

Conedu

Escola em tempos de conexões

Volume 02

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: 978-65-86901-50-4
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

realizeeventos
Científicos & Editora

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

Conedu

Escola em tempos de conexões

Volume 02

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

realizeeventos
Científicos & Editora

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

Escola em tempos de conexões

Volume 02

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.
2250 p.: il.; v. 2.

ISBN 978-65-86901-50-4
DOI 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

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)*

realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.
Rua: Aristídes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384
E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

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/UFAPE
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 - UFCG
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

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

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

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

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
Joycimara De Morais 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
Kleberson 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

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

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 Morais Cavalcante - UEPB
Mastroianni Rufino De Oliveira - UECE
Merilane Da Silva Calixto - UFCG
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

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

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

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

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

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

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.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001
CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICAS 30
Nair Correia Salgado de Azevedo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002
CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS DO M.R.U COM AUXÍLIO DO SOFTWARE OPHYSICS NUMA ATIVIDADE PRÁTICA EXPERIMENTAL COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CINEMÁTICA 46
Wesley Levi Moura Oliveira
Fredson Levi Tavares de Carvalho
João Hermano Torreiro de Carvalho Júnior

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003
CONSUMO, DESCARTE DE RESÍDUOS, JUSTIÇA E RACISMO AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA NO ENSINO MÉDIO 60
Rodrigo Pereira da Silva
Patrícia Domingos

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004
CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROVOCANDO AS POTÊNCIAS DAS CRIANÇAS E DAS EDUCADORAS NO RETORNO 77
Elisa dos Santos Vanti
Helenara Plaszewski

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005
CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE HUGH LACEY PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA AGRÍCOLA NO ENSINO DE CIÊNCIAS BALIZADA PELO ENFOQUE CTS 98
Osmar Luís Nascimento Gotardi
Dario Xavier Pires

ISBN 978-65-86901-50-4

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA 122
Telma Cristina Gomes da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007
CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NAS ESCOLAS: UMA ABORDAGEM PARA PROMOVER A ECONOMIA CRIATIVA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 142
Lucas Silva da Costa
Diego Santos Vieira de Jesus

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008
CURRÍCULO ESCOLAR E IDENTIDADES: OS CONTEÚDOS CURRICULARES COMO COMPONENTES CULTURAIS NA ESCOLA 163
Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009
CURSO ONLINE EM CONEXÃO COM A INCLUSÃO: TECNOLOGIA ASSISTIVA COM PROPOSTA DE OFICINA PRÁTICA 181
Maria Inez Bernardes do Amaral
Aimi Tanikawa de Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010
DAS CARTILHAS AO PNLD: ALFABETIZAÇÃO, MATERIAL DIDÁTICO E CONTROLE DA PRÁTICA DOCENTE 199
Thamara da Silva Figueiredo
Maíra de Oliveira Freitas

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011
DESAFIOS DA GESTÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS SLOGANS PEDAGÓGICOS ENTRE O DITO E O FEITO 219
Andréia dos Santos Martins de Oliveira
Lediani Fernandes Couto

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012
DESAFIOS DAS TICS NO ENSINO: UMA REFLEXÃO NO ENSINO MATEMÁTICO 238
Maria José Herculano Macedo
Tânia Patrícia Silva e Silva
Maria Wellyda Aguiar Carvalho

ISBN 978-65-86901-50-4

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013
DESAFIOS DURANTE O PERÍODO PANDEMICO: A NECESSIDADE DE SE IMPLANTAR UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E POLITICAS PUBLICAS INOVADORAS 256
Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar
Lucas Marques Bacelar

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014
DESAFIOS NO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA CRIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL 274
Lindalva Gouveia Nascimento

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015
DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS DOCENTES QUE LECIONAM MATEMÁTICA SEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA: UM ESTUDO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO MUNICÍPIO DE PEREIRO-CEARÁ 291
Juciléa Campos Alves
André dos Santos Bandeira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016
DESCONSTRUÇÃO LINGUÍSTICA-LITERÁRIA DE NARRATIVAS DE RACHEL DE QUEIROZ: UMA RODA VIVA DE DESMONTAGEM PARA FUGIR DO APRISIONAMENTO 308
Elisabeth Silva de Almeida Amorim

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017
DESMISTIFICANDO O TESTE DE PATERNIDADE EM SALA DE AULA 326
Maria Celina Sarmento Maracajá
Simone Mendes Cabral
Cristiane Tavares de Aguiar
Rosangela Alves Souto

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018
DIALOGISMO E AUTORIA EM CRÔNICAS ESTUDANTIS 347
Tatiana Simões e Luna

ISBN 978-65-86901-50-4

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019
DIÁLOGOS ENTRE CIÊNCIA E CULTURA POPULAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO USO DA LITERATURA DE CORDEL 370
Suiane Ewerling da Rosa
Daniel Arley Santos Oliveira
Elton Araujo dos Santos

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020
DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: AS QUARENTA HORAS DE ANGICOS COMO MEMÓRIA VIVA DA EJA 388
Maria Elizete Guimarães Carvalho (autora)
Emmily Daiane da Silva (co-autora)

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021
DIVERSIDADE SEXUAL: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIA 406
Aline Muras de Oliveira Pino
Jordan Carlos Coutinho da Silva
Rayane Lourenço de Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022
DOCENTES DO VALE DO MAMANGUAPE: DENTRO E FORA DO ARMÁRIO 425
Joanderson de Oliveira Gomes
Joseval dos Reis Miranda
Mery Cristiane Batista Pacheco

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023
É NA LEI E MARRA: AS CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639 PARA A DIMINUIÇÃO DO RACISMO PEDAGÓGICO 447
Rosana Maria dos Santos

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEUS DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS DE TRABALHO INOVADOR EM POLOS PRESENCIAIS BRASILEIROS 464
Katsumi Letra Sanada
Mauro Sérgio Soares Rabelo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM 480
Francisco Roberto Diniz Araújo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIREITO: EM BUSCA DA TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE CURRICULAR 502
Vanessa Aguiar Figueiredo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.027
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: MARCOS DOCUMENTAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS 520
Fernanda Luzia de Almeida Miranda

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028
EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRÁGMÁTICA X CRÍTICA : REFLEXÕES SOBRE A FASE 1 DO PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA COSTA VERDE 547
Sávia Cássia Francelino Ribeiro
Julia Affonso Cavalcante
Gabriel Cesar Sollero

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR: SUBINDO A LADEIRA NO MUNICÍPIO DE JUSSARA-BAHIA 570
Cristiane Kuhn de Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO INDICADOR DOS RESULTADOS DAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I 588
Gabriela Teles Meira Cruz

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CLASSES MULTISSERIADAS: UMA PRÁTICA DOCENTE MULTIFACETADA 613
Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032
EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCAS DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS 625
Adriana Ramos dos Santos
Giane Lucélia Grotti
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O PENSAMENTO FREIREANO: ESPERANÇANDO UMA ESCOLA DO CAMPO COM TURMAS (MULTI)SERIADAS REFERENCIADA EM SEUS SUJEITOS-TERRITÓRIOS 646
Isaias da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034
EDUCAÇÃO DOMICILIAR: TENTATIVA DE HEGEMONIZAR OUTRO SENTIDO DE EDUCAÇÃO 661
Thamiris Slanzon de Carvalho
Natalia Maria Casagrande

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035
EDUCAÇÃO E MODERNIDADE: O PROJETO CIVILIZADOR DA ESCOLA MODERNA 683
Giane Lucelia Grotti
Adriana Ramos dos Santos
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036
EDUCAÇÃO ESCOLAR: A COLONIALIDADE NO "DIVÃ DESCONSTRUCIONISTA" 700
Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias
Eduardo Servo Ernesto

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037
EDUCAÇÃO FÍSICA REPROVA? 720
Claudiane Beatriz Ely

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038
EDUCACÃO GEOGRÁFICA CRÍTICA E O GÊNERO TEXTUAL 'NOTÍCIAS': RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO 735
Érico Anderson de Oliveira
Rosália Caldas Sanábio de Oliveira
Carolina Dias de Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039
EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: REUTILIZANDO, BRINCANDO E FAZENDO ARTE 752
Geralda Maria de Bem
Marcos Aurélio de Souza Silva

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040
EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ABORDAGEM SOBRE A IMPORTÂNCIA E PERSPECTIVAS 769
Gisele da Silva Santos
Mariane de Freitas

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041
EDUCAÇÃO INTEGRAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL. 787
Maria Eduarda Pereira Leite

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E *SOFTWARES* NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA, NA MODALIDADE À DISTÂNCIA 808
Rosimere Pereira de Medeiros
Amanda Barbosa da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, MÍDIAS DIGITAIS E SITUAÇÃO EMERGENCIAL DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 833
Eunice Simões Lins
Márcia Medeiros Figueiredo
Ademar Candido S. Lins Filho
Ana Paula Alves de Mélo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044
EDUCAÇÃO SEXUAL E PRÁTICA EDUCATIVA COTIDIANA 851
Lisis Fernandes Brito de Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045
EDUCAÇÃO SEXUAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE RODAS DE CONVERSA 872
Isabelle da Costa Wanderley Alencar
José Afonso Cordeiro de Almeida
Pedro Henrique Silva Guedes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046
EDUCAR PARA A DIVERSIDADE: O LUGAR DAS BRINCADEIRAS NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO 889
Débora Kelly Pereira de Araújo
Kécia Vieira dos Santos

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047
ENCONTROS FORMATIVOS DOCENTE PARA O ANO LETIVO REMOTO DE 2021 909
Adriana Moreira de Souza Corrêa
Egle Katarinne Souza da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048
ENSAIOS DIDÁTICOS DO CORPO: O ENSINO E APRENDIZAGEM CORPORAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO 934
Alice Maria Corrêa Medina

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049
PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: SUPERAÇÃO E SENTIMENTO DOCENTE DE ENSINAR MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANO LETIVO DE 2020 953
Allan Gomes dos Santos
Luis Ortiz Jimênez

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050
ENSINO DE ARTE E CURRÍCULO – PERCURSOS VISUAIS 966
Christiane de Faria Pereira Arcuri
Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051
ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL TIRINHA 984
Cristiane de Souza Castro
Alyne Ferreira de Araújo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052
ENSINO HÍBRIDO E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): DESAFIOS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE 1001
José Nogueira Antunes Neto
Amaro Sebastião de Souza Quintino
Jackeline Barcelos Corrêa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO 1018
Andreza de Oliveira de Carvalho
Paulo Pires de Queiroz

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054
ENTRE TENSÕES E RESISTÊNCIAS: O CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1038
Vinicius Mascarenhas dos Passos
Marcos Lopes de Souza

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055
ENTRE(VISTAS): LEMBRANÇAS ESCOLARES DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL 1059
Gislene de Araújo Alves

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056
EROSÃO EM ÁREAS PERIURBANAS COMO TEMA PARA AULAS DE CAMPO: UMA PROPOSTA 1086
Edilson Mendes Nunes
Antônio Izidro Sobrinho
Maria Clerya Alvino Leite

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS: A REGÊNCIA REMOTA NA CONCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS 1099
Ismênia Gurgel Martins

ISBN 978-65-86901-50-4

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058
ESTERIÓTIPOS DE FEMINILIDADES E MASCULINIDADES EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: (DES) CONSTRUINDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO 1118
Thatiane Santos Ruas
Fabiana Andreata Raymundo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059
ESTIMULANDO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS 1138
Vanessa da Silva Santos
Ana Cristina Silva Daxenberger

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO CORRELACIONAL 1155
Maria Aline Rodrigues de Moura
Pâmela Rocha Bagano Guimarães
Laila Barbosa de Santana

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061
ESTUDANDO A EQUAÇÃO DA RETA POR MEIO DO *SOFTWARE* GEOGEBRA: AÇÕES DIDÁTICAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 1171
Prof.ª Cristiane Fernandes de Souza
Geane de Souza Oliveira
José Luiz do Nascimento Lima
Larissa Nóbrega Lopes

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062
ETICIDADE EM PESQUISA - INTERFACE COM A PLATAFORMA BRASIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA 1192
Edna Menezes Nascimento Ferreira
Fernanda Viannay Siqueira dos Santos
Paulo Henrique da Costa Ferreira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063
"EU SOU MUITO FELIZ, EU SOU PARAIBANO": IDENTIDADE, HISTÓRIA E PATRIMÔNIO LOCAL NA ECI GERTURDES LEITE – DESTERRO-PB. 1212
Dêis Maria Lima Cunha Silva

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064
EXISTE UMA BNCC NA SSP? SUJEIÇÃO E ADESTRAMENTO NA SEGURANÇA PÚBLICA BRASILEIRA 1226
Deyvid Braga Ferreira
Javan Sami Araújo dos Santos
Geisa Carla Gonçalves Ferreira
Vanessa Sátiro dos Santos

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS: UM ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS SINALIZADAS 1245
Isabelle Pinheiro Fagundes
Romário da Costa Vieira
Girleudo de Senna

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066
EXPERIÊNCIAS NA VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 1261
Lucicléa Teixeira Lins

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE QUESTÃO AGRÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS 1278
Aila Cristina Costa de Jesus
Aline dos Santos Lima
Angela Andrade Calhau

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068
EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA *COM* PESSOAS NÃO VIDENTES E BAIXA VISÃO 1303
Cristianne Melo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069
FANZINES GEOGRÁFICOS NO ENSINO REMOTO DA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR ÁLVARO COSTA – EMTIPAC 1320
Emanuelton Antony Noberto de Queiroz
Maria Eduarda Oliveira de Lima
Álida Santos de Sousa
Alexsandra Maria Vieira Muniz

ISBN 978-65-86901-50-4

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070
"FAZ ESCURO, MAS NÓS CANTAMOS": SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR 1341
Camila Mesquita Soares

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071
FELICIDADE COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR 1360
Marcos Aurélio Dornelas
Catarina da Silva Souza

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM BASE NO *M-LEARNING*: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 1377
Daiana Carla Amorim de Souza

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PAUTA 1393
Maria Francimar Teles de Souza
Fabiana Teles de Souza
Rosa Cruza Macêdo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074
FORMAÇÃO CONTINUADA, IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE NO CONTEXTO PANDÊMICO DO COVID-19 1410
Juliana Ferreira da Silva
Mariana Cosme Rodrigues
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA: SABER E AUTONOMIA DOCENTE 1432
Ana Christina de Sousa Damasceno
Christiana de Sousa Damasceno
Maria dos Remédios Nunes da Costa
Silvia Maria de Oliveira Ribeiro

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076
FORMAÇÃO DOCENTE E GÊNERO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 1449
Mariana Fontana
Amanda Oliveira Proença
Irinéa de Lourdes Batista

ISBN 978-65-86901-50-4

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077
FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE E O IMPACTO DAS LEGISLAÇÕES: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE 1468
Priscila Carvalho Monteiro
Marilândes Mól Ribeiro de Melo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM MATEMÁTICA 1486
Ariane Luzia dos Santos

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079
FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA E INICIAÇÃO NA ATIVIDADE PROFESSORAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE UNIDADE TEORIA E PRÁTICA 1501
Thayná Guedes Assunção Martins
Mary Gracy e Silva Lima

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080
FORMULAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: CONTEXTOS E COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA 1519
Wellton Cardoso Pereira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081
GEOGEBRA E O ENSINO DE NÚMEROS COMPLEXOS: UMA EXPERIÊNCIA ATIVA NO CONTEXTO REMOTO UTILIZANDO OS REGISTROS DE REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS 1541
Joab Tomaz de Aquino
Cláudio Pereira da Costa
Érika Carla Alves Canuto da Costa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082
GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO EM CATALÃO (GO) 1563
Leonoura Katarina Santos
Robério Francisco de Macêdo
Cláudio José Bertazzo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083
GEOGRAFIA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A PAISAGEM NO LIVRO "O PEQUENO PRÍNCIPE" 1586
Rosiane Correa Guimarães

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084
GINCANA VIRTUAL SETEMBRO AMARELO: UMA EXPERIÊNCIA NA ECIT CRISTIANO CARTAXO 1603
Egle Katarinne Souza da Silva
Adriana Moreira de Souza Corrêa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085
GYÖRGY LUKÁCS: TRAJETÓRIA, ELABORAÇÃO DE SEU PENSAMENTO E RECEPÇÃO DE SUA OBRA NO BRASIL 1628
Patrícia Oliveira Lima
Eliomar Araújo de Sousa
Jordaynn Maciel Coelho
Daniele Kelly Lima de Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086
HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES SUPERDOTADOS: UMA REVISÃO TEÓRICA 1645
Cláudia Solange Rossi Martins

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087
HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: DEBATES E REPRESENTAÇÕES 1668
Iandra Fernandes Caldas

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088
HISTÓRIA DA TEORIA DAS CORES: UMA LEITURA FILOSÓFICA, ARTÍSTICA E FÍSICA 1691
Romero de Albuquerque Maranhão

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089
HORIZONTES FORMACIONAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LIBRAS 1707
Jânio Alexandre de Araújo
Bárbara Campos Gines Lorena de Souza Gomes
Rivânia Gomes Texeira
Jonathan Gomes da Silva

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM FORMATO REMOTO SOB A ÓTICA DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM BELÉM DO PARÁ. 1723
Ana Paula de Andrade Sardinha
Kátia do Socorro Carvalho Lima

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091
INTERAÇÕES DISCURSIVAS E MOVIMENTOS EPISTÊMICOS EM AULAS REMOTAS DE QUÍMICA 1742
Danielle Guimarães de Andrade
Isabela Torres Oliveira
Edson José Wartha

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092
INTERAÇÕES EMERGIDAS DO DESENVOLVIMENTO SÍNCRONO DE UMA TAREFA DE MODELAGEM MATEMÁTICA EM UM AMBIENTE *ON-LINE* 1761
Rhômulo Oliveira Menezes
Roberta Modesto Braga

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093
LACUNAS DE APRENDIZAGEM GERADAS PELA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR PARA O ESTADO DE SÃO PAULO 1780
Cristiane Michele Alves de Oliveira
Priscila Nishizaki Borba

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094
LER, ESCREVER E CONTAR: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ELEMENTARES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL NO PRIMEIRO REINADO (1822-1831) 1797
Daniel Orlando da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095
LERCRIART: PROJETO SOCIAL DE INCENTIVO À LEITURA UTILIZANDO OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU NO MUNICÍPIO DE RECIFE/PE 1823
Pollyana de Andrade Sales
Athylas Nathanael Accioly Correia

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096
LEVANTAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR OUVINTE DE PORTUGUÊS PARA O SURDO NO BRASIL 1839
Elayne Cristina Rocha Dias
Maria Rosilene de Sena
Ítalo Rômulo Costa da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097
LITERATURA, CULTURA E EDUCAÇÃO NO CONTEXO HISTÓRICO DA ATENAS NORTE-RIO-GRANDENSE - ASSÚ/RN: CONEXÕES POSSÍVEIS 1856
Gilson Lopes da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098
LUDICIDADE: UM CAMINHO DE MAGIA E SONHOS NECESSÁRIO PARA AÇÕES DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR 1875
Laryssa Rebeca de Souza Melo
Juliana Souza Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099
MÃES PRIMÍPARAS: O PROCESSO DE INSERÇÃO DO FILHO NO CMEI 1894
Nandra Soares Martins
Aline Cristina da Silva
Mariane Schommer
Fabrício Duim Rufato

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100
MAIORIDADE PENAL NO BRASIL UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA 1917
Silvana Lemes de Souza
Linda Catarina Gualda

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.101
MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS EM DEBATE: UMA ANÁLISE DE UMA AULA DA PLATAFORMA EDUCOPÉDIA 1941
Danniele Silva do Nascimento

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102
MEMÓRIA EDUCACIONAL: ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM APOIO AO PROFESSOR 1949
Lucinéia Contiero
Jessicléia Alves de Lima

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103
MÉTODO PREMERE: CAMINHOS TANGÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 1971
Larissa Walter Tavares de Aguiar
Giovanna Cristina Gomes de Melo Viol
André Tomé da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104
METODOLOGIAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO DE DISCENTES LEITORES E A INTERFERÊNCIA DO PEDAGOGO (A) NESSE PROCESSO 1989
Deane Taiara Soares Honório

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105
MITOS, PRECONCEITOS SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM EAD E OS DADOS ESTATÍSTICOS DO INEP 2010
Jackeline Barcelos Corrêa
Amaro Sebastião de Souza Quintino
José Antunes Nogueira Netto

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106
MÚSICA E FANTOCHES NAS AULAS DE GEOGRAFIA - UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA 2026
Cláudio José Bertazzo
Leonoura Katarina Santos
Robério Francisco de Macêdo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107
NÃO PODE ABRAÇAR OU BEIJAR ALGUÉM: CONHECIMENTOS E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A PANDEMIA NAS AULAS DE CIÊNCIAS 2047
Diego Adaylano Rodrigues Monteiro
Francisco Halyson Ferreira Gomes

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108
NARRATIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIAS DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS 2064
Adriana Aparecida Dias
Francisco EvangelistA
Renata C. O. Barrichelo Cunha

ISBN 978-65-86901-50-4

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109
NARRATIVAS DE AVENTURA: DAS VIAGENS DE GULLIVER À VIAGEM AO CENTRO DA TERRA 2085
Thaís Fernandes de Amorim (UFRA)

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA DO IFPB – EAD 2102
Josias Silvano de Barros
Gustavo Fidelis da Silva
João Paulo Batista Dantas Fernandes
Emerson Richardson da Silva Medeiros

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111
NEURODIVERSIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR 2125
Helenira Fonseca de Alencar
Heloisa Fonseca Barbosa
Robéria Vieira Barreto Gomes

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112
NOVAS TECNOLOGIAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2143
Ana Christina de Sousa Damasceno
Christiana de Sousa Damasceno
Maria dos Remédios Nunes da Costa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113
NOVO ENSINO DA MATEMÁTICA NA PANDEMIA: VIDEOAULA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 2157
Maria da Conceição Vieira Fernandes
Ester Vanderlei Silva Avelino
Ísis Vieira Fernandes

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114
NOVOS TEMPOS, NOVOS CONTEXTOS: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE 2180
Cristina Alves de Brito
Elizabeth Barroso Lima

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.000

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115
ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR BIOLOGIA: A FORMAÇÃO DO EDUCANDO À LUZ DOS DOCUMENTOS LEGAIS BRASILEIROS 2197
Aline Peixoto Vilaça Dias
Gelbis Martins Agostinho
Eliana Crispim França Luquetti

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116
O BILINGUISMO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO 2218
Cora Maria Fortes de O. B. Díaz C.
Irany Gomes Barros

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117
O CONHECIMENTO DA TRAJETÓRIA DISCENTE PARA SUBSIDIAR POLÍTICAS DE GRADUAÇÃO NOS CURSOS DE GEOGRAFIA DA UFMT 2235
Meire Rose dos Anjos Oliveira

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICAS

NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO
Docente da "Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente" – FACLEPP. Da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Membro do "Grupo de Pesquisa em Estudo Organizacionais – GPEOS, da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Membro do Grupo de Pesquisas "Cultura Corporal, Saberes e Fazeres" da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP, nairazevedo@hotmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

RESUMO

Pensar e tratar sobre questões históricas acerca da infância no Brasil não é tarefa fácil e essa complexidade se dá pelo fato de o nosso país ser multiétnico. Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo inicial de formação da infância brasileira associado às relações lúdicas da criança e a educação. A metodologia escolhida partiu da abordagem qualitativa, com características de uma pesquisa bibliográfica e documental. Foram consultados livros, pesquisas publicadas no Banco de Dados da Capes, artigos publicados em sites de periódicos científicos especializados na abordagem histórica educacional e documentos históricos relacionados à infância brasileira divulgados como domínio público. Concluímos que a investigação histórica sobre o processo de formação inicial da infância no Brasil é um campo muito rico para que possamos reconhecer as crianças como cidadãos de direitos na atualidade. Existem muitas conquistas recentes, mas muito ainda precisamos caminhar para reconhecer que as crianças são capazes de opinar e intervir sobre sua realidade. Dessa forma, contribuiremos para que ocorra o que Paulo Freire chamava de "pedagogia fundada na ética": uma pedagogia pautada no respeito à dignidade e à autonomia dos educandos, independentemente da idade e de qual contexto histórico eles estão inseridos.

Palavras-chave: Educação, História da infância, Infância brasileira.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

INTRODUÇÃO

Quando eu era menino eu brincava muito. Brincar é a coisa mais gostosa. Algumas pessoas grandes têm vergonha de brincar, acham que brincar é coisa de criança. O resultado é que elas ficam sérias, preocupadas, ranzinzas, amargas, implicantes, chatas, impacientes. Perdem a capacidade de rir e ninguém gosta da sua companhia. Quem brinca não fica velho. Pode ficar velho por fora, como eu. Mas por dentro continua criança, como eu... (Rubem Alves)

Essa epígrafe introdutória nos mostra o quanto a ação de brincar pode nos reportar à nossa essência. Se continuarmos a ler o escrito de Rubem Alves, veremos que o autor faz uma comparação às formas de brincar "do seu tempo" com os tempos atuais: brincadeiras de meninos e meninas eram diferentes, os brinquedos eram construídos, a diversão ocorria em qualquer lugar, pois sua infância fora "na roça", um lugar onde não havia lojas e, mesmo que houvesse, as crianças daquele local eram pobres e não tinham condições de comprar brinquedos.

Isso, no entanto, não era motivo para deixar de brincar. As brincadeiras aconteciam com "pé-de-lata", com carrinhos feitos de latas de sardinha, caminhõezinhos com latas de azeite, entre outros materiais disponíveis. O elemento principal e que nunca poderia faltar era a imaginação. "A imaginação é um poder mágico, que existe na nossa cabeça. Magia é transformar uma coisa em outra pelo poder do pensamento" (ALVES, 2003, p. 106).

Além da imaginação, a arte e o manuseio de algumas ferramentas também eram importantes para construir brinquedos e essa ação era prazerosa, um trabalho que ninguém precisava mandar fazer. Para Alves (2003, p. 108), qualquer coisa que venhamos a fazer com prazer é um brinquedo. "Ninguém tem preguiça de trabalhar fazendo um brinquedo. Quando a gente está com preguiça de trabalhar (ou de estudar) é porque aquilo que se está fazendo não é brinquedo é trabalho forçado. Não é coisa que dê prazer".

Esse breve retrospecto de Alves (2003) nos faz lembrar de nossas próprias memórias lúdicas. Todos nós temos lembranças de nossas brincadeiras que, se compararmos com a contemporaneidade, também nos faz pensar nas diferenças ocorridas no decorrer de nossa história enquanto pessoa. Cada

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

ser humano possui uma trajetória lúdica e mesmo aquelas pessoas que tiveram uma infância bastante difícil em muitos aspectos possuem momentos vividos entre as ações de brincar, jogar e imaginar.

Partindo desses pressupostos iniciais, esse trabalho tem como justificativa a importância em compreender como essas relações, ocorridas historicamente, influenciam nossos processos educativos atuais. Esse estudo parte do pressuposto de que a criança carrega o peso que a sociedade adulta lhe impõe, mas ela faz isso por um "entre-lugar", ou seja, um espaço historicamente construído, designado sim pelos adultos, mas reinventado por dois tempos: o passado e o futuro (SARMENTO, 2004).

Além disso, percebemos que todas as crianças, independente do contexto social e histórico em que vivem, arrumam tempo para viverem sua infância, mesmo que precariamente. Estamos nos referindo à ação de jogar e brincar, e vemos por meio de muitos estudos sobre a infância, como os realizados por Azevedo (2012; 2016), Macedo, Petty e Passos (2005), Graue e Walsh (2003), Freire (1989), Moreira (2014; 2019) entre tantos outros que serão usados nesse trabalho, que a criança sempre encontra um meio de produzir e vivenciar suas culturas lúdicas. A questão central desse trabalho é verificar como isso ocorreu no decorrer de nossa história e como ela se apresenta em nossos dias atuais.

Mediante essa exposição, esse trabalho tem como objetivo investigar refletir sobre o processo inicial de formação da infância brasileira associado às relações lúdicas da criança e a educação.

METODOLOGIA

Essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Com relação à pesquisa de abordagem qualitativa, seu surgimento ocorreu em um contexto em que temas relacionados à Educação passaram a ter destaque nas ciências sociais. Por muito tempo, mais precisamente até a metade do século XX, a Educação e suas instituições, especialmente a escola, foram praticamente ignoradas pelas pesquisas acadêmicas sociais, e a coleta de dados era realizada com medições quantitativas. Somente a partir da década de 1950 é que os pesquisadores das ciências sociais reconheceram a escola como um *lócus* em potencial para que pesquisas acadêmicas pudessem ser realizadas (ESTEBAN, 2010).

Com relação a uma possível conceituação a respeito do que é uma "Pesquisa Qualitativa", Angrosino (2009) menciona ser essa uma tarefa

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

complicada, pois é difícil encontrar um consenso ou uma definição única, já que esse tipo de pesquisa trata de questões diversas e que utiliza abordagens múltiplas como a análise de experiências pessoais ou grupais, a observação de interações e a investigação e análise documental. Tudo isso acontece com o objetivo de saber como as pessoas constroem o mundo a sua volta, qual a importância dos acontecimentos sociais e o que tem sentido para elas.

Já Esteban (2010, p. 127) apresenta uma possibilidade do que pode vir a ser uma "Pesquisa Qualitativa":

> A pesquisa qualitativa é uma tentativa sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Então, partindo de Esteban (2010) podemos compreender que as pesquisas que usam a abordagem qualitativa, são aquelas que buscam uma compreensão detalhada de análise do processo de um determinado fenômeno na realidade em que ele acontece. Trata-se de uma pesquisa que não está preocupada com a quantidade de uma análise, como é o caso das pesquisas do tipo quantitativas, por exemplo, cujo esse referencial pode ser importante.

Sobre a pesquisa documental e bibliográfica, ambas são essenciais para que algumas discussões sejam feitas a respeito do estudo da temática e foram realizadas em materiais já disponíveis, o que diferenciou foi a natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia em artigos de periódicos, livros e pesquisas já publicadas, a pesquisa documental utiliza-se de materiais que ainda não tiveram uma análise realizada ou que são reelaborados segundo os objetivos da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa documental pode tanto integrar a lista de referências utilizadas por um determinado estudo, ou ser considerada o principal delineamento metodológico (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Prodanov e Freitas (2013) comentam que existem dois tipos principais de documentos: 1) as *fontes de primeira mão*, em que não receberam nenhum tipo de tratamento analítico – se encaixam nessa categoria: documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.; b) as *fontes de segunda mão*, em que se encaixam aqueles documentos que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: "relatórios de pesquisa,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

No caso desse estudo, foi realizada uma análise documental sobre todas a trajetória histórica a respeito do processo inicial de construção da infância no Brasil, com vias a discutir e refletir sobre os contextos históricos, relacionando-os ao processo educativo. Para isso, foram consultados livros, pesquisas publicadas no Banco de Dados da Capes, artigos publicados em sites de periódicos científicos especializados na abordagem histórica educacional, e documentos históricos relacionados à infância e ludicidade divulgados como domínio público.

Já a abordagem bibliográfica é uma parte essencial de toda pesquisa acadêmica, pois sem ela não se consegue conhecer e nem debater a temática. Gil (2002) menciona que o estudo bibliográfico geralmente é a primeira fase de todo estudo, pois ele mostra ao pesquisador o que foi produzido e publicado sobre a temática que ele pretende estudar.

Constituem materiais para esse tipo de pesquisa os livros, os artigos publicados em periódicos, as pesquisas já realizadas e publicadas e outras obras que contribuem para o conhecimento científico e técnico, como dicionários, almanaques, enciclopédias etc. A principal vantagem que esse tipo de pesquisa proporciona, é "permitir ao pesquisador investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 45).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tratar de questões históricas sobre a ludicidade no Brasil não é tarefa simples – isso já foi alertado por Kishimoto (2014) desde a década de 1990. Essa complexidade se dá pelo fato de o nosso país ser multiétnico e isso dificulta especificar como as três principais etnias de nossa formação inicial (a indígena, a africana e a branca – esse último, compreendido na figura do português) contribuiu na criação, formação e propagação de jogos e brincadeiras tradicionais infantis brasileiros, conhecidos até os dias atuais.

É possível, no entanto, realizar estudos sobre contextos em que havia um destaque e predomínio de uma determinada etnia, como é o caso do contexto dos engenhos de açúcar no período colonial, das tribos indígenas, das minas gerais no auge das explorações de pedras preciosas, das vilas operárias de imigrantes no final do século XIX e início do Século XX etc. (KISHIMOTO, 2014).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

Também podemos abordar a questão da produção da cultura de pares que ocorria entre as crianças dessas etnias, o que Altman (2013, p. 242) chama de "intercâmbios do brincar". O autor menciona que, no início de nossa história, a convivência entre os índios e as crianças portuguesas (sendo muitas delas, órfãs advindas de Lisboa), por exemplo, promovia "o encontro das raças e com ele o intercâmbio das tradições e das brincadeiras". Sendo assim, as brincadeiras infantis tradicionais foram "transmitidas, modificadas, perpetuadas, numa continuidade sociocultural" (ALTMAN, 2013, p. 242).

Nesse sentido, temos também que considerar o conjunto folclórico infantil brasileiro. Kishimoto (2014) menciona que, no caso dos jogos e brincadeiras infantis, a partir da colonização, houve uma grande influência portuguesa que já era, por si só, influenciada por outras tradições milenares europeias. Provenientes de práticas deixadas de lado pelos adultos e até de rituais religiosos, os jogos e brincadeiras tradicionais infantis começaram a se espalhar pelo Brasil *a priori* por meio do contato dos portugueses com os indígenas.

Essa propagação dos jogos e brincadeiras infantis se acentuou ainda mais à medida que a colônia crescia em volume de explorações, passando pela influência dos africanos durante a economia escravocrata, chegando até o movimento de imigração com os italianos, espanhóis e alemães, por exemplo, no final do Século XIX percorrendo até meados da década de 1930 (KISHIMOTO, 2014).

Os caminhos percorridos pela criança brasileira podem ser, dependendo do contexto histórico, compreendidos como tortuosos, difíceis, com alguns momentos de avanços com relação ao seu reconhecimento como sujeito de direitos. Independentemente de a criança ser da etnia indígena, branca ou negra, é certo que elas sofreram abusos variados no decorrer da história. A criança indígena, por exemplo, passou por um duro processo de "aculturação" (ROMANELLI, 2010) em que teve que negar sua própria cultura em detrimento de uma cultura "superior" à sua, sendo enxergada como um "gentio" a ser convertido e com uma cultura lúdica vista como possível "troca" relacional entre os indígenas e a cristandade (CHAMBOULEYRON, 2013).

Também podemos afirmar que, no início de nossa história "oficial" (colocamos o termo "oficial" entre aspas, pois precisamos reconhecer que nossa história não começa com a vinda dos portugueses para as Américas, mas existia sim uma história e uma cultura já em andamento nessas terras com os indígenas), a criança branca – entendida aqui como criança portuguesa – sofria muitos abusos que iam desde o período em que, ainda em Portugal,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

já eram submetidas a trabalhos forçados, como acontecia nos casos dos grumetes, por exemplo (RAMOS, 2010), a abusos sexuais sofridos dentro das embarcações durante a viagem para a colônia (DEL PRIORE, 1991), a casamentos forçados entre crianças e adolescentes com homens bem mais velhos (MOTT, 1991), até a se submeterem à prostituição (ABREU, 2013), serem abandonadas pela orfandade na "Roda dos expostos" (LEITE, 1991) ou submetidas ao árduo trabalho operário infantil nas fábricas, já no século XIX (MOURA, 2013).

Com relação à criança negra, vemos que os abusos começavam nas próprias brincadeiras entre os negrinhos e os filhos dos senhores dos engenhos, como demonstra bem Freyre (1975). Além disso, essas crianças eram escravizadas de várias formas e isso não era restrito apenas a trabalhos dentro das casas grandes (DEL PRIORE, 2010), já que que tais crianças eram vistas também nos campos e plantações, além do trabalho pesado na extração de pedras preciosas nas minas gerais (SCARANO, 2010).

Não podemos deixar de mencionar também o problema do abandono, já que muitas dessas crianças negras eram deixadas à própria sorte ainda muito pequenas, sendo a maioria delas cuidadas por outras crianças maiores, além de enfrentarem uma alta taxa de mortalidade infantil – é sabido que durante o período da escravidão, muitas dessas crianças não chegavam à idade adulta (GÓES; FLORENTINO, 2013).

Não podemos deixar de mencionar também o problema do abandono, já que muitas dessas crianças negras eram deixadas à própria sorte ainda muito pequenas, sendo a maioria delas cuidadas por outras crianças maiores, além de enfrentarem uma alta taxa de mortalidade infantil – é sabido que durante o período da escravidão, muitas dessas crianças não chegavam à idade adulta (GÓES; FLORENTINO, 2013).

Partindo para a discussão mais relacionada à educação dessas crianças, primeiramente é preciso mencionar que a própria História da Educação brasileira demonstra muitas fragilidades desde sua implantação. Inicialmente, com os Jesuítas, a educação tinha cunho religioso e objetivava, entre muitas outras metas, a imposição da fé cristã católica entre os nativos e a instrução pela imposição do ensino da Língua Portuguesa ocorrida na maioria das vezes simultaneamente com a alfabetização e a catequese (MESQUIDA, 2013).

Já com relação à criança branca, pode-se dizer que haviam três grupos distintos, o que também diversificava o objetivo educacional, sendo eles: as crianças nobres, que após sobreviverem às atrocidades ocorridas iriam

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

continuar suas vidas na colônia; os "grumetes", que geralmente realizavam trabalhos forçados, mas também procuravam seguir carreira na Marinha e; as meninas, que poderiam ter dois destinos diferentes – casar-se para construir as primeiras famílias brasileiras ou serem marginalizadas pela prostituição (RAMOS, 2010).

Nesse contexto, chama-nos a atenção a forma pelo qual as meninas eram tratadas. Independente de ser da etnia indígena, branca ou negra, às meninas era negado o direito à Educação. A primeira reivindicação para que a Educação ocorresse de forma igualitária, contemplando meninos e meninas, vieram dos indígenas que nunca enxergaram as mulheres como seres inferiores, ao contrário dos portugueses que, advindos de uma forte influência da cultura árabe, sempre atribuíram às mulheres um papel subalterno e inferior perante a sociedade (MONTEIRO; GATTI, 2012; RIBEIRO, 2000).

Segundo Ribeiro (2000) houve até uma tentativa por parte de Padre Manoel de Nóbrega em tentar democratizar o ensino aos meninos e meninas indígenas ao pedir autorização para alfabetizar a todos. Na época a rainha Dona Catarina negou o pedido alegando ser irrelevante a preocupação em alfabetizar "mulheres selvagens" que moravam em uma colônia que só existia para deixar Portugal mais rico.

Essa diferença perdurou por muitos anos e durante um bom tempo. As meninas que quisessem estudar no Brasil tinham pouquíssimas opções, como serem autorizadas pelos pais, irmãos ou maridos a aprenderem a ler e escrever, ir para o convento (essa opção também poderia as livrar dos casamentos obrigatórios que ocorriam, no período da colonização, com meninas de idade a partir de 11 anos) ou, em últimos casos, se a menina tivesse a sorte de nascer em família nobre com a possibilidade remota de ter que, em algum momento, tocar os negócios da família (MONTEIRO; GATTI, 2012; RIBEIRO, 2000).

É perceptível que essas questões de gênero também ocorrem em relação às práticas lúdicas. O fato de a mulher ter sido tratada com diferença em relação ao homem na educação e em outros setores da sociedade nos permite inferir que alguns jogos, brincadeiras e outras práticas corporais também foram estigmatizadas ao longo do tempo como "de mulher" ou "de homem". Em nossa própria história da Educação Física, por exemplo, notamos alguns indícios dessa afirmação em contextos não muito distantes, como a época da Era Vargas ocorrida entre 1930 e 1934 e depois de 1937 à 1945, conhecida também como "Estado Novo", além do contexto da Ditadura Militar ocorrida entre os anos de 1964 à 1985 que propunham uma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

Educação Física com atividades práticas diferente para os meninos e meninas (CASTELLANI FILHO, 1994).

As brincadeiras e jogos infantis tradicionais tem uma função social muito importante: perpetuar a cultura infantil tradicional, passada de geração em geração (KISHIMOTO, 2014) e ocorrida, geralmente, por meio do que Corsaro (2011) chama de "cultura de pares", definido por esse autor como "(...) um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, calores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais" (CORSARO, 2011, p. 128).

A "cultura de pares" então ocorre em qualquer local em que as crianças têm a possibilidade de se relacionarem, de passarem tempo juntas e de preferência de forma corriqueira. Então, a cultura de pares propicia momentos de produção e perpetuação de uma cultura lúdica infantil e caberá a esse estudo compreender também como isso ocorria em contextos históricos diferentes e quais foram as produções geradas por nossas crianças.

Para exemplificar melhor, usaremos inicialmente de um brinquedo bastante popular ainda atualmente, mas que é bastante antigo enquanto objeto histórico: a pipa. Segundo Kishimoto (2014) esse brinquedo foi trazido inicialmente para as terras brasileiras pelos portugueses e foi, especialmente na época da escravidão, incorporado também às práticas lúdicas das crianças negras. Antes disso, evidencias apontas que esse brinquedo não foi a priori inventado para ser uma diversão, mas sim uma forma de comunicação estratégica em contextos de guerras no oriente.

Para entrar mais profundamente na temática existem alguns conceitos que precisarão ser discutidos – o conceito de infância é um deles, pois precisamos entender as transformações ocorridas a respeito do entendimento social desse termo, para compreendermos o surgimento de muitos jogos e brincadeiras que, *a priori*, como vemos em Kishimoto (2014) e Ariès (1978), eram práticas de adultos que, com o tempo, foram abandonadas e repassadas às crianças.

Podemos começar por abordar que a infância enquanto categoria geracional é algo recente na história. Ariès (1978), ao definir as "idades da vida" com base em seus estudos iconográficos sobre a Idade Média, menciona que as crianças estavam relacionadas à "idade dos brinquedos" (retratada por imagens em que crianças aparecem brincando com cavalo de pau, bonecas, pássaros amarrados), seguida pela "idade da escola" (retratada por meninos aprendendo a ler segurando livros e meninas aprendendo a fiar).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

Segundo Ariès (1978) a iconografia estudada por ele possui esses traços fixos e praticamente inalterados entre os séculos XIV e XVIII. Nesse período também era muito comum a infância ser confundida com a adolescência e o emprego dos termos franceses "*puer*" e "*adolescens*" eram empregados pelas escolas do século XVIII como sinônimos. Era possível, por exemplo, verificar um rapaz de 15 anos descrito como um "*bônus puer*" e um garoto de 13 anos como um "*optimus adolescens*". No entanto, nessa mesma época já era conhecido o termo "*enfant*" que, mesmo ainda não reconhecendo a infância como etapa geracional como ocorre atualmente, era relacionado à criança e usado também para se referir ao "*putto*" (termo usado no século XIV para se referir às crianças pequenas), aos adolescentes e/ou meninos mal-educados.

Vemos também a ideia de infância ligada à dependência, a partir do século XVII e com o termo "*enfant*" também relacionado a subordinações sociais da época. Um "*pettit garçon*", que traduzindo na íntegra seria "menino pequeno" poderia significar um jovem que serve (como entendemos ainda nos dias atuais). "*Enfant*" também poderia ser usado entre amigos, como por exemplo ao responder "Adeus, *mon enfant*" ou "*mon gars*". Ou, ainda, poderia ser dito a um lacaio "*mon efant*, vá buscar o que pedi" e a alguns soldados na frente de batalha "coragem *enfants*!" (ARIÈS, 1978).

A partir de meados do século XVII o cristianismo passou a pregar que a criança tinha uma alma imortal, inaugurando aí a tradição de se batizar as crianças ainda bebês, garantindo assim sua salvação caso morresse precocemente. Um pouco antes disso, no século XVI e em algumas localidades urbanizadas, as crianças começam a aparecer em efigies funerárias de família. Isso nos permite inferir que nessa época, em alguns contextos, a criança já começa a ser relacionada a sentimentos importantes, como o cultivo da memória de alguém que se foi. Em túmulos datados de 1503, 1530 e 1560 por exemplo, entre eles o da Marquesa de Winchester, aparecem uma estátua sua em tamanho natural acompanhada de outra representando o Marquês que foi seu esposo e de uma minúscula representação de uma criança morta (ARIÈS, 1978).

Em outras efigies e em retratos dessa época também aparecem imagens de crianças mortas representadas junto a pessoas vivas. Para que houvesse uma identificação das crianças defuntas, elas vinham com alguns sinais, como uma cruz ou uma caveira nas mãos. É possível perceber também bandeirolas com números que representavam a idade e crianças mais velhas da família sendo retratados com o mesmo tamanho de outras que já se foram. O costume de retratar crianças mortas perdurou até meados do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

século XVII, já que a partir daqui outro modismo entra em cena: o retrato da criança sozinha. A partir daqui quase todas as famílias em condições financeiras razoáveis queriam ter um retrato de suas crianças e isso se acentuou ainda mais a partir do século XIX, com o surgimento da fotografia. É preciso observar aqui que o sentimento de pertencimento surgido pela criança em relação à família não mudou desde que esse hábito começou (ARIÈS, 1978).

Além dessas questões, existe a discussão sobre o reconhecimento da criança enquanto ser humano. Segundo Ramos (2010), no Brasil, mais especificamente durante o período inicial de colonização, o sentimento de indiferença com relação às crianças também ocorria e usaremos aqui, inicialmente, o exemplo das crianças brancas.

A partir de 1530, década em que o povoamento da então colônia portuguesa americana passou a ocorrer de forma mais efetiva, crianças também eram enviadas pelas embarcações nas condições de grumetes, pajens ou órfãs do Rei – esse último grupo contemplava meninas órfãs enviadas ao Brasil para se casarem com súditos da Coroa. No entanto, é preciso mencionar que, no caso das órfãs do Rei, muitas delas não eram destituídas totalmente de família tendo apenas o pai falecido. Sendo assim, essas meninas eram capturadas de suas famílias para serem enviadas à força para a colônia, já que esta precisava ser povoada (RAMOS, 2010).

Ramos (2013) comenta que as crianças faziam parte do grupo mais desprezado nas embarcações, sendo elas acometidas de atrocidades de todo o tipo, inclusive as que estavam acompanhadas de familiares.

> Em qualquer condição, eram os "miúdos" quem mais sofriam com o difícil dia a dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes, proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem a colônia (RAMOS, 2013, p. 19).

E isso não era tudo. Em casos de invasões de piratas, por exemplo, as crianças se tornavam escravas, sendo submetidas a trabalhos forçosos de vários tipos nos navios, como servir e se prostituir. Ramos (2010) menciona que a maioria dessas crianças pereciam à exaustão devido à sua fragilidade física. O autor comenta que a história da criança branca que vinha nas embarcações é uma história não relatada pelos adultos e totalmente marginalizada naquele contexto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

> Uma história contada sempre nas entrelinhas das narrativas da época, que tinham por função fazer com que a coroa portuguesa tomasse conhecimento das causas dos naufrágios a fim de evitá-los. Mas de evitá-los não para que outros inocentes viessem a se ver livres de uma morte sofrida, mas, sim, para que os cofres do Reino não tivessem seu prejuízo aumentado. Uma história de dor e de conflito entre o mundo adulto e o universo infantil que estamos prestes a penetrar (RAMOS, 2010, p. 20).

Sendo assim, é possível inferir que o processo de construção inicial da infância brasileira passou por muito percalços. Independente da etnia, é fato que as primeiras crianças no Brasil (a partir do processo de colonização) tiveram rotinas e realidades muito difíceis. Lutamos, ainda hoje, para que muitas das crianças em nosso país possam ter seus direitos verdadeiramente garantidos, visto que muitas delas ainda não possuem uma educação de qualidade e o acesso à saúde, à alimentação, ao lazer, à infância, entre outros, de forma íntegra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historicidade da infância brasileira é um campo vasto e rico a ser explorado, apesar de existirem algumas dificuldades documentais sobre algumas etnias iniciais de formação de nosso país, como por exemplo, as crianças negras, que por muito tempo não eram consideradas dignas de registros, como ocorria nos tempos do Brasil colônia.

O fato é que as crianças não foram, por muito tempo, consideradas cidadãos de direitos e no caso do contexto brasileiro podemos inferir que esse reconhecimento é algo bem mais recente. Se formos considerar, por exemplo, alguns eventos como a introdução da Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação no Brasil a partir da Constituição de 1988 e a criação do "Estatuto da Criança e do Adolescente" – ECA em 1990, percebemos o quanto o Brasil está ainda muito atrás de outros países.

Trata-se de um campo de investigação que se ramifica em outras questões não debatidas aqui, mas que bifurcam a uma discussão geral: a de que as crianças são seres únicos, capazes de opinar e intervir sobre sua realidade. Dessa forma, estaremos contribuindo para o que Paulo Freire chamava de "pedagogia fundada na ética": uma pedagogia pautada no respeito à dignidade e à autonomia dos educandos, independente da idade e de qual contexto histórico eles estão inseridos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Meninas perdidas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013, p. 289-316.

ALTMAN, R. Z. Brincando na história. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013, p. 231-258.

ALVES, R. **Quando eu era menino**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

ANGROSINO, M. Etnografia e Observação Participante. Tradução: José Fonseca. In: FLICK, U. (Coord.). **Coleção Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre, Artmed, 2009.

ARIES, P. **História social da criança e da família.** São Paulo: Zahar, 1978.

AZEVEDO, N. C. S. **"Programa Cidadescola" no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente:** entre a ludicidade e a sala de aula. 2012, 213 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2012.

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas lúdicas infantis na escola:** entre a proibição e a criação. 2016, 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". UNESP. Presidente Prudente, 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**. A história que não se conta. 4 ed., Papirus, Campinas, 1994.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 49-74.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991, p. 10-27.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. Apresentação. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 6 – 18.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** Teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

GIL, A, C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 177-191.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação Etnográfica com crianças:** Teorias, Métodos e Ética. Tradução: A. Maria Chaves. Revisão Científica: Teresa Vasconcelos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis.** O jogo, a criança e a educação. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEITE, M. L. M. O óbvio e o contraditório da roda. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 98-111.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre, Artmed, 2005.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.48, p. 235 – 249, Abr./ Jun. 2013.

MONTEIRO, I. A.; GATI, H. H. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. **Anais.** IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil. João Pessoa, 31/07 à 03/08/2012, p. 3069 – 3094.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.001

MOREIRA, T. A. **Imaginação e protagonismo na educação infantil:** estreitando os vínculos entre adultos e crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014, 215 f. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Presidente Prudente, 2014.

MOREIRA, T. A. **Educação para o encontro:** a experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores. Tese (Doutorado em Educação). 2019, 290 f. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Presidente Prudente, 2019.

MOTT, L. Pedofilia e Pederastia no Brasil antigo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991, p. 44-60.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 259 – 288.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 19 – 54.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 79 – 94.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9 – 34.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 107-136.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS DO M.R.U COM AUXÍLIO DO SOFTWARE *OPHYSICS* NUMA ATIVIDADE PRÁTICA EXPERIMENTAL COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CINEMÁTICA

WESLEY LEVI MOURA OLIVEIRA
Estudante do Curso Técnico de ADMINISTRAÇÃO da 1° série do Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia , wesley.oliveiralevi@gmail.com

FREDSON LEVI TAVARES DE CARVALHO
Estudante do Curso Técnico de ADMINISTRAÇÃO da 1° série do Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia , fredson.fredlevi@gmail.com

JOÃO HERMANO TORREIRO DE CARVALHO JÚNIOR
Orientador, mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, professor do Instituto Federal da Bahia- IFBA, jhermanoif@gmail.com ;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

RESUMO

Neste trabalho, usamos a pesquisa aplicada descritiva para apresentar uma atividade prática experimental de Cinemática realizada com alunos da 1° série do ensino médio de uma escola pública localizada no município de Juazeiro na Bahia. As atividades experimentais foram orientadas de forma online pelo professor, obedecendo os protocolos de biossegurança em sua execução. Inicialmente buscamos envolver os alunos na determinação da rapidez com que um corpo se deslocava de um ponto a outro, para familiarizá-los com o conceito de velocidade média no movimento retilíneo e uniforme (M.R.U). Os parâmetros medidos foram tempo gasto no percurso (t) e número de passos dados (d) no mesmo trajeto, desde que o tempo medido não fosse inferior a um minuto, para que se pudesse perceber o M.R.U em execução. Os alunos puderam calcular a rapidez com que os passos eram dados (velocidade média) no trajeto considerado. Também puderam construir seus respectivos gráficos de movimento, com posição (s) e velocidade (v) em função do tempo gasto (t), pelo uso da função horária do corpo, dada pela expressão S = S0 + v.t através do software Ophysics. Essa função foi melhor compreendida pelos alunos envolvidos no tocante a relação de previsibilidade da posição do móvel em um dado instante e sua aplicação na construção dos gráficos. O experimento proporcionou um ambiente de discussões favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de situações -problemas de Cinemática. Desta forma, essa atividade prática serviu de ferramenta estratégica didática na construção de competências procedimentais dos alunos.

Palavras-chave: Experimento, Cinemática, Ensino, Aprendizagem.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

INTRODUÇÃO

Em Física, a palavra movimento é um conceito relativo, pois é indispensável que se tenha outro corpo, um referencial, para avaliarmos se a posição daquele se aproxima ou se afasta deste corpo durante o intervalo de tempo em que se observa o fenômeno. A prática de experimentos diante de situações-problema como essa é indispensável para que seja facilitado o processo de ensino e aprendizagem.

No tocante a vontade de aprender Física, o índice de alunos que queiram por vontade própria, é insuficiente na maioria dos estabelecimentos do Brasil. Um fato que deve ser combatido pelo professor da cadeira com uso de didáticas adequadas, atrativas para os discentes.

O experimento, seja virtual ou real, pode aproximar o aluno da Física e assim, fazer o mesmo perceber a relação intrínseca entre a maneira como a Física aborda um problema do seu cotidiano e o campo de visão que se amplia na observação daquela situação-problema pelo uso das ferramentas da Física. Como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

> A Física deve permitir, ainda, a construção de instrumentos que o permita intervir e participar da realidade, mesmo que após a conclusão da educação básica este não tenha mais nenhum contato com a Física, mas que tenha adquirido a formação necessária para compreender e participar do mundo em que vive (PCNEM, 1999, p. 22)

Numa demonstração real deve ocorrer a experimentação no qual o fenômeno ocorre diante do aluno, podendo ser medido e repetido, para em seguida ser dado um tratamento matemático dos dados, por exemplo, na construção e análise de gráficos, bem como na discussão dos princípios físicos a serem confirmados (ALIPRANDINI, 2009)

A medida do comprimento do percurso é denominada de distância percorrida, cujo símbolo é ΔS, e o intervalo de tempo gasto é simbolizado por Δt. Quando precisamos calcular a rapidez de um corpo, denominada de velocidade , fazemos uso da fórmula:

$$\mathbf{v = \Delta s/\Delta t} \quad (1)$$

O professor Alberto Gaspar nos orienta:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

> Definir velocidade pela razão entre distância e tempo não é desígnio da natureza, mas uma escolha ditada pela conveniência de quem a fez na época em que a fez. (...) Mas o rigor conceitual não é útil se você operar com esses conceitos em situações práticas (...). Por isso, professores costumam criar e propor atividades experimentais e exercícios de aplicação do conteúdo recém-trabalhado. (GASPAR, 2005, p.3)

Visando estimular a criatividade dos alunos através do uso de ferramentas de seu cotidiano, buscamos inserir numa atividade prática de Cinemática um experimento para se medir a velocidade média e seu gráfico correspondente de posição em função do tempo. Assim, temos mais uma forma de quebrarmos a rigidez formal com que esse ramo da Física é lecionado em sala de aula, possibilitando que o aluno compreenda melhor o que é e para que serve parâmetros, tais como: velocidade média, posição final e posição inicial, variação de espaço e de tempo.

Nesse cenário, se , enquanto educadores, buscamos favorecer a criatividade dos alunos, nos esforçando para usar em sala de aula métodos (no caso o experimento prático) que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado o ensino de Física tradicional, conteudista e monótono, sem ligação ao saber cotidiano do aluno, inevitavelmente ocorrerá o que aponta Fernandes (2016), que ações desse tipo, minam o potencial criativo e desenvolvimento cognitivo do alunado.

Compreender conceitos e principalmente aplicá-los em situações-problema de Cinemática continua sendo, ainda hoje, praticamente impossível para maioria dos alunos da 1° série do Ensino Médio, oriundos do 9° ano. Segundo Napolitano e Lariucci (2001), os alunos apenas entendem a Cinemática, como um amontoado de fórmulas com suas terminologias complicadas que só servem para usar em problemas longe do cotidiano deles, e próximo, apenas do cotidiano do professor da cadeira de Física. Esses autores ainda apontam que é necessário o ensino de Cinemática com o uso de experimentos para otimizar o ensino desse ramo da Física frente aos alunos.

METODOLOGIA

A amostragem deste trabalho foram os alunos da turma da 1° série do Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia, totalizando 25 alunos participantes. Para medição dos parâmetros (tempo e distância percorrida) para a execução da atividade experimental foi usado o cronômetro, presente em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

aplicativo dos smartphones dos alunos, bem como realizada a contagem de passos dados de um ponto (origem) a outro (destino).

As instruções em detalhes de todo o experimento foram dadas pelo professor orientador pelo uso da plataforma google classroom e também por vídeos aulas no canal do professor.

Foi solicitado também que os alunos calculassem a variação do espaço (ΔS). Esta foi encontrada pela diferença entre a posição final (total de passos dados da origem até o destino) e a posição inicial (atribuída como valor zero, por se tratar da origem). A equação (2), mostra a fórmula que se calcula a variação de espaço.

Para o cálculo da variação do tempo (Δt), um aluno da dupla envolvida no experimento, deveria acionar o seu cronômetro no momento em que seu colega começasse a andar. Este por sua vez deveria marcar a contagem de seus próprios passos, enquanto aquele deveria finalizar a marcação do tempo no cronômetro, tão logo seu colega chegasse ao destino. Desta forma dois parâmetros eram obtidos: tempo (Δt) e distância (Δs).

A origem e o destino foram escolhidos livremente pelos alunos, desde que o tempo mínimo no percurso todo não fosse inferior a 1 minuto , para que desta forma o experimento pudesse ser feito de forma que o Movimento Retilíneo Uniforme (M.R.U) fosse perfeitamente percebido durante a execução do experimento. Desta forma, era obtido o tempo final (t) em todo trajeto (origem até destino).

O tempo inicial (t0) foi atribuído zero por se tratar do início da contagem dos tempos. A equação (3) mostra a fórmula para o cálculo do tempo gasto em todo percurso.

$$\Delta s = s - s_0 \quad (2)$$
$$\Delta t = t - t_0 \quad (3)$$

Com os parâmetros coletados para posição e tempo , foi solicitado para os alunos que calculassem a média com que ocorreu o movimento na contagem de passos. Essa rapidez média, foi então denominada de velocidade média (Vm). A equação (4), mostra a fórmula para cálculo da velocidade média no trajeto.

$$vm = \frac{\Delta s}{\Delta t} \quad (4)$$

Se fez necessário, devido aos questionamentos feitos pelos alunos quanto à possibilidade de se alterar a velocidade durante a contagem dos passos, mostrar a diferença entre o movimento retilíneo uniforme (MRU) e o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

movimento retilíneo uniformemente variado (MRUV). Este necessitando que se calculasse a aceleração escalar, enquanto aquele não se fazendo necessário, uma vez que a velocidade deveria permanecer constante em todo percurso. Por isso, foi solicitado aos alunos que mantivessem a mesma rapidez durante a contagem dos passos, sem que se deslocassem mais rápido ou mais devagar, para que os parâmetros do experimento se mantivessem nos limites do MRU.

As funções que controlam as posições ou localizações em tempo real de cada móvel (no caso, dos alunos quando andam) foram mostradas em vídeo-aulas assíncronas, e estas são oriundas de funções do 1° grau dada pela expressão matemática f(x) = ax + b. Essa função para o MRU é normalmente usada com a notação fornecida na equação (5).

$$s = s_0 + v.t \quad (5)$$

A previsão de localização de cada um dos móveis poderia ter sido obtida pelo uso da função horária do movimento dada pela equação (5), desde que o parâmetro velocidade média se mantivesse constante. Por ela calcula-se, ou melhor se prever, a posição dos móveis ao final de qualquer tempo.

Quando da formação das duplas para execução do experimento, foi solicitado que a marcação do tempo e a contagem de passos fosse repetida por dez vezes, isso com o objetivo de se obter dados mais homogêneos e reduzir sua dispersão amostral. Com esses dados e fazendo uso da função horária dada pela equação (5) , foi possível tabular os dados e iniciar a construção dos gráficos do MRU.

Barros (2003), orienta que o uso de softwares como recurso pedagógico tem potencial de facilitar as abordagens de conteúdos que apresentam dificuldades em sua execução prática, como por exemplo, a construção simultânea de gráficos de movimentos.

O uso do software Ophysics proporcionou uma maior interação dos alunos com os parâmetros (tempo e velocidade) e sua relação com os gráficos gerados para a atividade experimental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As equações (1) e (4) serviram de base para o desenvolvimento dos cálculos necessários para medição do parâmetro velocidade média. Para a construção dos gráficos do movimento foi utilizado a equação (5).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

A tabela 1 abaixo fornece apenas um resultado, para cada um dos envolvidos, como modelo para obtenção dos passos (Δs) e o tempo gasto (Δt) em todo o trajeto percorrido. A identificação dos pares de alunos envolvidos no experimento foi denominada de móveis 1 e 2.

Foram feiras as medidas de tempo para o percurso de um ponto a outro da trajetória como também a contagem de passos, com os valores obtidos indicados na tabela a seguir, onde as medidas dos alunos 1 e 2 , doravante, denominados de móveis 1 e 2.

O uso do software OPhysics também se fez necessário para geração dos gráficos do movimento associado a atividade experimental.

Tabela 1 – Distâncias percorridas em intervalos de tempo gastos pelos móveis no percurso

PARÂMETROS	Δs1 (passos)	Δs2 (passos)	Δt1 (s)	Δt2(s)
Móvel 1	254		80	
Móvel 2		322		80

Fonte: Autor, 2021.

Ainda considerando um resultado aleatório, calculamos a velocidade média escalar de cada um dos alunos, denominando, v1, como o módulo da velocidade escalar do móvel 1 no percurso considerado, e v2 o módulo da velocidade escalar do móvel 2.

Usando a equação (1), foram obtidos os resultados abaixo:

v1 = 254/80 = 3,2 passos/s

v2 = 322/80 = 4,0 passos/s

De acordo com as instruções dadas no google classroom, foi necessário considerar que um passo medisse aproximadamente 80 cm. Assim, foi possível converter as velocidades dos móveis em quilômetros por hora (km/h). Pois se transformou primeiramente em metros por segundo (m/s) , o valor encontrado em centímetros por segundo (cm/s) , para depois converter este em km/h, da seguinte forma:

$$v1 = \frac{3{,}2 \text{ passos}}{s} \times \frac{80 \text{ cm}}{\text{passos}} = \frac{256{,}0 \text{ cm}}{s} \times \frac{1 \text{ m}}{100 \text{ cm}} = \frac{2{,}56 \text{ m}}{s} \times 3{,}6 = 9{,}2 \text{ km/h}$$

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

$$v2 = \frac{4{,}0 \text{ passos}}{s} \times \frac{80 \text{ cm}}{\text{passos}} = \frac{320{,}0 \text{ cm}}{s} \times \frac{1 \text{ m}}{100 \text{ cm}} = \frac{3{,}20 \text{ m}}{s} \times 3{,}6 = 11{,}5 \text{ km/h}$$

Em seguida, de posse dos dados das velocidades dos móveis (1) e (2) obtidas acima, foi possível se construir os gráficos com suas respectivas funções horárias.

s1 = 9,2.t , para o móvel 1
s2 = 11,5.t , para o móvel 2

A previsibilidade de onde o móvel poderia se encontrar se continuasse a se deslocar com aquela velocidade, foi então aplicada a equação (5), resultando, por exemplo, ao final de 20 horas:

s1 = 9,2.(20) = 184 km, para o móvel 1
s2 = 11,5.(20) = 230 km, para o móvel 2

Ainda no tocante à previsibilidade de posição dos móveis (1) e (2), foi calculado a distância que um estaria do outro quando houvessem partido no mesmo instante. Então, após meia hora de percurso, a distância entre ambos foi de:

ΔS = 5,75 – 4,6 = 1,15 Km = 1150 m.

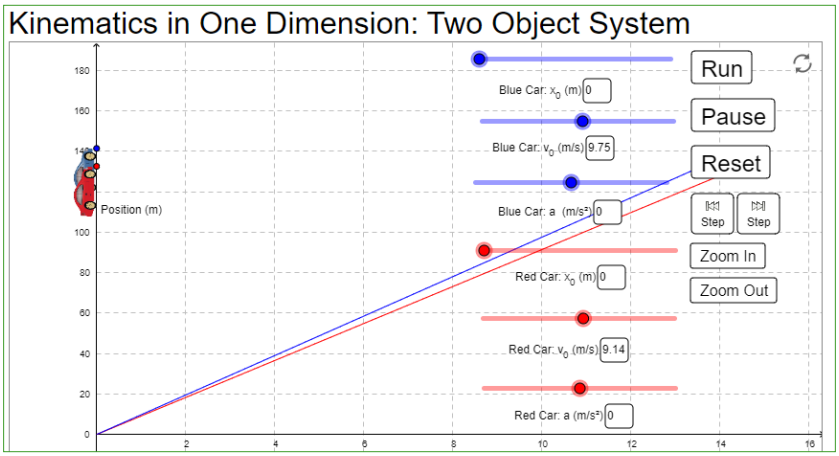
Quanto aos gráficos posição em função do tempo (s x t) e velocidade em função do tempo (v x t) , descritos para os movimentos dos dois móveis, foi verificado que suas respectivas posições em cada instante, a inclinação da reta para o móvel 1 era inferior à do móvel 2, conforme aponta figura 1

A figura 1 foi gerada pelo software gratuito ophysics com os parâmetros devidamente equacionados no programa pelo professor orientador. Essa ferramenta serviu apenas para simulação do deslocamento dos móveis (1) e (2) enquanto em tempo real gerava o gráfico correspondente e sua tabela de dados.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

Figura 1: Gráfico bidimensional da posição (s) em função do tempo (t)



Fonte: Autor, 2021

Como a distância percorrida entre dois tempos sucessivos foi praticamente a mesma para cada um dos móveis 1 e 2, então o gráfico v x t, resultou em funções constantes ao tempo, como é mostrado pela figura 2,gerado pela planilha eletronica do pacote libreoffice 7.0.

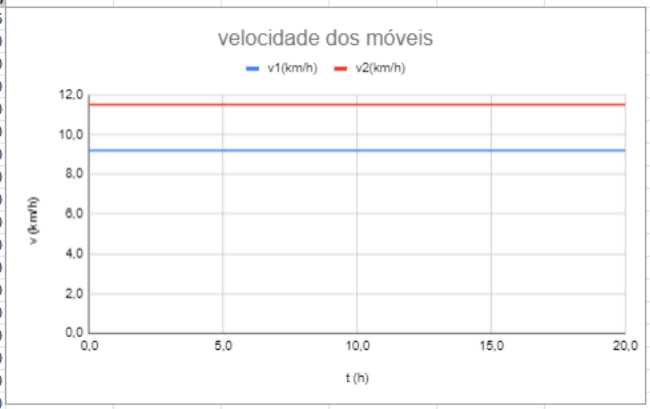
O software Ophysics gera os gráficos mostrados na figura

Figura 2: Gráfico bidimensional da velocidade (v) em função do tempo (t)

s1 = 9,2.t

s2 = 11,5.t

t(h)	v1(km/h)	v2(km/h)
0,0	9,2	11,5
1,0	9,20	11,50
2,0	9,20	11,50
3,0	9,20	11,50
4,0	9,20	11,50
5,0	9,20	11,50
6,0	9,20	11,50
7,0	9,20	11,50
8,0	9,20	11,50
9,0	9,20	11,50
10,0	9,20	11,50
11,0	9,20	11,50
12,0	9,20	11,50
13,0	9,20	11,50
14,0	9,20	11,50
15,0	9,20	11,50
16,0	9,20	11,50
17,0	9,20	11,50
18,0	9,20	11,50
19,0	9,20	11,50
20,0	9,20	11,50



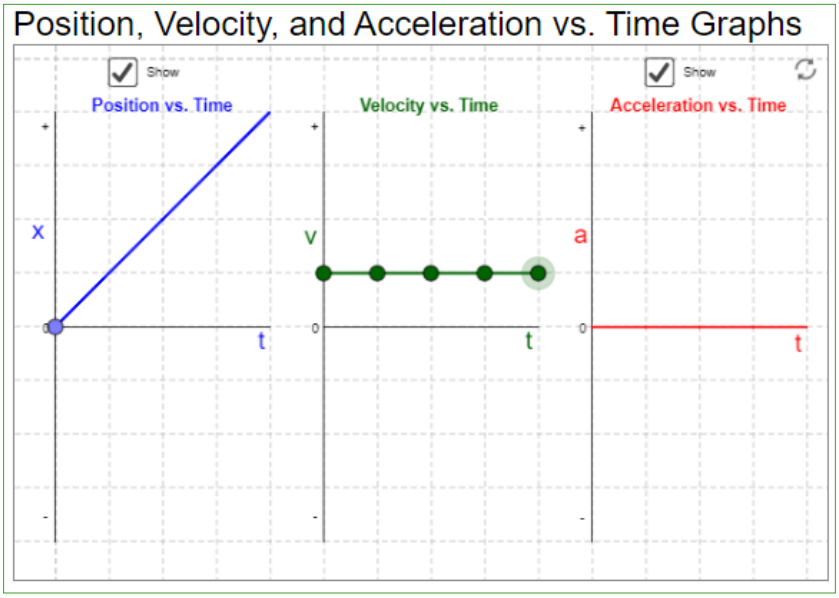
Fonte: Autor, 2021

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

Na figura abaixo são mostrados como se comporta o gráfico posição em função, velocidade e aceleração na dependência do tempo.

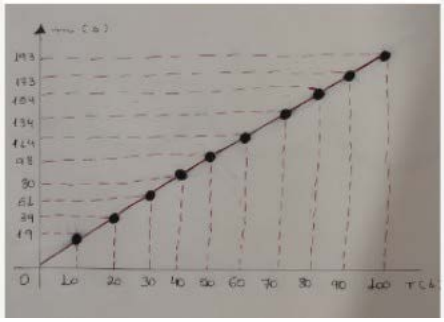
Figura 3: Gráficos bidimensionais posição (s), velocidade (v) e aceleração (a) em função do tempo (t)



Fonte: Autor, 2021

Trazemos agora imagens do experimento realizado pelos alunos na medição dos parâmetros envolvidos. As figuras 4 e 5 nos mostram os gráficos desenvolvidos pelos alunos durante a parte experimental e as figura 6 , 7 e 8 mostram alunos executando o experimento.

Figura 4: Gráficos bidimensionais posição (s) em função do tempo (t) feito por alunos

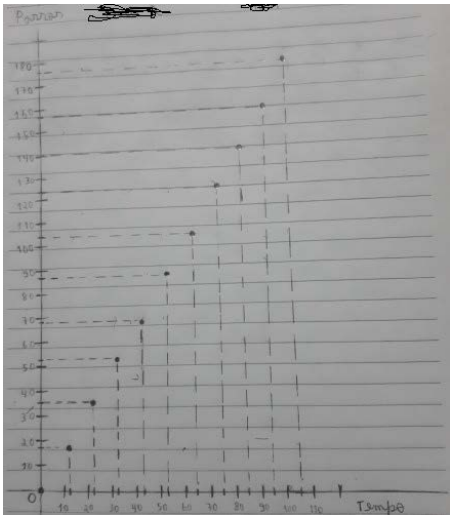


Fonte: Autor, 2021

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

Figura 5: Gráficos bidimensionais posição (s) em função do tempo (t) feito por alunos



Fonte: Autor, 2021

Figura 6: Alunos executando o experimento



Fonte: Autor, 2021

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

Figura 7: Alunos executando o experimento



Fonte: Autor, 2021

Figura 8: Alunos executando o experimento



Fonte: Autor, 2021

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa atividade teórico-prática facilitou a aprendizagem dos conceitos de velocidade e função horária do móvel, bem como do uso e aplicações das funções f(x) = k, e f(x) = ax + b possibilitando que os discentes melhorassem seus questionamentos a situação-problema abordada em aula, de forma que a prática subsidiou o raciocínio dos alunos corrigindo inconsistências conceituais.

A compreensão da conversão de unidades para posição, tempo e velocidade obtiveram melhor assimilação pelos alunos durante as aulas , que foram ainda mais facilitadas com o uso do software Ophysics.

Trazer para o cotidiano dos discentes situações que proporcionem uma maior interação entre teoria e prática, possibilita, inequivocamente, o desenvolvimento de habilidades que tornem mais compreensíveis o universo proposto pela Física quanto ao estudo dos fenômenos naturais.

REFERÊNCIAS

ALIPRANDINI, Daiane Maria, SCHUHMACHER, Elcio, DOS SANTOS, Muriel Clasen. **Processo de Ensino e Aprendizagem de Física Apoiada em Software de Modelagem**. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 1, 2009, Ponta Grossa. ISBN: 978-85-7014-048-7, p. 1370-1380

BARROS, Edlaine Fátima de. **Software Educacional: Critérios a serem levados em conta no processo pedagógico** - Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 29, nº 159/130, 2003. Disponível em: <ftp://vpn.fpte.br/cursos/Pos_Tecnologia_Educacional_T1/Aula_300110_Prof_LeonidesJustiniano/Software%20educacional%20-%20crit_rios.pdf> Acesso em 06 de setembro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999.

GASPAR, A. **Física**, vol. único. 1° Ed. São Paulo,: Ática, 2005.

FERNANDES, E. F. **As dificuldades de compreender física dos alunos do ensino médio das escolas públicas de Iguatu** - Ce recurso eletrônico, Ceará, 2016. 1 CD-ROM.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.002

NAPOLITANO, H. B. ; LARIUCCI, C. **Alternativa para o ensino da cinemática**. Inter-Ação Rev. Fac. Educ. UFG, S. I. , 26 (2): p. 119-129, jul. /dez. 2001. Disponível em: < https://www. revistas. ufg. br/interacao/article/download/1604/1569/> Acesso em 07 out. 2021

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

CONSUMO, DESCARTE DE RESÍDUOS, JUSTIÇA E RACISMO AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA NO ENSINO MÉDIO

RODRIGO PEREIRA DA SILVA
Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Biologia (ProfBio) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, rodrigoyann@bol.com.br;

PATRÍCIA DOMINGOS
Professora Adjunta do Curso de Ciência Biológicas da Universidade Estado do Rio de Janeiro - UERJ, patricia.domingos@uerj.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

RESUMO

Este trabalho apresenta uma sequência didática pautada na Educação Ambiental Crítica e justiça socioambiental, elaborada para aplicação em um colégio estadual de nível médio do Rio de Janeiro, que se localiza próximo ao bairro de Vila Cortes, no município de Tanguá-RJ. O objetivo é auxiliar docentes com a sequência didática relacionada aos conteúdos: consumismo e racismo ambiental e lixo urbano. Considera-se que tais conteúdos não são ministrados de maneira recorrente em escolas de regiões periféricas, onde o pensamento crítico, a desnaturalização do racismo ambiental e a aprendizagem significativa representam um diferencial imensurável para a formação e cotidiano do discente. O percurso metodológico é pautado na ação participativa, onde os alunos têm ações conscientes e transformadoras. Serão realizadas discussões em sala de aula que permitam construir conhecimento e atitudes que empoderem os estudantes, visando seu entendimento como sujeitos de direito para que, ao final, sintam-se capazes por exemplo de reivindicar junto ao poder público seus direitos à alimentação saudável e equilibrado, à justiça socioambiental para os bairros periféricos da região e ao descarte adequado para o armazenamento do lixo local. Pretende-se construir com estudantes uma ampliação crítica da percepção socioambiental de sua realidade, a fim de produzir um estranhamento sobre as condições locais, que se caracterizam por um cenário de injustiça e racismo socioambiental.

Palavras-chave: Injustiça Ambiental, Educação Ambiental Transformadora, Alimentação Escolar, Lixo Urbano, Ensino de Biologia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional de Ensino de Biologia em Rede Nacional ProfBio e tem como perspectiva teórico-metodológica a educação ambiental crítica (EA Crítica), considerada uma das macrotendências político pedagógicas da educação ambiental no Brasil (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Nesta vertente, a discussão da problemática ambiental se dá a partir de seus determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais. Busca-se encaminhar propostas que se constroem em torno do objetivo de denunciar a injustiça socioambiental e efetuar, através de um processo educativo, contribuição significativa para a emancipação da sociedade e, em particular do alunado, tornando-o crítico, politizado e engajado no processo de transformação de sua realidade. Os problemas ambientais são analisados buscando-se evidenciar os conflitos socioambientais e determinantes da realidade em análise, levando em conta as subjetividades, crenças e valores dos indivíduos e diferentes grupos afetados, gerando assim, perspectiva de superação de análises reducionistas das questões ambientais (LAYRARGUES e LIMA, 2014).

A publicação do Ministério da Educação (MEC) e Unesco, "*O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*" revelou os resultados de uma pesquisa que analisou a forma como a EA se desenvolve em escolas de ensino fundamental no Brasil (BRASIL, 2007). Os pesquisadores constataram um aumento do envolvimento de escolas que declararam trabalhar com EA. Os dados revelaram que de 61,2% em 2001, houve aumento para 95% em 2004. Ao mesmo tempo, um ponto importante foi a explicitação de que a EA passa a ser incorporada no contexto escolar via projetos, inserção de viés transversal nas disciplinas curriculares e via disciplinas específicas (BRASIL, 2006).

Nas escolas de nível fundamental e médio, frequentemente a questão ambiental revela práticas pouco politizadas e o problema do lixo urbano não é diferente. Via de regra, o tema é conduzido de forma a reproduzir, equivocadamente, o discurso hegemônico, que tem como intuito fomentar a "sensibilização" e a "conscientização" dos estudantes, levando-os para uma mudança de pensamento focado em uma sociedade sustentável (LOUREIRO; LIMA, 2012), porém baseada em mudanças comportamentais do indivíduo. Esta abordagem apaga as várias contradições e conflitos, próprias das problemáticas socioambientais, que poderiam ser explorados, a fim de colaborar para a construção de uma perspectiva crítica nos alunos a respeito do problema.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

Como exemplos, a produção desigual de resíduos e descartados no mundo e no Brasil, atrelada a fatores como classe econômica e renda/poder de compra.

Assim, questões como o racismo ambiental e as injustiças socioambientais que a produção e o armazenamento inadequado dos resíduos sólidos ocasionam, também não serão objeto de atenção numa proposição de EA conservadora, ou seja, que não se comprometa em explicitar as relações das sociedades com as questões-problemas em meio ambiente ou suas causas e consequências.

A produção do lixo há tempos ocupa o lugar de centralidade nas problemáticas ambientais, em termos mundiais (LAYRARGUES, 2002), tornando-se um dos maiores problemas ambientais da atualidade, principalmente em centros urbanos (GARCIA et al., 2015) tanto que, gestores e pesquisadores vêm procurando meios para conter a vasta produção e aprimorar a gestão de resíduos sólidos.

A questão do lixo se oferece como excelente conteúdo para discussão nas salas de aula das escolas públicas da educação básica, de preferência com aproximação a partir da realidade concretamente vivida e experenciada pelos estudantes. No Colégio Estadual Antônio Francisco Leal, localizado na cidade de Tanguá-RJ, a refeição fornecida aos alunos no modo presencial é, atualmente, um lanche denominado merenda fria, composta por um iogurte e um bolacha salgada que geram, ao final do intervalo, uma grande quantidade de lixo, quando comparada à merenda quente. Segundo Fonseca e Carlos (2015, p. 29923) "A alimentação oferecida nas escolas é preponderante ao desenvolvimento psicofísico do aluno, auxiliando-o em todos os aspectos: físico motor, intelectual, afetivo emocional, econômico e social." Dessa forma, a alimentação escolar torna-se componente essencial aos estudantes para um melhor aprendizado, pois para muitos deles é a principal refeição do dia. O poder público tem obrigação de ofertar aos discentes uma alimentação equilibrada, não se trata de um favor e, sim, de um direito fundamental (TEXEIRA, et al., 2009).

A substituição pela merenda fria, além de tornar a alimentação com menor teor de qualidade, resulta na produção de maior volume de lixo. "A questão do lixo é um problema de ordem cultural e, assim, ele situa a cultura do consumismo como um dos alvos da crítica à sociedade moderna" (LAYRARGUES, 2002, p. 3) e que termina "descartado livremente nas periferias ou nos rios e córregos, contribuindo para o aumento de doenças, diminuição da qualidade de vida, empobrecimento dos solos e poluição dos rios e mares" (GARCIA, et al., 2015, p. 78).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

A cidade de Tanguá contava com uma usina de reciclagem (Fig. 1) que foi desativada para a construção de aterros sanitários (Fig. 2), porém as obras dos aterros não foram finalizadas até o momento e todo o resíduo sólido urbano (RSU) é recolhido por uma empresa privada de município vizinho.

Figura 1- Usina de reciclagem no município de Tanguá/RJ que está desativada



Fonte: o autor

Figura 2 - Aterro sanitário inacabado no município de Tanguá/RJ



Fonte: o autor

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

Assim, reconhecemos no atual cenário da gestão do lixo no município, com a desativação da usina de reciclagem, uma excelente oportunidade para conduzir discussão sobre essa questão à luz da Educação Ambiental Crítica no contexto escolar.

É possível observar-se, mesmo pelo poder público, ausência de ações que priorizem o armazenamento adequado dos resíduos urbanos (SIQUEIRA; MORAES, 2009). Na cidade de Tanguá as autoridades optaram por pagar uma empresa privada para exercer esta função, dispendendo recurso financeiro que poderia ser usado para amenizar as injustiças socioambientais, como o recolhimento do lixo, em bairros periféricos, como o de Vila Cortes.

O manejo adequado dos resíduos sólidos é imprescindível para a conservação de um ambiente saudável e da igualdade socioambiental, pois caso não ocorra o descarte correto, o grupo social menos favorecido irá absorver todas, ou grande parte, das consequências negativas (GOUVEIA, 2012). O desenvolvimento urbano, o crescimento econômico e populacional, anexado às novas descobertas tecnológicas, modificaram os meios de produção, ocasionando o aumento do consumismo na sociedade contemporânea. Como consequência dessas mudanças, ocorreu um aumento na produção de resíduos sólidos, tanto em volume, como na diversidade, principalmente de resíduos sintéticos, produzidos artificialmente, que são nocivos ao meio ambiente (GOUVEIA, 2012).

A questão central da produção do lixo tem origem no consumismo estimulado na sociedade capitalista. Na realidade, o descarte deve ser visto como a etapa final do processo de produção de mercadorias. O descarte é uma etapa indissociável do processo de produção de um objeto, uma vez que determina e é determinado pelas demais etapas de produção, considerando, pelo menos, extração, processamento, distribuição, consumo e descarte (LEONARD, 2011).

De toda forma, a maior produção de descartados e resíduos sólidos está associada à capacidade de consumir e, verifica-se em maior proporção nas maiores economias mundiais, como EUA e China, incluindo o lixo eletrônico (ONU, 2020). Assim, a sociedade capitalista está formando "classes ambientais" privilegiadas, onde uma parcela lucra com a degradação do meio ambiente, enquanto a outra parcela patrocina os custos da degradação ambiental (ACSELRAD, 2010).

A sociedade moderna bombardeia os adolescentes com propagandas que os estimulam a consumir de modo compulsivo, utilizando as artimanhas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

"da estética da mercadoria, obsolescência planejada e inovação estética." (ZACARIAS, 2009, p. 120). Dessa forma

> "Na sociedade capitalista, onde o consumo e sua ostentação geram uma imagem de identidade e de lugar do sujeito no estrato social, a possibilidade para um jovem mostrar quem é, passa pelo que ele pode ter e particularmente mostrar e vestir. É correto dizer que o termo "sociedade de consumo" não explica as assimetrias de poder que estruturam a sociedade capitalista, uma vez que grande parte desta sociedade não tem acesso ao consumo. No entanto, mesmo assim, somos doutrinados a consumir." (Santos et al., 2018, p. 3).

A questão das sobrecargas de uso e descarte de materiais aponta para o agravamento da crise socioambiental e ganha, cada vez maior dimensão. Um indicador que se tornou conhecido é o Dia de Sobrecarga do Planeta Terra (*Overshoot Day*), que teve a cada ano, sua data antecipada (EARTH OVERSHO DAY, 2021). O cálculo é obtido pela divisão da quantidade teórica de recursos que o planeta pode gerar no ano, pelo uso/demanda mundial no mesmo ano, multiplicado por 365, que representa os dias do ano. Claro que podemos desenvolver vários comentários como a própria questão dos cálculos absolutos teóricos, além da consideração essencial sobre a carga desigual de pressão sobre os recursos no mundo.

Para além da aceitação, para os jovens de periferia, cabe um destaque para vestuários (SANTOS et al., 2018) já que os objetos usados no corpo também estão associados à proteção da integridade física, uma vez que a morte violenta de jovens negros é muito maior do que de jovens brancos (MELO; CANO, 2014). Dessa forma, no cardápio de temas socioambientais de interesse para a discussão com esses jovens, se inclui o racismo ambiental.

Segundo Angeli e Oliveira (2016), ao trabalhar o racismo ambiental na escola, o professor fornece um ambiente para a desnaturalização das desigualdades sociais. Porém o interessante é que o tema seja tratado em suas várias facetas, para que o aluno tenha uma reflexão ampla das injustiças socioambientais da região onde reside e se sinta mobilizado à buscar soluções coletivas para minimizar essas desigualdades. Pacheco (2007) acrescenta que

> "Chamamos de Racismo Ambiental às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre as etnias e populações mais vulneráveis. O Racismo Ambiental não se configura apenas através de ações que tenham intenções

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

> racistas, mas, igualmente, através de ações que tenham impacto "racial", não obstante a intenção que lhes tenham dado origem (...). O conceito de Racismo Ambiental nos desafia a ampliar nossa visão de mundo e lutar por um novo paradigma civilizatório, por uma sociedade igualitária e justa, na qual a democracia plena e a cidadania ativa não sejam direito de poucos privilegiados, independente de cor, origem ou etnia." (PACHECO, 2007).

A descarga da propaganda em geral não é diferente para os temas de alimentação. Além da diversidade de ofertas de produtos ultra processados nas prateleiras, não há estímulo para o consumo de alimentos mais saudáveis, principalmente para os jovens que costumam romper horários tradicionais de alimentação, sono, por exemplo e terminam optando por alimentos rápidos e prontos. Assim, a questão de alimentação escolar e produção de descartados dialogam nesta proposta de prática escolar.

A partir de uma sequência didática investigativa (SDI), objetiva-se que a geração do lixo seja reconhecida como um dos grandes problemas ambientais urbanos da atualidade, analisando suas causas e algumas consequências e identificando-a como uma etapa da produção capitalista de mercadorias, que promove extração desmedida de recursos naturais e consumo desigual na sociedade, em prol do ganho de uma minoria. Dessa forma pretende-se ainda demonstrar e combater a naturalização da população local, quanto às injustiças socioambientais que lhes são acometidas. Ao mesmo tempo a discussão remete os jovens a se empoderarem em prol de seus direitos ao um ambiente e alimentação saudáveis.

METODOLOGIA

O uso de SDI para o ensino de ciências e meio ambiente mostra-se valorosa, na medida em que visa ao desenvolvimento de autonomia dos alunos e da argumentação fundamentada em conhecimentos científicos, vistos como indicador de aprendizagem (MOTOKANE, 2015). A construção de argumentos e de conhecimentos são promovidos a partir de uma problematização inicial, que consideramos, terá maior relevância se relacionada à realidade vivenciada pelo aluno. Gil Perez e Castro (1996) consideram que o ensino por investigação necessita inserir problemáticas abertas que favoreçam a reflexão sobre a relevância de situações-problema, potencializando a dimensão coletiva do trabalho científico.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

Zômpero e Laburú (2011) apresentam etapas de atividades do ensino investigativo que, ao final, demonstram grande aderência aos pressupostos metodológicos de Educação Ambiental Crítica, incluindo a problematização, levantamento de conhecimentos e discussão sobre o conhecimento espontâneo e reformulação deste conceito a partir dos conhecimentos científicos adquiridos (SPOLAOR; COSENZA, 2017).

Esta sequência didática (Quadro I) tem como público-alvo, alunos da terceira série do ensino médio e poderá ser aplicada em condições remotas.

As etapas preveem a problematização do tema, formulação de explicações provisórias, pesquisa e revisão das interpretações iniciais às questões colocadas e discussão coletiva final, com a aquisição de novos conhecimentos pela turma.

Quadro I – Sequência Didática Investigativa (SDI) elaborada para a terceira série do nível médio

		Tempo para a atividade
Etapa 1	Problematização/A questão é apresentada de forma dialogada// questionamentos/debate 1-Para onde vai o lixo da merenda fria que a escola fornece para os alunos? 2-Por quais motivos o bairro de Vila cortes é mais sujo do que o centro da cidade? 3-A coleta seletiva e a reciclagem do lixo resolveriam esse problema ambiental? 4-Qual a relação da tecnologia com o lixo produzido no mundo?	30 min.
Etapa 2	Pesquisa - valor nutritivo, energético e financeiro da merenda fria partir das embalagens de produtos que os discentes consomem atualmente como refeição na escola (Fig. 3 e Fig. 4). Comparação com o valor nutritivo, energético e financeiro do cardápio da merenda quente que a escola servia antes da pandemia (Fig. 5) (Quadro II). Organização de tabela comparativa entre os dois tipos de merenda, com ajuda do professor de matemática, utilizando os dados obtidos na pesquisa anterior. Ao final da aula os alunos farão uma carta coletiva reivindicando, com os dados que foram pesquisados e compilados na tabela, a volta da merenda que a turma considerar mais viável.	100 min.
Etapa 3	Pesquisa sobre a quantidade média de alunos que frequentam a escola para estimar, com a ajuda do professor de matemática, a quantidade de lixo produzido pela escola diariamente, semanalmente e mensalmente. A turma terá que rastrear o caminho desse lixo até seu destino final (consulta a material fornecido pelo professor). A informação será utilizada para discussão com o professor sobre a viabilidade ambiental e financeira do descarte.	50 min.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

Etapa 4	Visionamento do vídeo: "Você sabe o que é racismo ambiental? (https://youtu.be/hTRuVRXLwz0). Após o vídeo, em grupos de 5 alunos: Análise de uma imagem do bairro Centro e outra do bairro Vila Cortes (região periférica de Tanguá). Projeção da Tabela que contém rotas da coleta de lixo domiciliar semanal no município de Tanguá (material a ser fornecido pelo professor) para análise das rotas de coleta de lixo domiciliar nos bairros da cidade. Responder às perguntas: 1-Qual dos bairros apresentados nas fotos apresenta uma melhor estrutura urbana? 2- Qual dos bairros apresenta melhor qualidade de vida para os seus moradores? (consulta a material fornecido pelo professor). 3-Como é a coleta de lixo no bairro de Vila Cortes em relação ao Centro? 4-A diferença do serviço público de coleta de lixo pode se caracterizar como racismo ambiental? (consulta a material fornecido pelo professor). 5-Qual é o bairro mais favorecido pela coleta? Por que você acha que isso ocorre? Roda de conversa para reflexão, esclarecimento de dúvidas e propostas para o problema do racismo ambiental com os discentes. É necessária a garantia de uma atmosfera confortável para o aluno expor suas ideias e aceitar posicionamentos diferentes dos colegas. Produção por cada grupo de vídeo de três minutos, contendo elementos que evidenciem as injustiças socioambientais sofridas no bairro de Vila Cortes. Os vídeos serão postados no *facebook* da escola.	100 min.
Etapa 5	Realização de júri simulado sobre o tema consumismo. O réu, ao final, deverá ser visto como um produto, e não causa do problema. A turma será dividida entre os personagens: promotores, advogados de defesa, júri e réu. Os promotores receberão um texto (anexo B) para servir de base de pesquisa e de acusação do réu, o consumismo. Os advogados de defesa também receberão um texto (anexo A) com o mesmo intuito, mas finalidade oposta. O professor será o juiz para mediar o tribunal, que contará com os advogados de defesa apresentando seus argumentos para defender seu cliente (o consumismo) e os promotores argumentando contra o réu. Ao final, o júri dará a sentença.	100 min.
Etapa 6	Visionamento do vídeo "A sociedade do consumo" (https://youtu.be/QBHvsSdy56A). Discussão final. Como temas e encaminhamentos previstos: o consumismo e geração de lixo, a discriminação imposta aos despossuídos, a felicidade passageira que o consumismo traz, o excesso de propaganda e seus impactos, principalmente na estética, em relação às meninas, dentre outros.	50 min.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

Figura 3- Biscoito servido como meranda autalmente pela escola



Fonte: https://tinyurl.com/2n24avx9

Figura 4 – iogurte que vem substituindo a antiga merenda na escola



Fonte: https://tinyurl.com/3zdp9htc

Figura 5 – Prato de alimento servido como merenda, anteriormente



Fonte: CORES, 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

O professor terá um papel fundamental na última etapa, criando um ambiente de segurança para os alunos externarem suas angústias e aflições gerados pela pressão que o ato de consumir ou desejar consumir pode exercer sobre o comportamento dos adolescentes. Neste contexto estão incluídos alimentos menos saudáveis a itens de vestuários, principalmente.

QUADRO II – Rotas da coleta de lixo domiciliar semanal no município de Tanguá

ROTAS DA COLETA DO LIXO DOMICILIAR DE TANGUÁ		
ROTA 01 - MANHÃ	ROTA 02 - MANHÃ	ROTA 03 - TARDE
	SEGUNDA FEIRA	
BANDEIRANTES 11	PINHÃO	CENTROAMPLIAÇÃO
	TERÇA FEIRA	
CENTRO	DUQUES	VILA CORTES
	QUARTA FEIRA	
BANDEIRANTE 1 BANDEIRANTES 11 MINÉRIOS	CENTRO	AMPLIAÇÃO
	QUINTA FEIRA	
CENTRO MANGUEIRINHA TOMASCAR	IPITANGAS	CENTRO VILA CORTES
	SEXTA FEIRA	
BANDEIRANTES 1 BANDEIRANTES 11	CENTRO PINHÃO	CENTRO AMPLIAÇÃO
SÁBADO		
LAGOA VERDE MANGUEIRINHA MINÉRIO	DUQUES	CENTRO VIILA CORTES
	DOMINGO	
CENTRO (RUA MANOELJOÃO GONÇALVES) PINHÃO (Condomínio Vila das Hortências)		

Considerando as orientações estabelecidas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), os temas aqui tratados, Produção do lixo, Educação ambiental, Tabela do valor dos nutrientes, Justiça e racismo ambiental, Consumismo, dialogam com as competências específicas 2 e 3, buscando contribuir para o desenvolvimento das habilidades apontadas para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

o ensino médio, EM13CNT206, EM13CNT302, EM13CNT305 e EM13CNT207, respectivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento do trabalho pode ser caracterizado nas etapas abaixo, de acordo com Pozo e Gómez Crespo (2009), nas etapas gerais e características do ensino por investigação, a saber, problematização, observações e coleta do maior número de dados possível sobre o assunto (elaboração de hipóteses), organização, reflexão e seleção de novas informações coletadas (realizar levantamento de dados sobre as questões que irão investigar), organização e interpretação das observações e dos dados, a fim de ampliar o entendimento sobre o problema, discussão final, em conjunto, sobre os resultados obtidos.

Espera-se que o plano de aula proposto possa contribuir para a construção de um aprendizado significativo, uma vez trata-se de conteúdo que influencia diretamente o cotidiano do aluno adolescente. Na primeira etapa, o aluno poderá desenvolver autonomia e reflexão crítica ao se debruçar sobre as indagações iniciais do professor.

Na atividade posterior, os discentes colocarão em prática uma importante etapa do ensino investigativo que propõe ao educando o exercício da formulação de interpretações explicativas sobre um problema e a busca de soluções para resolvê-lo. Nesta atividade os alunos farão uma tabela comparativa de valores de alimentos e poderão concluir sobre a melhor opção para seu consumo. Esta atividade poderá estimular nova dinâmica na escola quando, através de carta coletiva, contendo os argumentos pesquisados, os estudantes solicitem que haja substituição da refeição.

Na etapa posterior, será realizada de maneira interdisciplinar, a busca pela resolução de um problema de modo investigativo. A partir da quantificação do número de alunos que frequenta a escola e a quantidade de lixo que a merenda fria produz, os estudantes poderão opinar sobre o processo de recolhimento e armazenamento desse lixo. A etapa seguinte, em grupo, prevê a troca de conhecimento entre os integrantes.

O exercício da capacidade de comunicação e argumentação para responder às perguntas propostas pelo professor será desenvolvido e o professor reforçará e aprofundará as informações trazidas pelos estudantes em uma conversa com a turma, abrindo espaço para o diálogo com os discentes. Será a oportunidade para conhecer o que os estudantes entenderam sobre

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

o assunto e a quais conclusões chegaram ao assistir o vídeo e comparar as imagens do município local. A ênfase se dá na direção da identificação do cenário de racismo ambiental e desnaturalização desse problema que, na visão da população local, é algo normal.

Espera-se que na última atividade, a do júri simulado, os alunos demonstrem capacidade de argumentação, reflexão crítica e desenvolvam a oratória e o respeito aos colegas que apresentem ideias divergentes. Espera-se ainda que reconheçam que o consumismo, o racismo ambiental e a produção demasiada do lixo são elementos presentes no seu cotidiano e produzidos num certo contexto social, político, econômico e ambiental.

Este plano de aula pretende contribuir para que os estudantes atuem com autonomia e, com a intervenção do professor mediador, possam colocar em prática algumas atitudes típicas do pensamento científico como relatar descobertas, argumentar ideias e revelar uma percepção crítica sobre os temas que discute. Dessa forma, quando se considera a realidade socioambiental do município de Tanguá e, em particular, da região da escola, a ação de educação que almeja a formação da "curiosidade epistemológica" de Paulo Freire, consequência do processo de educação que supera a "curiosidade ingênua" deve ser politicamente comprometida.

Uma discussão sobre meio ambiente para além da visão biológica, incorporando abordagem histórica, social, econômica e política tem o potencial de despertar nos estudantes uma perspectiva crítica sobre a informação que recebem no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propõe uma sequencia didática investigativa que pode auxiliar professroes do ensino médio para trabalhar alguns conteúdos e habilidades contemplados pela BNCC em sala de aula, de forma que os discentes demonstrem interesse e participem ativamente da aula proposta. Trata-se de uma configuração geral que, certamente deverá ser adequada a cada realidade escolar. Cabe considerar ainda que, a partir da interação com os estudantes, o que ainda não foi possível, espera-se revisão e/ou reformulação de algumas das proposições aqui apresentadas.

Devido à pandemia o trabalho ainda não foi aplicado, mas com a volta das aulas e dos estudantes à escola, os autores têm como objetivo a sua aplicabilidade e avaliação para a obtenção de dados e análise de seus resultados.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

REFERÊNCIAS

ACSERALD, H. **Ambientalização das lutas sociais** - o caso do movimento por justiça ambiental, Estudos avançados, São Paulo, v. 24, n.68, 2010.

ANGELI, T; OLIVEIRA, R. R. A utilização do conceito de Racismo Ambiental, a partir da perspectiva do lixo urbano, para apropriação crítica no processo educativo ambiental. **Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 2, p. 51 – 70, mai./ago., 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação na diversidade:** que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? Brasília: MEC/SECAD, 2006. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, n. 6).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CORES, T. CORONAVÍRUS: **Defensoria ajuíza Ação Civil Pública para assegurar merenda escolar suspensa há cinco meses em Feira de Santana**. 26 ago. 2020 <https://www.defensoria.ba.def.br/noticias/coronavirus-defensoria-ajuiza-acao-civil-publica-para-assegurar-merenda-escolar-suspensa-ha-cinco-meses-em-feira-de-santana/> Acesso em: 31 ago. 2021.

EARTH OVERSHOT DAY - Organização. Disponível em: https://www.overshootday.org/newsroom/press-release-june-2021-portuguese/. Acesso em 28/10/2021.

FONSECA, A. N. G.; CARLOS, J. **Merenda escolar: um estudo exploratório sobre a implementação do Programa Nacional de Alimentação na Escola** – PNAE, na unidade integrada Padre Newton Pereira em São Luis. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, PUC, 29 out. 2015.

GARCIA, M.B.D., NETO, J. L., MENDES, J. G., XERFAN, F. M. F., VASCONCELLOS, C. A. B., FRIEDE, R. R. Resíduos sólidos: responsabilidade compartilhada. **Semioses**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 77-91, jul./dez. 2015.

GIL PEREZ, D. VALDES CASTRO, P. La orientación de las practices de laboratorio como invetigagación: un ejemplo ilustrativo. **Enseñanza de las ciencia**s, 14, 2, 1996.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

GOUVEIA, N. Resíduos sólidos urbanos: impactos sociais e perspectiva de manejo sustentável com inclusão social. **Ciências e Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 17, p. 1503 – 1510, 2012.

IBGE. Cidades e Estados https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/tangua.html . Acesso em: 07/09/2021.

LAYRARGUES, P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental, **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, p.179-220, 2002.

LAYRARGUES, P. P. A.; LIMA, G. F. C. Macrotendências político – pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014.

LEONARD, A. **A História das Coisas: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos.** São Paulo: Jorge Zahar Editor Ltda, 2011.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J.G. S. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, n.14, ago./dez., 2012.

MELO, D.L.B.; CANO, I. (Org.). **Homicídios na adolescência no Brasil - Índice de Homicídios na Adolescência** (IHA-2014). Observatório de Favelas, janeiro, 2014, 5ª edição, disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/br_IHA2012.pdf Acesso em 02 de maio de 2017.

MOTOKANE, M. T. Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de ecologia. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. especial, p. 115-137, nov., 2015.

ONU. China e Estados Unidos lideram lista de países que mais geram lixo eletrônico. ONU News. **Perspectiva Global Reportagens Humanas**. Clima e Meio Ambiente. 6 jul. 2020.

PACHECO, T. **Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor**. 2007. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.003

textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor>. Acesso em: 28/09/2021.

POZO, J.I., GÓMEZ CRESPO, M.A. **A aprendizagem e o ensino de ciências. Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5ª ed. Porto Alegre, Artmed. 2009.

SANTOS, A. P. S. B.; SANTIAGO, E. T; LIMA, L.C.; ZOZIAS, T. A.; BRANDÃO, R. E. A.; DOMINGOS, P. **Discutindo consumo na escola pública de favela à luz da Educação Ambiental Crítica: Fechamento, sozinho ou vacilão**. In: IV FORUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, 1-12, 2018, UFBA, 29/nov. a 01/dez., Salvador. Anais... Salvador, 2018. Disponível em <http://www.feacsalvador2018.ufba.br/modulos/submissao/Upload-425/107504.pdf >. Acesso em: 31 jul., 2021.

SIQUEIRA, M. M.; MORAES, M. SILVA. Saúde coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo. **Ciências e Saúde coletiva**. São Paulo, v. 14, p. 2115 – 2122, 2009.

SPOLAOR, F. A; COZENZA, A. **Problematizações Socioambientais**: o que dizem os Projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas da rede estadual de ensino, pertencentes à jurisdição da SRE/Juiz de Fora. IX EPEA -Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Juiz de Fora, MG, 2017.

STEFANO, F. **Consumo: a força que move a economia.** 18 fev., 2011 <https://exame.com/revista-exame/consumo-a-forca-que-move-a-economia/> Acesso em: 31 Jul. 2021.

TEXEIRA, A. B. A merenda escolar em Linhares: caminhos e descaminhos. **Pesquisa em Debate.** Edição especial, 2009.

ZACARIAS, R. "Sociedade de Consumo", ideologia do consumo e as iniquidades socioambientais dos atuais padrões de produção e consumo. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p. 119-139.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C.-E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, 13, 3, p.67-80. set-dez. 2011.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROVOCANDO AS POTÊNCIAS DAS CRIANÇAS E DAS EDUCADORAS NO RETORNO

ELISA DOS SANTOS VANTI
Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Pelotas-UFPel, elisa_vanti@hotmail.com;

HELENARA PLASZEWSKI
Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Pelotas-UFPel, helenara.ufpel@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

RESUMO

O presente estudo apresenta um levantamento realizado nas propostas de contextos investigativos publicizados nos grupos do Facebook: Práticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos e Práticas Educativas para Crianças de 3 a 6 anos de autoria da Profª Dra Elisa dos Santos Vanti que desde 2012 vem compartilhando propostas de brinquedos, práticas pedagógicas e organização de ambientes e contextos para crianças de 0 a 6 anos em escolas infantis, elaboradas por professoras de Educação Infantil e por acadêmicas das disciplinas Práticas Educativas III e IV do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Aqui os diferentes contextos investigativos selecionados dessa coleção foram organizados em categorias com o propósito de localizar e inspirar professoras e estagiárias que se encontram na eminência do retorno das práticas docentes presenciais e por consequência devem promover a (auto) desconstrução de narrativas e crenças que cristalizam o trabalho docente sob o enfoque da criação de contextos investigativos na educação das infâncias.

Palavras-chave: Contextos Investigativos, Formação Docente Na Educação Infantil, Estágio Supervisionado Nos Cursos De Pedagogia Em Tempos De Pandemia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

INTRODUÇÃO

Importante iniciar a escrita deste texto considerando a atual conjuntura, marcada por uma das maiores pandemias mundiais, provocada pelo vírus Sars-CoV-2, conhecido popularmente como covid-19, que já dura em torno de quase dois anos, sem precedentes na história, que nos assolou, causando um número avassalador de pessoas infectadas e as que vieram a óbito em decorrência dela.

O mundo todo tentou frear o avanço da doença para evitar os numerosos casos de contaminação, através do isolamento social, por isso muitos decretos foram deliberados para o fechamento do comércio, da indústria, das instituições de ensino e entre outras atividades que tinham contato com o público para não gerar aproximações ou aglomerações de pessoas. O que alterou de forma drástica a rotina de vida, o modo de ser e fazer docência, privando-nos do convívio social.

Em se tratando da educação, em especial, de escolas infantis no estado do Rio Grande do Sul, elas foram fechadas e as crianças ficaram em casa, privadas do convívio com outras crianças, e os professores precisaram se "reinventar", encontrando maneiras de estabelecerem e manterem vínculos com as crianças e suas famílias, ao mesmo tempo que empreenderam uma caminhada em busca de outras aprendizagens porque não existia referenciais teóricos, estudos ou experiências anteriores de professores que vivenciaram este cenário ao longo de sua vida profissional para servir de parâmetro a essa nova situação.

A nova realidade das escolas infantis fechadas teve igual impacto nos estágios supervisionados das acadêmicas do curso de Pedagogia que optaram pela Educação Infantil como lugar de sua prática docente. Foi necessário que também o estágio fosse "reinventado" e para isso ele cedeu lugar à pesquisa de mapeamento sobre a "Educação Infantil na pandemia". Essa pesquisa teve início tão logo à pandemia interrompeu os estágios supervisionados presenciais. Todas as fases dessa pesquisa realizadas até o momento foram sendo publicadas em um blog criado pelas professoras orientadoras, intitulado - Pantográfica (https://edinfantilufpel.wixsite.com/pantografica). O blog Pantográfica conta com a contribuição de crônicas, vídeos, *podcast* e estudos investigativos das acadêmicas estagiárias das turmas de 2020 e 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

Atualmente, devido ao decrescente número de contágios e por conta da vacinação dos professores de Educação Infantil, as escolas infantis começam a retornar gradativamente e de forma escalonada aos seus atendimentos presenciais às crianças e às suas famílias. Com isso também a pesquisa passou a sofrer mudanças de percurso. Nessa fase da investigação o mapeamento sobre a Educação Infantil na pandemia cedeu lugar a realização de alguns ensaios de prática docente, ainda que apenas através da ação direta das professoras titulares com as crianças, numa abordagem de docência compartilhada.

Uma das atividades possíveis elaboradas para a atuação das estagiárias de forma mais próxima das escolas e das professoras foi a ação intitulada - "Oficinas de Observação Participante". Nessa atividade as estagiárias foram desafiadas a criarem, juntamente com as professoras titulares das turmas das escolas infantis parceiras, contextos investigativos para as crianças no retorno. Como forma de observação e escuta para a criação dos contextos investigativos serão produzidos vídeos com imagens do brincar cotidiano das crianças que estão frequentando a escola (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2015) A partir desses vídeos e de informações adicionais trazidas pelas professoras titulares, os "trios educativos" - formados por uma professora titular e duas estagiárias - interpretarão as imagens e planejarão os convites à exploração registrando-os sob a forma de croquis e/ou maquetes. Após se sentirem satisfeitas com seus projetos, os "trios educativos" passarão a executar a organização do arranjo ambiental elaborado e farão observações participantes sistemáticas das crianças brincando, procedendo a documentação da interação delas com as propostas (FOCHI, 2019).

Assim que o presente trabalho procura trazer uma síntese teórico-prática sobre o conceito de contextos investigativos e os seus estilos mais populares como resultado de um levantamento prévio feito em publicações compartilhadas em grupos nas redes sociais que tenham a finalidade de divulgar brinquedos, materiais pedagógicos, arranjos ambientais e contextos investigativos inspiradores para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Desse modo, o presente estudo servirá de material de apoio às professoras e às acadêmicas estagiárias na tarefa de elaboração de seus contextos investigativos para as crianças nesse momento de retorno escalonado da Educação Infantil ao presencial. O texto com as informações aqui organizadas serve de mais um suporte para o planejamento da intencionalidade educativa implícita aos contextos investigativos a serem oferecidos às crianças.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

METODOLOGIA

O estudo está alicerçado nos pressupostos da pesquisa qualitativa tendo como fonte a pesquisa bibliográfica e o mapeamento em nível exploratório (SEVERINO, 2016) com a intenção de suscitar elementos significativos para pensar um trabalho pedagógico educativo de acolhimento na "Educação Infantil do retorno", através da proposta de construção de contextos investigativos que envolvam as crianças em experiências exploratórias significativas. Quanto a opção epistemológica pela abordagem qualitativa, esta pesquisa tem por subvenção identificar as peculiaridades e possibilidades das práticas pedagógicas por, considerando as situações inerentes ao período excepcional e o retorno dele, que poderão suscitar elementos significativos para pensar as atividades profissionais e a formação de futuros professores.

Partindo dessas premissas, acredita-se na riqueza da investigação e, por conseguinte, contribuição à área. Criar ou pensar novas práticas, que poderão motivar igualmente outros professores que estão vivenciando o momento de retorno gradual às atividades presenciais tantos nas escolas infantis quanto nos estágios supervisionados. Além do compromisso social da pesquisa, que é o de fornecer subsídios e olhares à prática e formação de futuros profissionais da Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mas antes disso é preciso que se pergunte: o que são, afinal de contas, os contextos investigativos e quais seus princípios e inspirações originais?

Para começar a responder essas questões é preciso retroceder no tempo. Desde os primórdios das pedagogias participativas para as infâncias (ainda na segunda metade do século XIX) que os ambientes na Educação Infantil já eram pensados como sendo a expressão das propostas educativas que garantiam as experiências das crianças nas suas múltiplas áreas curriculares, o direito delas à aprendizagem significativa e situada e ao cuidado acolhedor, ao espaço e aos materiais para as brincadeiras, para as interações positivas e para a expressão e a comunicação de ideias, sentimentos e ações entre elas próprias e entre elas e os adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002).

Igualmente, a educadora Maria Montessori desde 1907, com a fundação da "Casa dei Bambini" (MONTESSORI, 2021), já defendia a precisão

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

fundamental de um ambiente preparado na Educação Infantil que reconhecesse e acolhesse a motivação intrínseca das crianças para aprender. Assim, na educação montessoriana já existia o entendimento de que as descobertas que as crianças fazem sozinhas, em um ambiente preparado geram nelas, um "maravilhamento" e cultivam em seu interior uma predisposição positiva para "aprender mais" (KATZ e CHARD, 2009).

Mais recentemente, em meados dos anos 90 (noventa) do século XX, o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920 - 1934), idealizador do projeto de escolas infantis da região de Reggio Emilia na Itália, reconhecido internacionalmente por sua qualidade (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), sintetiza essa ideia de ambiente preparado, trazido por Montessori (1870 – 1952), afirmando que: o "ambiente educa" (HOYUELOS, 2020). Para Malaguzzi, o ambiente educativo também deve documentar, registrando a identidade e a história do grupo e dos grupos que nele interagem (FOCHI, 2019) – as suas experiências, seus modos de se organizar, suas memórias, suas projeções tornando visíveis e compartilhadas as suas ações e as suas aprendizagens. Por isso, o espaço deve se abrir para ser marcado pelas marcas do tempo e pelas marcas desse "estar junto". Esse "estar junto" inclui o clima, a atmosfera emocional, o tom dos sentimentos, das relações complexas e intersubjetivas do grupo. Uma atmosfera que parece ter um efeito residual porque se pode conseguir percebê-la ou lê-la até mesmo quando ninguém está ocupando os espaços, só de olhar a disposição das mobílias, dos objetos e as marcas nas paredes, etc.

Acrescenta-se a tudo isso o fato de que, a fim de provocar as potências das crianças que investigam, o ambiente deve proporcionar através de arranjos organizados com intecionalidade - convites à exploração – amplificando a experiência de investigação através da exposição de materiais, cuidadosamente selecionados e esteticamente dispostos, que atraiam as crianças e as envolvam em um mundo de maravilhas e de descobertas (HOYUELOS e RIERA, 2019). Esses convites também são conhecidos na abordagem italiana como contextos investigativos, neles, na medida em que as crianças interagem, o educador observa e documenta os interesses manifestos, o pensamento criativo expresso nas teorias provisórias que emergem e o aprendizado que as crianças vão conquistando por si mesmas (RESNICK, 2020).

Mas não basta apenas descrever, no trabalho com contexto é preciso inspirar-se. Essa inspiração vem dos estudos teóricos e da imersão em estudos de imagens compartilhadas pelas colegas professoras de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

Educação Infantil que buscam traduzir para sua prática essa abordagem. Essas imagens encontram-se pulverizadas em muitos sites de escolas infantis, professoras de Educação Infantil, blogs especializados, grupos de redes sociais como facebook e instagram, etc. Aqui, algumas possibilidades de contextos investigativos foram organizadas e reunidas em categorias. Essas categorias foram levantadas a partir de uma coleção de imagens feitas pela Profª Drª Elisa dos Santos Vanti que desde 2012 compartilha em seus grupos do Facebook brinquedos, propostas e contextos. Os grupos são: Práticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos – (https://www.facebook.com/groups/215060988652753) e Práticas Educativas para crianças de 3 a 6 anos – (https://www.facebook.com/groups/184786681702126) cujas imagens serão aqui usados como acervo para futuras consultas de professoras e de estagiárias.

Os diferentes contextos investigativos selecionados e classificados foram distribuídos nas seguintes categorias:

1. **Contextos Investigativos para convidar à exploração das linguagens expressivas;**
2. **Contextos Investigativos para convidar à exploração de aprendizagens mais específicas em *literacy* e *numeracy;***
3. **Contextos Investigativos para convidar à exploração de elementos e substâncias usando a bancada e utensílios de cozinha e a Bandeja de Experimentação;**
4. **Contextos Investigativos para convidar à exploração da imaginação com o Mini Mundo;**
5. **Contextos Investigativos para convidar à exploração do jogo heurístico e da construção com materiais manipulativos (Loose Parts);**
6. **Contextos Investigativos para convidar à exploração da natureza, dos ciclos da vida, das plantas e dos animais;**
7. **Contextos Investigativos para convidar à exploração dos fenômenos físicos;**
8. **Contextos Investigativos para convidar à exploração multicultural.**

Mas do que se trata cada um dessas categorias de contextos investigativos apresentadas? Passamos agora a ilustrar essas categorias, uma a uma e a descrevê-las brevemente acrescentando um exemplo visual para demarcar sua especificidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

1. Contextos Investigativos para convidar à exploração das linguagens expressivas

Nesse tipo de contexto investigativo a criança encontra a sua disposição uma organização de materiais que possibilitem criação através de uma diversidade de suportes, superfícies, substâncias, elementos de aplicação que podem ser combinados de múltiplas maneiras. A educadora também pode se inspirar em propostas mais definidas de arte para crianças que as levem a explorar o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a escultura, deixando a disposição uma organização de elementos focada em uma proposta de arte em particular Tais como nas imagens abaixo: pintura usando conta-gotas; fazendo marcas com pigmentos naturais ou fazendo instalações tridimensionais usando barbante e papel machê. Propostas que atraiam e inspirem (GADINI, HILL, CADWELL, SCHWALL, 2019).

Fig 1: Explorando a materialidade dos suportes, superfícies, substâncias, elementos de aplicação



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

2. Contextos Investigativos para convidar à exploração de aprendizagens mais específicas da *literacy* e *numeracy*

Os contextos que convidam à exploração de aprendizagens específicas da *literacy* podem trazer desde arranjos que identificam letras dos nomes das crianças da turma até contextos de escritas espontâneas de fatos ou partindo de livros de histórias infantis, enquanto que os contextos investigativos que convidam à exploração da *numeracy* são organizados de forma a focalizar nas possibilidades de pesquisa de materiais manipulativos que levem a classificar, contar, seriar, ordenar, relacionar, somar, subtrair, dividir e multiplicar concretamente (RABITTI, 1999).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

Fig. 2: Provocando a leitura, a notação e a escrita espontânea



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

Fig 3 : Provocando a classificação, seriação e contagem



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

3. Contextos Investigativos para convidar à exploração de elementos e substâncias usando a bancada e utensílios de cozinha e Bandejas de Experimentação

Bancadas e utensílios na caixa de areia

Num contexto investigativo que usa a bancada de madeira improvisada em ambiente outdoor (ao ar livre) com muitos utensílios e próximo de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

areia, água, pedras pequenas o objetivo é convidar as crianças a misturar os elementos e experimentar as transformações que podem resultar dessas experiências (GOLDSCHMIED e JACSON, 2012).

Bandejas de Experimentação

São contextos trazidos pelos seguidores dos Jogos Heurísticos. As Bandejas de Experimentação São também chamadas de Jogo Heurístico por Bandeja (CASTILLA, CABRERA, 2015). Trata-se de organizar bandejas colocadas ao alcance das crianças sobre mesas compatíveis com as dimensões infantis. Algumas dessas bandejas devem conter matérias contáveis (pequenos objetos como grãos, contas, pompons de lã, etc) e outras bandejas devem conter materiais incontáveis (grãos, areia, farinhas, entre outros) como apoio deve-se colocar a disposição uma terceira arrumação em uma mesa que deve conter muitos utensílios para as crianças manusearem as Bandejas de Experimentação, tais como: peneiras, pegadores de massa, colheres, funis, potes, coadores, etc. (FOCHI, 2018).

Fig 4: Provocando experiências táteis e de transformação de substâncias



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

Fig 5: Provocando experiências táteis e de transformação de substâncias - bandejas de experimentação



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

4. Contextos Investigativos para convidar à exploração da imaginação com o Mini Mundo

Os Mini Mundos são recriações de espaços geográficos com animais e personagens tridimensionais em miniatura que levam às crianças a experimentarem a multissensorialidade e a imaginação, pois, esse contexto cria um cenário onde a criança pode se transportar sua consciência, projetando ali pensamentos e sentimentos. O Mini Mundo por vezes, é baseado em interesses já manifestos pelas crianças e sua proposta é amplifica-los através do jogo simbólico (DAVIES, 2021).

Fig 6: Provocando o pensamento imaginativo e simbólico através dos mini mundos



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

5. Contextos Investigativos para convidar à exploração do jogo heurístico e construção com materiais manipulativos

Jogo Heurístico

Inspirados no trabalho da educadora e pesquisadora da área da educação infantil com bebês e crianças pequenas Elinor Goldschmied (1910 – 2009). O vídeo datado de 1991 - *I don´t Need Toys* - produzido por Anitta Hughes em parceria com Elinor Goldschmied apresenta a proposta do Jogo Heurístico. O Jogo Heurístico trata da organização de contextos onde a professora arranja esteticamente algumas combinações de materiais não estruturados em diferentes tapetes ou esteiras. As crianças se dividem nos espaços demarcados e interagem explorando as possibilidades dos materiais: tantos suas propriedades quanto suas possibilidades de combinação (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2012).

Construção com Materiais Manipulativos: Loose Parts

É uma proposta inspirada no trabalho do arquiteto escocês Simon Nicholson (1934 – 1990) que escreveu um artigo revolucionário (NICHOLSON, 1971) que atestava a potência criativa e inovadora das conexões de partes soltas que ordenadas formam um todo. A proposta de *Loose Parts* trata-se de uma coleção de materiais não estruturados naturais ou criados pelo homem, organizada por espécies que fica a disposição das crianças para que elas combinem livremente as peças soltas formando seus próprios cenários envolvendo-se em um jogo de construtividade e imaginação (DUDOVIK e CIPPITELI, 2019).

Fig 7: Provocando o jogo heurístico



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

Fig 8: Provocando a construção livre com materiais manipulativos – loose parts



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

6. Contextos Investigativos para convidar à exploração da natureza dos ciclos da vida, das plantas e dos animais

Esses contextos buscam trazer arranjos que provoquem ações diretas das crianças com elementos e com variadas combinações de elementos coletados em ambientes da natureza. Alguns equipamentos podem ser inseridos para intensificar essa pesquisa tais como: lupas, lentes, potes, espelhos, réplicas, livros ricos em ilustrações sobre o tema proposto no contexto, pranchetas e materiais para fotografar e anotar (TIRIBA, 2018).

Fig. 9: Manipulando e criando com elementos naturais



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

7. Contextos Investigativos para convidar à exploração dos fenômenos físicos

Fenômenos físicos fascinam as crianças pequenas porque elas se empenham em criar teorias provisórias para aquilo que elas acreditam dar sentido a experiência que estão vivenciando, ao interagirem com essa categoria de contexto. Experiências com magnetismo, com densidade, gravidade, peso, equilíbrio, luz, sombra, projeções, entre outros, são potencialmente interessantes e podem ser vivências estruturantes de projetos em longo prazo (OLSSON in ABRAMOVICH e TEBET, 2019).

Fig. 10: Provocando com fenômenos físicos (magnetismo, densidade, equilíbrio, peso)



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

Fig 11: Provocando com luz natural, sombras, objetos translúcido, opacps, mesas de luz e projeções.



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

8. Contextos Investigativos para convidar à exploração Multicultural

Nesse tipo de contexto, o educador pode recriar nichos que tragam objetos livros ilustrados, utensílios, aparelhos, culinária, outros detalhes para compor um contexto temático que leve as crianças experimentarem aspectos relativos a sua cultura ou a outras culturas diferentes da sua. Pode-se também problematizar através de contextos multiculturais questões relativas a gênero, etnia, sexualidade buscando uma ética antissexista, antirracista e não preconceituosa. É possível trazer para o contexto investigativo multicultural arranjo baseado em festividade comunitária que faça sentido para as crianças e suas famílias promovendo o estreitamento do sentimento de pertencimento para alguns e de acolhimento a diversidade para outros (CORSARO, 2011).

Fig 12: Provocando experiências com múltiplas culturas



Fonte: https://www.facebook.com/groups/184786681702126

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode uma voz interior ou mesmo outras pessoas da escola ou fora dela afirmarem que essa abordagem de contextos é difícil de ser vivenciada nas escolas infantis, com as famílias e as crianças que temos. Esse sentimento nosso ou de outras pessoas vale algumas reflexões sobre o que é mais difícil ou o que é mais fácil no trabalho docente com crianças na Educação infantil. Será mais difícil ou mais fácil centralizar as atividades na condução do adulto que se esforça para fazer com que todos façam as mesmas coisas, do mesmo modo, usando os mesmos materiais, da mesma forma, para obter o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

mesmo resultado do que navegar na lógica e na sinergia das crianças oferecendo a elas propostas de contextos investigativos nos quais elas possam escolher interagir com liberdade, se envolver na resolução de problemas e em pequenos projetos, se relacionarem e se sentirem apoiadas em suas ações e pesquisas? É preciso acreditar com a certeza da convicção de que o trabalho com contextos investigativos não é um trabalho difícil para a educadora, ao contrário, ele é uma prática fácil porque acontece de maneira fluída, respeita o direito das crianças de se engajarem em suas próprias explorações vindas ao encontro do seu modo de ser, estar, pensar e agir (MARTINI, MUSSINI, GILIOLI e RUSTICHELLI, 2020).

É preciso abandonar a ideia de que criar contextos é uma prática que não se aplica à realidade atual das escolas infantis públicas brasileiras. Hoje, mesmo em nosso país, no interior do sistema público de Educação temos mais condições de recursos econômicos e humanos para viabilizar essas propostas nos cotidianos de nossas escolas do que os autores fundadores da maioria das pedagogias participativas tiveram quando as criaram pois, boa parte delas emergiram em países que estavam economicamente devastados e em períodos socialmente difíceis. Nessas condições podemos citar como, por exemplo, os surgimentos das abordagens Pikler – Loczi, Reggio Emilia e do Brincar Heurístico de Elinor Goldschmied (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017), que encontram suas origens na Europa do pós Segunda Guerra Mundial. Ao examinar esses casos pode-se dizer que ao contrário, o sentimento de aniquilamento impulsionou a fértil criação dessas propostas que se colocavam na contramão do *establishment* operado pela cultura escolar tradicional (VECCHI, 2017).

Criar contextos investigativos ou ainda "convites para brincar" que obviamente levam à aprendizagem, é uma maneira prática simples de envolver as crianças em um processo complexo que pressupõe o uso de uma diversidade de materiais manipulativos e que mobiliza as suas múltiplas combinações. Eles oferecem às crianças uma excelente oportunidade de dirigirem, elas próprias, suas brincadeiras, seguindo os seus interesses, ao mesmo tempo em que interpretam o mundo ao redor, buscando dar sentido às suas experiências, consolidando sua construção de identidade e de pertencimento, amplificando sua relação com o outro, intensificando as oportunidades de praticar a sua linguagem e aprofundar seu conhecimento de mundo, e com tudo isso liberando um forte sentimento de inteireza e conexão (AGUILLERA, CABANELLAS E RUBIO, 2020).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

Então definitivamente, é preciso abandonar a crença de que não se pode trabalhar com contextos porque não se tem um orçamento que viabilize essa prática com qualidade. Ao realizarem uma coleção de imagens de contextos dos mais variados tipos é possível constatar a presença de materiais simples facilmente obtidos através de doações, como por exemplo: caixotes de madeira, tocos de troncos de árvores, carretéis grandes de madeira e outros materiais despojados que servem como mobília. Comece procurando e organizando uma coleção de materiais simples, mas significativos para usar em conjunto em seus "convites para brincar". Olhe para o que você tem ou pode juntar partindo de materiais que derivam de seu consumo doméstico e pense em como você pode apresenta-los ou usá-los de maneiras diferentes em seus contextos. Vizinhos, parentes, amigos e as famílias das crianças podem possuir um tesouro de itens dos quais não precisam mais, preciosos materiais manipulativos esperando para serem doados à sua "causa" e assim, serem reutilizados de forma lúdica. Não se intimide, arrecade doações e não esqueça "trata-se de uma singela coleção e não de volumosa acumulação" (FOCHI, 2018).

Paralelamente é preciso cultivar em si uma disponibilidade para colecionar. Colecionar é diferente de simplesmente juntar itens de forma aleatória, acumular. Colecionar demanda critério e seletividade. O colecionador cuida de cada item, cataloga, classifica, registra e os dispõe de forma ordenada respondendo a um determinado código de organização. Quando expõe os itens colecionados a outros o colecionador o faz de forma que o conjunto harmônico seja atraente, belo, interessante, instigante e provocativo. Assim num primeiro momento, deve se comportar o educador quando se propõe ao trabalho com contextos investigativos. No entanto, a instalação criada pela educadora só terá propósito para criança ela poder ser desalinhada e moldada com autonomia pelas crianças. Para formar a coleção para os contextos deve-se tentar usar tantos recursos abertos quanto forem possíveis, mas, também se pode incorporar itens estruturados como brinquedos preferidos e personagens que completam a ideia proposta no contexto investigativo mas, sempre mantendo-os em minoria (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2012).

Na criação dos contextos use espaços claramente definidos. Não é preciso usar uma mesa inteira pode-se usar uma bandeja, algumas bacias juntas no chão, uma grande pedra, um local com sombra embaixo de uma árvore, um pedaço de carpete no chão, uma esteira, um caixote de frutas, etc. O espaço claramente demarcado ajuda a criança a entender a proposta do contexto e concentrar seus esforços em recriá-lo. É fundamental para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

abordagem que a educadora ofereça pelo menos três propostas de contextos para que as crianças possam se distribuir entre os diferentes convites de forma democrática. Não se limite a um único contexto de cada vez, não é porque você configurou um popular "convite para brincar" que todas as crianças vão querer fazê-lo. Tenha opções para as crianças se distribuírem conforme suas afinidades e preferências. Além disso, apresentar uma única opção mesmo sendo de um contexto onde as crianças possam construir livremente a partir dos materiais disponíveis, não é uma atitude democrática. Para ser democrático e participativo na proposição da experiência, as crianças precisam ter opções, ainda que limitadas, para escolher entre as possibilidades de contextos (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2018).

No momento de interação entre as crianças a partir do contexto, o educador precisa se colocar de forma a observar as crianças brincando: ouvir as conversas, pensar nas perguntas que as crianças estão fazendo e depois trazer seus registros para o seu planejamento pensando juntamente com sua dupla educativa como vai estender e sofisticar a investigação das crianças a partir do que observou oferecendo, por exemplo, outros adereços, instrumentos adicionais, incorporando livros temáticos com ilustrações, fantoches de feltro, fotos, cartões, etc. (MARTINI, MUSSINI, GILIOLI e RUSTICHELLI, 2020).

Não force, não sugira, não direcione a exploração das crianças e não elogie. A exploração é delas. O elogio também é uma forma de direcionamento e causa dependência psicológica na criança em relação à aprovação da educadora a tudo que ela fizer, esse vício no elogio esvazia o prazer da criança na brincadeira, retira o foco da criança na descoberta e ela deixa de se mover por uma motivação intrínseca e passa a precisar de uma motivação que venha de fora dela para acionar uma iniciativa. Nesse caso, o prazer e a concentração são redirecionados à uma frágil e nem sempre possível recompensa externa calcada em agradar outra pessoa que não a si mesma, o que leva a criança a um comportamento submisso e a um sentimento de angustia permanente. A roda de conversa que se fará com o grupo logo após a brincadeira é o momento indicado para se realizar feedbacks específicos centrados nas descobertas que aconteceram durante a experiência com os contextos. Na roda de conversa, a educadora poderá promover um diálogo para que a própria criança faça uma autoanálise em relação as suas ações, sentimentos e aprendizagens e contribua igualmente com as reflexões dos demais (DAVIES, 2021). Diante de tudo isso é urgente que, além de se conhecer contextos investigativos possíveis, o esforço da professora

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

e da estagiária deve igualmente recair na promoção de uma profunda (AUTO) DESCONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E CRENÇAS QUE CRISTALIZAM O TRABALHO DOCENTE SOB O ENFOQUE DA CRIAÇÃO DE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e TEBET, G. **Infância e Pós Estruturalismo.** São Carlos; Pedro e João Editores, 2019.

AGUILLERA, M. I. C.; CABANELLAS, M. C. E., CABANELLAS, J. E. e RUBIO, R.P. **Ritmos Infantis:** tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

CEPPI, G. e ZENI, M. (org). **Crianças, Espaços, Relações:** como projetar ambientes-para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: ArtMed, 2019.

DAHLBERG, G; MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós - modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIES, S.**A Criança Montessori**: guia para educar crianças curiosas e responsáveis.SP: NVerso Editora, 2021.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância, 2015.

FOCHI, P. S. (org). **O Brincar Heurístico na Creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil: OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos GOLDSCHMIED Pedagógicos, 2018.

FOCHI, P. S. A **Documentação Pedagógica como Estratégia para a Construção do Conhecimento Praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2019.

GADINI, L.; HILL, L; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O Papel do Ateliê na Educação Infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. PoA: Penso, 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

GOLDSCHMIED, E e HUGHES, A. I Don´t Need Toys. Vídeo, 1991. Disponível em <https://youtu.be/kaLhn02jYgs> Acesso em: 13 de out 2021.

GOLDSCHMIED, E. e JACSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: ArtMed, 2012.

HOYUELOS, A. E RIERA, M. A. **Complexidade e Relações na Educação Infantil.** Phorte Editora, 2019.

HOYUELOS, A. **A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi**. SP: Phorte Editora, 2020.

KATZ, L. e CHARD, S.. **A Abordagem por Projetos na Educação da Infância.** Portugal: Galouste Gulbekian, 2009.

MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GIOLI, C.; RUSTICHELLI, F. (org.). **Educar é a Busca de Sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. SP: Kirion Editora, 2021.

NICHOLSON, S. **How not to Cheat Children:** The Theory of Loose Parts. L.A. p. 30- October, 1971. In: <Imagination-Playground-Theory-of-Loose-Parts-Simon-Nicholson.pdf > Acesso em: 13 de out 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J. e KISHIMOTO, T. M. **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(org.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche.** Porto: Porto Editora, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e PASCAL, C. Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação. PoA: Penso Editora, 2018.

RABITTI, G. **A Procura da Dimensão Perdida:** uma Escola de Infância de Reggio Emilia. PoA: Art Med, 1999.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.004

RESNICK, M. **Jardim de Infância para a Vida Toda:** por uma aprendizagem criativa mão na massa e relevante para todos. PoA: Penso Editora, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito a Alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. RJ: Paz e Terra, 2018.

VECCHI. V. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia**; Explorando o Papel e a Potencialidade do Atelier na Educação da Primeira Infância. Phorte Editora, 2017.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE HUGH LACEY PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA AGRÍCOLA NO ENSINO DE CIÊNCIAS BALIZADA PELO ENFOQUE CTS

OSMAR LUÍS NASCIMENTO GOTARDI
Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Professor no Instituto Federal do Paraná - Campus Avançado Barracão, olngotardi@gmail.com;

DARIO XAVIER PIRES
Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília - UnB, Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, daxpires@yahoo.com.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

RESUMO

A intenção deste artigo consiste em explorar aspectos filosóficos do arcabouço teórico de Hugh Lacey, a fim de evidenciar que a filosofia dele pode auxiliar na concepção epistemológica do professor da área de ensino de ciências, mais especificadamente para a abordagem em sala de aula da temática da agricultura balizada pelo enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica a qual está sistematizada neste trabalho por meio de três seções: primeiramente são descritas algumas bases filosóficas da obra de Lacey que envolvem as concepções de valor, estratégia e tipos de desenvolvimento na pesquisa científica; num segundo momento apresentam-se compreensões do filósofo a respeito das práticas agrícolas, especialmente o uso de transgênicos e a agroecologia, em que as ideias de valor, estratégia e desenvolvimento são abordadas; e posteriormente são discorridas algumas discussões e reflexões sobre aproximações entre a filosofia de Lacey e a abordagem CTS, que foram trazidas a partir da pesquisa bibliográfica desenvolvida. Ao final, evidenciou-se que o referencial de Lacey propicia ao professor da área de ensino de ciências a possibilidade de um posicionamento epistemológico consciente, favorecendo sua prática docente a fim de refletir com os estudantes sobre o conhecimento tecnocientífico e as práticas agrícolas.

Palavras-chave: Agricultura; Enfoque CTS; Ensino de Ciências; Filosofia de Lacey.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

INTRODUÇÃO

A abordagem de temas socioambientais no ensino de ciências, tal como a temática agrícola, em que se inserem assuntos controversos que perpassam desde o uso de agrotóxicos no agronegócio até o desenvolvimento de práticas agroecológicas, é um caminho importante ao professor a fim de discutir com seus estudantes questões socialmente relevantes e que envolvem conhecimentos científicos.

Nessa perspectiva, o enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) apresenta-se como um referencial teórico balizador para a prática docente, uma vez que contempla a preocupação em discutir as implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico.

Por sua vez, a epistemologia do filósofo australiano e radicado nos Estados Unidos, Hugh Lacey (nascido em 1939), mostra-se um referencial epistemológico que pode contribuir para discutir as relações entre ciência e tecnologia. E quando se pensa na temática agrícola, essas contribuições são afloradas, uma vez que Lacey traz em seu arcabouço teórico alguns trabalhos em que aborda temas como os transgênicos e a agroecologia.

Diante desse contexto, o presente artigo objetiva explorar aspectos filosóficos da teoria de Lacey, buscando evidenciar suas contribuições à concepção epistemológica do docente no ensino de ciências, mais especificadamente para a abordagem da temática da agricultura balizada pelo enfoque CTS. Espera-se que a pesquisa sistematizada neste trabalho auxilie os professores a refletirem sobre a importância da apropriação docente ao referencial de Lacey.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica a materiais sobre a filosofia de Lacey, buscando-se principalmente livros e artigos de autoria do próprio epistemólogo, em que ele discorre sobre questões inerentes à agricultura.

A pesquisa está estruturada a seguir em três tópicos: inicialmente são abordados alguns aspectos filosóficos da obra de Lacey que envolvem as concepções de valor, estratégia e desenvolvimento na pesquisa científica; na sequência discorre-se acerca de compreensões do filósofo sobre as práticas agrícolas, com destaque para a utilização dos transgênicos e o desenvolvimento da agroecologia; então são apresentadas discussões e reflexões a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

respeito de aproximações entre a filosofia de Lacey e a abordagem CTS, com a intenção de explanar sobre como tais alinhamentos podem auxiliar o professor em sua prática ao abordar a temática agrícola no ensino de ciências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Bases filosóficas de Hugh Lacey

Lacey (2008a) considera que valores permeiam a atividade científica. Ao fazer uma discussão crítica dos valores, descreve cinco modalidades indissociáveis: a) manifestação dos valores no comportamento de uma pessoa, por meio de emoções e sentimentos; b) valores observados em padrões de comportamento de determinado grupo; c) valores ligados à conduta de um agente, expressos na prática; d) presença dos valores na consciência; e) manifestação dos valores em palavras, pela descrição da pessoa e de suas aspirações e desejos.

Para Lacey (2008a), os valores são dimensionados em desejos e crenças. A sustentação do valor envolve desejos fundamentais de uma pessoa, tidos como de segunda ordem, os quais são raízes para desejos que levam à ação, caracterizados como de primeira ordem. Assim, para o autor, "os valores são desejos de que apenas desejos de primeira ordem com certas qualidades venham a caracterizar nossas vidas como aquelas que permitem às pessoas sentirem-se realizadas, vidas vistas como dignas de um ser humano" (LACEY, 2008a, p. 53). Nesse sentido, ele considera que os valores têm um papel causal no comportamento, podendo atender tanto para explicar/avaliar ações, quanto para produzi-las na sociedade.

Lacey (2008a) distingue valores cognitivos de outros valores (pessoais, sociais), a partir do entendimento de que a palavra "valor" pode assumir diversos sentidos e direcionamentos no que tange ao conhecimento. O autor baseia sua filosofia na concepção de que a ciência precisa de certa imparcialidade no tocante ao processo de avaliação de teorias, estando a racionalidade presente na atividade científica em razão dos valores cognitivos. Então, propõe uma filosofia que destaca a função dos valores na atividade científica, principalmente no momento da escolha das teorias, porém compreende que a imparcialidade deve ser mantida no instante da avaliação destas.

Para explicar a relação entre a imparcialidade e os valores cognitivos, Lacey (2010) indica a necessidade de respostas às indagações "O que é?",

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

"Por que?" e "Como?" para que se obtenha um entendimento empiricamente fundamentado e confirmado sobre um objeto ou conjunto de fenômenos. Para o autor, por meio dessas perguntas se consegue a formulação de teorias caracterizadas por tal entendimento e na aceitação desse entendimento não pode haver valores que não os cognitivos. A partir disso, Cardoso (2017) expõe que a ciência objetiva produzir, na visão de Lacey, teorias aceitas conforme a imparcialidade, fornecendo o entendimento dos fenômenos e apontando as possibilidades para aplicação.

Na definição de imparcialidade, Lacey (2008a) aponta que:

> [...] a imparcialidade pressupõe uma distinção entre valores cognitivos e outros tipos (moral, social) de valores, e afirma que uma teoria é apropriadamente aceita somente se ela manifesta os valores cognitivos num alto grau à luz dos dados empíricos disponíveis e de outras teorias apropriadamente aceitas; como ela se relaciona com os valores morais e sociais nada tem a ver com a aceitabilidade de uma teoria (LACEY, 2008a, p. 15).

Ao citar alguns valores cognitivos, tais como a adequação empírica, a consistência teórica, a fecundidade e a certeza, Cardoso (2017) ressalta que os cientistas são pessoas que partilham desejos e crenças, estando ligados a instituições, de maneira que outros tipos de valores devem estar presentes na atividade científica em algum instante. Quanto a isso, Lacey (2008a) defende que tanto valores cognitivos quanto valores sociais aparecem na atividade científica, todavia estão logicamente separados em momentos distintos.

Lacey (2010) indica três momentos na atividade científica: o primeiro momento (M1), o segundo momento (M2) e o terceiro momento (M3). Em M1, há o direcionamento da pesquisa, o qual é feito com base na adoção de uma ou mais estratégias; M2 trata da avaliação das teorias científicas, em que estão presentes somente os valores cognitivos; em M3, há a aplicação do conhecimento científico. Aqui se percebe que tipos de valores não-cognitivos, como, por exemplo, os sociais, podem parecer em M1 e M3, mas não em M2.

Lacey (2010) utiliza o conceito de estratégia para discutir os procedimentos e metodologias dos cientistas. Para o autor, a função das estratégias é dar um direcionamento à pesquisa, definindo o que se vai pesquisar e os modos de fazê-lo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

Ao falar sobre o entendimento científico moderno, Lacey (2010) aborda que este é direcionado por estratégias materialistas de restrição e seleção, também chamadas de abordagem descontextualizada. Nesta se considera que as teorias necessitam se adequar aos dados empíricos, sendo escolhidas ou não com base na sua íntima relação com tais dados e devendo expressar os valores cognitivos em alto grau. Cardoso (2017) expõe que o que Lacey denomina de estratégias materialistas de restrição e seleção é a articulação entre a restrição de teorias que utilizam apenas categorias materialistas e a seleção de dados empíricos.

Em sua filosofia, Lacey (2010) entende que nem todas as possibilidades relativas ao domínio dos fenômenos são abarcadas pelo emprego exclusivo das estratégias materialistas. Nesse contexto, compreende que, além da abordagem descontextualizada, a qual abstrai a vida humana e o ambiente das atividades científicas, há outras possibilidades de estratégia.

Lacey (2010) afirma que na ciência moderna é tão forte a presença das estratégias materialistas que muitas vezes não há a percepção da possibilidade do emprego de outros tipos de estratégia. Lacey exemplifica com a questão da agricultura, a qual pode envolver estratégias agroecológicas, alternativas à abordagem descontextualizada.

Lacey (2010) evidencia a importância da adoção de uma pluralidade de estratégias, que estejam ligadas a valores sociais, para que o objetivo da ciência seja bem atendido pela institucionalização das práticas científicas. Assim, constrói uma filosofia que, além de explicar a tecnociência atual, está comprometida com uma maneira de enxergar o mundo científico e tecnológico preocupado com a resolução de problemas sociais.

Nessa perspectiva, Lacey (2010) dá ênfase aos países subdesenvolvidos, considerando que nos mesmos ainda é possível a associação de um entendimento científico mais abrangente do que o proporcionado pelo uso somente da abordagem descontextualizada.

Cardoso (2017) discute em sua tese a ideia de abrangência trazida pela utilização de outros tipos de estratégia, em relação ao uso exclusivo da abordagem descontextualizada. A autora apresenta dois objetivos da ciência expostos por Lacey. Um deles, o qual é expresso por cientistas e filósofos realistas, diz que: "O objetivo da ciência é representar (em teorias racionalmente aceitáveis) as estruturas, processos e leis subjacentes aos fenômenos e, a partir disso, descobrir novos fenômenos" (LACEY, 2008a, p. 93). Para Lacey, esse objetivo ignora a ideia de relevância da interferência e prática humanas, dissociando-as da atividade científica. O outro objetivo, que também

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

considera uma perspectiva realista, é escrito por Lacey assim: "O objetivo da ciência é sintetizar (confiavelmente, em teorias racionalmente aceitáveis) as possibilidades de um domínio de objetos e descobrir meios para a realização de algumas das possibilidades até agora não realizadas" (LACEY, 2008a, p. 95). Em sua tese, Cardoso (2017) indica o segundo objetivo como mais abrangente que o primeiro, uma vez que, além de incluir este, leva em conta os contextos humanos e da vida prática.

Lacey (2010) questiona como a ciência deve ser produzida a fim de que promova o bem-estar humano, e tenta responder dizendo que a "[...] dimensão fundamental do bem-estar humano é o exercício cultivado e efetivo da capacidade de agir" (LACEY, 2010, p. 121). Na interpretação dessa resposta, Cardoso (2017) entende que a ação de uma pessoa é marcada pelos seus valores, sendo então necessário que haja um entendimento desses para a compreensão do bem-estar humano. Nesse sentido, Lacey (2010) afirma que é imprescindível a realização de investigações sociais a respeito, de forma a respaldar a escolha dos tipos de estratégia que de fato promovam o bem-estar humano.

Na visão de Lacey (2010), há uma unidade entre as ciências sociais e naturais, assim deve existir uma interação entre as atividades científicas naturais e sociais.

Em sua tese, Cardoso (2017) chama atenção ao detalhe de que para Lacey, na reestruturação da atividade científica, não se anula a participação das estratégias materialistas de restrição e seleção, mas que se considera a presença de diversas estratégias. Para a autora, as estratégias materialistas são importantes à medida que sintetizam possibilidades materiais dos fenômenos; o problema é o uso exclusivo dessas estratégias, que impossibilita se voltar para questões problemáticas prioritárias legitimadoras da pesquisa. Por isso a necessidade de estratégias que estejam articuladas às ciências sociais. Essa necessidade pode ser observada no exposto por Lacey e Mariconda (2014):

> No mundo da vida, os agentes humanos podem explorar, avaliar e deliberar sobre as possibilidades futuras e contribuir causalmente para quais delas serão realizadas, e (caracteristicamente) as suas ações são explicadas em termos de suas crenças, deliberações, fins, desejos, valores e outros estados intencionais, todos os quais são ininteligíveis quando separados das instituições e dos ecossistemas que são os constituintes principais de suas situações sócio-históricas (LACEY; MARICONDA, 2014, p. 644).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

Com relação à pluralidade de estratégias, Lacey (2010) apresenta a produção das sementes agrícolas pelas técnicas da engenharia genética como exemplo. Para o autor, nesse processo, além de se considerar a participação das estratégias materialistas utilizadas na própria engenharia, também é preciso levar em conta que as sementes, na condição de mercadorias, devem ser estudadas pelas ciências sociais, a fim de compreender possibilidades como os efeitos sociais e ambientais, benéficos e/ou maléficos, provenientes do uso da semente geneticamente modificada.

Assim, Lacey (2010) defende a utilização de diferentes estratégias na atividade científica, as quais devem ser cuidadosamente escolhidas em M1, levando-se em consideração um determinado conjunto de valores, e aplicadas em M3 a serviço do interesse desses mesmos valores. Lacey (2010) ainda destaca a relevância da participação democrática nesses momentos, de maneira que os cidadãos em geral possam compreender as limitações na adoção de uma estratégia e na elaboração de teorias, participando e colaborando para que a tecnociência esteja voltada ao bem-estar humano.

Além da pluralidade de estratégias e sua abrangência, considera-se relevante abordar alguns conceitos trazidos por Lacey (2008a) sobre desenvolvimento: conhecimento extensivo e conhecimento completo, desenvolvimento modernizador e desenvolvimento autêntico.

Lacey (2008a) denomina de conhecimento extensivo aquele abarcado pela atividade científica atual, caracterizado em consonância com a abordagem descontextualizada. Assim, as categorias empregadas são as materialistas, em que o entendimento científico aborda os fenômenos dissociado do contexto humano, social e ambiental. Já o conhecimento completo é definido por Lacey (2008a) como aquele no qual se considera a dinâmica humana, cultural e ecológica, englobando todas as dimensões e particularidades que os fenômenos possam se apresentar. Assim, para o autor, o conhecimento completo, diferente do extensivo, não desconecta a ciência da sociologia e da ecologia.

Lacey (2008a) define desenvolvimento como a representação tanto da "[...] negação da condição presente dos povos empobrecidos quanto um processo de transformação" (LACEY, 2008a, p. 200), apresentando os desenvolvimentos modernizador e autêntico.

O desenvolvimento modernizador é caracterizado por Lacey (2008a) como aquele em que se nega as condições que levam à pobreza. O autor descreve alguns aspectos próprios desse desenvolvimento, tais como: a) sua representação por instituições e valores das nações desenvolvidas; b)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

fomento ao crescimento econômico e industrial; c) transferência de tecnologia moderna entre nações; d) ciência fornecedora de conhecimento extensivo.

Já o desenvolvimento autêntico é descrito por Lacey (2008a) como o que considera as condições de pobreza como dados empíricos para sua teorização. O autor indica como algumas das características desse desenvolvimento: a) busca pela integração do crescimento econômico à reconquista pelos pobres de sua capacidade de agir na determinação das condições de vida próprias; b) recorrência às concepções de justiça social, incorporando valores como o compromisso com os direitos sociais e econômicos e o respeito pela natureza; c) consideração pela diversidade cultural; d) práticas centrais localizadas nos movimentos sociais dos pobres.

Diante desse contexto, percebe-se que a filosofia de Lacey converge com as perspectivas de conhecimento completo e desenvolvimento autêntico. Ao fazer uma análise da definição de desenvolvimento autêntico exposta acima, Cardoso (2017) apresenta alguns valores da filosofia de Lacey: crescimento econômico integrado com a capacidade de ação dos pobres; autonomia; justiça social; cooperação; participação ampla; compromisso; autoconfiança; respeito à natureza; igualdade; tolerância com diferentes visões; respeito à diversidade; bem-estar de todos.

Para Lacey (2008a), um país subdesenvolvido precisa possuir instituições científicas próprias, a fim de produzir conhecimento para seu próprio desenvolvimento. Nessa perspectiva, o autor defende a necessidade da adoção de estratégias alternativas de ciência, que estejam vinculadas à concepção de desenvolvimento autêntico.

Em sua filosofia, Lacey (2010) frisa a importância do papel da controvérsia, a qual propicia discussões com relação às argumentações a favor e contra à implementação de tipos distintos de tecnociência. Ele considera os papéis da eficácia e da legitimação, afirmando que para a solução de controvérsias, importa compreender a função da legitimação: se uma aplicação foi eficaz, para que seja legítima suas hipóteses não deverão ter "efeitos colaterais negativos do ponto de vista do valor social" nem "outra forma, com valor social potencialmente maior, de realizar os fins imediatos da aplicação" (LACEY, 2010, p. 294).

Lacey e a agricultura

Sobre o desenvolvimento de países pobres, Lacey (2008a) defende a necessidade da utilização de alternativas que estejam vinculadas ao ideal

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

de desenvolvimento autêntico. Como exemplificação, aborda a questão da agricultura, discorrendo sobre a revolução verde/ biotecnológica e a agroecologia. De acordo com o autor: "seria possível a realização de pesquisas independentes, em países pobres, ao menos em áreas como a agricultura, comunicação, energia, saúde, transporte e informação" (LACEY, 2008a, p. 203).

Lacey (2008a) caracteriza a revolução verde pela inserção do conhecimento extensivo, utilizando categorias das estratégias materialistas, em que há a abstração do ser humano das próprias práticas de pesquisa. Lacey (2008a) menciona diversos problemas referentes à tal forma de produtividade agrícola, tais como: dependência do mercado internacional pelos países subdesenvolvidos, esgotamento do solo, desertificação, dependência de fertilizantes, envenenamento do solo, aumento no uso de pesticidas e herbicidas, diminuição de lavouras em pequena escala, aumento do subemprego.

Segundo Lacey (2008a), apesar da revolução verde ter contribuído para combater o problema da fome por meio do aumento da produtividade num mundo em que a população aumentava rapidamente, não considerou o problema da relação entre produção e distribuição. Uma questão reflexiva exposta por Lacey (2008a) é com relação à pressuposição por apoiadores da revolução verde da inexistência de outro mecanismo agrícola que possua o mesmo potencial de produtividade, inclusive da impossibilidade de aperfeiçoamentos via pesquisa que consigam aumentar a produtividade de outros mecanismos agrícolas.

Em contraponto a essas ideias, Lacey (2008a) aponta a agroecologia, entendendo que ela se alinha ao desenvolvimento autêntico. Para ele, "a agroecologia também utiliza conhecimento empírico e sistemático, embora não faça abstrações como na biotecnologia" (LACEY, 2010, p. 142). Assim, há uma incompatibilidade entre os pressupostos da revolução verde e os da agroecologia, o que pode gerar uma espécie de competição entre ambas.

O favorecimento de Lacey à agroecologia está em consonância com o entendimento que o filósofo tem de tecnologia apropriada: para Lacey (2008a) uma tecnologia é apropriada quando atende aos interesses do desenvolvimento autêntico, possuindo, então, as seguintes características: a) preocupação com o bem-estar humano em geral; b) privilégio à igualdade social, promovendo o bem-estar do pobre; c) orientação com base no conhecimento completo, interagindo com o contexto local, comprometida com questões como: "[...] Como se pode produzir alimento de tal maneira que todas as pessoas de uma dada região tenham acesso a uma dieta equilibrada?" (LACEY, 2008a, p. 214).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

Em suas discussões e reflexões com relação à temática agrícola, Lacey (2007, 2008b) aborda sobre o emprego dos transgênicos.

Lacey (2007) indica que as pesquisas científicas conduziram ao desenvolvimento das aplicações dos transgênicos, sendo estes considerados como culturas de plantio que resistem a herbicidas específicos ou também culturas às quais foram incorporadas características de pesticidas por meio de técnicas de engenharia genética. Segundo Lacey (2008b), a pesquisa sobre transgênicos tem gerado inúmeros resultados objetivos, por exemplo, sobre métodos efetivos para a produção e aplicação de plantas de soja resistente ao herbicida glifosato.

Nesse contexto, Lacey (2007) reconhece a eficácia concernente à agricultura baseada em transgênicos, entretanto interpreta que isso não garante a legitimidade da utilização disseminada deles. Ele considera que os transgênicos não são apenas objetos biológicos que têm suas potencialidades obtidas por pesquisas que adotam as estratégias materialistas, mas também que são objetos socioeconômicos os quais muitas vezes são mercadorias ou possuidores de direitos de propriedade intelectual. Para Lacey, é preciso se considerar os dois contextos, biológico e socioeconômico, pois só assim os benefícios, riscos e alternativas serão investigados apropriadamente.

Quanto aos riscos do uso dos transgênicos, Lacey (2007) explica que podem provir tanto do contexto biológico quanto do socioeconômico, havendo os riscos diretos ou de curto prazo à saúde humana e ao meio ambiente, e os riscos indiretos ou de longo prazo. Na interpretação de Lacey (2007, 2008b), as avaliações de risco-padrão lidam com os riscos diretos, os quais estão fundamentados em pesquisas realizadas pela abordagem descontextualizada, então ignorando os riscos indiretos, como por exemplo os riscos à biodiversidade causados pela utilização disseminada de monoculturas transgênicas e os riscos que emergem das ameaças de que o emprego de transgênicos coloque o estoque mundial de alimentos sob o controle privado de algumas poucas corporações. Contudo, Lacey (2008b) ressalta que as avaliações dos riscos indiretos são imprescindíveis, uma vez que os transgênicos são também objetos socioeconômicos, logo os recursos conceituais disponíveis nas avaliações de risco-padrão, conduzidas pela abordagem descontextualizada, não são suficientes por si só para uma investigação apropriada dos riscos.

Lacey (2008b) expõe que, apesar do uso corriqueiro, ao longo da tradição científica moderna, da ciência identificada com a pesquisa conduzida no interior da abordagem descontextualizada, não há razão científica alguma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

para pensar que o uso exclusivo dessa abordagem poderia prover entendimento acerca dos fenômenos relevantes para a questão da legitimidade, pois os riscos de longo prazo não podem ser investigados de forma apropriada quando se ignora os contextos social e ecológico.

Ademais, Lacey (2008b) aponta a tendência de obscurecimento, na ciência moderna, do fato de que a investigação empírica e sistemática está inserida em práticas que são orientadas pela multiplicidade estratégica, por exemplo a agroecologia, de forma que estas conseguem gerar resultados que atendem o ideal de imparcialidade.

Na visão de Lacey (2008b), não houve um consenso científico no processo de introdução dos transgênicos nas práticas agrícolas. A pesquisa desenvolveu inicialmente questões voltadas aos interesses da agroindústria, tais como: "Quais características poderiam ser introduzidas em plantas por meio das técnicas da engenharia genética? Quais dessas características poderiam ser comercialmente exploradas?" (LACEY, 2008b. p. 308), além de questões com alegação de fins "humanitários", como: "De que modo os resultados da pesquisa em transgênicos poderiam ser utilizados para tratar com os problemas de pequenos produtores agrícolas [...] e de suas comunidades [...] em países empobrecidos?" (LACEY, 2008b. p. 308), nas quais se faz entender que os transgênicos seriam uma inovação tecnocientífica exemplar no tratamento de problemas como fome e desnutrição. A respeito disso, Lacey (2008b) interpreta que há uma incoerência, visto que a expectativa de que tais finalidades humanitárias poderiam ser atingidas pelo uso de transgênicos não possui embasamento empírico ou teórico algum.

Para Lacey (2008b), ao considerar a questão da legitimidade da utilização de transgênicos, outras questões deveriam nortear a discussão, tais como:

> Quais métodos agrícolas [...] poderiam ser sustentáveis e suficientemente produtivos, quando acompanhados por métodos viáveis de distribuição, a fim de satisfazer as necessidades alimentares e nutricionais da população do mundo inteiro por um futuro previsível? Existem alternativas [...] com capacidade produtiva pelo menos tão grande quanto a dos métodos transgênicos? Existem alternativas que poderiam satisfazer as necessidades alimentares e nutricionais em contextos em que métodos transgênicos podem ter pouca aplicabilidade [...]? Os próprios métodos transgênicos possuem realmente o potencial para desempenhar uma função principal [...] na satisfação das necessidades mundiais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

> de alimentação e de nutrição? Que evidência apoia as respostas propostas a essas questões? (LACEY, 2008b, p. 308).

Quanto às alternativas à utilização dos transgênicos, Lacey (2007) chama atenção para o discurso de porta-vozes das instituições científicas e agroindustriais, os quais insistem em dizer que não há forma melhor de produção agrícola que os transgênicos, que nenhuma outra maneira de produção é capaz de satisfazer as necessidades alimentares da população mundial solucionando o problema da fome crônica, como os transgênicos. Lacey (2007) discorda desse discurso e considera que permanece aberta à investigação científica a questão da existência ou não de alternativas aos transgênicos, que satisfaçam a demanda global por alimentos. Essa abertura se concretiza, para o autor, porque ainda não foi dada atenção científica suficiente para o potencial da agroecologia, possível alternativa aos transgênicos.

Nesse contexto, Lacey (2008b) critica a afirmação de proponentes da utilização de transgênicos, de que estes não apresentam riscos relevantes em sua aplicação. O autor nomeia isso de "nenhum risco" e expõe que a afirmação anterior não tem apoio na evidência científica, uma vez que os riscos indiretos são ignorados na pesquisa dos transgênicos, a qual é orientada pela abordagem descontextualizada. Lacey (2008b) também reconhece que "nenhum risco" se articula intrinsecamente a "nenhuma alternativa" e, neste sentido, ressalta o raro esforço dos que defendem o uso dos transgênicos em analisar os argumentos teóricos e os registros empíricos da agroecologia.

Assim, Lacey (2010) defende que precisa haver mais pesquisas para evidenciar uma legitimidade no que tange ao uso dos transgênicos, minimizando a dominação por crenças de que não há riscos e alternativas a esse uso. E consequentemente, Lacey (2008b) também defende a necessidade de mais investimento na pesquisa em agroecologia, pois somente assim é que se poderá verificar conclusivamente as potencialidades produtivas dessa alternativa.

Lacey (2008b) compreende que é marcante na corrente principal da ciência a falta de reconhecimento às credenciais científicas da agroecologia, sendo esta frequentemente acusada de ser carregada por opiniões ideológicas ou pensamentos tendenciosos. Para Lacey (2008b), essa ausência de reconhecimento é reforçada pelo crescimento da ciência no interesse particular, em que instituições de capital e mercado aspiram pela utilização de inovações tecnocientíficas como os transgênicos e, por conseguinte, aceitam que implementações de métodos assim não possuem riscos e são as melhores e/ou únicas alternativas. Ainda, consideram que a agroecologia não se adéqua facilmente à dinâmica do agronegócio.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

Em contraposição, Lacey (2008b) afirma que "as estratégias de pesquisa multidisciplinares e interdisciplinares em agroecologia são bastante adequadas para a investigação dos riscos indiretos e das incertezas de longo prazo em relação aos transgênicos" (LACEY, 2008b, p. 310).

Lacey (2015) considera a agroecologia como uma ilustração da fecundidade da pesquisa orientada pela multiplicidade estratégica, definindo-a da seguinte forma:

> A agroecologia [...] refere-se tanto a uma forma de lavoura quanto a um corpo de pesquisa e conhecimento científico que a informa. Ela é diferente de outras formas de agricultura – tais como a agricultura "convencional" [...] e aquela orientada ao uso intensivo de transgênicos – que são capital-intensivas e incorporam em alto grau a perspectiva de valores do capital e do mercado [...], e que depende do uso de agrotóxicos e de outros insumos derivados da petroquímica (LACEY, 2015, p. 175).

Para Lacey (2015), na agroecologia não podem ser inseridas diversas das tecnologias empregadas na agricultura capital-intensiva. Comparando aos transgênicos, por exemplo, Lacey (2015) menciona que características como o cultivo de monoculturas, a disponibilidade de quantias imensas de insumos e agrotóxicos, e o controle pelos direitos de propriedade intelectual, são incompatíveis com a agência de agricultores agroecológicos, em que se deseja manter o próprio controle sobre as condições de produção e distribuição dos alimentos.

Lacey também traz em seu arcabouço teórico a noção de agroecologia como uma disciplina científica. Lacey (2007) expõe a definição abordada pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), apresentada a seguir:

> A agroecologia é considerada uma disciplina científica que transcende os limites da própria ciência, ao pretender incorporar questões não tratadas pela ciência clássica (relações sociais de produção, equidade, segurança alimentar, produção para autoconsumo, qualidade de vida, sustentabilidade) (EMBRAPA, 2006, p. 41).

Convergindo com a definição apresentada pela Embrapa, Lacey (2007) entende que a agroecologia, na condição de disciplina científica, tem como objeto de investigação básico o agroecossistema, sendo este considerado como o sistema socioecológico em que ocorre tanto a produção agrícola

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

quanto a distribuição dos produtos. Logo, a investigação agroecológica vai além da abordagem descontextualizada.

Ao falar da agroecologia, Lacey (2015) argumenta sobre a importância do contexto, enfatizando que a pesquisa científica voltada às práticas agroecológicas adota estratégias que o autor chama de sensíveis ao contexto, as quais fornecem informações advindas do conhecimento local. Dentre essas informações, Lacey (2015) cita algumas delineadas pelo engenheiro agrônomo chileno Miguel Altieri, abordadas em Altieri (2009), tais como: rotação e diversificação das culturas agrícolas, manejo ecológico das pragas, reciclagem de nutrientes, uso de fertilizantes naturais obtidos em contexto local, emprego de adubos verdes.

Assiste frisar que Lacey (2015) não descarta a presença da abordagem descontextualizada na pesquisa agroecológica. Para ele, esta recorre ao conhecimento obtido sob as estratégias materialistas, uma vez que o conhecimento de diversos componentes dos agroecossistemas, por exemplo minerais e bactérias presentes no solo, são derivados de pesquisas orientadas pela abordagem descontextualizada. O que Lacey (2015) explicita é que na pesquisa agroecológica estratégias descontextualizadoras e estratégias sensíveis ao contexto se complementam.

Associando as estratégias agroecológicas aos valores, Lacey (2015) aponta que há relações mútuas com a sustentação de valores da justiça social, democracia participativa e sustentabilidade, o que evidencia justificativa plausível para o engajamento da agroecologia ao bem-estar social. Porém, o autor faz a ressalva de que para se justificar a adoção prolongada das estratégias agroecológicas é preciso que sua fecundidade seja demonstrada; neste sentido, cita o trabalho de Nodari e Guerra (2015) como exemplo de registro empírico que dá suporte às reivindicações de que as estratégias agroecológicas são fecundas e que podem contribuir para manter a segurança alimentar das comunidades de agricultores.

Em seu artigo, Nodari e Guerra (2015) afirmam que a agroecologia se propõe a resgatar a dignidade humana dos agricultores que ao longo do tempo cuidaram de plantas e animais, mantendo boa parte da diversidade genética usada pelo ser humano e, assim, conservando a agrobiodiversidade, além de promoverem práticas e inovações que hoje já são reconhecidas pela comunidade científica. Nodari e Guerra (2015) listam aspectos que denotam os benefícios da agroecologia: a) sociais, uma vez que o capital e a coesão social são aumentados e a migração é reduzida; b) aspectos de saúde, com proposição de uma alimentação mais saudável, em que a dependência ao

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

uso de agrotóxicos é diminuída; c) ecológicos, à medida que a biodiversidade é conservada e a poluição do solo e da água é minimizada; d) redução da pobreza, dado o potencial para elevar a renda resultante das vendas; e) diminuição do endividamento familiar, devido à menor necessidade de aquisição de insumos externos de alto preço; f) culturais, visto que os valores do conhecimento tradicional contribuem para que a comunidade seja capaz de ser agente do próprio desenvolvimento; g) metodológicos, permitindo o entendimento integral dos agroecossistemas; h) aspectos de segurança alimentar, considerando o melhoramento do acesso e uso dos recursos locais a partir da diversificação da produção na propriedade.

Para Lacey (2015), a sustentação de valores da justiça social, democracia participativa e sustentabilidade, somada à fecundidade das estratégias agroecológicas e ao sucesso atual das práticas da agroecologia, fornecem a explicação da consideração da agroecologia como parte das políticas da chamada soberania alimentar, proposta pelo movimento rural internacional Via Campesina. Segundo Lacey (2015), a soberania alimentar se trata da aspiração de agricultores familiares e suas comunidades, com apoio político institucional, em ter o controle de todos os aspectos do sistema alimentar, produzir comida saudável, fortalecer as comunidades locais sem desconsiderar a sustentabilidade ambiental, desenvolver políticas públicas para tornar a administração dos sistemas alimentares mais democrática. Nesse viés, o sistema de soberania alimentar, para Lacey (2015), seria norteado por uma multiplicidade de estratégias, que seriam escolhidas e administradas em conformidade com o contexto local, propiciando benefícios tais como: elevada produção de alimentos nutritivos e saudáveis; aplicação em localidades onde o agronegócio é pouco empregável; produção necessária para alimentar bem a crescente população mundial, desde que haja uma articulação com métodos adequados de distribuição dos alimentos gerados.

Com base em materiais como Nodari e Guerra (2015), Lacey (2015) indica que propostas de soberania alimentar têm sido, cada vez mais, inseridas nas recomendações de organizações internacionais, por exemplo a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), que designou o ano de 2014 como "o ano da agricultura familiar", como forma de reconhecer a importância da agricultura familiar para a segurança alimentar das pessoas, e estimular os governos a investir mais em pesquisas nessa área.

Em relação ao Brasil, Lacey se baseia em materiais como Embrapa (2006) e Nodari e Guerra (2015) para expor que a pesquisa agroecológica já gerou desenvolvimentos fecundos, de maneira que o desenvolvimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

da agroecologia no país faz parte dos programas de diversos movimentos sociais e de grupos de agricultores que consideram os valores da justiça social, democracia participativa e sustentabilidade.

Associações entre a filosofia de Lacey e o enfoque CTS

Para o desenvolvimento do exposto nesta seção, utilizou-se como base o estudo de doutorado de Cardoso (2017), no qual a autora apresenta e discute algumas aproximações entre a filosofia de Lacey e a abordagem CTS.

Na visão de Cardoso (2017), a epistemologia de Lacey abrange diversas questões que envolvem nossas vidas e a relação entre ciência e tecnologia, sintetizando o momento histórico que estamos vivendo. Segundo Cardoso (2017), essa epistemologia contribui para desmistificar compreensões ingênuas relacionadas à tecnociência, propiciando amplo entendimento sobre o empreendimento científico. Ela também considera que a discussão de Lacey sobre a necessidade de controvérsias na comunidade científica pode ser levada à educação básica e à formação docente, o que se alinha com objetivos do enfoque CTS.

Cardoso (2017) apresenta quatro associações entre a filosofia de Lacey e o enfoque CTS, as quais chama de A, B, C e D e que estão descritas a seguir.

A **aproximação A** é enunciada como: "Os valores da filosofia de Lacey e da educação CTS se alinham, no sentido em que ambas estão engajadas na transformação social direcionada ao bem-estar amplo" (CARDOSO, 2017, p. 141). Para elaborar a associação A, Cardoso (2017) sistematiza valores, com dimensão de desejos e crenças, tanto da proposta de Lacey quanto do enfoque CTS.

São apontados por Cardoso (2017) cinco valores da filosofia de Lacey: a) multiplicidade de estratégias na tecnociência, incluindo a abordagem descontextualizada, visto que as múltiplas estratégias tendem a propiciar conhecimento completo; b) participação da sociedade em questões controversas que envolvam a elaboração da agenda de pesquisa, considerando que a população também deve ser responsável por auxiliar no estabelecimento de prioridades nessa agenda; c) existência de instituições e agendas de pesquisa próprias em países subdesenvolvidos, a fim de que tenham autonomia para criar e utilizar estratégias que resolvam problemas do contexto local, além de criar tecnologias apropriadas para atender suas necessidades; d) desenvolvimento autêntico nos países subdesenvolvidos, acreditando que por neste se considerar as necessidades locais, pode proporcionar maior

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

bem-estar social; e) autoconhecimento do cientista, para que este possa se interessar por questões como as sociais e humanas, engajando-se em pesquisas preocupadas com o bem-estar social.

Para o enfoque CTS, também são indicados por Cardoso (2017) cinco valores: a) educação científica de qualidade para todos, visando o exercício da cidadania com responsabilidade, ou seja, uma formação cidadã que leve as pessoas a buscar maior bem-estar social; b) abordagem CTS no campo educacional como parte do movimento CTS mais amplo, que trata a educação como instrumento para a transformação social; c) ensino por pesquisa e multiplicidade de técnicas, objetivando formar pessoas com consciência crítica e autônoma, que lutem pelo seu espaço nas decisões envolvendo ciência e tecnologia, que sejam capazes de buscar o conhecimento; d) participação democrática nas agendas de pesquisa, a partir do entendimento de que todos devem refletir sobre os impactos positivos e negativos das implementações tecnocientíficas; e) desmistificação de visões distorcidas da tecnociência que impedem o cidadão de agir na sociedade, como por exemplo a crença de que a pessoa mais apropriada para decidir o que deve ou não ser implementado no meio social é o cientista.

Ao analisar os valores descritos para a filosofia de Lacey e para o enfoque CTS, Cardoso (2017) compreende que há uma convergência entre os pressupostos, que corresponde ao compromisso de ambos com uma transformação da realidade social utilizando o desenvolvimento da tecnociência como objeto de interesse. A autora afirma que Lacey endossa esse comprometimento por meio de sua filosofia engajada com o bem-estar social, enquanto o enfoque CTS o faz a partir da busca por uma educação científica voltada à formação de cidadãos críticos e participativos.

Quando se pensa na abordagem da temática agrícola em sala de aula, entende-se que o uso da articulação entre os referenciais de Lacey e CTS pelo professor pode contribuir para formar sujeitos comprometidos na defesa pelo desenvolvimento de práticas agrícolas que consonem com a ideia de bem-estar social, a partir de uma visão crítica acerca das implicações sociais positivas e negativas da realização de determinadas práticas.

A **aproximação B** é apresentada assim: "A filosofia de Lacey contribui para i) discutir a complexidade das relações CTS por meio de valores e, com isso, permite ii) a superação de crenças (advindas do modelo linear de desenvolvimento) que limitam a participação pública em assuntos tecnocientíficos" (CARDOSO, 2017, p. 141). Para explicar a associação B, Cardoso (2017) utiliza o conceito de Lacey de desenvolvimento modernizador, pois

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

crê que essa concepção ajuda a desmistificar a noção de desenvolvimento linear.

Cardoso (2017) cita diversas crenças derivadas do modelo linear de desenvolvimento, as quais limitam a ação sobre o empreendimento tecnocientífico, dentre elas: a) o valor da ciência como superior ao da tecnologia; b) a tecnologia como simples subproduto da ciência; c) a superioridade do modelo de decisões tecnocráticas, mito problematizado por Auler (2002), no qual se considera que as decisões concernentes à ciência e tecnologia devem ser restritas a um grupo de especialistas da área que está sendo tratada em questão.

Apesar de Lacey defender o desenvolvimento autêntico e criticar o desenvolvimento modernizador, Cardoso (2017) entende que a concepção deste último pode ser útil para desmistificar as crenças a e b apresentadas anteriormente.

Lacey (2008a) compreende que as estratégias materialistas, orientadoras de um conhecimento extensivo, e que embasam o desenvolvimento modernizador, são utilizadas por conseguirem explicar o sucesso tecnológico, em que há um reforço mútuo entre a ciência e a tecnologia. Dessa maneira, desmistificando a crença b, de que a tecnologia é um mero subproduto da ciência. Nesse contexto, Cardoso (2017) concorda que "é a afinidade entre a ciência e valores do mercado que orientam pesquisas para gerarem inovações tecnológicas" (CARDOSO, 2017, p. 150).

Cardoso (2017) defende que a não sustentação das crenças a e b é bem explicada pela filosofia de Lacey, à medida que assim como a ciência moderna informa a tecnologia, os avanços tecnológicos também têm influenciado a prática científica, quando produz cada vez mais equipamentos que permitem entender melhor os fenômenos. Para a autora, a tecnologia, quando traz dados até então inconcebíveis, aperfeiçoa teorias ou embasa formulações inéditas.

Com relação à crença c, do modelo de decisões tecnocráticas, Cardoso (2017) entende que a visão de Lacey da tecnociência atual contribui para a discussão das relações CTS, à proporção que, para Lacey (2008a) a população tem papel legítimo nas decisões concernentes à atividade tecnocientífica, sendo capaz de opinar, avaliar e decidir, e não apenas participando do consumo gerado pelo "bem-estar" que os produtos tecnocientíficos propiciam.

Assim, Cardoso (2017) interpreta que as ideias trazidas por Lacey sobre o desenvolvimento da sociedade por meio da tecnociência contribui para a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

desmistificação da noção de desenvolvimento linear, auxiliando no entendimento das relações CTS.

Diante desse contexto, reforça-se o entendimento de que a abordagem da temática agrícola no ensino de ciências pode ser potencializada a partir do uso conjunto dos referenciais de Lacey e CTS pelo professor, pois ambos fornecem suporte teórico alinhado para gerar reflexões críticas em sala de aula acerca da importância da participação social nas decisões concernentes ao desenvolvimento das práticas agrícolas.

No enunciado da **aproximação C**, faz-se alusão ao Pensamento Latino-Americano em CTS (PLACTS): "O desenvolvimento autêntico proposto por Lacey [...] se aproxima do PLACTS devido: i) ao endosso à participação pública na escolha de estratégias (participação na agenda de pesquisa), ii) necessidade de se voltar para o contexto e as prioridades locais" (CARDOSO, 2017, p. 141). Como se pode perceber, para explicar a associação C, Cardoso (2017) utiliza o conceito de Lacey de desenvolvimento autêntico.

Para Lacey (2008a) o desenvolvimento autêntico, alimentado pelo conhecimento completo e caracterizado pela multiplicidade de estratégias, é o tipo de desenvolvimento que fornece bem-estar social a partir de valores como os que o autor chama de florescimento humano. Nessa perspectiva, apresenta possibilidades de redução da pobreza, direcionando para contextos de comunidades que não têm suas reais necessidades atendidas pelo desenvolvimento modernizador.

A partir disso, Cardoso (2017) aponta que a teoria de Lacey se aproxima da vertente do PLACTS, a qual critica a política científica e tecnológica adotada em países subdesenvolvidos que seguem a agenda de pesquisa de países desenvolvidos, ignorando os problemas sociais de contexto local.

Cardoso (2017) chama atenção para a questão de que o PLACTS não tem sido interiorizado ao campo educacional. A autora cita o Grupo de Estudos Temáticos em Ciência-Tecnologia-Sociedade (GETCTS), da Universidade Federal de Santa Maria, o qual tem problematizado o PLACTS a fim de trazê-lo ao meio educacional. Como exemplo, menciona a pesquisa de Rosa e Auler (2016), a qual aborda o desenvolvimento de práticas curriculares no contexto de ensino brasileiro que evidenciam a participação social apenas no momento de pós-produção do conhecimento tecnocientífico.

Neste cenário, Cardoso (2017) defende que a concepção de desenvolvimento autêntico endossada por Lacey pode auxiliar nas práticas docentes quanto à abordagem da participação pública também nas agendas iniciais de pesquisa. Afinal, Lacey (2008a) considera que os cidadãos em geral devem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

ser responsáveis por ajudar na escolha das estratégias a serem adotadas para um contexto de investigação, visto que estas terão influência na vida de todos.

Ainda referente à aproximação C, Cardoso (2017) enfatiza que a necessidade das agendas de pesquisa se voltarem para o contexto e as prioridades locais é uma preocupação tanto da filosofia de Lacey quanto do campo CTS via PLACTS. Segundo a autora, questões como "que tipo de ciência precisamos para essa determinada localidade, de forma que o meio seja preservado, de modo que o crescimento econômico sustentável seja conquistado e que a população em geral se beneficie?" (CARDOSO, 2017, p. 161) são consideradas por Lacey e CTS e não podem ser negligenciadas.

Diante do exposto, compreende-se que a filosofia de Lacey articulada ao referencial CTS fornece subsídios para que o professor aborde a temática agrícola em sala de aula de maneira contextualizada, discutindo com seus estudantes sobre as práticas agrícolas locais e suas implicações à comunidade escolar.

A **aproximação D** é expressa como: "Lacey contribui para o autoconhecimento do professor comprometido com as relações CTS, auxiliando-o a refletir e concretizar seus desejos e objetivos educacionais por meio dos valores" (CARDOSO, 2017, p. 141).

Cardoso (2017) defende que os valores propostos por Lacey no contexto do desenvolvimento autêntico são basicamente os mesmos considerados pelo enfoque CTS, quando se pensa no objetivo deste de uma educação científica voltada à cidadania.

Uma discussão trazida por Cardoso (2017) são as ideias de Lacey sobre a formação do cientista, consideradas pela autora como relevantes para se pensar a formação de professores. Em sua tese, Cardoso (2017) aponta a importância que Lacey atribui ao desenvolvimento do autoconhecimento do cientista, que remete ao entendimento da própria atividade científica, dos valores subjacentes ao trabalho científico, além do comprometimento com a cidadania, a ética e a justiça. A autora defende que a filosofia de Lacey contribui não apenas para o autoconhecimento do cientista, mas também para o posicionamento epistemológico, político e social dos docentes. Cardoso (2017) frisa a importância da formação de professores voltada à compreensão do fazer científico, pois isso auxiliará a própria formação do cientista, uma vez que são os docentes os formadores dos futuros profissionais, incluindo-se aí os cientistas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

Cardoso (2017) entende que a reestruturação de valores dos docentes quanto à tecnociência é importante para dar condições aos mesmos de, a partir de seus próprios valores, fomentar objetivos que visem à construção de valores nos estudantes.

Em sua pesquisa, Cardoso (2017) concorda que um dos grandes problemas na educação CTS tem sido a concepção fragilizada de professores das potencialidades do ensino para a transformação social. Nesse contexto, a autora compreende que a filosofia de Lacey vem para ajudar na concepção epistemológica do docente a fim de que este enxergue o ensino de ciências de maneira mais compromissada diante dos atuais desafios, podendo auxiliar efetivamente à formação cidadã dos estudantes.

Diante disso, considera-se de suma importância o desenvolvimento do estudo conjunto dos referenciais de Lacey e CTS nos processos de formação de professores no ensino de ciências, uma vez que oportuniza ao docente refletir acerca do fazer científico e das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, podendo contribuir para sua concepção epistemológica e, consequentemente, torná-lo mais preparado para abordar a temática agrícola em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foram apresentados alguns aspectos que compõem o arcabouço teórico do filósofo Hugh Lacey, bem como aproximações entre a filosofia de Lacey e o enfoque CTS elaboradas e discutidas na tese de Cardoso (2017). Ao abordar bases epistemológicas da obra de Lacey, procurou-se enfatizar as ideias do autor a respeito da pesquisa científica envolvendo práticas desenvolvidas na agricultura, esmiuçando seus argumentos e posicionamentos sobre o uso dos transgênicos e o desenvolvimento da agroecologia. Quanto às associações discorridas do estudo de Cardoso, objetivou-se trazê-las junto ao trabalho a fim de sintetizar algumas proximidades do campo CTS, mais especificadamente no contexto educacional, à obra de Lacey e, consequentemente, evidenciar a relevância da epistemologia de Lacey ao ensino de ciências.

Diante de todo o exposto neste artigo, acredita-se que o referencial engajado de Lacey fornece ao professor da área de ensino de ciências a possibilidade de um posicionamento epistemológico consciente, o qual tem grande potencial de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. Pensando na abordagem da temática agrícola em sala de aula balizada pelo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

enfoque CTS, em que se pode discutir questões como a utilização de agrotóxicos na lavoura por exemplo, ficou perceptível a relevância da apropriação pelo professor do referencial de Lacey, tornando o docente mais preparado para refletir com seus estudantes sobre o conhecimento tecnocientífico. Assim, reforça-se a relevância da inserção da filosofia de Lacey em processos de formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. **Agroecologia:** a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

AULER, D. **Interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. 2002. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Naturais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CARDOSO, A. P. dos S. **Contribuições da epistemologia de Hugh Lacey para a educação CTS:** o contexto da nanotecnologia. 2017. 253f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

EMBRAPA - EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. **Marco referencial em agroecologia**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.

LACEY, H. Há alternativas ao uso dos transgênicos? **Novos Estudos**, São Paulo, n. 78, p. 31-39, 2007.

LACEY, H. **Valores e atividade científica 1**. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2008a.

LACEY, H. Ciência, respeito à natureza e bem-estar humano. **Scientiae Studia**. São Paulo, v. 6, n. 3, p. 297-327, 2008b.

LACEY, H. **Valores e atividade científica 2**. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.005

LACEY, H. A agroecologia: uma ilustração da fecundidade da pesquisa multiestratégica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 83, p. 175-181, 2015.

LACEY, H.; MARICONDA, P. R. O modelo das interações entre as atividades científicas e os valores. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 643-68, 2014.

NODARI, R. O.; GUERRA, M. P. A agroecologia: estratégias de pesquisa e valores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 83, p. 183-207, 2015.

ROSA, S. E.; AULER, D. Não neutralidade da Ciência-Tecnologia: problematizando silenciamentos em práticas educativas CTS. **Alexandria**, v. 9, n. 2, p. 203-231, 2016.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

TELMA CRISTINA GOMES DA SILVA
Pós-doutora em Letras e Doutora em Linguística. Professora Visitante na Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - PB, profa.telma@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

RESUMO

O presente artigo ancorado em os trabalhos de Correa (1999), Scarpa (2006), Del Ré (2006), Finger (2008) e Santos (2008) apresenta as principais contribuições teóricas para o campo de Aquisição da Linguagem observando a importância dessas abordagens para o ensino-aprendizagem de língua materna para/pela criança. Este artigo possui como questão norteadora saber: "*Quais as principais contribuições teóricas para o campo da aquisição da linguagem?*"; e, para tanto, apresenta um breve panorama de os estudos sobre a aquisição da linguagem do século XIX ao século XX, enfocando as correntes teóricas do Behaviorismo, Gerativismo, Conexionismo, Cognitivismo e Interacionismo Social para tecer considerações sobre as contribuições dessas teorias para os estudos aquisicionistas e, por sua vez, para o ensino -aprendizagem de língua materna para/pela criança. Os resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica mostram que essas abordagens teóricas favorecem a compreensão do processo de aquisição da língua(gem), bem como propuseram métodos de observação, registro e motivação/estímulo da/para a aprendizagem da língua materna para/pela criança em contexto domiciliar. Esses métodos quando introduzidos no contexto escolar propiciam o processo de ensino-aprendizagem da língua(gem) e possibilitam observar aspectos relacionados ao desenvolvimento linguístico, psicológico e cognitivo da criança.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem, Abordagens Teóricas, Pequisa Bibliográfica, Ensino de Língua.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem da língua(gem) pela criança consiste em uma problemática para os estudiosos acerca desta temática, sendo, fundamental, para a Ciência da Linguística, os estudos da cognição humana e do ensino-aprendizagem, discutirem como acontece essa aquisição da língua(gem) da/pela criança (CORREA, 1999). A partir dessa problemática, este trabalho apresenta algumas das principais contribuições teóricas para a construção do campo da Aquisição da Linguagem, observando a importância dessas abordagens para o ensino-aprendizagem de língua(gem). Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática em discussão a fim de delinearmos um breve panorama para a constituição do campo da Aquisição da Linguagem, na área de Linguística e, por sua vez, refletir acerca da influência dessa para o ensino-aprendizagem de língua(gem).

A questão norteadora deste estudo consiste em responder: "*Quais as principais contribuições teóricas para a construção do campo da Aquisição da Linguagem?*". Para responder essa questão, como já dito, realizamos uma pesquisa bibliográfica pela qual procuramos trazer discussões pertinentes para a temática proposta apontando as contribuições que o *Behaviorismo*, o *Gerativismo*, o *Conexionismo*, o *Cognitivismo* e o *Interacionismo Social* trouxeram para o campo da Aquisição da Linguagem. Como já citado, adotamos como aporte teórico os trabalhos desenvolvidos por Correa (1999), Scarpa (2006), Del Ré (2006), Finger (2008) e Santos (2008) entre outros estudiosos.

Quanto a organização, este artigo está subdividido em as seguintes partes: 1) apresentação de um breve panorama dos estudos sobre a aquisição da linguagem do século XIX ao século XX; 2) discussão sobre a contribuição de abordagens teóricas para a constituição do campo da aquisição da linguagem; 3) e considerações acerca dessas contribuições para os estudos aquisicionistas enfocando o processo de ensino-aprendizagem de língua(-gem) para/pela criança.

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UM BREVE PANORAMA

Os estudos em aquisição da linguagem partem do pressuposto de que "toda a criança é, em princípio, capaz de tomar a língua de sua comunidade como língua materna e de adquirir simultaneamente mais de uma língua" (CORREA, 1999, p. 339). Nesse aspecto, segundo apontado por Correia (1999),

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

o processo de aquisição da linguagem apresenta um padrão de desenvolvimento da linguagem comum aos diferentes indivíduos em as diferentes línguas, cabendo, assim, ao linguista aquisicionista explica como esse processo acontece. Diante disso, uma teoria de aquisição de linguagem pode ser concebida como um modelo da dinâmica desse processo de apropriação da língua(gem) pelo individuo. Essa perspectiva "faz supor uma concepção ou modelo do estado estável do desenvolvimento a ser atingido e do estado inicial desse processo" (Idem., p. 340). A partir isso, aqui, buscamos apontar algumas das principais contribuições de diferentes abordagens teóricas para a construção do campo da Aquisição da Linguagem e o ensino-aprendizagem de língua(gem) para/pela criança.

Del Ré (2006) afirma que um de os primeiros trabalhos sobre a *linguagem infantil* foi realizado no século XIX. Esse trabalho apresentava registros em diários a respeito da fala espontânea de crianças em contexto domiciliar, tendo os próprios pais dessas crianças como os observadores participantes desse processo de evolução da língua da/pela criança. Essa pesquisadora enfatiza que esse período de estudos corresponder à fase da Linguística Histórica ou Gramática Comparada cujo interesse consistia em estudar as línguas vivas e sua evolução. Essa evolução era observada a partir da comparação entre os diferentes usuários / falares da língua por meio de um método *diacrônico* ou *histórico*; entretanto, segundo essa autora, a Linguística não possuía seu objeto de estudo delimitado, assim sendo não possui um método determinado.

Apenas, no início do século XX, com os estudos desenvolvidos por Saussure e Bloomfield, foi que a Linguística adquiriu sua autonomia ao voltasse para uma perspectiva descritiva da língua e, por sua vez, recebeu o *status* de Ciência da Língua(gem) (DEL RÉ, 2006). Nesse período, alguns linguistas e filólogos se interessam pela linguagem infantil, realizando estudos *descritivos*, *longitudinais* e *naturalistas*, entretanto, esses estudos foram desenvolvidos sem a finalidade de se criar uma teoria sobre a aquisição da linguagem. Porque, conforme afirma Weedwood (2002), o objetivo central dos estudos da linguística, naquele período, era a construção de uma teoria geral cujo objetivo consistia em conhecer as mudanças ocorridas pela(s) língua(s) através da história.

Por outro lado, naquela época, existiam também os trabalhos da linguística aplicada que se preocupavam com a elaboração de métodos específicos para o aperfeiçoamento de ensino da língua, sendo, então, a língua analisada em si mesma sem considerar o uso efetivo. Em outros termos, sem observar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

a maneira que um individuo adquire uma língua ou os mecanismos psicológicos envolvidos em sua produção/ recepção de uma língua pela criança.

Retomando a discussão sobre os primeiros estudos voltados para a linguagem infantil, Del Ré (2006) diz que os *estudos longitudinais* trabalhavam com a prática diarista pela qual um pesquisador registrava sua observação da evolução da língua(gem) da/pela criança em situações espontâneas de comunicação. O pressuposto fundamental desses estudos é que quanto mais representativa for à amostragem dos registros da fala da criança maior a possibilidade de se compreender como a língua da criança é adquirida ou evolui com o passar do tempo. Por seu lado, Scarpa (2006) apresenta, em oposição aos *estudos longitudinais,* os *estudos transversais* que trabalhavam com uma quantidade grande de registros de sujeitos de faixas etárias diferenciadas. Segundo a autora, esses sujeitos eram isolados, controlados e testados em situações experimentais para a "observação e análise da percepção, compreensão e processamento da linguagem pela criança" (Idem., p. 205).

Em síntese, os *estudos longitudinais/ naturalistas* têm o objetivo de analisar a produção/desenvolvimento da língua(gem) da criança em situação espontânea, enquanto os *estudos transversais/ experimentais* têm o propósito de compreender como ocorre a percepção da fala da/pela criança em situações controladas. Sendo, então, a escolha metodológica e a seleção de dados que determina o viés teórico que subsidiará a pesquisa.

Scarpa (2006) destaca que o campo da aquisição da linguagem é uma área híbrida criada no entremeio de teorias linguísticas e psicológicas. Portanto, essa área apresenta um cenário que privilegia tanto as discussões teóricas da Linguística quanto da Psicologia Cognitiva. Ademais, atualmente, essa área do saber favorece também a discussão de estudos psicolinguísticos e metodologias para o ensino-aprendizagem de língua(gem), entre outros. Isto significa que a área em aquisição da linguagem está, diretamente, relacionada à subáreas do conhecimento que formam cada uma seu próprio campo de estudos.

Del Ré (2006) e Scarpa (2006) apontam algumas dessas áreas: a) *aquisição da língua materna por crianças sem desvios ou com desvios* (retardos mentais, surdez, desvios articulatórios entre outros) no que diz respeito aos componentes fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos, pragmáticos, discursivos e interativos da língua materna; b) *aquisição de segunda língua por crianças e adultos* tanto em situaçãoformal (escola), quanto informal (imersão linguística); c) *aquisição da escrita* pela qual se observa os processos de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

letramento, a alfabetização, a relação língua e fala, etc. Assim o campo de aquisição de linguagem se tornou de interesse para as teorias linguísticas, psicológicas, psicolinguísticas e, por sua vez, para as metodologias aplicadas ao ensino-aprendizagem de língua(gem). Para revestir aspectos específicos dessas áreas, como dito anteriormente, o campo dos estudos aquisicionistas receberem contribuições de diferentes abordagens teóricas.

AS ABORDAGENS TEÓRICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

As abordagens teóricas estudadas, neste trabalho, são o *Behaviorismo*, o *Gerativismo*, o *Conexionismo*, o *Cognitivismo* e o *Interacionismo Social*. Ao explicitar sobre essas teorias pretendemos compreender suas contribuições para o campo da Aquisição da Linguagem, entretanto, seguindo as orientações de Del Ré (2006), antes, faz-se necessário contextualizar não somente o aparecimento de cada uma delas, mas também o pensamento vigente na época que, por sua vez, reflete em seus postulados teóricos.

O EMPIRISMO

Os estudos empiristas, segundo Santos (2008), compreendem aqueles que se originam do conhecimento derivado da experiência do individuo. Para as teorias empiristas não se nega a existência da mente; logo, os seres humanos tanto têm conhecimentos, como ideias em suas mentes, sendo, assim, sua principal preocupação conhecer "como essas ideias foram adquiridas ou aprendidas" (Idem., p. 216). Nessa ótica, o *inato*, para os empiristas, está na "capacidade de formar associações entre estímulos, ou entre estímulos e respostas, com base na similaridade e contiguidade. Isto significa que a estrutura não está no individuo, nem é constituída por ele, mas está no exterior, fora do organismo" (Idem. p. 216-217).

Del Ré (2006) destaca que as primeiras teorias em aquisição, considerando o modelo empirista, são o *Behaviorismo* e o *Conexionismo*. A primeira perspectiva postulada por Skinner acredita a criança ser uma "tábula rasa" que desenvolve a linguagem, ou melhor, os conhecimentos linguísticos através de *estímulo-resposta*, *imitação* e *reforço*. Já o *Behaviorismo*, segundo *Finger (2008),* é uma abordagem psicológica comportamentalista que estuda o animal humano e não humano. Essa abordagem surgiu, em meados do século XX, em os Estados Unidos, predominando entre os anos de 1920 e 1960. O

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

princípio norteador dessa teoria é que "a Psicologia deve conceber como objeto de estudo somente aquilo que pode ser observável e descrito de forma rigorosa e objetiva" (FINGER, 2008, p. 18). Logo, o objeto de estudo da Psicologia deve ser o comportamento observável recusando-se assim os estudos da mente. Diante disto, é desnecessário para os teóricos behavioristas analisar qualquer processo interno ao ser humano para compreender o desenvolvimento da língua(gem), visto que "o fundamental para a teoria behaviorista é determinar o tipo de comportamento" (Idem., p. 28-29). Assim sendo, a linguagem é "um comportamento aprendido, um hábito, e emerge – é construída – a partir da interação do ser com o *input* fornecido pelo meio" (Idem., p. 28).

De acordo com Skinner (1957 *apud.* DEL RÉ, 2006, p. 18), a linguagem é adquirida mediante um reforço positivo – no qual, o comportamento/linguagem se manteria –, um reforço negativo – pelo qual o comportamento/linguagem seria eliminado –, ou ainda, em um tipo de reforço. Isto significa que "o comportamento é a resposta dada por um determinado organismo a algum fator externo que o estimule, cuja resposta pode sempre ser observada, descrita e qualificada" (FINGER, 2008, p. 18) Deste modo, a linguagem ou conhecimentos linguísticos seriam comportamentos aprendidos a partir de reforços/estímulos dados pelo adulto a criança.

Partindo dessa perspectiva, é irrelevante qualquer predisposição inata para a aquisição da língua e, portanto, a natureza da linguagem humana não poderia ser estudada internamente. Pois, segundo Pavlov (*apud.* FINGER, 2008, p. 21), o ser humano assim como os animais aprende a linguagem através de "associações entre estímulos e respostas, repetindo comportamentos que são bem-sucedidos" (Idem.). O estudioso Watson questionou as ideias de Pavlov, afirmando que não apenas os seres humanos reagem a estímulos, mas também é possível condicionar a resposta do ser humano a um determinado estímulo (FINGER, 2008). Isto é, um homem assim como um animal poderia ser induzido a produzir um determinado comportamento.

Por outro lado, Finger (2008, p. 22) destaca que em o psicólogo Skinner, em seus estudos, rejeitou quase totalmente a perspectiva defendida por Watson sobre os reflexos e condicionamentos, pois, a metodologia skinneriana trabalha com as associações que não estão, diretamente, relacionadas a um estímulo específico. Finger (2008) aponta, ainda, que a concepção de aprendizagem defendida por Skinner é facilmente aplicada à descrição de situações de interação comuns de nosso cotidiano, como, por exemplo, uma resposta ou estímulo dado pelos pais ao filho que grita para obter algo;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

segundo afirma esse pesquisador, se a resposta for atender ao que a criança deseja para que ela não grite. Esse comportamento se reproduzirá inúmeras vezes, contudo, se a criança não for atendida, ou seja, se ela não receber o que deseja, esse comportamento tende a desaparecer. Em outros termos, o tipo de *feedback* dado a criança reforçará ou não determinado comportamento dela. É justamente essa noção de "reforço" a maior contribuição dos estudos de Skinner para a teoria behaviorista e, por sua vez, para os estudos em aquisição da linguagem. (FINGER, 2008).

Como já dito, os behavioristas rechaçam a existência do conhecimento inato, porque, segundo eles, o conhecimento é adquirido no processo de aprendizagem resultante da interação do organismo com o ambiente, sendo, o condicionamento *estímulo-resposta-reforço* responsável pelo desenvolvimento do ser humano. Assim sendo, a aquisição da linguagem da/pela criança se dá pela inserção do individuo no ambiente. Ou seja, a criança desenvolve sua língua a partir da experiência com a língua dos adultos e/ou outras crianças participantes de seu cotidiano (FINGER, 2008). A partir disso, os behavioristas defendem que uma criança "não possui qualquer tipo de conhecimento prévio e somente aprende a língua particular se alguém ensiná-la. Sendo, assim, o ambiente é o único responsável pelo provimento do conhecimento que ela porventura virá a adquirir." (Idem., p. 38).

Esse pensamento behaviorista imperou por muito tempo entre os estudiosos da aquisição que acreditavam a criança adquirir sua língua materna por meio do condicionamento *estímulo-resposta-reforço;* entretanto, atualmente, essa ideia não recebe o mesmo suporte, pois, outros estudos colocam o pensamento behaviorista em cheque. Por outro lado, não podemos deixar reconhecer a contribuição que essa abordagem trouxe "para a compreensão de como as crianças adquirem alguns aspectos mais rotineiros e regulares da língua." (FINGER, 2008, p. 44).

Por seu lado, o *Conexionismo* diz respeito ao estudo de natureza do *input*, isto é, os estudos sobre a aprendizagem da linguagem pela criança. Del Ré (2006) afirma que essa abordagem não considera a mente como parte do processo de aquisição da linguagem, todavia, admite o cérebro e suas redes neurais serem responsáveis pelo aprendizado em situações empíricas de comunicação. No geral, essa corrente trabalha com a noção de dados de entrada (*input*) e de saída (*output*) considerando a interação entre o organismo (rede neural) e o ambiente.

Os estudos realizados pela teoria conexionista, segundo Snow (2011), são essenciais para a formulação de qualquer teoria da aquisição da linguagem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

visto que mostram como a linguagem infantil evolui mediante a *interação mãe-bebê* – os estudos da fala da mãe dirigida à criança (FDC). Assim sendo a teoria conexionista trouxe, para os estudos em aquisição da linguagem, contribuições diversas, como apresentar a diferença entre a interação *adulto-adulto*, *adulto-criança* e *criança-criança*, observando a capacidade que uma criança possui para compreender e/ou produzir a língua(gem).

Para isso, o *Conexionismo* traz para os estudos aquisicionistas questões sobre *sintonia*, *efeitos dos atrasos no desenvolvimento*, *diferenças individuais para aquisição da linguagem* auxiliando a compreensão do léxico e do sistema linguístico assim como usados pelas crianças nos seus primeiros dois anos de vida. Contudo, segundo Del Ré (2006), essa teoria na supre lacunas, como explicar a rapidez com que uma criança adquire uma língua(gem) ou os erros que ela comete, ou ainda, as razões pelas quais começa a fala, etc. Mas isso não diminui a importância dessa abordagem teórica para a área de aquisição da linguagem.

O RACIONALISMO

Del Ré (2006) e Santos (2008) afirmam que, a partir da década de 1950, com os trabalhos de Noam Chomsky, o empirismo dar lugar aos estudos racionalistas, que não somente admitem a existência da mente, como também atribuem a essa aresponsabilidade pela aquisição da linguagem. Assim, linguagem e mente são relacionadas e, por consequência, passa-se a pressupor a existência de uma capacidade inata ao ser humano que precederia o processo de aquisição da linguagem da/pela criança. É, nesse momento, que surgem pesquisas voltadas para os processos psicológicos e os mecanismos ligados à aquisição, e, também, em relação ao uso da línguag(em), abrindo espaço para *o inatismo* em oposição aos estudos behavioristas vigentes naquela época.

A partir disso, os estudos de Chomsky defendem que o ser humano tem uma gramática inata que procura dá conta da *competência linguística* e do *uso criativo da linguagem* pelo falante. Desse modo, a linguagem "não pode ser confundida com um tipo de habilidade. É justamente o uso criativo da linguagem que evidencia que não é uma questão de habilidade que entra em jogo quando uma pessoa a utiliza" (QUADROS, 2008, p. 26). É a partir desse princípio que Chomsky crítica a teoria postulada por Skinner.

A teoria chomskyana pressupõe, então, a existência de uma Gramática Universal (GU) pela qual as línguas possuem um correlato linguístico

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

programado, biologicamente, necessário para que essas apresentem propriedades que as definem, sendo essas propriedades adquiridas em um período curto em um determinando contexto de uso (CORREA, 1999). Por seu lado, os estudos aquisicionistas defendem que há uma maior indeterminação no que concerne às formas das línguas serem adquiridas no processo inicial.

Devido à ausência de um consenso em relação a um modelo padrão que explicasse a aquisição das línguas ocorreu que muitos trabalhos, em aquisição da linguagem, foram desenvolvidos de forma prática e independente da Teoria Linguística; embora seja necessária a incorporação de uma teoria da língua em uma teoria de aquisição da linguagem. Segundo (1999), os estudos psicolinguísticos e áreas afins reverteram esse quadro quando apresentaram pesquisas sobre a percepção da fala por bebês e, também, de crianças com deficiências cognitivas que mantiveram a capacidade linguística e a existência de déficits, particularmente, linguístico para o desenvolvimento da fala em lados diferentes do cérebro.

Nessa visão, conforme aponta Del Ré (2006), o gerativismo chomskiano propõe que a aquisição de uma língua não se baseia na mera memorização, pelo contrário, as propriedades linguísticas seriam transmitidas de maneira genética sendo, portanto, somente ativadas a partir do contato de um individuo com falantes nativos da língua. Nesse sentido, a "linguagem é, na perspectiva da teoria gerativa, um conjunto de representações mentais" (QUADROS, 2008, p. 28), segundo essa concepção, são geradas estruturas linguísticas por meio de transformações de sentenças pelo falante. Em síntese, a teoria chomskiana mostra que a língua não é adquirida através de condicionamento, nem memorização de palavras isoladas, mas sim a partir do uso de uma GU que o ser humano traz consigo, sendo, portanto, essa GU desenvolvida pelo contato com outros falantes da língua materna.

Isso posto, ao retomar o pensamento de Platão, a teoria de Chomsky se desenvolve a partir do seguinte questionamento: "*O conhecimento linguístico da criança resulta do ambiente ou é biologicamente determinado?*". (QUADROS, 2008, p. 33). Como resposta a essa questão, Chomsky afirma existir "um componente da faculdade da linguagem na mente/cérebro da criança" (Idem., p. 59). Partindo disso, o uso da língua materna por uma criança se explica através de fatores ambientais e biológicos, tanto quanto a compreensão, como quanto a produção da língua(gem). Assim, "os fatores do ambiente interferem no uso da linguagem, possibilitando colocar em uso um sistema de conhecimento que identifica e extrai do ambiente as informações relevantes para acessar recursos que estão biologicamente determinados" (Idem).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

De acordo com Quadros (2008), são três esses fatores ao considerarmos a aquisição da linguagem: 1) os princípios genéticos que limitam a faculdade da linguagem; 2) os mecanismos de aprendizagem estabelecidos geneticamente; 3) e o contato linguístico ao qual a criança é exposta em determinada comunidade de fala. Em outros termos, a língua(gem) é adquirida a partir de fatores biológicos e sociais que colaboram para o desenvolvimento da fala da criança. Nessa ótica, a aprendizagem da língua(gem) acontece pelo contato da criança como outros falantes seja no contexto domiciliar, seja escolar, etc.

Ademais, Chomsky postula que existem padrões universais para as crianças acessarem a linguagem, sendo, assim, em diferentes lugares do mundo, a linguagem humana passaria por estágios semelhantes. E, com isso, a língua não seria aprendida como proposto pelos behavioristas, mas sim "determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua que a criança é exposta no ambiente." (QUADROS, 2008, p. 59). Dito de outra maneira, "a linguagem está vinculada a mecanismos inatos da espécie humana e comuns aos membros dessa espécie, daí, a ideia de universais linguísticos" (SCARPA, 2006, p. 208). Essa concepção chomskiana colocou a linguagem tanto no domínio cognitivo, quanto biológico, considerando que o ser humano nasce com uma GU, que, por sua vez, essa é dotada de princípios determinados pela faculdade de linguagem e parâmetros fixados que adquirem valor através do contato do individuo com outros falantes da língua materna.

Ressalta-se que embora o contato com o outro falante seja essencial para o desenvolvimento da fala pela criança, a teoria chomskiana não considera a interação social como um fator primordial para que essa criança fale, visto que, para Chomsky, a língua(gem) é intrínseca ao ser humano. Outro aspecto relevante dessa teoria, de acordo com Quadros (2008), é o chamado *período crítico*. Pois, para essa teoria, haveria um período no qual se encerraria ou se tornaria mais difícil a aquisição de uma língua. Logo, se uma criança na desenvolvesse a língua antes de entrar no período crítico, que acontece por volta da puberdade, essa teria o seu desenvolvimento linguístico prejudicado.

Essa hipótese é uma das principais contribuições da teoria gerativa, pois, com isso, essa teoria aponta que a criança além de possuir uma predisposição inata para a aquisição da linguagem, também existe um período pré-determinado, mais favorável, para que essa aquisição aconteça de forma natural. Esse pensamento gerativista influenciou a educação formal, sendo,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

então, determinada uma faixa etária para os níveis de escolaridade desde a educação infantil a educação básica, e, também, possibilitou que educadores e psicólogos avaliassem quando uma criança está com deficit de aprendizagem.

Resumindo, os gerativistas chomskianos acreditam o ser humano nascer predisposto a desenvolver uma linguagem havendo um período melhor para que isso aconteça. Nessa ótica, o processo de aquisição da linguagem da/pela criança, segundo esses estudiosos, acontece quando "a criança é exposta a um *input* (conjunto de sentenças ouvidas no contexto), sendo o *output* um sistema de regras para a linguagem do adulto, a gramática de uma determinada língua" (SCARPA, 2006, p. 208).

No entanto, Del Ré (2006) afirma que a teoria chomskyana "minimiza o papel do conhecimento adquirido na aprendizagem da língua da criança e deixa de lado outros elementos que participam desse processo" (Idem. p. 22). É assim que surgem a *teoria cognitiva piagetiana* e o *interacionismo vygostskyano* trazendo para os estudos aquisicionistas uma noção de construção do conhecimento pela criança não somente a partir do contato com o ambiente físico, mas também considerando as trocas comunicativas no processo de interação entre criança e adulto.

Destaca-se que o *Cognitivismo* é uma teoria racionalista que "vincula a linguagem à cognição, i.e., a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos derivados do desenvolvimento do raciocínio na criança" (DEL RÉ, 2006, p. 22). Sendo, portanto, a aquisição da linguagem, nessa perspectiva teórica, resultante do desenvolvimento da cognição, isto é, da inteligência da criança.

Segundo Del Ré (2006), o biólogo e psicólogo Piaget desenvolveu sua teoria considerando que a linguagem é adquirida pela superação de estágios cognitivos pelos quais a criança passa durante os primeiros anos de vida; e, em vista disso, esse estudioso da linguagem não considera também o papel da interação social para a aquisição da língua(gem). Porque, para Piaget, "não basta que a criança esteja apenas 'exposta' à interação social, ela deve também estar 'pronta', no que se refere à maturação, desenvolver o(s) estágio(s) para compreender o que a sociedade tem para lhe transmitir" (Cf. DEL RÉ, 2006, p. 22).

Segundo esse psicólogo, os estágios para o desenvolvimento cognitivo da criança são:

> 1) o *sensório-motor,* de 0 a 18/24 meses, que precede a linguagem; 2) o *pré-operatório,* de 1,;6/2 anos a 7/8 anos, fase

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

> das representaç~eos, dos símbolos; 3) *operatório-concreto,* de 7/8 anos e 11/12 anos, estágio da construção da lógica; e 4) *operatório-formal*, de 11/12 anos em diante, fase em que a criança raciocina, deduz, etc. (DEL RÉ, 2006, p. 22).

Esses estágios são desenvolvidos plenamente pela criança conforme forem lhe oferecidas às condições necessárias para que o fenômeno da aquisição da linguagem ocorra.

Ramozzi-Chiarottino (2008) afirma, que Piaget concebe a linguagem como resultante da troca da interação entre o organismo e o meio. Nesse ângulo, essa nem é empírica, nem tão pouco inata. Logo, na perspectiva piagetiana, a linguagem se desenvolve por meio da capacidade adquirida pela criança nos primeiros dois anos de vida, ou seja, durante o período sensório-motor. Nesse período, a criança distingue significante e significado; e, desse jeito, ela adquire a capacidade de representar algo. Posto isto, a representação de um objeto seria compreendida como a capacidade de perceber da criança e, também, consiste na forma dela agir sobre o meio. Em suma, a preocupação de Piaget é explicar aquilo que permite uma criança compreender as mensagens que lhe são transmitidas no meio em que convive.

Com isso, sua maior contribuição para os estudos em aquisição consiste em mostrar que é necessário haver condições básicas oferecidas à criança para que a linguagem seja plenamente desenvolvida até a puberdade. De acordo com Ramozzi-Chiarottino (2008, p. 92), a principal

> (...) diferença entre Chomsky e Piaget é que o primeiro é inatista e o segundo demonstra que esses dispositivos [de/para a aquisição da linguagem] não são inatos, mas constituídos nas ações a partir da construção dos primeiros esquemas motores, condições das ações (...)

que são desenvolvidos ano a ano no contato com o meio, maturando cognitivamente o ser humano e, por sua vez, o preparando para a aquisição da linguagem.

Diante disso, a teoria piagetiana, em contraposição ao modelo proposto por Chomsky, concebe a aquisição

> como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral, e não como resultado do desencadear de um módulo – ou um órgão – específico para a linguagem. (SCARPA, 2006, p. 211).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

Ainda Ramozzi-Chiarottino (2008, p. 97) destaca que o interesse de Piaget é "a capacidade de predicar do ser humano", ou seja, a capacidade semântica que o ser humano possui para atribuir valores e criar conceitos. E, por seu lado, Scarpa (2006) pontua que o modelo piagetiano foi criticado devido a desprezar o papel social e de outras pessoas no desenvolvimento da criança nos primeiros dois anos de vida.

Na década de 1970, surge Vygotsky no centro das discussões em oposição ao inatismo chomskiano, e, também, como uma alternativa ao cognitivismo piagetiano. Esse estudioso considera o aspecto social da língua(gem) para o desenvolvimento da criança, propondo que a fala é "resultante da internalização da ação e do dialogo" (Cf. DEL RÉ, 2006, p. 23) e, assim, ela serve de "suporte para que a criança comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento" (Idem.). Apensar de Piaget e Vygotsky insistirem que o aspecto cognitivo é fator determinante para o desenvolvimento da língua(-gem) da/pela criança, esses estudiosos se diferenciam pelo ponto de vista, porque "se para Piaget [a linguagem] tratava-se de um processo individual, ou seja, a criança passaria sozinha pelo processo de internalização" (Idem.); por outro lado, para Vygotsky, "a fala (egocêntrica) da criança é essencialmente social, em outras palavras, depende da reação das outras pessoas e tende a se internalizar." (Idem.). Sendo, na verdade, o psicólogo Bruner, um dos primeiros estudiosos a pesquisarem de fato a interação entre criança e seu interlocutor, em particular, a mãe. Para esse estudioso, "as estruturas de ação e da atenção do homem se refletem nas estruturas linguísticas" (DEL RÉ, 2006, p. 23) e, com isso, enquanto a criança vai se apropriando dessas estruturas da língua, simultaneamente, no "processo de interação do qual o adulto participa, a linguagem vai sendo adquirida." (Idem.).

Del Ré (2006) acrescenta que foi Bruner quem introduziu a importância do lúdico para a aquisição da língua(gem) pela criança. Esse psicólogo considera que as brincadeiras favorecem o desenvolvimento humano, sejam as funções linguísticas, comunicativas, gestuais e verbais, e, também, que essas facilitam a criança experimentação de troca de papéis sociais nos turnos da conversação. Bruner reconheceu, ainda, o papel da criança, enquanto interlocutor dentro do processo de interação para o desenvolvimento da linguagem infantil, bem como enfatiza que a criança ao aprender uma língua, "não está aprendendo apenas o que dizer, mas *como*, *onde*, *para quem* e *em que circunstâncias* [dizer]." (DEL RÉ, 2006, p. 24, grifos nossos).

No geral, a contribuição que o cognitivismo piagetiano traz para os estudos aquisicionistas diz respeito a noção de estágios pelos quais a criança

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

passa nos primeiros doze anos de vida, sendo, o estágio *sensório-motor* fundamental para o desenvolvimento dos demais. Já os estudos realizados por Piaget mostram que é essencial a criança desenvolver as funções cognitivas de maneira a ter consciência de que objetos não visíveis existem. Isto é, compreender que algo exista concretamente mesmo que não esteja em seu campo de visão. Entretanto, Piaget desconsidera o papel do interlocutor para o desenvolvimento cognitivo e, daí, surgem estudiosos como Vygotsky e Bruner que enfatizam a importância desse contato com outro falante para o desenvolvimento cognitivo do ser humano e, por sua vez, da aquisição da linguagem.

Segundo Del Ré (2006), os estudos de Vygotsky apontam a importância da função social da fala e, portanto, da interação social com o outro para a evolução da linguagem, sendo o adulto o principal interlocutor da criança, isto é, um facilitador do processo de aquisição da língua(gem). Esses estudos enfatizam que para uma criança nos primeiros dois anos de vida, ainda não existe a diferença entre significante e significado, sendo, esses utilizados indissociavelmente. A principal contribuição de Vygotsky, então, para os estudos aquisicionistas, consiste em que a aquisição da linguagem passa a ser vista como "um processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem (e não como aprendiz passivo) e pelo qual constrói ao mesmo tempo seu conhecimento do mundo, passando pelo outro" (SCARPA, 2006, p. 214). Ressalta-se que os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky inspiraram a chamado *Interacionismo Social*, que nos deteremos, na próxima seção, mostrando as contribuições dessa abordagem teórica para a construção do campo da aquisição da linguagem.

O INTERACIONISMO SOCIAL

A proposta defendida pelo *Interacionismo Social* tanto se afasta do inatismo quanto do cognitivismo. Por essa proposta, os interacionistas consideram aspectos sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem. Com isso, "a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores são vistas como pré-requisito básico no desenvolvimento linguístico" (SCARPA, 2006, p. 214).

Para esses estudiosos existem rituais pré-verbais que precedem as construções linguísticas e que preparam a criança para a linguagem. Assim, os interacionistas estudam as características presenta na fala de adultos e de crianças mais velhas para compreender o processo de aquisição da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

língua(gem) pela criança pequena. Para tal, esses consideram situações de comunicação, nas quais, há partilha entre criança e adulto, isto é, trocas comunicativas, observando a fala a que essa criança é exposta, ou melhor, o *input* que ela recebe durante o processo de aquisição da língua. Nessas observações, é interessante para os interacionistas não somente o *input* como fator primordial para a aprendizagem da língua(gem), mas também a forma como a criança é afetada pela fala que lhe é dirigida no processo de interação verbal.

Scarpa (2006) afirma que os estudos, nessa área do conhecimento, comprovam que existem diferenças relevantes no que diz respeito a aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos quando analisada a fala dirigida a criança pequena em relação à fala dirigida a criança mais velha ou adulto como, por exemplo: *entonação exagerada*, *reduplicação de sílabas*, *frases mais curtas e menos complexas*, *referência espacial e temporal específicas para o momento da enunciação*, *conteúdo lexical mais familiar e cotidiano,* etc.[1]

Os estudiosos Lier-de Vitto e Carvalho (2008) criticam a proposta sociointeracionista, alegando que o termo *interacionismo* é utilizado de forma ampla, e, também, que os investigadores dessa vertente se concentram muito mais na ação conjunta entre mãe-bebê. Assim sendo, o foco nesse tipo de interação afasta os estudiosos do principal enfoque dos estudos em aquisição da linguagem: *compreender as mudanças da fala da criança*. Por outro lado, Del Ré (2006) defende que a perspectiva interacionista inspirada, nos estudos de Vygotsky, trazem a criança como um individuo ativo; e, com isso, a criança não é um mero aprendiz passivo da língua(gem) do outro, mas sim "um sujeito que constrói seu conhecimento (mundo e linguagem) pela mediação do outro" (Idem., p. 25).

Del Ré (2006, p. 25) destaca, ainda, que: "A base para o desenvolvimento linguístico infantil está na associação entre a interação social e a troca comunicativa com um outro, que pode ser não apenas um adulto, mas também uma criança". Para essa autora, as pesquisas sobre o *manhês* – a fala da mãe dirigida a criança pequena – realizadas entre as décadas de 1970 e 1980, comprovam o uso de uma entonação exagerada da fala da mãe direcionada a criança e de frases mais curtas, etc. Essa interação insere a criança em um universo particular, no qual as emissões vocais são interpretadas

1 Conferir Scarpa (2006) sobre a diferença entre a fala dirigida a criança pequena e a fala dirigida aos demais interlocutores da interação social.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

pela mãe e, por sua vez, ganham significado afetando diretamente a aprendizagem da língua(gem) pela criança.

Essa pesquisadora acrescenta que há diferentes vertentes do interacionismo social, sendo, uma delas, o *sociointeracionismo*, nessa "os papéis no diálogo e as categorias linguísticas se instauram por meio da interação dialógica (criança-interlocutor)." (DEL RÉ, 2006, p. 25). É justamente nesse ponto que encontramos a principal contribuição do *Interacionismo Social* para os estudos aquisicionistas, tendo em vista que essa abordagem teórica coloca a criança como um sujeito ativo, um interlocutor no processo de interação, sendo, também, esse sujeito responsável pela construção de sua própria língua(gem). Del Ré ressalta, ainda, que a criança nas situações de interação é dependente da fala anterior produzida pelo interlocutor para construir sua própria sintaxe, ou seja, a criança precisa seguir um modelo linguístico para formar sua gramática. Deste jeito, aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da fala do interlocutor da criança influenciarão a fala dela, justificando, portanto, o porquê de alguns traços linguísticos que a criança possui carrega.

Scarpa (2006) afirma que as mudanças no processo de aquisição da linguagem da/pela criança são identificadas pelas posições que a criança assume no processo de interação. Isto significa que são nas diferentes (inter)relações da criança com a língua(gem) que o pesquisador verificará as mudanças que ocorreram no processo de aquisição.

Segundo Del Ré (2006), são três essas posições: 1) a *primeira posição* é aquela em que a criança é dependente da fala e da interpretação da mãe; 2) a *segunda posição* é aquela em que a criança assimila, isto é, utiliza um maior número de fragmentos da fala da mãe; ademais, nessa posição, o erro aparece como uma característica da fala (re)produzida pela criança; 3) e a *terceira posição* quando a criança se divide em dois papéis, "aquele que fala e aquele que escuta a própria fala" (DEL RÉ, 2008, p. 28), sendo, "capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre a sua fala e a do outro" (Idem).

Podemos afirmar, então, que esse processo é natural, visto que a criança vai adquirindo a língua(gem) em um contexto de uso com seu interlocutor, captando as mudanças das posições assumidas e, assimilando os papéis de interlocutor e de locutor. Entretanto, o percurso para a aquisição da linguagem pela criança dura pelo menos cinco ou seis anos até que ela se tornar proficiente na língua materna.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA(GEM)

As abordagens teóricas apresentadas não somente contribuíram significativamente para a construção do campo dos estudos aquisionistas da língua(gem), mas também favoreceram o desenvolvimento de metodologias voltadas para o ensino-aprendizagem de língua(gem) em sala de aula. Essas abordagens propiciaram a condução de estudos em relação a aquisição de língua materna, aquisição de segunda língua e aquisição de escrita não apenas por crianças mas também por adultos.

No que concerne a aquisição da língua materna, os educadores passaram a ter informações acerca da assimilação de componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e dos aspectos comunicativos, interativos e discursivos, em crianças sem desvios de língua(gem) ou com desvios sejam esses articulatórios, retardos mentais, surdez, etc.

Também pode-se trabalhar melhor a aquisição da segunda língua por crianças e adultos em situações de uso. Além disso, as pesquisas em aquisição da linguagem propiciaram trabalhar com o processo de letramento, alfabetização bem como a relação entre a aprendizagem de fala/escrita oferecendo suporte para os professores de língua dos anos iniciais e, também, para a formação em turmas de jovens e adultos e, ainda, pessoas com algum tipo de deficiência. (Cf. DEL RÉ, 2006).

Assim sendo, no contexto atual, no qual os educadores se deparam com o desafio da inclusão de pessoas deficiências a exemplo da surdez. Essas abordagens vêm mediar e facilitar o trabalho docente, tendo em vista que oferecem subsídios para a compreensão do processo de aprendizagem, bem como apresentam maneiras de motivar/estimular, observar/registar e avaliar esse processo de aquisição da língua(gem) em contexto de uso seja domiciliar ou escolar.

Os estudos aquisionistas propiciaram também compreender e comparar as semelhanças e diferenças no processo de aprendizagem da primeira língua (L1) e segunda língua (L2) observando aspectos em relação a sistematicidade dessas línguas a partir de elementos, como o contexto natural e o contexto de aprendizagem em sala de aula. Isto oportunizou refletir sobre a aprendizagem diretamente relacionada a necessidade imediata e a funcionalidade da língua para a sobrevivência do sujeito. (VENTURI, 2006).

Ademais, esses estudos trouxeram a tona questões relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem da língua na idade infantil e adulta,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

natural e escolar, considerando os fatores biológicos, psicológicos, cognitivos, socioculturais que interferem no processo de aquisição da L1 e da L2.

Nesse campo da aquisição da língua(gem), temos os estudos psicolinguísticos que investigam sobre os fatores que influenciam em o domínio de uma língua, trabalhando com *elementos relacionados a fluidez do falante*, *apropriação do léxico de uma língua*, *capacidade do falante elaboração discursos*, etc. Contudo, essa discussão deixaremos para próximos trabalhos. Acreditamos que os pontos apresentados, até então, evidenciam a importância das contribuições teórico-metodológicas dos estudos em aquisição da linguagem para o processo de ensino-aprendizagem de língua da/pela criança.

CONSIDERAÇÕES

Concluímos, então, que as diferentes vertentes do campo da aquisição da linguagem corroboram significativamente para a compreensão do processo ensino-aprendizagem da língua(gem) uma vez que mostram a importância da observação de elementos biológicos, psicológicos, cognitivos, interacionais socioculturais fundamentais para o desenvolvimento da língua(gem) da/pela criança, sendo essa língua(gem) compreendida como inata e/ou aprendida; e, portanto, cabendo ao professor de língua materna e/ou segunda língua considerar esses aspectos antes e durante o processo de ensino-aprendizagem da língua(gem) para/pela criança no contexto escolar.

Ressalta-se que, embora, existam muitas contribuições teóricas acerca da aquisição da linguagem, defendemos que essas se complementam uma vez que o ser humano, igualmente, a linguagem humana, é complexo, assim sendo conhecer o seu processo de aquisição da linguagem ou de aprendizagem não seria diferente. Assim sendo, os educadores precisam pesquisar, refletir, discutir a respeito da aquisição da língua(gem) pela criança para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e/ou segunda língua em sala de aula.

REFERÊNCIAS

CORREA, Letícia Maria Sicuro. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. In: **DELTA,** Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999, p. 339-383.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.006

DEL RÉ, Alessandra (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006, p. 13-44.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**/Ronice Müller de Quadros. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008, p. 17-44.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória Maria de. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**/Ronice Müller de Quadros. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008, p. 115-146.

QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**/Ronice Müller de Quadros. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008, p. 45-82.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Epistemologia genética e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**/Ronice Müller de Quadros. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008, p. 83-114.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução Linguística**: objetos teóricos. 5ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 211-226.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 2. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 203-232.

SNOW, Catherine E. **Questões do Input**: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias, 2011. (*mimeo*).

VENTURI, Maria Alice. **Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados.** In: DEL RÉ, Alessandra. Aquisição da linguagem: abordagens psicolinguísticos / Alessandra Del Ré (org.). -- São Paulo: Contexto, 2006.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da Linguística**/ Barbara Weedwood; [trad.] Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NAS ESCOLAS: *UMA ABORDAGEM PARA PROMOVER A ECONOMIA CRIATIVA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL*

LUCAS SILVA DA COSTA
Mestrando do curso de Mestrado em Gestão da Economia Criativa pela ESPM - RJ, lucascosta-novo@gmail.com;

DIEGO SANTOS VIEIRA DE JESUS
Professor orientador: Doutor, ESPM - RJ, dvieira@espm.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

RESUMO

Mesmo com os esforços do governo, a nova BNCC tem promovido pouca transformação dentro da sala de aula. O atual sistema de educação precisa de uma reformulação, não apenas em questão de currículo, mas também de metodologia, com um propósito de formar profissionais mais adequados para um novo contexto. Atualmente, com o impacto das chamadas Novas Economia, especialmente a Economia Criativa, nosso sistema de ensino se vê ultrapassado. Esta pesquisa tem com identificar de que maneira a criatividade e a inovação podem ser inseridas no contexto escolar com o intuito de promover a Economia Criativa e o desenvolvimento sustentável. Para isso foram realizados uma pesquisa bibliográfica e entrevistas com professores, com a intenção de identificar como os professores percebem a importância da criatividade e da inovação no contexto escolar.

Palavras-chave: Economia Criativa; educação; criatividade; inovação; metodologias de ensino;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

INTRODUÇÃO

A educação é considera por muitos a base de uma nação. É lá onde são formadas boa parte dos valores e das habilidades dos cidadãos de cada país. É na escola que muitas crianças tem o primeiro contato com outras de sua idade e começam a desenvolver suas habilidades sociais e emocionais. Entretanto, muitas vezes, as escolas não estão preparadas para ensinar e aproveitar cada uma dessas habilidades. Nosso ensino tem focado, por muito tempo, em desenvolver habilidades lógicas e linguísticas, e deixou de lado as habilidades sociais, emocionais, de comunicação e a criatividade. Tendo isso em vista, a nova Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, buscou corrigir esses impasses com uma nova abordagem para a educação no Brasil, mas não é isso que acontece na prática, pois boa parte dos professores ainda utilizam as mesmas metodologias de ensino que utilizavam antes da nova BNCC.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo *principal compreender como a inserção das temáticas da criatividade e da inovação no currículo escolar contribui para a promoção da Economia Criativa e o desenvolvimento sustentável*, assim como o aprendizado de habilidades sociais e emocionais. A proposta é elencar os benefícios e também possibilidades de conteúdos que auxiliem no desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos. A partir disso, tomando a criatividade e a inovação como temas centrais, o pesquisador pretende, como primeiro objetivo específico do estudo, *descobrir como a criatividade e a inovação podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais abordadas dentro da nova BNCC*; Além disso, o segundo objetivo específico dessa pesquisa é *ressaltar a importância de promover os conceitos aqui estudados desde a educação básica, além de verificar se o corpo docente compreende essa relevância e importância de trabalhar os conceitos da criatividade e da inovação com seus alunos*; Por fim, o terceiro objetivo especifico da pesquisa é *trazer sugestões de conteúdos e atividades que contribuam para o desenvolvimento dos alunos frente às temáticas da Economia Criativa e do desenvolvimento sustentável*. Todo esse esforço tem como pano de fundo apresentar uma abordagem mais divertida e dinâmica na aprendizagem dos alunos.

É possível evidenciar que as ideias da Economia Criativa tem sido um tema importante nas políticas públicas do Brasil (IPEA, 2020). Assim como podemos afirmar que a participação da Economia Criativa no PIB brasileiro

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA | EXPEDIENTE | COMITÊ EDITORIAL | SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

ainda é pequena comparado a outros países, aproximadamente 2,61% em 2017, equivalente a R$171,5 bilhões (FIRJAN, 2019), enquanto que países como a Grã-Bretanha esse mercado representa aproximadamente 10% de seu PIB, por volta de £108 bilhões (HOWKINS, 2013), reforçando a urgência do desenvolvimento dessa área em nosso país. Outra tendência "é de que a economia se movimente cada vez mais em direção ao valor agregado do capital intelectual e cada vez menos em direção à produção de commodities" (COLLODETTI, 2020), evidenciando, mais uma vez, a importância de promover esforços nessa direção e preparar nossos alunos para os novos mercados que emergirão.

METODOLOGIA

Toda pesquisa científica surge a partir "do desejo de encontrar resposta para uma questão" (SANTAELLA, 2001, p. 112). Nesta pesquisa, essa questão consiste em compreender como a inserção das temáticas da criatividade e da inovação no currículo escolar contribui para a promoção da Economia Criativa e o desenvolvimento sustentável, assim como o aprendizado de habilidades sociais e emocionais dos alunos. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa descritiva que utiliza uma abordagem qualitativa acerca das informações levantadas.

Dessa maneira, faz necessário, primeiramente, um levantamento bibliográfico acerca dos temas que serão trabalhados nesta pesquisa: criatividade, inovação, Economia Criativa, desenvolvimento sustentável e outros conceitos relacionados a educação, aprendizagem e sistemas de ensino. A aplicação de um levantamento bibliográfico deve vir "necessariamente, acompanhada de uma discussão mais ampla sobre a questão da singularidade de um indivíduo *versus* o contexto social e histórico em que está inserido" (GOLDENBERG, 2004, p. 36). Nesse sentido, a singularidade do indivíduo, nesta pesquisa, está pautada no aluno, com suas relações pessoais e o corpo docente, através das metodologias de ensino utilizadas por eles, enquanto que o contexto social refere-se a Economia Criativa e o desenvolvimento sustentável, utilizando uma abordagem sistêmica através do ensino da criatividade e inovação nas escolas.

Após a revisão bibliográfica acerca dos diversos temas presentes nessa pesquisa, foram aplicadas entrevistas semiabertas, com questões semiestruturadas, para o corpo docente de uma escola municipal da cidade de Santa Maria - RS. Os objetivos dessas entrevistas foram: identificar se reconhecem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

a importância da criatividade na educação; avaliar seus conhecimentos acerca dos processos criativos; constatar se eles conhecem os conceitos pertinentes a Economia Criativa; verificar se utilizam metodologias criativas em sala de aula; e descobrir se eles têm interesse em conhecer e aplicar essas novas metodologias, caso ainda não utilizem.

Todas as informações coletadas nas entrevistas foram analisadas pelo pesquisador. Neste sentido, procurou-se "analisar comparativamente as diferentes respostas, as ideias novas que aparecem, o que confirma e o que rejeita as hipóteses iniciais, o que estes dados levam a pensar de maneira mais ampla" (GOLDENBERG, 2004, p. 94). Essa análise de conteúdo seguiu as diretrizes de Lourence Bardin (2015), a qual se divide em três grandes etapas: pré-análise, categorização, interpretação e análise de resultados. Na pré-análise será realizada uma leitura flutuante com o intuito de identificar os pontos em comum e as narrativas a serem analisadas. Na categorização dos resultados foram identificados cinco grupos de conteúdo dentro das entrevistas: criatividade, onde os entrevistados buscaram conceituar e expor a respeito de metodologias criativas; inovação, onde também precisaram conceituar e identificar de que maneira a temática pode ser inserida no contexto escolar; economia criativa, e seu entendimento sobre o tema; empreendedorismo, e sua compreensão sobre assunto; e a última categoria que engloba a inteligência emocional, sua importância e o interesse do aluno pelas temáticas da criatividade e inovação. Por fim, o material empírico dos conteúdos categorizados será confrontado com as ideias já levantadas no marco teórico.

E por fim, "as considerações finais, que são uma síntese das ideias principais da pesquisa e sugestões para novos estudos a serem realizados pelo próprio pesquisador ou por outros" (GOLDENBERG, 2004, p. 96). É importante ressaltar que a escrita dessa pesquisa busca ser clara e objetiva, sem muitos termos técnicos, justamente para evitar ambuiguidades durante a leitura, já que os resultados dessa pesquisa deverão ser entregues aos professores entrevistados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa ficou dividido em quatro partes. A primeira sessão desse referencial se chama *Economia Criativa e Desenvolvimento Sustentável*, nela será abordada como a Economia Criativa está relacionada com as transformações sociais do século XXI, além de uma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

breve conceituação a respeito do que é desenvolvimento sustentável e como a Economia Criativa contribui para que ela aconteça. Já na as segunda sessão do referencial teórico, as temáticas da *Criatividade e Inovação* serão conceituadas. Além disso, será exposto de que maneira esses conceitos podem contribuir para a formação dos alunos. Após isso, dentro da terceira sessão, será apresentada *a nova BNCC como solução para um modelo arcaico*, com apontamentos a respeito de como esse novo modelo pretende solucionar os entraves enfrentados hoje na educação. Por fim, a quarta sessão traz *as possibilidades da criatividade e da inovação nas escolas*, onde será exemplificado de que maneiras a criatividade e a inovação poderão ser inseridas dentro do contexto escolar através de um modelo de projeto extracurricular.

ECONOMIA CRIATIVA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A Economia Criativa tem sido um tema essencial no debate a respeito do desenvolvimento sustentável em diversas nações. Isso acontece porque é ela a responsável por transformar e agregar valor aos recursos intangíveis, os quais se multiplicam com o uso, ao contrário dos recursos tangíveis, muito utilizados durante o século passado, que são finitos e acabam quando usados discriminadamente (HOWKINS, 2013). Sendo assim, se quisermos garantir um desenvolvimento mais sustentável, promover os conceitos da Economia Criativa pode ser um bom caminho. Essa transição, segundo Howkins (2013), de uma economia baseada em recursos tangíveis para uma fundamentada, principalmente, em recursos intangíveis possui diversos obstáculos, um deles diz respeito ao fato de que a maioria dos governos dependem muito mais de manufaturas do que de serviços e propriedade intelectual para arrecadação de seus impostos, sendo o Brasil um desses casos.

É interessante notar que a Economia Criativa não está limitada apenas aos setores criativos. Aliás, "talvez o maior impacto da economia criativa não esteja apenas dentro dos segmentos criativos tradicionais, mas na forma como suas habilidades e modelos de negócios estão sendo usados para criar valor em outras áreas" (HOWKINS, 2013, p. 20). Portanto, mesmo que não seja de interesse de alguns alunos atuarem dentro dos setores criativos, as habilidades desenvolvidas, assim como os possíveis modelos de negócios extraídos da Economia Criativa, devem ampliar sua bagagem cultural e trazer outros benefícios em suas vidas, seja ela pessoal ou profissional. Aliás, promover a Economia Criativa, além de ter um impacto otimista em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

relação ao PIB, contribui para o desenvolvimento sustentável, já que ela é uma estratégia indispensável na promoção da sustentabilidade (REIS, 2008).

Essa visão de desenvolvimento sustentável começou a surgir a partir dos anos 1970, quando surgiu a necessidade de repensar os modelos de desenvolvimento já estabelecidos. Esse novo paradigma de desenvolvimento ficou mais claro com o surgimento do termo *desenvolvimento sustentável*, quando novos parâmetros sociais passaram a ser considerados dentro métricas de desenvolvimento, deixando de lado a exclusividade do crescimento econômico, medido especialmente através do PIB, como parâmetro para medir o sucesso de uma nação (SILVA, 2012).

Sendo assim, primeiramente, é preciso compreender o que é desenvolvimento e quais são os atributos que fazem com que, atualmente, o termo desenvolvimento sustentável seja o conceito mais utilizado quando falamos de progresso. Ainda que o PIB seja o principal parâmetro para medir o nível de desenvolvimento de um país, alguns autores discordam e trazem outras abordagens a respeito do desenvolvimento, como Amartya Sen (2010), a qual propõe o "desenvolvimento como liberdade". Ela explica que em uma sociedade privada de seus direitos políticos, educacionais e de saúde, por mais que tenha seu PIB elevado, não será mais desenvolvida que um país onde os cidadãos são livres em suas escolhas, possuem uma saúde pública de qualidade e tem o direito a uma educação edificadora, por mais pequeno que esse país possa ser (SEN, 2010). Ela ainda afirma que "como as liberdades políticas e civis são elementos constitutivos da liberdade humana, sua negação é, em si, uma deficiência" (SEN, 2010, p. 31). Nesse sentido, é possível afirmar que em países onde seus cidadãos são privados de liberdade, como o caso da Coreia do Norte, dificilmente haverá um desenvolvimento real, mesmo com o avanço do PIB.

Além disso, Amartya Sen (2010) diz que existem duas grandes razões para promover as liberdades individuais no conceito de desenvolvimento. A primeira delas diz respeito a própria essencialidade das liberdades individuais, as quais permitem uma pessoa gerar resultados valiosos, não só em suas vidas, mas em seus empreendimentos, o que é crucial para a avaliação do desenvolvimento de uma sociedade. A segunda razão é que a premissa da liberdade permite, não apenas que as pessoas experienciem o êxito e o fracasso, mas justamente por ser determinante nas iniciativas individuais e da eficácia social (SEN, 2010). Esse desenvolvimento está relacionado com a liberdade que as pessoas tem para gerar novas ideias e desenvolver sua cultura, já que "uma cultura persiste no tempo apenas na medida em que está

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

inventando, criando e evoluindo dinamicamente de uma forma que promova a produção de ideias em todas as classes e grupos sociais" (ARAYA, 2010 p. 18), o que permite não apenas o desenvolvimento econômico, mas também cultural dessa sociedade.

Solucionar esses problemas não é uma tarefa simples. Uma das soluções propostas pede uma revisão do sistema educação, readequando o perfil dos profissionais a esse novo contexto, em evidência às mudanças sociais que estão acompanhando essa transição de modelos econômicos (REIS, 2008). Por isso, promover a Economia Criativa já na educação básica é fundamental, tendo em vista que também "promove a inclusão social, a diversidade cultural e o desenvolvimento humano" (DUISENBERG, 2008, p. 58). No entanto, é preciso não apenas disseminar os conceitos da Economia Criativa entre as pessoas, mas conscientizar professores, diretores e formadores de políticas públicas a respeito da importância de trabalhar esses conceitos a partir da educação básica.

CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO

Uma das maneiras de trabalhar a Economia Criativa na educação pode se dá através do ensino da criatividade e da inovação, temas que pouco perpassam entre os alunos e professores da educação básica. Atualmente, tomar a criatividade apenas como uma característica dos profissionais das artes, como cinema, teatro e a ilustração, assim como aceitar a inovação somente como aprimorações tecnológicas é um erro quase inadmissível entre os estudiosos do tema, já que é muito mais que isso. A criatividade não está restrita à arte, assim como a inovação não pode ser reduzida ao aprimoramento tecnológico, ambos os conceitos podem ser características intrínsecas a qualquer iniciativa, dentro de qualquer campo de atuação, "isso quer dizer que, onde encontrarmos uma inovação valiosa [...] poderemos falar de criatividade e de pessoas criadoras" (TORRE, 2005, p. 28-29). Por esse motivo que desenvolver seus conceitos e suas características, nesta pesquisa, é fundamental para entendimento de suas aplicações, além da compreensão de sua importância no aprendizado de alunos da educação básica.

Existem inúmeras definições a respeito do que é criatividade. Entretanto, não nos prenderemos em trazer diversos conceitos e contrapô-los. Tomaremos como conceito a ideia de Saturnino de la Torre, o qual diz que "a criatividade é o potencial humano de gerar ideias novas dentro de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

uma escala de valores e comunica-las" (TORRE, 2005, p. 55). Esse conceito é interessante justamente por que, ao mesmo tempo que define o que é criatividade, também traz uma finalidade para a mesma: comunica-la. Mas porque comunicar a criatividade ajuda a definir o que é, ou não, a criatividade? Torre explica que "a criatividade que não se manifesta, que não se expressa de uma ou outra forma, é como uma palavra sem significado, como um caminho sem destino, como um relógio parado" (TORRE, 2005, p. 11). Essa metáfora, além de inspiradora, nos ajuda a compreender melhor os objetivos de promover os conceitos e os atributos da criatividade.

A criatividade, como uma habilidade dominada pelo ser humano, deve ser instigada como característica em todas as pessoas, não apenas pela geração de produtos de valor, mas por que "quando somos criativos, normalmente sentimos que realizamos alguma coisa, fizemos ou produzimos algo com identidade e caráter próprio" (HOWKINS, 2013, p. 31). Além disso, ela traz consigo um senso de propósito, pois quando somos imbuídos de criatividade temos mais liberdade para tomar decisões frente as oportunidades que surgem. É por esse motivo que "é necessário ver a criatividade não como uma disciplina acadêmica, nem como um conjunto de técnicas, ou como uma expressão das teorias psicológicas, mas sim como algo vivo que está em cada ser humano" (TORRE, 2005, p. 120).

Outro ponto importante da criatividade diz respeito não ao individual, mas ao coletivo humano. Torre (2005) afirma que "um povo sem criatividade é como um grupo humano preso pela imobilidade, preso à escravidão e submetido a sociedades com maior potencial criativo" (p. 17). Ele ainda sugere que "uma educação orientada para melhoria social deve levar em consideração a formação de pessoas com iniciativas, capazes de desenvolver ideias valiosas ao seu redor e na profissão" (TORRE, 2005, p. 27). É por esse motivo que promover a criatividade é fundamental para contribuir com o desenvolvimento de nossa sociedade, principalmente quando as grandes invenções e realizações de valor, assim como a história do desenvolvimento foram estimuladas por pessoas criativas (TORRE, 2005).

Esse conceito de desenvolvimento de ideias valiosas que beneficiem o coletivo está intimamente relacionado ao conceito de inovação atribuído não apenas por Torre (2005), mas também por Howkins (2013). Eles explicam que a criatividade é uma característica individual, e quando trabalhada com o propósito de desenvolver ideias, projetos, produtos de valor e novos modelos de negócios, essa característica passa a ser o principal vetor da inovação (TORRE, 2005) (HOWKINS, 2013).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

O viés mercadológico de inovação é amplamente aceito entre os pesquisadores do tema. Figueiredo e La False (2020, p. 19) explicam que "a inovação é o fator central de crescimento econômico e fonte primeira de vantagem competitiva para as empresas". Além disso, com a iminência da 4ª Revolução Industrial, tratar de inovação é fundamental para compreendermos os mecanismos que estão atuando nessa transição de modelo econômico, não apenas de acordo com as inovações tecnológicas que surgirão durante os próximos anos, mas, principalmente, em função de que esse "processo de transformação só acontece por intermediário das pessoas, sendo a educação um dos seus vetores mais relevantes." (MAGALDI e NETO, 2018, p. 16).

Schwab (2016) explica que para enfrentar os desafios advindos da 4ª Revolução Industrial, será preciso um esforço coletivo, não apenas tecnológico, mas também social e público, principalmente através de uma educação que explore os conceitos de criatividade, inovação e liderança, com o propósito de despertar as novas gerações para a solução de problemas frente a essa iminente transformação social.

Portanto, sabemos que falar de criatividade e inovação é mais do que tratar de artes e de tecnologia, é promover o desenvolvimento de uma nação através do pensamento crítico, solução de problemas e desenvolvimento de negócios e produtos de grande valor. Esses dois conceitos são fundamentais para consolidarmos as bases do nosso desenvolvimento, tornando-se temas indispensáveis dentro do currículo escolar.

A NOVA BNCC COMO SOLUÇÃO PARA UM MODELO ARCAICO

É inegável que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade, da ética e da moral. No entanto, para criar bases sólidas em nossos estudantes é preciso promover uma educação sistêmica, que não classifique e reduza os conhecimentos em matérias distintas. É preciso promover uma educação que abra possibilidades e, além de incentivar o aluno a tomar suas próprias decisões, contribua para seu desenvolvimento criativo e, principalmente, humano. Nesse sentido, é preciso promover novos modelos de aprendizagem, tendo em vista que "a educação é fundamental para essa infraestrutura criativa" (ARAYA, 2010, p. 18).

Um dos pontos para se desenvolver uma educação orientada para o desenvolvimento humano e social "deve levar em consideração a formação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

de pessoas com iniciativa, capazes de desenvolver ideias valiosas ao seu redor e na profissão" (TORRE, 2005, p. 27). A partir disso, o Governo Brasileiro desenvolveu em 2017 a chamada nova BNCC, a qual

> 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 (PONTES e BARBOSA, 2019, p. 6).

É evidente que a nova BNCC foi desenvolvida com o intuito de suprir as necessidades educacionais do século XXI e que leva em consideração questões sistêmicas como abordagem de ensino, já que assume ser preciso "reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável" (BRASIL, 2018, p. 14). Sendo assim, todos os esforços para transformar nossa educação devem partir dessa abordagem e ter como objetivo "fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem" (BRASIL, 2018, p. 16).

Essas novas abordagem não são incentivadas apenas dentro da nova BNCC, mas estão também respaldadas por outros mecanismos. Cavallo et al (2016) explica que a Lei de Diretrizes e Bases fundada em 1996, assim como as normas obrigatórias das Diretrizes Curriculares Nacionais, além do Plano Nacional de Educação, já enfatizam a importância da adoção de uma abordagem mais sistêmica e dinâmica dentro dos modelos de ensino, mas que, entretanto, nem sempre isso é visto na prática, ainda que esses três mecanismos sejam obrigatórios e estejam apoiados pela Lei. Um dos motivos para se manter essas velhas metodologias, segundo Cavallo et al (2016), diz respeito ao fato de que muitos professores, mesmo que tenham vontade de inovar em suas aulas, desconhecem as metodologias ativas e não sabem como aplicá-las em suas salas de aula.

Esse modelo de ensino mecânico, com aulas exploratórias, alunos sentados em fileiras, todos aprendendo os mesmos conteúdos, os quais eram segmentados em respectivos módulos de 50 minutos, com avaliações iguais para todos pode ter sido eficiente durante os dois últimos séculos, visto que as necessidades da indústria, nessa época, cobravam essas mesmas características de seus funcionários (JAHNKE, 2014). Entretanto, quando essas pessoas passam a ser "cobradas no mercado de trabalho pela criatividade,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

inovação, espírito crítico, curiosidade, e estas mesmas atitudes são ceifadas na época da escolaridade" (JAHNKE, 2014, p. 14), deixa claro que esse sistema de ensino já está ultrapassado, pois esses "sistemas de educação projetados para sociedades industriais não aproveitam eficazmente a liquidez da inovação criativa porque são muito centralizados" (ARAYA, 2010, p. 18).

Compreendemos também que mudar as metodologias de ensino que os professores já estão acostumados a utilizar e as quais já estão com seus cronogramas de aula definidos e ensaiados para o ano letivo é algo muito complexo e demandaria, além disso, um grande esforço de políticas públicas. Por esse motivo que essa pesquisa não busca enfatizar as novas metodologias de ensino em si, visto que já existem diversas pesquisas e livros que tratam a respeito de metodologias ativas. Nossa proposta é buscar uma abordagem de ensino através de um projeto escolar de criatividade e inovação, onde esses dois temas serão abordados diretamente com os alunos durante o ano letivo utilizando, aí sim, essas novas metodologias como ferramenta de ensino.

AS POSSIBILIDADES DA CRIATIVIDADE E DA INOVAÇÃO NAS ESCOLAS

É inegável que a criatividade e a inovação serão pontos fundamentais para o desenvolvimento da sociedade do século XXI, entretanto, para que haja uma mudança fundamental em relação ao comportamento social é preciso levar a criatividade e a inovação para dentro da escola e ensinar, não só às novas gerações a respeito de suas importâncias, mas também trabalhar com os professores e diretores de que maneira é possível inserir esses temas dentro do projeto escolar.

Uma das maneiras de introduzir esses temas dentro da escola pode ser através da implementação de projetos com uma abordagem mais didática, criativa e inovadora. O intuito é fazer com que professores e alunos compreendam como a criatividade e a inovação podem impactar positivamente o desempenho dos alunos, para a partir daí pensar em mudanças sólidas dentro do currículo escolar, visto que "somente quando o professor toma consciência do valor da criatividade com respeito à formação podemos pensar em sua mudança em nível curricular" (TORRE, 2005, p. 40).

É claro que "a criatividade deve estar presente em todos os componentes curriculares, desde os objetivos até avaliação, passando pela metodologia" (TORRE, 2005, p. 44), no entanto, isso demanda não apenas esforços por

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

parte do corpo docente das escolas, mas também uma articulação política com suas respectivas secretarias de educação para concretizar mudanças tão profundas no sistema. Sendo assim, nesse primeiro momento, trabalhar a criatividade e inovação através de projetos mostra-se como a solução mais viável. Ademais, "o projeto coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, desenvolve nele a autonomia que lhe permite administrar a forma, o conteúdo e o ritmo das diversas atividades que a escola lhe oferece" (JAHNKE, 2014, p. 6). E além disso, os projetos têm a capacidade de trazer os conhecimentos adquiridos em aula para a realidade dos alunos, uma oportunidade de trabalhar os conteúdos de maneira interdisciplinar, diferente dos modelos atuais (PONTES e BARBOSA, 2019).

Nossa sugestão é trabalhar de maneira progressiva os conceitos de criatividade e inovação, separando-os em dois grandes momentos, utilizando como base os processos de inovação nas Indústrias Criativas descritos por Granados, Bernardo e Pareja (2017), os quais também se dividem em duas fases: a) exploração-investigação, também chamado de fase ambígua. Identificada como fase linear, a primeira etapa está relacionada, nesta pesquisa, à temática da criatividade, onde os alunos deverão buscar informações acerca dos problemas propostos e fazer uma profunda investigação sobre possível soluções para os problemas propostos; b) Na segunda fase, relacionada à inovação, os alunos deverão projetar um serviço ou produto que solucione esses problemas. Além disso, os alunos precisarão desenvolver um pequeno plano de comunicação para seu produto ou serviço. Neste sentido, na primeira fase os alunos deverão "gerenciar um processo mais criativo (fase ambígua)", enquanto que na segunda fase eles precisarão "gerenciar um processo mais analítico (fase linear)" (GRANADOS; BERNARDO; PAREJA, 2017, p. 219)

Outra sugestão é de que o projeto permita aos alunos que façam suas próprias escolhas acerca de como irão realizar as atividades propostas. Possibilitar que os alunos tomem decisões ajudará a construir um senso de autorresponsabilidade, pois ao mesmo tempo que poderão tomar decisões, também ficarão à mercê do erro, o que contribuirá para o desenvolvimento de sua inteligência emocional (JAHNKE, 2014), a qual é incentivada pela nova BNCC. Assim, fica evidente que a criatividade não contribui apenas para o desenvolvimento da capacidade criativa em si, já que "a dimensão emocional acompanha a criatividade" (TORRE, 2005, p. 62).

Além das questões emocionais trabalhas através da criatividade, é importante levar em conta que "estudantes que eram problemáticos e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

desmotivados com a escola, através dos projetos, passaram a terem melhor desempenho acadêmico e uma mudança de comportamento" (CAVALLO et al, 2016, p. 154). Sendo assim, essa mudança de comportamento pode ser acentuada com o aprendizado emocional através do desenvolvimento da criatividade dentro do projeto.

A ideia central por trás do projeto é propor a criação de soluções para os problemas de nossa sociedade, como a violência, a poluição, ou até mesmo os problemas de dentro da escola, pois "o indivíduo que aprende a perceber seu entorno, dar-lhe sentido, interpretá-lo de uma perspectiva pessoal, está colocando a plataforma de uma expressão original e criadora" (TORRE, 2005, p. 86). Sendo assim, a proposta é que o aprendizado acerca dos processos criativos, da inteligência emocional, e dos temas relacionados a Economia Criativa deva contribuir para o desenvolvimento dessas soluções durante o projeto.

Por fim, dentro da inovação é possível trabalhar os conceitos de empreendedorismo, inteligência financeira, planejamento estratégico para solução de problemas, além dos próprios temas entorno da 4ª Revolução Industrial, como o surgimento de novas profissões, o desenvolvimento tecnológico e a geração de ideias de valor. Essas temáticas devem estar alinhadas com o desenvolvimento das soluções que os alunos irão propor para os problemas a serem solucionados.

Por fim, o projeto pode ser finalizado com a apresentação das soluções propostas pelos alunos. A ideia nessa etapa final não é o desenvolvimento de um protótipo ou da criação de um produto funcional, mas sim que os alunos consigam sintetizar suas ideias e apresenta-las, mesmo que seja um produto imaginário, em vista que "a comunicação requer um mínimo de estruturação e sistematização de ideias" (TORRE, 2005, p. 174). Além disso, essa é apenas uma das inúmeras possibilidades de como trabalhar os conceitos da criatividade e a inovação dentro da escola de maneira prática e interdisciplinar. Por fim, a proposta é contribuir para ascender uma chama de esperança em nossos alunos a respeito dos problemas que estamos enfrentando e que ainda iremos enfrentar durante as próximas décadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo foram realizadas quatro entrevistas com o corpo docente de uma escola de ensino fundamental da cidade de Santa Maria – RS. A partir de uma pré-análise, os dados coletados foram divididos nas cinco categorias

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

abaixo. Os resultados estão apresentados junto com a análise realizada a respeito de cada tópico, onde cada categoria de respostas foi confrontada com os dados teórico já apontados dentro do marco teórico dessa pesquisa.

Na primeira categoria, a respeito da criatividade e metodologias criativas, pode-se perceber que os entrevistados têm um conhecimento do que é criatividade, mas que não reconhecem os processos criativos de maneira técnica, mesmo assim, compreendem sua importância para a resolução de problemas na vida e na escola. O entrevistado 01 exemplifica isso quando diz que criatividade é estar "frente a um problema e ter várias perspectivas, buscar resolver aquele problema".

A própria BNCC corrobora com a ideia de "fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem" (BRASIL, 2018, p. 16). Entretanto, identificou-se através das entrevistas que é preciso deixar mais claro para os professores como utilizar os processos criativos em sala de aula, e que o problema da criatividade no ensino está mais relacionado a falta conhecimento técnico, de alternativas e metodologias criativas, já que os professores compreendem a importância da criatividade no contexto escolar. Isso fica evidente quando o entrevistado 04 expõe que "a criatividade torna o aluno mais reflexivo, ativo, atuante e muito questionador e [que] isso só aumenta seu interesse pelos estudos". Essa compreensão da importância da criatividade no contexto escolar é, segundo Torre (2005), o primeiro passo para realizar uma mudança curricular para sua inclusão.

Embora demonstrem interesse, os professores ainda trabalham, na maior parte, com aulas expositivas. Apenas um entrevistado disse utilizar mais metodologias ativas ou criativas em suas atividades, no entanto esse entrevistado trabalha apenas na parte de projetos da escola, os quais normalmente são mais práticos. O entrevistado 02 explica que os projetos são uma forma de metodologia criativa, que eles são responsáveis por levar o conhecimento para o lado prático. O entrevistado 01 também ressalta que, antes da pandemia, não costumava utilizar metodologia criativas em sua sala de aula, mas que "trabalhava com os projetos, trabalhava a parte, num outro horário alternativo". Os entrevistados 01 e 02 ainda ressaltaram que o contexto da pandemia, através das aulas virtuais, forçou mudanças em suas metodologias de ensino.

Já a temática da inovação, segunda categoria de análise, mostrou grande interesse pelos entrevistados. E ainda que eles compreendam, em boa parte,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

a inovação como tecnologia, ainda sim conseguem relacionar a inovação com a criatividade, tal como o entrevistado 03, o qual utilizou tecnologias na maior parte de suas respostas a respeito de inovação, mas conseguiu atribuir a criatividade como uma habilidade essencial para gerar inovação quando disse que inovação "é utilizar a criatividade pra tornar algo mais adequado, mais interessante pros desafios atuais". Neste sentido, é preciso fazer com que o corpo docente tenha mais acesso a informações a respeito dos tipos de inovação, como inovação social, inovação em processo, inovação em modelo de negócios e até mesmo inovação nas metodologias em sala de aula, assim como Howkins (2013) já havia apontado.

A proposta nessa pesquisa é utilizar a criatividade e a inovação como uma abordagem para promover a Economia Criativa e o desenvolvimento sustentável. Entretanto, pode-se notar, nesta categoria, que os professores ainda têm um conhecimento vago a respeito de como a Economia Criativa funciona, quais são seus setores e o impacto dela em nossa sociedade. Os entrevistados disseram ter ouvido sobre outras economias, como a circular e a solidária, mas pouco a respeito da Economia Criativa. Por exemplo, o entrevistado 02 expôs que Economia Criativa é "usar a tua criatividade de forma a ser sustentável para o maior número possível de pessoas", enquanto o entrevistado 03 disse que no contexto em que ouviu, "tinha algo a ver com metodologia de ensino, mas quando eu penso em economia criativa, fora desse contexto eu acho algo como cooperativismo", enquanto o entrevistado 04, de forma breve, disse que "seria gerar valor econômico das ações criativas, culturais e intelectuais". Neste sentido, é possível notar que os professores precisam ser melhor contextualizado a respeito da importância da Economia Criativa, seus setores e o impacto de que seus novos modelos de negócios estão trazendo.

Já a respeito do empreendedorismo, próxima categoria, se mostrou mais próximo da realidade dos professores entrevistados. Inclusive, o entrevistado 02 ressalta a importância do empreendedorismo frente aos desafios que irão surgir nos próximos anos quando diz que "tem várias profissões que vão acabar, mas tem novas que vão chegar, e tu tem que ter criatividade pra poder ser empreendedor e incentivador e inovador". O termo *startup*, mesmo de forma superficial, é conhecido por todos eles. Isso evidencia que os professores estão antenados em relação aos novos modelos de negócios, mas que precisam adquirir um conhecimento mais sistematizado e metodológico a respeito desse assunto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

Já na última categoria, a respeito da inteligência emocional e do interesse dos alunos acerca das temáticas da criatividade e inovação, os entrevistados mostraram compreender a importância da inteligência emocional e como ela contribui para a formação dos alunos. O entrevistado 01 expõe que inteligência emocional é "tu conseguir compreender aquele grupo, conseguir expor as tuas ideias, conseguir ser ouvido, não acatado, mas ouvido, as pessoas poderem acolher tua ideia", enquanto que o entrevistado 02 descreve como a "capacidade identificar o teu sentimento, a tua capacidade, aonde tu pode ir e motivar o outro a seguir contigo". Além disso, todos os entrevistados, exceto o entrevistado 04, o qual preferiu não responder essa questão, afirmaram que os alunos tem interesse de participar de projetos extracurriculares, principalmente aqueles que envolvem tecnologia e atividades práticas.

Por fim, foi possível identificar, através das entrevistas, que é preciso trabalhar mais as temáticas da criatividade e inovação, principalmente com o intuito de estimular o conhecimento acerca da Economia Criativa. A urgência que o atual contexto mundial exige a respeito do desenvolvimento sustentável pede que as novas gerações tenham uma melhor compreensão de como as novas economias irão impactar a sociedade no futuro, principalmente nas questões relacionadas ao trabalho. É neste sentido que esta pesquisa propõe a criatividade e a inovação como temáticas com potencial para contribuir para o desenvolvimento de nossa sociedade, nossos alunos e, consequentemente, dos novos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos dois séculos, o ensino tem se orientado através das habilidades cognitivas, racionais e científicas, entretanto, as atuais habilidades curriculares e cognitivas não serão suficientes para lidar com os desafios das próximas décadas. A falta do desenvolvimento de habilidades como a criatividade tem dificultado o desenvolvimento de profissionais que apontem soluções para problemas. Uma das razões pelas quais a criatividade não tem sido inserida no contexto escolar pode estar relacionado ao entendimento da criatividade apenas como práticas culturais, distante do mundo tecnológico e da inovação, e mesmo que resolvessem o problema do desempenho criativo na educação, ainda estariam atendendo apenas a uma demanda de formação voltada para o final do século XX e início do século XXI, a Era Digital nas sociedades, enquanto que as demandas voltadas para a Era da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

Informação, na qual surge a Economia Criativa, estão sendo deixadas de lado (CAVALLO et al., 2016).

Neste sentido, o ensino da criatividade e da inovação tem um papel fundamental dentro da educação, tendo em vista que as habilidades criativas contribuem não apenas para os setores culturais, como já mencionado, mas auxiliam praticamente em todos os setores. Trazer essas temáticas para dentro do ensino, não apenas como uma matéria curricular, mas também na metodologia e nos procedimentos avaliativos deve contribuir para a formação de mentes mais capazes de solucionar problemas.

Além disso, o atual contexto exige uma mudança de olhar em nossas estruturas sociais. Araya (2010) enfatiza que durante a era industrial a fábrica foi a instituições central, mas que as escolas e as universidades podem ser as organizações que deverão estar em foco na era da informação. E neste sentido que esta pesquisa busca aproximar a temática, não apenas da criatividade, mas também da inovação já na educação básica, com o intuito de transformar as próximas gerações e superar os desafios que enfrentaremos daqui pra frente.

Entretanto, é fácil identificar que grandes mudanças no sistema educacional levam tempo e exigem grande esforço político. É por esse motivo que este estudo propõe a inserção das temáticas da criatividade e da inovação nas escolas através de projetos, tendo em vista que os mesmos podem ser empregados de maneira autônoma por cada escola. Contudo, o maior desafio a ser enfrentado nesse processo está relacionado ao próprio desconhecimento do corpo docente a respeito da importância e do impacto que a Economia Criativa tem causado em nossa sociedade.

Mesmo que exista uma resistência à mudanças nas metodologias de ensino em sala de aula, a inserção de projetos que trabalhem a criatividade e a inovação podem fazer com que os professores percebam o grande interesse dos alunos, não apenas por essas temáticas, mas pela abordagem de ensino utilizada nesses projetos, fazendo com que os mesmos possam levar até suas salas de aulas essas novas maneiras de abordar diferentes conteúdos, já que segundo Cavallo et al. (2016), a maior resistência não está na falta de interesse, mas no próprio desconhecimento dessas alternativas para o ensino.

Além disso, os projetos possibilitam uma maior autonomia dos alunos, diálogo e debate de ideias, além de incitar a criatividade, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais já exigidas pela nova BNCC. Pontes e Barbosa (2019) já falaram que a inserção de projetos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

ajuda a estimular crianças e jovens a aprofundar, pesquisar e desenvolver de maneira complexa seus conhecimentos.

Sendo assim, com a iminência da 4º Revolução Industrial e a chagada da Era da Informação, torna-se mais que urgente a reformulação do ensino. Em um país como o Brasil, onde grande parte do PIB ainda é garantido através de commodities, a promoção da Economia Criativa é fundamental para garantir um desenvolvimento sustentável a longo prazo. E é neste sentido que o estímulo da criatividade e da inovação devem ganhar força dentro do sistema de ensino, tendo em vista que "a carência de estímulos criativos na vida escolar dificilmente será recuperada na vida profissional" (TORRE, 2005, p. 145), além de que "a tentativa de estimular a criatividade e inovação no ensino básico ajuda a focar os objetivos da educação sob uma visão mais holística do desenvolvimento da criança" CAVALLO et al., 2016, p. 149).

Em um país de tamanha diversidade cultural como o Brasil, o estimulo ao desenvolvimento da Economia Criativa pode transformar, não apenas a economia, mas também a maneira como a população enxerga a cultura nacional. Desta forma, a aproximação da Economia Criativa com a educação básica busca trazer novas possibilidades para o desenvolvimento do país a longo prazo, transformando a visão das novas gerações a respeito dos potenciais que ainda estão adormecidos.

REFERÊNCIAS

ARAYA, Daniel. Educational Policy in the Creative Economy. In: Education in the Creative Economy: Knowledge and Learning in the Age of Innovation. Berna: Peter Lang Gmbh, Internationaler Verlag Der Wissenschaften. p. 3-28, 2010;

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2015;

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018;

CAVALLO, David. et al. Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. Revista Brasileira de Informática na Educação, v.24, n.2, 143-161, 2016;

COLLODETTI, Gabriella. Descubra como a Economia Criativa deve otimizar o crescimento do mercado brasileiro. Correio Braziliense, 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/comunidade-ei/2020/01/29/

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

noticias-comunidadeei,823911/como-a-economia-criativa-deve-otimizar-o-crescimento-do-mercado.shtml>. Acesso em: 10 de março de 2021;

DUISENBERG, Edna dos Santos. Economia Criativa: uma opção de desenvolvimento viável? In: REIS, Ana Carla Fonseca. Economia Criativa como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento. São Paulo: Itaú Cultural, 2008;

FIGUEIREDO, Leandro; LA FALSE, Jefferson. Open Innovation: Colaborar para inovar. Curitiba: Appris, 2020;

FIRJAN. Mapeamento da Indústria Criativa no Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.firjan.com.br/EconomiaCriativa/pages/release.aspx>. Acesso em: 10 de março de 2021;

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004;

GRANADOS, Cristian; BERNARDO, Merce; PAREJA, Montserrat. How do creative industries innovate? A model proposal, Creative Industries Journal, 10:3, 211-225, 2017;

HOWKINS, Jhon. Economia Criativa: como ganhar dinheiro com ideias criativas. São Paulo: M. Books, 2013;

IPEA. Políticas Públicas, Economia Criativa e da Cultura. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36626>. Acesso em 10 de março de 2021;

JAHNKE, Cláudia Medeiros. Transformação pela experiência: Estudo de caso da Escola Municipal André Urani no Rio de Janeiro, Projeto GENTE. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica). Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2014;

MAGALDI, Sandro; NETO, José Salibi. Gestão do amanhã: tudo o que você precisa saber sobre gestão inovação e liderança para vencer a 4ª revolução industrial. São Paulo: Editora Gente, 2018;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.007

PONTES, Ronnie Kerle Pessoa; BARBOSA, Sidney. BNCC, desafios da gestão escolar na implementação e consolidação da nova base. Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências, CONAPESC. 2019;

REIS, Ana Carla Fonseca. Economia Criativa como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento. São Paulo: Itaú Cultural, 2008;

ROMANO, G. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). História dos jovens 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16;

SANTAELLA, Lucia. Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001;

SCHWAB, Klaus. A quarta Revolução Industrial. São Paulo: Edipro, 2016;

SEM, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010;

SILVA, Francisco Raniere Moreira da. As relações entre cultura e desenvolvimento e a economia criativa: reflexões sobre a realidade brasileira. Revista NAU Social - V.3, N.4, 2012. p. 111-121;

TORRE, Saturnino de la. Dialogando com a criatividade. São Paulo: Madras, 2005;

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

CURRÍCULO ESCOLAR E IDENTIDADES: OS CONTEÚDOS CURRICULARES COMO COMPONENTES CULTURAIS NA ESCOLA

KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS
Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, keziasimeia@ufam.edu.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

RESUMO

Aborda-se neste texto a questão do currículo escolar numa perspectiva crítica de dar visibilidades a conteúdos curriculares, não meramente como cumprimento de disciplinas e cargas horárias. A perspectiva que se assenta esta reflexão é de currículo como construção social e cultural, uma construção de nós mesmos como sujeitos, de nossas identidades. O trabalho destaca o currículo escolar e sua relação com a formação das identidades culturais, apresentando reflexões teóricas à luz de Sacristán (1998), Santomé (2005), Silva (2007), Hall (2002, 2006), Moreira e Silva (2008), e os resultados de pesquisas com professores de Ensino Fundamental acerca dos conteúdos curriculares desenvolvidos com os estudantes. A abordagem é qualitativa, por meio de uma Pesquisa de Campo, com realização de entrevista semiestruturada com os docentes de uma escola municipal de Parintins, Amazonas.
Palavras-chave: Currículo escolar, Identidades culturais, Conteúdos curriculares.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de pesquisas no campo do Currículo e Identidades Amazônicas desenvolvidas desde o Mestrado e Doutorado em Educação (2012-2018), abordando sobre currículos, saberes locais, identidades amazônicas e fazendo interlocuções teóricas e práticas, até os dias atuais por meio dos grupos de pesquisa na Amazônia[1] (2018-2021) com acadêmicos e professores pesquisadores do curso de Pedagogia - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bem como orientandos de pesquisa e acadêmicos de iniciação científica.

Aborda-se neste texto a questão do currículo escolar numa perspectiva crítica de dar visibilidades a conteúdos curriculares, não meramente como cumprimento de disciplinas por parte dos professores, ministrando aulas e dando conta de suas cargas horárias, ou com alunos estudando apenas para serem aprovados e terem um diploma no final. A perspectiva que se assenta esta reflexão é de currículo como construção social e cultural. Silva (2007) afirma que como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo, portanto, não é uma mera operação cognitiva, ou uma operação destinada a extrair uma essência humana. Em vez disso, o currículo deve ser visto como um discurso, uma narrativa particular do indivíduo e da sociedade, que explicita noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Segundo o autor, o currículo é constituído de múltiplas narrativas, essas narrativas estão ligadas à produção de nossas identidades sociais, além de ajudarem a dar sentido ao mundo contribuem para constituí-lo e a constituir-nos. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas.

Hall (2006) analisa que a globalização gera, simultaneamente, novas identificações "globais" e novas identificações "locais", vive-se uma verdadeira crise de identidade, a qual vem fazendo com que o sujeito tido como unificado se apresente deslocado por conta das transformações societárias

1 Pesquisadora dos grupos: GEPEAM-Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Ambiente Amazonico; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

ocorridas em escala global. O autor destaca a relevância de refletirmos como a globalização influencia na formação das identidades culturais e destaca, numa concepção sociológica, que nós temos uma essência interior que é o nosso "eu real", mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem.

Moreira e Candau (2008) falam acerca do currículo como espaço de reconhecimento das identidades culturais. Deve-se procurar promover na escola situações que favoreçam a tomada de consciência sobre a construção da identidade cultural de alunos, docentes, gestores, relacionando-a aos processos sócio-culturais do contexto em que vivem, pois o que se tem constatado é a pouca consciência que, em geral, se tem desses processos e do cruzamento de culturas presentes. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas.

Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, tornando-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais. Importa estarmos atentos para o modo como essas transformações desestabilizam ou não nossas identidades.

Infelizmente as identidades culturais, principalmente as regionais e locais, não são objeto do currículo da escola de forma legítima, autêntica. Santomé (2005) no livro *Alienígenas na sala de aula* pontua que os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. Na realidade, a escola[2] vem contribuindo pouco para a formação e valorização da cultura que é natural e legítima dos grupos. Santomé analisa que o professor não considera objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais; ele encontra dificuldades para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua "*coisificação*". Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias e sem sentido.

2 Para Bourdieu (1999) a escola é um mero instrumento de transmissão cultural, social e politicamente bem determinado, e funciona na prática, como repetidora do modelo social vigente.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

Faz-se, portanto, útil analisar que identidades os professores estão ajudando a formar, pois é importante que os estudantes percebam com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifiquem como estão sendo afetadas suas experiências pessoais e a formação de suas identidades. É importante que o aluno compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados, e busque o diálogo entre as diferenças na sala de aula. Não há como silenciar estes temas no entorno escolar, onde há encontro de culturas, onde há pessoas que possuem suas características próprias, seus significados, suas relações de saber.

Diante do exposto, este trabalho pretende abordar o currículo escolar e sua relação com a formação das identidades culturais, apresentando reflexões teóricas à luz de Sacristán (1998), Santomé (2005), Silva (2007), Hall (2002, 2006), Moreira e Silva (2008), e os resultados de pesquisas com professores de Ensino Fundamental acerca dos conteúdos curriculares nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. A abordagem é qualitativa, com realização de Pesquisa de Campo, com realização de entrevista semiestruturada.

1. CURRÍCULO ESCOLAR E IDENTIDADES: ALGUMAS REFLEXÕES

Moreira e Silva (2008) abordam em suas reflexões que a temática da identidade constitui, contemporaneamente, relevante objeto de estudo para a teoria social, política e educacional. O foco na identidade no âmbito da educação, assim como nos demais, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo vai entender e atribuir significados às questões que envolvem a identidade dos estudantes.

Hall destaca que o fenômeno da globalização, por exemplo, interfere diretamente na conceitualização de identidade cultural, e suas conseqüências enquanto "pluralização" de identidades, coloca-nos diante do jogo de identidades. Este "jogo" se dá porque muitas vezes as identidades são contraditórias ou se cruzam mutuamente, pois nenhuma identidade pode alinhar todas as identidades de forma única.

Portanto, ao invés de falarmos de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento, que tece as diferentes partes dos "eus" divididos. Isso deixa clara a necessidade de estamos interligados democraticamente nas relações que estabelecemos com o outro, com o conhecimento e com o mundo. Assim entendemos,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

> [...] que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um 'posicionamento', ao qual podemos chamar provisoriamente de identidade (HALL, 2002, p. 432, 433).

Corroborando com essa ideia, Silva (2007) destaca que nossa identidade não é uma essência, não é fixa, estável, nem definitiva. Ao contrário é instável, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação. Por isso o autor convoca às escolas e educadores a reverem sua concepção de identidade, bem como analisarem de que forma as velozes mudanças que ocorrem na economia, na política, nas relações e nas práticas cotidianas, afetam a vida dos grupos em sociedade.

É necessário compreender como toda essa dinâmica atinge os alunos. Para tanto é preciso questionar que identidades estamos fortalecendo a partir das nossas aulas e atividades; de que modo os significados partilhados na sala de aula reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades. Infelizmente o trabalho com a identidade nas escolas talvez ainda não se faça presente como se almeja. Sua importância talvez não tenha ainda o reconhecimento necessário pelos profissionais da educação, bem como pelas comunidades escolares, pois não é uma tarefa simples.

Focalizar questões de identidade e diferença na sala de aula necessita definir metas e estratégias. E um dos princípios que aponta para o planejamento e desenvolvimento de nossas práticas é saber lidar com os diferentes espaços sociais, pois é crucial que o aluno entenda como em sua identidade se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação, opressão, que exibam grupos que têm explorado e dominado outros. Silva (2007, p. 67) ressalva que "o currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares [...]. Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico [...]. Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz".

Faz-se necessário, portanto, combater os discursos "radiantes" e vazios de atitudes, que pregam a diversidade, a regulação, a pluralidade, o respeito às diferenças, a unicidade, mas que geram o egoísmo, a perversidade, o culto ao consumismo e aos interesses próprios, à discriminação, às disparidades. E isso com certeza têm seus impactos na escola. Portanto, O foco da identidade no âmbito da educação revela-se indispensável.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

2. OS CONTEÚDOS CURRICULARES COMO COMPONENTES CULTURAIS SINGULARES

Sacristán (1995) diz que um currículo planejado a partir de vários aspectos, admitindo as variações culturais, oferecerá ao aluno conteúdos nos quais podem encontrar conexões com seu capital cultural pessoal de origem. Um currículo não pode deixar rejeitadas ou relegadas a um segundo plano todas as elaborações feitas pelas culturas, os significados elaborados pelos indivíduos, seus próprios parâmetros culturais. Segundo o autor a cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparece poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e de povos desfavorecidos.

Isso porque a escola não opera no vazio: a cultura que ali se produz não cai em mentes vazias, sem significados prévios. A seleção do currículo quando se desliga da cultura extraescolar que rodeia o aluno que faz parte de sua história real, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vive fora dela. A escola seria um espaço muito mais interessante e significativo se acolhesse o conhecimento que os alunos trazem e que são resultados de sua vivência. Não se quer com isso supervalorizar a cultura que o aluno traz em detrimento da aquisição de outros saberes, mas sim possibilitar de se ter na sala de aula um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos saberes, de problematização dos diferentes modos de compreender o mundo.

Garcia e Moreira (2003, p. 13) afirmam que "[...] a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades [...] e aumentado a compreensão que cada um pode ter de si mesmo". E enfatiza que a escola vive afirmando ser transmissora do conhecimento em seu sentido mais amplo ou restrito, mas, na verdade, acaba por trabalhar com fragmentos.

Santomé (2005) no texto *As culturas negadas e silenciadas no currículo*, analisa de forma bastante pertinente aspectos referentes a essa questão. O autor afirma que numa ação educativa que objetiva um trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias é imprescindível prestar atenção prioritária aos conteúdos culturais que constituem os discursos na escola.

Em sua ótica mesmo o professorado atual sendo fruto de exigências meramente relacionadas à formulação de objetivos e metodologias, não considerando sua incumbência a seleção dos conteúdos culturais, deve-se

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

pensar que os conteúdos, as temáticas culturais singulares de uma localidade se referem ao conhecimento, destrezas e habilidades que as pessoas usam para construir e interpretar a vida social e que expõem as vozes que são ausentes na cultura escolar, como as culturas infantis e juvenis, a classe trabalhadora, o mundo das pessoas pobres, o mundo rural, as vozes do terceiro mundo, etc. As quais ele descreve como culturas negadas, as quais têm merecido pouca ou nenhuma atenção. Um professor, por exemplo, que rejeita ou não concede reconhecimento à cultura popular, às formas culturais da infância, como veículo de comunicação de suas visões da realidade, está perdendo oportunidade de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula.

> A cultura oficial dos currículos e o tempo ocupado pela atividade educativa tem que interromper o sentido acadêmico dominante da cultura 'curricularizada' para proporcionar um espaço para o desfrutamento da cultura lúdica. Esse desafio é tanto mais urgente quando se pensa que dependemos de sua realização para que importantes massas [...] não se alienem de um sistema educacional que os escolariza progressivamente cada vez mais, sem, entretanto, ao mesmo tempo construir um sentimento de envolvimento pessoal nas tarefas acadêmicas nas quais são obrigados a se ocupar (SACRISTÁN, 1995, p. 56).

Portanto, somente reformular conteúdos, aumentar ou diminuir disciplinas e ementas, traçar novos parâmetros, modificar metodologias não dão conta da diversidade e das diferentes realidades que constituem a escola e as diversas e identidades culturais que são mobilizadas nela e por meio dela.

3. METODOLOGIA

O caminho metodológico traçado fundamentou-se numa abordagem qualitativa por tratar de uma investigação cuja fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, conforme Bogdan e Biklen (1994). Os autores destacam que os investigadores introduzem-se em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o seu contexto, entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

Foi realizado um estudo em campo com uso do Diário de campo, com realização de observação intensiva e entrevistas com os 04 (quatro) professores de 01 (uma) escola localizada num bairro periférico da cidade, que atende alunos de Ensino Fundamental 1º ao 5º ano. A escola que se configurou como *local da pesquisa* faz parte da rede municipal de ensino (área urbana) e o critério de escolha foi devido ser com maior tempo de funcionamento na área urbana do município.

Os resultados expostos neste artigo refere-se á entrevista realizada com os professores, quanto **à organização e seleção dos conteúdos curriculares**.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

A intenção desta análise sobre os conteúdos curriculares contidos nos documentos escolares não se deu por defendermos uma perspectiva de currículo visto restritamente "como o conhecimento de conteúdos tratado pedagogicamente e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelos alunos" (MOREIRA, 2006, p. 20), adotando uma concepção que somente questiona: O que deve conter o currículo? Como organizar esses conteúdos? Ao contrário, por entendermos que essa é uma concepção que predomina ao longo dos tempos, e que se privilegia nas escolas, pretendemos identificar quais são esses conteúdos, quem os seleciona e os organiza e com que finalidade.

O tópico, portanto, refere-se aos resultados de questões referentes ao tema deste artigo, acerca da *elaboração e organização dos conteúdos curriculares*. Os professores que participaram da pesquisa puderam assim compartilhar como organizam os conteúdos curriculares, selecionem, planejam os assuntos. Os professores serão mencionados no texto como Professor 1, 2, 3 e 4 (P1; P2, P3, P4).

Quadro 01
Respostas dos professores relativas à questão: Como são organizados **os conteúdos** da proposta curricular?

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	*É organizada pela Secretaria Municipal e Educação (SEMED), pela equipe técnica pedagógica. E é aqui que agente reparte os conteúdos nos bimestres e vê o que é preciso mais ou menos, tirar ou acrescentar.*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

PROFESSORES	RESPOSTAS
P2	*Nossa proposta é via SEMED, quando nós chegamos para fazer capacitação, a proposta anual já está pronta pelos coordenadores da SEMED. Aí nós somos orientados a dividir por bimestre para atuar na escola e trabalhar os assuntos.*
P3	*A Proposta Curricular macro é pela SEMED e depois agente tenta tornar uma proposta "micro", reorganizando os conteúdos ideais e propícios para o ingresso na sala de aula.*
P4	*Em relação à proposta curricular da escola, eu não tenho conhecimento se ela é feita na escola, pois eu assumi esse ano esta turma na escola. O certo é que tem uma proposta que vem direto da SEMED para as escolas. E aí é preciso readaptá-la, mas quase sempre fica no que vem né! Procuramos uma maneira de trabalhar com aquilo que tem e de acordo com os recursos que tem e com as necessidades também. Mas, nós estamos trabalhando para que a escola tenha esse poder de propor suas metas, sua organização de trabalho na proposta curricular, porque isso é importante, pois hoje o que se sabe é que vem é uma proposta da SEMED já pronta.*

Constatamos durante a pesquisa, através da fala dos quatro professores, que os conteúdos da proposta curricular adotada na escola são pelos coordenadores técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Tal proposta chega à escola e os professores selecionam os conteúdos e os dividem em bimestres, distribuindo o que é preciso acrescentar ou suprimir nos planos de ensino. O P4 acrescentou dois aspectos importantes para serem discutidos, a saber: a questão de que os conteúdos selecionados pela SEMED são os que permanecem no Plano de Ensino, ou seja, acaba ficando naquilo que a secretaria estabelece; e a necessidade de um movimento da escola em busca da autonomia para organizar os conteúdos curriculares de acordo com suas necessidades.

No ato da entrevista respondeu no tocante aos conteúdos curriculares, afirmando que as propostas são elaboradas e pré-estabelecidas pela Secretaria de Educação e não condizem com a realidade dos alunos, pois esses conteúdos selecionados não têm no livro dos alunos. Aqui se apreende duas situações: a) De que os conteúdos das propostas curriculares continuam sendo pensados e elaborados fora do contexto escolar e que os professores não participam nem da escolha e nem da elaboração do currículo escolar. Sendo assim sentem-se pouco responsáveis pelo processo de socialização desses conteúdos e o programa oficial parece ser o ponto de referência único. b) A outra situação é de que o livro, utilizado pelos alunos, torna difícil o trabalho porque os conteúdos da proposta curricular não condizem com os conteúdos dos livros didáticos distribuídos aos alunos.

Freire (2003) declarou muitas vezes que um educador deve ser aquele que, além de ensinar, aprende e educando é aquele que, além de aprender,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

ensina. Ao invés de um professor "conteudista", um professor pesquisador, transformador; ao invés de professor apático e mero reprodutor, um educador que entenda que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47), e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico.

Notemos na sequência acerca da elaboração e planejamento desses conteúdos visando sua efetivação com os alunos, quais as falas dos professores.

Quadro 02
Respostas dos professores relativas à questão: Como são elaborados, selecionados e planejados os **conteúdos curriculares** a serem trabalhados com os estudantes**?**

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	*Bom, nós do 5º ano nos reunimos para ver os conteúdos e selecionar, por exemplo, os conteúdos da prova Brasil foi feito um curso para trabalhar com esses conteúdos. E aí agente tira os conteúdos que serão utilizados por bimestre de cada disciplina.*
P2	*Quando nós nos reunimos para fazer o plano de ensino bimestral, escolhemos os assuntos, os conteúdos a serem trabalhados nas turmas, mas a metodologia é individual, pois cada turma tem uma realidade, assim também é a avaliação.*
P3	*Nosso plano de ensino é feito pelo grupo de professores da série que se reúne para selecionar os conteúdos do bimestre. Mas o que agente vê agora só é a preocupação com a Provinha Brasil, como se as outras disciplinas e conteúdos não fossem importantes, só Português e Matemática, tudo para medir o índice de desempenho das crianças. Aí agente planeja os conteúdos e seleciona, mas há situações que vem do sistema. Eu não seu até que ponto o incentivo do governo foi bom com os prêmios para as escolas, pois isso gera uma competição e o próprio currículo chega a ser atropelado.*
P4	*Bom, aqui nós recebemos a proposta, que já vem pronta para executar, mas nós fazemos uma adaptação, como nós não temos livros, é uma escassez grande de livros,nossa biblioteca não contempla, temos que buscar na internet, mas nós fazemos sempre em grupo, depois de uma reunião mais ampla com todos os níveis, cada professor se reúne com os colegas , no nosso caso o 5º ano, para selecionar os assuntos, os temas específicos para serem trabalhados naquele bimestre, mas as dificuldades maiores é a parte prática por falta de recursos, principalmente para fazer passeios, atividades sobre meio ambiente, e aí fica muita preso á sala de aula, e isso não é bom.*

Como pode ser verificado, os quatro (04) professores entrevistados afirmaram que os conteúdos curriculares são selecionados pelo próprio grupo de professores que atuam nas mesmas séries, e a partir dessa seleção são

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

distribuídos em bimestres por cada disciplina e organizados no Plano de Ensino, o qual, conforme afirmação dos entrevistados, é feito coletivamente.

Um dos docentes destaca que o Plano de Ensino tinha que contemplar os conteúdos curriculares referentes às necessidades da Prova Brasil, inclusive os professores do 5º ano fizeram um curso para esse fim. Essa exigência não agradou muito o P3, que protestou contra essa situação afirmando que assim, somente os conteúdos de Português e Matemática estavam sendo priorizados, e que tudo isso visava o alcance de boas notas dos alunos na prova Brasil, como se os outros conteúdos não fossem importantes. E ainda ressaltou que essas "coisas" que vêm do sistema, do governo, podem não ser benéficas, considerando que essas avaliações conduzem a uma atitude competitiva entre as escolas, que ficam preocupadas em que posição estarão nos índices de qualidade, em relação às demais escolas. Além disso sentem-se pressionados, pelas exigências que envolvem essa política, a ministrar somente os conteúdos referentes à estes processos avaliativos e o currículo que tinha sido organizado, é preterido em favor dessas avaliações diagnósticas em grande escala.

O P2 destacou que a escolha dos conteúdos para ser elaborado o Plano de Ensino é coletiva, mas cada professor tem seu próprio jeito de avaliar e metodologia própria e devem considerar a realidade de cada turma. O P4 acrescentou sobre algumas necessidades na hora de adaptar os conteúdos propostos ao seu Plano de Ensino, à sua realidade, a saber: escassez de livros para pesquisa e ausência de recursos materiais para realizar atividades diferenciadas.

Dois aspectos importantes são destacados nas falas: a questão de que os conteúdos selecionados pela SEMED são os que permanecem no Plano de Ensino, ou seja, acaba ficando naquilo que a secretaria estabelece; e a necessidade de um movimento da escola em busca da autonomia para organizar os conteúdos curriculares de acordo com suas necessidades. Moreira e Candau (2008) enfatiza que, para fugir do conteudismo e de atender todos os segmentos sociais, deixou-se de perguntar *quais são os conhecimentos necessários para que o aluno possa ser um cidadão*. Todavia o que se vê é que o professor se torna um reprodutor de decisões curriculares tomadas por essas instâncias. E os alunos por outro lado (principais interessados no processo), nem se reconhecem em tais materiais que lhes são impostos: eles não sabem as razões pelas quais os conteúdos foram escolhidos, somente que precisam cumpri-los, para obterem notas e passarem de um ano para o outro.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

Outra questão posta pelos professores foi quanto à prioridade dada aos conteúdos referentes à preparação para Prova Brasil, inclusive o P1 ressaltou que os professores do 5º ano fizeram um curso, um treinamento, com o fim de conhecer os critérios, metodologias e conteúdos da referida prova. O P3 também expôs que para o alcance o objetivo da referida prova e os alunos conseguissem bom desempenho, deveriam priorizar os assuntos de Português e Matemática, em detrimento dos outros, é claro. Isso foi constatado durante a coleta de dados, pois os conteúdos das disciplinas de Português e Matemática, demonstrados no Plano de Ensino do professor, estão relacionados ao domínio da gramática, leitura e escrita de gêneros textuais e da operação com números. Para os tais conteúdos foram destinadas horas/aulas fundamentais na sala de aula.

A Prova Brasil se configura num teste de nível nacional para medir a eficiência em Matemática e Português de estudantes da quarta e oitava séries. Com incentivos do Banco Mundial, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP e o Ministério da Educação do Brasil /MEC, esse teste pretende fazer uma análise de como está a qualidade, o índice de desempenhos das escolas. Vale lembrar que o índice influi no montante de investimento destinado às escolas (tanto as que têm os menores índices, quantas aquelas com os resultados mais altos, podem ter incremento de investimentos).

O perigo disso é que a escola pode estar se preparando demais para a prova , no intuito de ter um bom índice mas deixando de lado outros aspectos também importantes para o aluno, que não são considerados no referido exame, como sua identidade, os conhecimentos do seu entorno, os valores culturais, os problemas sociais, dentre outros.

Não se pode negar a melhoria que houve no desempenho dos alunos em leitura e cálculos (o contato com diversos gêneros textuais, a compreensão e interpretação matemática). O que se observa de forma crítica é em parte, pelo jeito que a sociedade está absorvendo esses indicadores, como dados absolutos e isolados, sem entender seu contexto real. A consequência disso é uma preocupação excessiva somente com os índices numéricos para que a escola não seja rebaixada. No entanto, ao verificar a prática, se percebe que nem sempre esses resultados condizem com a realidade.

Conforme Apple (1994), o crescente incremento de sistemas de avaliação tem aumentado também a preocupação com a elaboração de diretrizes, parâmetros e metas curriculares nacionais (que requerem seleção rigorosa de conteúdos), de modo a facilitar o controle e a avaliação, a “elevar” o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

nível da qualidade de ensino, mas também, a regular os interesses sociais às necessidades do mercado. Isso preconiza a construção de instrumentos padronizados de aferição e mensuração dos atributos indicativos da presença ou da ausência de determinadas habilidades e ou capacidades, o que se encontra na base da ideia de testagem em larga escala. Percebe-se que essa política de aumento da qualidade fixou-se na elaboração e execução de propostas centradas em sistemas de avaliações que regulam a educação como um todo, assim como criam exigências de delineamentos curriculares.

Outra questão feita aos professores está relacionada à necessária inserção de conteúdos culturais no currículo, conforme quadro abaixo:

Quadro 03
Respostas dos professores relativas à questão**: Você considera necessária a inserção dos conteúdos e saberes culturais do educando no currículo escolar?**

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	*Eu acho que sim, pois tem muitas dificuldades, falta de recursos que impedem de acontecer um trabalho que explore mais esses conteúdos. Acho que tenho que melhorar minha prática, mais falta orientação pedagógica, e aí acabamos ficando na mesma.*
P2	*Por um lado sim, pois temos que dar conta de muitas disciplinas e alunos com dificuldades diferentes. Mais tenho procurado em minha prática trabalhar os assuntos do dia-a-dia dos alunos, sempre faço uma ligação desses saberes da nossa realidade com artes, história, português, geografia, dependendo do assunto. Mais é claro que sempre precisamos melhorar, renovar nossas metodologias, pesquisar novos conteúdos, para ir melhorando nossa prática.*
P3	*Bom, eu acho que como educadores, em meio a tantas mudanças, sempre temos que melhorar, fazer melhor nosso trabalho, dando mais significado aos assuntos. Eu procuro explorar os saberes culturais nas atividades que eles fazem, relacionando os conteúdos das disciplinas com as coisas que fazem parte do meio em que eles vivem, mais sei que ainda há muito a fazer.*
P4	*Considero que sim, pois às vezes nossa prática fica repetitiva, devido a falta de tempo e de material para pesquisar, e até devido ao acúmulo de atribuições que temos na escola. No entanto procuro fazer um trabalho que tenha significado real para o aluno embora eu reconheça que ainda é muito pouco. Na minha prática curricular tenho tentado trabalhar, busco explorar esses assuntos da forma que é possível e de modo que os alunos entendam. Mas sei que é preciso fazer muito mais para melhorar a nossa atuação no trabalho com esses conteúdos, pois como já disse, eles são muito importantes.*

Como se observa no quadro acima, os professores respondem comumente que precisam repensar suas práticas curriculares, e justificam que reconhecem a necessidade de novas ações, mas que no exercício docente se defrontam com muitas dificuldades, no que tange à falta de material

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

para pesquisa, à falta de orientação pedagógica, ao acúmulo de funções na escola, às dificuldades peculiares enfrentadas em cada disciplina e na aprendizagem dos alunos, as mudanças na sociedade que ocorrem de modo acelerado.

No entanto, eles acrescentam que têm procurado inserir em suas práticas curriculares a abordagem a esses temas da realidade local, pois reconhecem sua relevância, mas sabem que é necessário fazer muito mais para obterem resultados sólidos, com implicações construtivas e significativas no processo educacional.

Embora os professores reconheçam a importância de possibilitar uma aprendizagem dinâmica e significativa na sala de aula, encontram-se muitas lacunas quanto à inserção, no currículo escolar, desses conteúdos e saberes culturais com os quais os alunos se identificam, com conteúdos contextualizados e significativos. Um currículo que cria um espaço de convivência com os vários tipos de conhecimentos.

Portanto, diante dessas falas, reafirmamos que o currículo deve ser entendido como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se. Um processo vivo e dinâmico que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser absorvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de presente e futuro para a sociedade que o produz.

É indispensável uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social. Mas é também necessário que se compreenda o currículo como algo que acontece nas mediações pedagógicas que acontecem no dia-a-dia da escola, onde se deve considerar as singularidades, a subjetividade e as interpretações do fazer daqueles que são agentes diretos no processo educativo no interior da escola e da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutimos neste trabalho, não se pode reduzir o ensino -aprendizagem aos propósitos dos currículos oficiais, programas nacionais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

de avaliação ou dos livros didáticos. Uma realidade é o que as secretarias estabelecem para ensinar e que dizem aos professores que eles devem ensinar; outra é o que eles pensam ou dizem que ensinam e, outra ainda bem mais diferente, é o que os alunos aprendem. De modo geral, os currículos escolares são estruturados em disciplinas isoladas e o seu ensino se concentra, na maioria dos casos, nas definições, decoradas de forma mecânica dos manuais escolares. Apesar das proposições críticas de currículo lutarem para tornar o ensino algo mais do que a transmissão de conhecimentos, os fatos testemunham que o ensino e a aprendizagem que se efetiva nas instituições escolares, na maioria dos casos, não tem por base as experiências dos alunos, seus saberes identitários.

Um dos grandes empecilhos para o professor em sua prática é a centralidade do processo de elaboração do currículo escolar que se faz fora da escola, e, quando, dentro dela, restrito a um pequeno grupo ou de docentes que estabelecem previamente os conteúdos, temas e projetos para serem estudados e, por conseguinte privilegiados, existindo certa propensão de ver as propostas curriculares oficiais como documentos prescritivos e rígidos. Nesse sentido percebe-se a predominância de práticas hierárquicas e burocráticas, de cunho autoritário na elaboração do currículo escolar, relegando ao professor papel meramente executivo, desprovendo-o do domínio dos fundamentos das decisões tomadas em outros patamares.

Isso tudo comprova que não há mais sentido que a escola e o professor sejam meros repassadores, copiadores, transmissores de conhecimento. A função da escola é de construir o conhecimento e um currículo como expressão viva dos elementos culturais destes educandos e educadores, não deixando escapar as manifestações caracterizadas por elementos da experiência vivida, que fazem parte da vida dos professores e alunos, e deve ser elaborados a partir dos valores e da atribuição de significados culturais singular dos grupos sociais.

Só assim, os elementos da cultura que estão representados nos atos da vida diária poderão ser identificados e analisados para que sejam explicitados e demonstrados nas dinâmicas do currículo e sua importância para a construção das identidades dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, o que justifica culturalmente a existência da escola.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In:* MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da, (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** Cortez: São Paulo, 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução á teoria e aos métodos. Tradutores: ALVAREZ, M. J. SANTOS, S. B. BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

GARCIA, Regina leite; MOREIRA, Antonio Flávio.(orgs). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora** – identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Territórios Contestados** – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo**: questões atuais. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed,1998.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.008

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

CURSO ONLINE EM CONEXÃO COM A INCLUSÃO: TECNOLOGIA ASSISTIVA COM PROPOSTA DE OFICINA PRÁTICA

MARIA INEZ BERNARDES DO AMARAL
Mestra pelo Programa de Politicas Públicas e Formaçao Humana - PPFH da Universidade do Estado do Rio de Janero – UERJ, inezamaral56@gmail.com;

AIMI TANIKAWA DE OLIVEIRA
Doutora em Ciências pela Pós-graduação Stricto sensu Ensino em Biociências e Saúde da Fiocruz/ Instituto Oswaldo Cruz - RJ, aimitanikawa@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

RESUMO

O trabalho se caracteriza como um relato de experiência de um Curso de Extensão online de Tecnologia Assistiva com Oficina Prática, ministrado por uma professora, que ocorreu no período de agosto a setembro de 2021, promovido pela Faculdade Maria Thereza, no município de Niterói – RJ. Tem por objetivo relatar uma prática acadêmica e apontar recursos de Tecnologia Assistiva (TA), que ampliam habilidades funcionais de educandos com deficiência. O curso contou com a participação de 14 cursistas: 11 professores de Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Superior, que atuam na Educação Especial nos municípios de Niterói, Rio das Ostras, Saquarema, Rio Bonito e no estado do Ceará; 2 graduandos da Universidade do Estado do Ceará e 1 Assistente Social do município de Niterói – RJ. O curso desenvolveu aspectos teóricos sobre deficiências intelectual e física com oficinas práticas voltadas à elaboração dos recursos de TA. Recursos esses direcionados aos estudantes com especificidades decorrentes dessas deficiências. Durante o desenvolvimento do trajeto, a reflexão dialógica permeou as redes de aprendizado e cooperação no aprimoramento dos recursos de TA, o que ampliou os nossos olhares para as funcionalidades que essa Tecnologia promove às pessoas com deficiência. O caminho metodológico ocorreu com coleta de dados por meio de um formulário do Google Forms, fotos dos momentos do curso e dos recursos de Tecnologia Assistiva produzidos durante as oficinas. De acordo com relatos docentes, o curso *online* atendeu plenamente às expectativas dos mesmos e relataram também, que os aplicarão com os seus estudantes matriculados nos vários níveis acadêmicos.

Palavras-chave: Curso *online*, Tecnologias Assistivas, Oficina Prática, Deficiência Intelectual, Deficiência Física.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

INTRODUÇÃO

A escola apresenta uma diversidade de estudantes que participa do processo de ensino/aprendizagem. Alguns estudantes apresentam especificidades em decorrência de deficiências física, intelectual, sensorial e Transtorno do Espectro Autista. Pois podem apresentar dificuldades relativas às questões motoras e de comunicação e nesse sentido, necessitam de recursos alternativos que os atendam funcionalmente e ampliem suas habilidades.

Esses recursos fazem parte da área de Tecnologia Assistiva. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas, o conceito amplo de TA:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 26).

Em relação à comunicação que alguns estudantes/pessoas não apresentam para expressar seus desejos, sentimentos, opiniões e até mesmo respostas pedagógicas, a Comunicação Alternativa (CA) é um caminho que se mostra acessível para os usuários que não têm fala ou uma escrita funcional. Assim necessitam da Comunicação Alternativa, que se caracteriza por ser

> ...um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala (BRASIL, 2006, p. 4)

Quanto à Tecnologia Assistiva no contexto escolar, Bersch destaca que

> Fazer TA na escola é buscar, com criatividade uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

> escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desfiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos.É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH, 2006, p. 89).

Tais recursos de Tecnologia Assistiva podem ser produzidos artesanalmente pelos docentes para darem conta de atender às especificidades dos alunos com deficiência. Esses profissionais da educação, que atuam na Educação Especial podem usar as Tecnologias Assistivas (TAs), tendo como propósito a oferta de recursos para acesso ao conhecimento e consequente atuação discente. Dessa maneira, proporcionam aos estudantes maior autonomia e independência no desenvolvimento de suas atividades e de sua aprendizagem, com elevação da sua mobilidade e da comunicação. Portanto, os estudantes com deficiência ou com algum tipo de impedimento, poderão ter oportunidades para aprender.

Para tanto, faz-se necessária a formação profissional a fim de preparar aquele que irá atuar com estudantes/pessoas com deficiência. Quanto ao aprimoramento da profissão, Togashi et al, ressalta

> Aprimorar a teoria e propor novas técnicas são importantes para a renovação dos conhecimentos de todo profissional. No caso dos profissionais da área da Educação, isso também se torna necessário a fim de aprimorar a prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada em serviço é fundamental para que o professor se torne cada vez mais habilitado e seguro e, dessa forma, possa desenvolver a profissão docente. Os desafios para lidar com os alunos que são público-alvo da Educação Especial são muitos no processo de inclusão escolar e vão desde a peculiaridade presente em cada indivíduo até as práticas pedagógicas necessárias para desenvolver-se juntamente com os alunos da classe regular. Daí a importância de estudar e buscar frequentemente novas práticas e saberes para conseguir atender às demandas desse alunado. (TOGASHI; SILVA; SCHIRMER, 2019, p.169)

Nesse sentido, os profissionais que atuam na Educação Especial ou lidam com pessoas com deficiência, necessitam de formação profissional que discuta e reflita sobre a importância expressiva da Tecnologia Assistiva (TA) para os estudantes com deficiência e suas diversas possibilidades de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

acessibilidade e inclusão nas propostas pedagógicas. . Segundo Manzini, quanto à formação profissional em TA,

> De fato, a atualização profissional em novas tecnologias ou especificamente em Tecnologia Assistiva, é algo que pode vir a auxiliar a inclusão de alunos com deficiência. Porém sem os alicerces básicos dos processos de ensinar e aprender de nada adianta a nova tecnologia, pelo contrário ela pode vir a ser um impedimento. Sem a ação humana, sem os processos de mediação adequados para ensino-aprendizagem, os recursos e os equipamentos de tecnologia assistiva, por si só, não trarão contribuição (MANZINI, 2013, p. 21).

Ainda sobre a formação profissional, Oliveira destaca que:

> A formação contínua do profissional proporciona uma atenção para a Tecnologia Assistiva, de maneira a verificar a sua relevância para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. (OLIVEIRA, 2020, p. 84),

O trabalho se caracteriza por ser um relato de experiência que tem por objetivo apresentar uma prática acadêmica e apontar recursos de Tecnologia Assistiva, que ampliam habilidades funcionais de educandos com deficiência. O curso contou com a participação de 14 cursistas, sendo 11 professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior, que atuam na Educação Especial nos municípios de Niterói, Rio das Ostras, Saquarema, Rio Bonito e no estado do Ceará; 2 graduandos de Geografia da Universidade Estadual do Ceará e 1 Assistente Social, que desenvolve trabalhos na Pestalozzi de Niterói – RJ.

O curso foi proposto de forma *online* devido à pandemia do Coronavírus, que nos impõe criar novas estratégias para darmos continuidade aos cursos voltados para a área da Educação. Nesse sentido, Souza afirma que

> Consideramos que as TIC, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), as redes sociais, que atualmente fazem parte do domínio cognitivo de muitos de nós, não devem ser considerados como simples objetos, tampouco como soluções para antigos problemas. Acima de tudo, devem ser vistos como propulsores da criação de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros. Portanto, mais do que nunca, a educação é convocada a se singularizar, a se reinventar buscando outras possibilidades pelo uso das TIC e pela habitação nos AVA (SOUZA, 2020, p. 112).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

O curso desenvolveu aspectos teóricos sobre as deficiência intelectual e deficiência física com oficinas práticas voltadas à elaboração dos recursos de Tecnologias Assistivas. Recursos esses direcionados aos estudantes com especificidades decorrentes dessas deficiências. Durante o desenvolvimento do trajeto, a reflexão dialógica permeou as redes de aprendizado e cooperação no aprimoramento dos recursos de Tecnologia Assistiva, o que ampliou os nossos olhares para as funcionalidades que essa Tecnologia promove às pessoas com deficiência.

As redes de aprendizado envolvem a motivação para elaborar ferramentas que possam servir ao desenvolvimento das pessoas/estudantes com deficiência e demonstram ser eficientes e não necessitam de um grande investimento financeiro. Tais ferramentas de Tecnologia Assistiva podem ser produzidas a partir de materiais de baixo custo e de forma artesanal.

Os sujeitos nas redes de aprendizagem, se relacionam através de processos que envolvem a dimensão social e política, processo que requer interação para que os mecanismos desenvolvidos na rede de aprendizagem ultrapassem o espaço do aprender e reflitam na vida de cada um. Nesse sentido, os participantes do curso, constroem saberes sobre as temáticas da inclusão, de maneira coletiva e participativa, com o propósito de aplicá-los na vida prática laboral.

Elias, ao analisar os processos interativos que envolvem a sociedade, entende que:

> Ela (a sociedade) só existe porque existe grande número de pessoas; só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e, no entanto, sua estrutura e suas transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa particular (ELIAS, 1994, p. 13).

Neste sentido a sociedade se apresenta como uma rede de indivíduos em constante relação, onde em cada momento da vida, os sujeitos interagem buscando um sentido, relações que se refazem o tempo todo.

> ...visão mais detalhada desse tipo de inter-relação, podemos pensar no objeto de que deriva o conceito de rede: a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

> termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca (ELIAS, 1994, p. 35).

Assim, os participantes do grupo/rede de aprendizagem têm no compartilhamento em forma de reciprocidade, em que vai se estabelecendo espaços/saberes comuns que tornam possível a construção sobre Tecnologias Assistivas únicas, mas com um tom comum a todos. Construídas coletivamente as ferramentas de Tecnologia Assistiva, de baixo custo, norteiam estratégias que promovem educação e garantem condições de desenvolver conhecimento e cidadania.

Dessa forma, as redes de aprendizagem se apresentam como uma maneira de pensar e construir respostas, que dinamizem o ensino e a aprendizagem, onde novas formas de trocas e comunicação se apresentam como caminhos para colaborar com o conhecimento em movimento e com uma possível transformação social inclusiva.

A rede que se formou neste curso apresentou um comprometimento com a busca por qualificação, tanto para o trabalho formativo como para a ampliação das trocas entre os cursistas para além do imediato do curso.

Concorrendo para o reforço das redes de aprendizagem em prol da educação especial, o estudo teve a participação dos cursistas e seguiu com a reflexão dialógica numa perspectiva inclusiva, que permitiu a elaboração de diversas Tecnologias Assistivas pensadas em atender a estudantes/pessoas com deficiência intelectual e deficiência física.

O caminho metodológico ocorreu com coleta de dados por meio de um formulário do Google Forms, fotos dos momentos do curso e dos recursos de Tecnologias Assistivas, produzidos durante as oficinas. De acordo com os relatos dos docentes, o curso *online* atendeu plenamente às expectativas dos mesmos e relataram também, que os aplicarão com os seus estudantes matriculados nos vários níveis acadêmicos.

METODOLOGIA

A experiência de uma profissional formadora, relata sobre um Curso de Extensão: Tecnologia Assistiva com Oficina Prática, que ocorreu, de forma online e foi promovida pela Faculdade Maria Thereza, localizada no município de Niterói – RJ. O curso ocorreu no período de agosto e setembro de 2021, sendo com aulas síncronas e assíncronas.

Participaram do curso 11 profissionais da Educação, oriundos de instituições de ensino de Educação Infantil, Fundamental e Superior dos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

municípios de de Niterói, Rio das Ostras, Saquarema, Rio Bonito e no estado do Ceará; 2 graduandos de Geografia da Universidade do Estado do Ceará e 1 Assistente Social que desenvolve atividades laborais na instituição Pestalozzi do município de Niterói – RJ.

Nas aulas síncronas, foram desenvolvidas as temáticas sobre Deficiência Intelectual e Deficiência Física com conceituações e panoramas históricos, bem como o conceito de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa e sua relevância no contexto da inclusão, relativa à ampliação de habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

Ainda nas aulas síncronas, foi utilizada a metodologia do estudo de casos fictícios de estudantes com deficiência intelectual e deficiência física, que serviram de base para que pudéssemos refletir sobre suas dificuldades pedagógicas e de acessibilidade. E juntos, nessa rede de aprendizagem, refletirmos e discutirmos sobre quais recursos de Tecnologia Assistiva/ Comunicação Alternativa atenderiam, de forma funcional, a cada aluno e, assim ocorria a confecção de recursos de TA, por meio de oficina prática.

A oficina prática resultou como produtos o plano magnético, o plano de feltro e a Prancha de Comunicação Alternativa.

As aulas assíncronas eram compostas de atividades de leitura, pesquisa e confecção de atividades pedagógicas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, entre outras, bem como histórias adaptadas a serem propostas nos recursos de Tecnologia Assistiva confeccionados como: plano magnético, plano de feltro e Prancha de Comunicação Alternativa em Categorias. Os cursistas apresentavam as atividades pedagógicas nos recursos de TA, elaboradas assincronamente e, na aula síncrona seguinte, apresentavam-nas como forma de trocar ideias e conhecimentos entre eles.

A coleta de dados de todas as etapas ocorreu por meio de um formulário do Google Forms com relatos dos cursistas como também da autorização de imagens dos mesmos, registros de fotos dos momentos do curso e dos recursos de Tecnologia Assistiva produzidos durante as oficinas práticas e das atividades pedagógicas produzidas nos momentos assíncronos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do relato de experiência coletados durante o Curso de Extensão *online* – Tecnologia Assistiva com Oficina Prática, serão apresentados conforme a análise e a discussão desenvolvidas sob a perspectiva de Franco, na qual a autora ressalta, que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

> indispensável conhecer novas possibilidades de identificação e de uma análise consistente e substantiva do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos (FRANCO, 2007, p. 14)

Dessa forma, os conteúdos foram analisados a fim de alcançarmos toda a essência da mensagem de cada cursista, compreendendo a expressão de cada participante considerando o contexto em que o mesmo está imerso. De acordo com Franco, "a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem" (FRANCO, 2007, p. 23), que clarifica de forma objetiva, tais informações.

Os conteúdos analisados referem-se ao questionário proposto por meio do Google Forms como forma de captar dos participantes a percepção sobre o curso: gestão, conteúdos trabalhados, oficina prática e a influência na prática pedagógica/ laboral de cada cursista.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. A FAMATH, organizadora do curso, foi:	Os 14 participantes consideraram "organizada e eficiente"
2. Você teve alguma dificuldade em acessar as aulas on-line pelo Meet?	12 cursitas responderam que não 1 respondeu "sim" 1 respondeu "um pouco"
3. O curso on-line atendeu às suas expectativas?	13 participantes responderam "sim" 1 respondeu "não"
4. Quais eram a suas expectativas?	1 cursista respondeu: "Por ser a primeira experiência com uma oficina prática de modo online, esperava encontrar possíveis dificuldades devido a minha timidez, porém o curso foi uma experiência incrível que contribuiu no desenvolvimento desta questão e me deu base sobre TA". 8 cursistas: Responderam que tinham grandes expectativas em aprender sobre TA, como confeccionar os recursos de TA e, assim atenderem inclusivamente seus alunos. 1 cursista respondeu: "Imaginava que seria um curso leve e de grande aprendizado! E assim foi!" 1 cursista respondeu: "Aprender a fundamentação da TA e conhecer os principais processos". 1 cursista respondeu: "A aquisição de conhecimentos para facilitar o aprendizado e comunicação com quem apresenta algum tipo de limitação. E a troca com outros profissionais". 2 cursistas: Responderam interagir com a professora e com os colegas para se atualizarem e aplicarem no cotidiano escolar.
5. Você já tinha participado de algum curso *online* com Oficina Prática?	11 participantes responderam "não" 2 participantes responderam "sim"

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

PERGUNTAS	RESPOSTAS
6. O que achou das oficinas práticas com produção de Tecnologias Assistivas e atividades pedagógicas?	14 participantes responderam "excelente" e justificaram que a troca entre todos favoreceu a construção do conhecimento sobre TA/CA e ampliou esse saber com ideias para novas atividades pedagógicas.
7. A professora/formadora, trouxe conhecimentos que irão te ajudar na sua prática pedagógica?	14 articipantes responderam "sim"
8. Quanto ao que você aprendeu no curso, fale um pouco como você utilizará esses conhecimentos de Tecnologias Assistivas com seus estudantes.	10 participantes: Responderam que todos os recursos de TA/CA que aprenderam a confeccionar nesse curso, usarão no Atendimento Educacional Especializado - AEE na Sala de Recursos Multifuncional com os alunos com deficiência. O curso proporcionou um leque de possibilidades de ideias e novas técnicas de trabalho. Desses participantes, 8 acrescentaram que multiplicarão esses conhecimentos com outros colegas de trabalho. 1 participante respondeu: "Como participante do Projeto Inclusão na Universidade do Estado do Ceará, todo o conhecimento que obtive durante o curso será muito valioso. Com certeza, irei utilizá-lo com alunos e colegas". 1 participante respondeu: "Vou aplicar nos atendimentos em consultório para estimulação cognitiva e comunicação alternativa". 1 participante respondeu: "O curso mostrou que a criatividade e a empatia ainda são os maiores pilares para a comunicação com as pessoas com deficiência. Por mais que existam novas ferramentas assistivas e novos equipamentos, são as pessoas e o bom uso dos recursos que fazem a diferença". 1 participante respondeu: "Agora tenho mais segurança para aplicar as possibilidades de acessibilidade".
9. Em uma escala de 0 a 10, qual a probabilidade de você indicar o Curso de Extensão em Tecnologia Assistiva com Oficina Prática, da FAMATH, para um amigo ou conhecido?	14 participantes indicam o Curso de Extensão em Tecnologia Assistiva com Oficina Prática, para amigo ou conhecido.

Em se tratando da gestão do Curso (questões 1 e 2), os participantes cursistas demonstraram satisfação com o serviço de organização, pois os 14 manifestaram que o curso se mostrou organizado e eficiente. Quanto à questão do acesso à aula síncrona, 12 participantes responderam que não encontraram dificuldades no acesso, enquanto 2 apresentaram certa dificuldade relatadas por eles como sendo da própria internet dos mesmos. De forma geral, a análise aponta que o Curso no formato online atendeu positivamente nos quesitos de organização e acesso. Porquanto, Souza ressalta que na "Educação *online* os ambientes virtuais de aprendizagem são lugares

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

de produção do conhecimento, onde encontros síncronos e, especialmente, assíncronos acontecem" (SOUZA, 2020, P.114).

Fig. 1 Autores: Amaral e Oliveira - Print de tela que representa o momento síncrono com a participação dos cursistas



Fonte: Faculdade Maria Thereza, 07/08/2021

Relativo às expectativas (questão 3 e 4), 13 participantes responderam que atendeu e 1 respondeu que não, porém na pergunta seguinte relativa também ao tema, o cursita não se manifestou negativamente. Aprofundando no quesito expectativas, 1 participante respondeu que estava apreensivo devido à timidez, porém venceu esse receio e ainda construiu conhecimentos sobre TA. Outros 8 participantes relataram que tinham grandes expectativas em aprender sobre TA, como confeccionar os recursos de TA e, assim atenderem de forma inclusiva, os seus alunos; 1 cursista demosntrou gostar da leveza do curso e destacou, que aprendeu de forma significativa.

Os demais 3 participantes destacaram sobre a troca entre todos proporcionada pelo curso e desses, um acrescentou sobre a questão da aquisição de conhecimentos sobre TA para facilitar o aprendizado e a comunicação com quem apresenta algum tipo de limitação. E 1 cursista destacou sobre a aprendizagem a fundamentação da TA como também conhecimento dos principais processos de confecção dos recursos de TA.

A expressividade das mensagens dos cursistas indica a satisfação com o Curso, em se tratando de conteúdos sobre Tecnologia Assistiva, sua aplicabilidade com os estudante/pessoas com deficiência na vida prática, por meio das oficinas com elaboração dos recursos de TA. Dessa forma, o Curso

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

proporciona aos participantes uma construção de saberes, que obviamente serão aplicados com os usuários, que necessitam dessa Tecnologia para ampliar as suas funcionalidades no contexto escolar ou em outro contexto do qual façam parte. Relativo ao uso da TA, Galvão Filho, considera como:

> ...um tipo de mediação instrumental, está relacionada com os processos que favorecem, compensam, potencializam ou auxiliam, também na escola, as habilidades ou funções pessoais comprometidas pela deficiência, geralmente relacionadas às funções motoras, funções visuais, funções auditivas e/ ou funções comunicativas (GALVÃO FILHO, 2013, p. 32).

Fig. 2 Autores: Amaral e Oliveira - Cursita elaborou atividade de alfabetização ligada à temática de animais e apresentou aos demais participantes



Fonte: Faculdade Maria Thereza, 14/08/2021

Fig.3 Fig. 4 Fig. 5 Autores: Amaral e Oliveira



Fonte: Faculdade Maria Thereza, 21/08/2021

Cursita confeccionou e apresentou atividade com o Tangran para trabalhar conteúdos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

Fig. 6 Autores: Amaral e Oliveira - Cursita confeccionou a Prancha de Comunicação Alternativa em Categorias



Fonte: Faculdade Maria Thereza, 28/08/2021

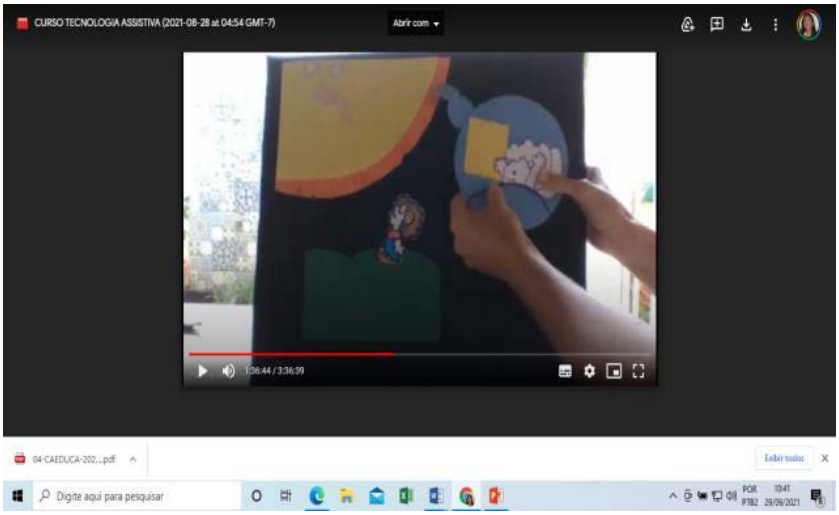
Em relação à participação dos cursistas em curso *online* com oficina prática (questão 5), a maioria respondeu negativamente, totalizando 11 participantes, os outros 3 responderam que já tinham realizado esse tipo de formato de curso. Também interligado a esse questionamento (questão 6), os 14 participaram consideraram excelentes as oficinas práticas com produção de Tecnologia Assistiva e atividades pedagógicas por favorecerem a troca entre todos os participantes e promoverem o conhecimento sobre TA, de forma coletiva e ampliar as ideias sobre atividades pedagógicas que podem ser utilizadas na TA. Afirmaram ainda que a formadora trouxe conhecimentos que irão contribuir para a prática laboral de cada cursista (questão 7). Nesse aspecto, propor um curso com oficina prática, vem ao encontro de atender às expectativas dos participantes cursistas e porquanto Pereira e Souza, corroboram com a prática de oficinas e afirmam

> As oficinas permitem conduzir o processo de desenvolvimento coletivo de um curso online, consolidando, coletivamente, o planejamento dos cursos por meio da apresentação de conhecimentos pedagógicos, imprescindíveis à inovação e à cultura digital de um curso nessa modalidade (PEREIRA E SOUZA, 2018, p. 88)

ISBN 978-65-86901-50-4

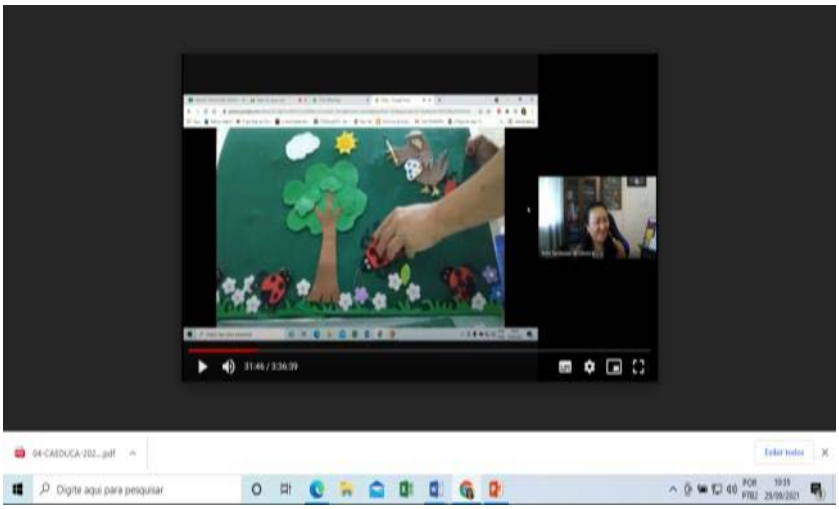
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

Fig. 7 Autores: Amaral e Oliveira - Cursita confeccionou e apresentou atividade com história adaptada no plano de feltro para trabalhar conteúdos de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática



Fonte: Faculdade Maria Thereza, 04/09/2021

Fig. 8 Autores: Amaral e Oliveira - Cursita confeccionou e apresentou atividade com história adaptada no plano de feltro para trabalhar questões sociais e conteúdos de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática



Fonte: Faculdade Maria Thereza, 04/09/2021

A questão 8, relativa aos conhecimentos de TA, que o participante aprendeu no curso e como os utilizará com os estudantes, 10 cursistas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

responderam que todos os recursos de TA/CA e mais as atividades pedagógicas que aprenderam a confeccionar nesse curso, usarão no Atendimento Educacional Especializado - AEE na Sala de Recursos Multifuncional com os alunos com deficiência. Segundo eles, o curso proporcionou um leque de possibilidades de ideias e novas técnicas de trabalho e ainda desses participantes, 8 acrescentaram que multiplicarão esses conhecimentos com outros colegas de trabalho.

Um outro participante que está inserido no Projeto Inclusão na Universidade do Estado do Ceará, relatou que todo o conhecimento que obteve durante o curso será de grande valia e que o utilizará com alunos e colegas da instituição de ensino. Outro cursista respondeu que aplicará esses conhecimentos de TA/CA nos atendimentos em consultório para estimulação cognitiva e comunicação alternativa. Já outro participante declarou que o curso demonstrou que a criatividade e a empatia ainda são os maiores pilares para a comunicação com as pessoas com deficiência. Apesar de existirem novos recursos de TA e equipamentos, "são as pessoas e o bom uso dos recursos que fazem a diferença".

O último cursista respondeu que a partir desse curso adquiriu maior segurança para aplicar os recursos de TA que oferecem acessibilidade aos estudantes/pessoas com deficiência.

Analisando as respostas dos cursistas é possível inferir a relevância dada à Tecnologia Assistiva na contribuição do processo de inclusão dos estudantes/pessoas no contexto escolar e em outros espaços. Assim, Bersch e Tonolli destacam que:

> a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a "fazer" tarefas pretendidas. Nela encontramos meios de o aluno "ser" e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento" (BERSCH E TONOLLI, 2006, p. 92).

Quanto à questão 9, os 14 cursistas participantes indicariam para um amigo ou conhecido o Curso de Extensão *online*: Tecnologia Assistiva com Oficina Prática, o que nos faz perceber que se sentiram satisfeitos com o formato do curso, as temáticas abordadas, a metodologia adotada e as oficinas práticas. O que nos indica que as instituições podem ofertar mais cursos nesses moldes voltados a enriquecer as práticas laborais de profissionais que atendem às pessoas/estudantes com deficiência. Oferecendo a esses profissionais cursos que lhes possibilitem trabalhar efetivamente na perspectiva

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

inclusiva e também, no formato *online* propicia e estimula a participação de profissionais de outras localidades dentro do mesmo estado ou até mesmo dos demais estados.

Corroborando com o uso das novas tecnologias em formação profissional, Laguardia et al, ressaltam

> A mediação das novas tecnologias na aprendizagem tem propiciado a formação de espaços educacionais apoiados em teorias socioconstrutivistas que resultaram em mudanças no processo de formação dos profissionais e, consequentemente, nas atitudes, percepções e usos dessas tecnologias nos processos de trabalho (LAGUARDIA, CASANOVA E MACHADO, 2010, p. 98).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados e da discussão apresentados no relato de experiência, foi possível levantar algumas considerações finais.

O Curso de Extensão *online*: Tecnologia Assistiva com Oficina Prática atendeu, de forma significativa, aos profisssionais cursistas, oferecendo-lhes um serviço com utilização das novas tecnologias o que faciltou e contemplou profissionais de várias localidades do estado do RJ e de outro estado.

O curso constituiu uma rede de aprendizagem, que propiciou a construção coletiva de saberes sobre Tecnologias Assistivas (TAs) para os cursistas e, também a percepção dos mesmos a respeito da importância da aplicabilidade das TAs com as pessoas/estudantes com deficiência intelectual e deficiência física.

As oficinas práticas atenderam funcionalmente aos cursistas, pois eles elaboraram os recursos de Tecnologia Assistiva, mediados pela formadora, de forma assertiva e *online*. Ainda produziram atividades pedagógicas relativas às diversas áreas do conhecimento.

As trocas de ideias, que foram propostas durante as apresentações dos recursos e atividades pedagógicas finalizados, enriqueceram os trabalhos de cada cursista e promoveram a ampliação para novas ideias pedagógicas.

A proposta do curso *online* foi uma estratégia exitosa no sentido de atender às expectativas dos cursistas e ampliar seus conhecimentos por meio de uma rede de aprendizagem, formada espontaneamente, durante a realização do mesmo e, se manter para possibilitar mais trocas e multiplicar os saberes sobre Tecnologia Assistiva.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

O curso favoreceu a formação de multiplicadores do conhecimento de Tecnologia Assistiva e, que possivelmente eles levarão esse conhecimento a outros profissionais e pessoas/estudantes, que necessitem de recursos tão específicos para participarem nos diversos contextos dos quais fazem parte.

Nesse sentido, a instituição Faculdade Maria Thereza dará continuidade a cursos no formato *online* para que possam contemplar mais profissionais que necessitam de formação nessa área. Assim, já está em andamento o planejamento de um curso de especialização que será ofertado no ano de 2022.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, Brasília, DF: SEESP/MEC, 2006.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, 2006. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, 2009.

BRASIL. Saberes e práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

ELIAS, N. A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 79 p.

GALVÃO FILHO, T.A. A Construção do Conceito de Tecnologia Assistiva:Alguns novos interrogantes e desafios. In: Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan-jun. 2013. Disponível em: www.galvaofilho.net/TA_desafios.pdf. Acesso em 09 de maio de 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.009

LAGUARDIA, J.; CASANOVA, A.; MACHADO, R. A experiência de aprendizagem on-line em um curso de qualificação profissional em saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 1, p. 97-122, mar./jun.2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/BLCzp8n3jYxyWxxdkgZ6xFQ/?format=pdf&lang=pt

MANZINI, E. J. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação.** PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 11-32, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, A.T. O ensino de Ciências e a deficiência físico-motora: discutindo a formação docente com enfoque na Tecnologia Assistiva (Tese) Fiocruz/Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2020.

PEREIRA, P. C.; SOUZA, C. N. M. Oficinas Pedagógicas: suas cCntribuições para a Inovação e a Cultura Digital em Cursos Online da Escola de Administração Fazendária (ESAF). **revistaeixo. Ifb. edu.br.** Brasília-DF, v. 7, n. 2,julho-dezembro de 2018. Disponível em: http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/624/343

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas.** Ano XVII v. 17, n. 30 jul./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030

TOGASHI, C. M.; SILVA, T. M.; SCHIRMER, C. R. A importância da formação continuada para ampliar os conhecimentos dos professores do Atendimento Educacional Especializado em Comunicação Alternativa e Ampliada. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (orgs). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. p.169-176. E-book. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788575114520

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

DAS CARTILHAS AO PNLD: ALFABETIZAÇÃO, MATERIAL DIDÁTICO E CONTROLE DA PRÁTICA DOCENTE

THAMARA DA SILVA FIGUEIREDO
Mestra em educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd - UERJ), professora do Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, membro do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais e do Projeto de Extensão Circularidades na Escola. E-mail: *tsfigueiredo.rj@gmail.com*

MAÍRA DE OLIVEIRA FREITAS
Doutoranda em educação no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ), professora do departamento de Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), membro do grupo de pesquisa Infância e Saber Docente e do Projeto de Extensão Circularidades na Escola. Email:*freitasmaira@yahoo.com.br*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

RESUMO

Considerando que as competências de leitura e escrita são requisições para a inserção social, tanto no cotidiano escolar, quanto na própria vida dos sujeitos, entende-se que um dos principais desígnios da escola é propiciar que crianças e jovens participem de diferentes práticas que se utilizam da leitura e da escrita de maneira democrática, acessível e crítica. Mesmo assim, é notório saber que a experiência brasileira de educação escolar ainda colhe fracassos no que concerne à alfabetização. Os resultados da universalização do acesso à escola ainda se configuram de maneira a favorecer grupos privilegiados e se mostram insuficientes para grande parte da população. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo contribuir com discussões sobre o fracasso escolar na alfabetização, tratando de questões relativas ao livro didático utilizado para alfabetizar. Para realizar esta pesquisa, buscou-se os marcos históricos e legais, para compreender qual é a relevância político-ideológica do material didático. Além disso, foram trazidas reflexões acerca das concepções que perpassam as práticas pedagógicas de alfabetização e, também, as diferentes maneiras de se controlar o trabalho docente. As referências que serviram para embasar as reflexões deste artigo são especialmente da área de alfabetização, letramento e da educação inclusiva, mas também da história da educação.

Palavras-chave: cartilha, livro didático, alfabetização, prática docente.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

À TÍTULO DE INTRODUÇÃO

As competências de leitura e escrita são requisições para a inserção social e têm importância considerável, tanto no cotidiano escolar, quanto na própria vida dos sujeitos. Um dos principais desígnios da escola é propiciar que crianças e jovens participem de diferentes práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita, de maneira democrática, acessível e crítica. No entanto, é de conhecimento geral - dentro e fora da academia - que a experiência brasileira de educação escolar, ainda colhe fracassos no que concerne à alfabetização. Mesmo nos dias atuais, existe uma incapacidade de assegurar a todos/todas cidadãos/cidadãs a plena apropriação da língua escrita enquanto instrumento de integração social. Os resultados da universalização do acesso à escola ainda se configuram de maneira a favorecer grupos sociais privilegiados e se mostram insuficientes para grande parte da população. Logo, compreender a língua escrita como fenômeno intimamente ligado à possibilidade de inclusão social é mais do que uma opção teórica, é uma opção político-ideológica.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo contribuir com discussões sobre o fracasso escolar na alfabetização, tratando de questões relativas ao livro didático utilizado para alfabetizar. Como livro didático, considerou-se "um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto" (CHOPPIN, 2004, p. 554). Tal assunto é essencial para a pesquisa em educação inclusiva, já que a escrita foi eleita a tecnologia da ciência moderna, sendo responsável por autorizar ou não os sujeitos a participarem como cidadãos da modernidade. A ausência da escrita ou custo em sua apropriação demarca o fracasso na escolarização. Além disso, considera-se também que o ensino da leitura e da escrita se constitui como umas das fundamentais atribuições da escola, uma vez que tais habilidades são relevantes instrumentos para que os alunos exerçam os seus direitos universais e à cultura letrada.

A discussão proposta neste artigo tem origem nos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa "Linguagem, Cognição Humana e Processos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

Educacionais"[1], que investe seus esforços na produção de investigações sobre os aspectos da linguagem e os modos de representação do conhecimento com fins de repercussão no cotidiano das práticas escolares. Além disso, procura abordar os custos de aprendizagem apresentados pelos diferentes sujeitos incluídos na instituição escolar.

No sentido de realizar uma pesquisa relevante sobre os livros didáticos em alfabetização foi necessário fazer algumas escolhas metodológicas. Primeiramente escolheu-se refletir sobre os marcos históricos e legais que determinaram as políticas públicas acerca do livro didático no país. Assim, a parte inicial deste artigo se propõe a apresentar uma breve explanação de tais políticas desde a primeira metade do século XX até os dias atuais e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Depois disso, serão trazidas considerações acerca do material didático que eram e ainda são adotados para as práticas de alfabetização nas escolas do Brasil, considerando que tal instrumento pressupõe a defesa de métodos e posicionamentos subjacentes à prática pedagógica. Por último será tratada a questão do PNLD atual e sua relação com as cartilhas, buscando perceber se existem de fato diferenças entre estes materiais didáticos e quais são as consequências sociais e escolares decorrentes desta relação.

O livro didático no Brasil: marcos históricos e legais

No Brasil algumas políticas públicas visam regulamentar e gerenciar a produção, distribuição e adoção dos livros didáticos. Cabe à tais políticas definir padrões para avaliação, compra e distribuição deste material para as escolas públicas. Atualmente o governo federal é responsável, através do PNLD pela seleção, compra e distribuição para todo o país. No entanto, até chegar à política vigente, muitas outras já foram instituídas e modificadas no Brasil. A presente seção trará um apanhado histórico geral das políticas públicas de livros didáticos no país com o objetivo de analisar as modificações, avanços e retrocessos destes programas.

O primeiro governo de Getúlio Vargas (1930 - 1945) foi o pioneiro no âmbito federal a estabelecer políticas públicas educacionais responsáveis

1 Liderado pelo Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna, compõe a Linha de Pesquisa "Educação Inclusiva e Processos Educacionais" do programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (EDU/PROPED/UERJ). Website: *www.senna.pro.br*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

por regulamentar a produção e a distribuição de livros didáticos em termos nacionais, a partir no Instituto Nacional do Livro (INL) criado em 1929; antes deste instituto a tarefa competia aos governos estaduais. Neste governo foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde, que mais tarde se tornaria o Ministério da Educação, proporcionando bastante movimentação pela educação pública nacional e pelo livro didático. São desse governo as reformas educacionais de Francisco Campos (1930 - 1942) e Gustavo Capanema (1942 - 1945). Tais reformas trataram da formação de professores, além de estabelecer o livro didático como um material-chave para a sala de aula. É importante ressaltar que o primeiro governo Vargas, de teor autoritário, inaugurou no país um contexto desenvolvimentista, no qual as políticas públicas em educação eram pensadas para que tivessem uma base científica para o progresso.

Ainda no governo Vargas - no período do Estado Novo (1937 - 1945) - o livro didático tornou-se um importante instrumento de garantia da identidade nacional, grande alvo da política varguista. O livro didático era controlado política e ideologicamente por uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), de maneira que sua função pedagógica era posta em segundo plano em relação ao desenvolvimento de ideais morais, cívicos e patrióticos. Em 1945, após muitos questionamentos de intelectuais acerca do controle exercido pela comissão, o Estado consolidou a legislação sobre a produção e utilização do livro didático, no Decreto-lei 8.460, de 26 de dezembro de 1945.

Desde a implementação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Lei 4.244, de 1942) até a LDB (Lei 4.024, de 1961) o Estado brasileiro interferiu diretamente na educação através do livro didático. Foram duas décadas e diferentes governos federais em que as dificuldades ligadas ao livro didático apareciam na execução de políticas públicas que o regulamentava. Mesmo em períodos democráticos as práticas de controle permaneceram, pois, embora não os produzissem, o Estado podia censurá-los.

Ainda na década de 1960, após o golpe empresarial-militar de 1964, mais uma vez inicia-se um processo para regulamentar o livro didático no Brasil. Desta vez, conveniado ao governo estadunidense. Em 1966, o Estado brasileiro criou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) que tinha a responsabilidade de coordenar a produção, a edição e a distribuição. Os educadores da época faziam muitas críticas pelo fato de o governo brasileiro ser apenas o executor do projeto, tendo o controle ficado inteiramente nas mãos da agência estrangeira. Oposto à Era Vargas, o Regime

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

Militar colocava os interesses estrangeiros acima do nacionalismo. Vale ressaltar, todavia, que os dois posicionamentos usavam o livro didático de forma autoritária e controladora.

Já na década de 1970, vê-se mais modificações. Em 1971 a COLTED é extinta e o INL cria um Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Sendo extinto o INL em 1976, o programa passa a ser atributo da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Durante as décadas de 1960 e 1970 houve diversas políticas públicas que versavam sobre a Educação, para além dos programas de livro didático. Dentre elas, leis que visavam a universalização do acesso à escola. Estas legislações tiveram impacto sobre as políticas públicas de livro didático e sua execução, assim como impactaram diretamente a prática docente. Em relação aos livros, foram necessárias modificações no conteúdo e na composição pedagógica (SILVA, 2002), e além disso,

> (...) os professores sentiram as consequências da ampliação do ingresso, entre elas: condições de trabalho mais precárias e clientela mais afastada do saber formal. Com isso houve uma modificação da relação do trabalho do docente com os livros didáticos, que passaram de obras de referência para orientadores e condutores do trabalho dos professores. (p. 80)

Ainda no Regime Militar, as mudanças acerca do livro didático não pararam de ocorrer considerando o contexto e a conjuntura política do momento. Em 1983, com a extinção da FENAME, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental passa a ficar a cargo da Fundação de Assistência do Estudante. A década de 1980 foi marcada pelas críticas feitas a essas políticas públicas, principalmente no que diz respeito à centralização do governo. Além disso, a distribuição do livro não era realizada de acordo com o calendário letivo, o que prejudicava sua chegada às salas de aula e a dinâmica de uso; a pressão que as editoras faziam era também mal vista pelos educadores, assim como o caráter autoritário com que a escolha do livro era feita. Já nesta época, havia o desejo de que o professorado pudesse desempenhar um papel ativo na escolha do material que utilizaria. De acordo com Silva (2002) foi neste ano que algumas modificações se deram: 1) o MEC contratou um grupo para avaliar previamente os livros; 2) os professores passaram a analisar o material; 3) a distribuição se expandiu para os outros anos do ensino de primeiro grau.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

Em agosto de 1985 nasce o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, que vigora até os dias de hoje, não sem modificações. Criado pelo Decreto-lei 91.542, de 19 de agosto, de acordo com SILVA (2002), o programa surge

> oficializando a escolha do livro didático pelas escolas, com a participação dos professores do ensino fundamental, mediante análise, seleção e indicação dos títulos, visando à universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental, e a adoção de livros reutilizáveis. (p. 81)

Desta forma, pode-se considerar o PNLD o programa governamental mais antigo, criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) juntamente com a Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC). É este programa que irá firmar, definitivamente, a distribuição do livro didático pelo território nacional.

A década de 1990 foi imprescindível para que este programa tivesse ainda mais ações que o consolidassem como a política de educação de livro didático. A criação do Plano Decenal de Educação Para Todos foi considerada um marco para as políticas públicas. Isso porque procurava tratar da qualidade dos livros e da formação dos professores para que pudessem avaliar e escolher o material. Neste período as políticas passaram a orientar os autores e editoras acerca do conteúdo dos livros, tanto em relação à metodologia quanto aos aspectos conceituais e políticos. Ou seja, as obras deveriam oferecer experiências de ensino-aprendizagem coerentes e adequadas ao desenvolvimento cognitivo e às teorias correntes, não poderiam ter erros conceituais ou conduzir a eles, e não poderiam conter estereótipos, preconceitos, proselitismo e semelhantes.

Nos anos 2000 o PNLD foi tomando mais corpo e tornando-se, de fato, o grande provedor de material didático para as escolas públicas do Brasil inteiro. Além dos livros didáticos, o programa passou a fornecer dicionários, livros de literatura para salas de leitura e obras complementares que visavam auxiliar na aprendizagem.

No ano de 2009 foi publicada uma resolução (Nº 60, de 20/11/2009) que estabelecia que todas as redes públicas e escolas federais deveriam aderir ao programa para receber livros didáticos. Esta resolução incluiu, também, escolas de Ensino Médio. Outra resolução (Nº 51, de 16/09/2009) regulamentou o programa para o ensino de jovens e adultos. O ano de 2010 marcou, desta maneira, a implementação praticamente integral do PNLD, tendo sido estabelecido verticalmente na escola, desde os Anos Iniciais até

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

o Ensino Médio, e na EJA. Além disso, o programa já oferecia livros de todas as disciplinas do currículo, incluindo sociologia, filosofia, e passou a oferecer livros de língua estrangeira (inglês e espanhol). Neste momento o programa consolidou-se como a única possibilidade para que as escolas públicas de rede municipal, estadual ou federal tivessem acesso a livros didáticos e afins.

Atualmente, o PNLD continua sendo a maneira pela qual as escolas públicas de todo o país acessam o livro didático e outros materiais. O processo todo é bastante longo e se constitui de diferentes etapas. As editoras inscrevem suas coleções a fim de serem analisadas pela banca avaliadora selecionada pelo MEC. Uma vez que os livros estejam aprovados, a mesma banca produz um guia do livro, ao qual as escolas têm acesso e a partir do qual fazem escolhas. Nas escolas, a indicação é que professores e professoras selecionem as obras com as quais trabalharão nos próximos anos.

Diante desse quadro histórico é possível perceber algumas das características das políticas públicas de livro didático no Brasil e a forma como estas políticas impactaram diretamente na prática docente. Importa observar o quanto governos de teor autoritário tendem a preocupar-se com o que os livros didáticos levam até as salas de aula. Pode-se perceber assim, que a política sobre o livro busca, de alguma maneira, controlar ideologicamente aquilo que a/o professora/professor ensina a seus alunos/as, para além de estabelecer parâmetros curriculares. Percebe-se, outrossim, que, no século XX, os governos que mais se dedicaram a legislar sobre a educação e o livro foram os não democráticos. Cada um com a sua inclinação, voltada aos valores estrangeiros, como o Regime Militar, ou voltado ao nacionalismo, como a Era Vargas, todos acabavam por limitar a liberdade de ensinar e aprender.

No período da redemocratização, a maior movimentação acerca de tais políticas ocorreu na década de 1990, que consolidou o PNLD como política pública de livro didático. A presença do professorado no movimento de avaliação e escolha do livro é um marco importante desta década.

No entanto, sobre a escolha do livro didático pelo/a docente, alguns pontos precisam ser considerados. Em primeiro lugar, o/a docente encontra-se na ponta do processo, ou seja, apenas na etapa final e, mesmo assim, com a obrigatoriedade de eleger três livros não sabendo qual deles, de fato, será enviado à escola. Dessa forma, o discurso acerca da escolha coloca o/a docente em um lugar de subalternidade, uma vez que insiste em repetir que sendo ele/ela responsável pela escolha de livros considerados ruins, é também o/a culpado/a pelos problemas decorrentes do uso do material. Um segundo aspecto, consequência do primeiro, é a necessidade gerada de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

que os/as docentes recebam mais formação para que aprendam *a escolher bem*. É muito relevante considerar que a formação do/da professor/a reflete diretamente em sua prática, todavia, visto que o Brasil é um país continental e diverso, não se pode inferir que o/a docente esteja escolhendo um livro inadequado a sua realidade apenas porque o avaliador, que por vezes não conhece tal realidade, assim o definiu. Esta é uma consequência grave da política de livro didático em âmbito nacional, pois, de maneira geral, desconsidera a diversidade regional do país e tende a buscar uniformização do ensino nas redes públicas. Tornando, deste modo, o livro didático um instrumento para tal propósito.

Das cartilhas ao PNLD: que diferença faz?

Conforme vimos na seção anterior, o controle institucional ao livro didático não é novidade. Fato que vem sendo mais ou menos agravado de acordo com múltiplos fatores ligados, especialmente, à política educacional vigente.

Neste texto optou-se pelo recorte de analisar os livros didáticos utilizados para alfabetizar, ou seja, livros exclusivamente escolares, empregados como instrumento de auxílio para as/os professoras/es que atuam nas etapas iniciais de aquisição de leitura e escrita, seja para crianças ou adultos. Para refletir acerca de tais instrumentos é fundamental considerar a complexidade envolvida na produção, aquisição e distribuição destes e, ainda, ponderar o país em sua dimensão territorial, política e cultural. Não se pode esgotar assunto tão complexo facilmente. Conforme nos diz PERES (2018, p.34)

> diferentes pesquisadores têm revelado que o livro didático é um objeto cultural de natureza complexa, inscrito em uma lógica mercantil de produção e de circulação, portador de saberes considerados legítimos de serem ensinados na escola e que expressa relações de poder, uma vez que nele estão inscritos valores, ideologias, cosmovisões e perspectivas "interessadas". Conceituá-lo, inclusive, seria tarefa complexa.

A história dos processos de alfabetização no Brasil, pode ser analisada por meio dos livros didáticos utilizados para alfabetizar, de acordo com Maciel (2002, p. 235)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

Construir a história da alfabetização por intermédio das cartilhas é uma das formas pelas quais podemos analisar historicamente as tendências metodológicas, os ideários metodológicos subjacentes às cartilhas e, de certa forma, as políticas públicas que ofereciam chancelas aos autores por meio de indicações, autorizações, convênios, etc. Essas oferendas governamentais poderiam ser uma estratégia de controle da tarefa de ensinar mediante a atuação do professor.

No escopo do presente artigo, importa ressaltar que, embora a finalidade do livro didático não tenha sido modificada ao longo de quase dois séculos - suporte para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita - ele foi nomeado de diferentes maneiras, dependendo da época, das disputas didático-pedagógicas, das propostas metodológicas, ou seja, dos paradigmas vigentes tanto na educação quanto na sociedade, de maneira mais ampla, sob as quais são produzidos. Como foram nomeados (carta, cartinha, silabário, abecedário, livro de ABC, livro para ensino da leitura, passando por cartilha, pré-livro e, mais recentemente, livro de alfabetização) mudaram muito, mas o objetivo tem sido o mesmo até hoje: inserir as crianças no universo da cultura escrita, associada à formação nacional. Quanto ao formato, embora sejam diferentes, o uso das distintas nomenclaturas tem mais uma natureza política, do que concepção de alfabetização. A palavra "cartilha" caiu em desuso nos últimos anos e tem sido demonizada nos meios educacionais por um suposto atrelamento ao método silábico de ensino de leitura e escrita, por exemplo. Porém, a mudança do nome não garantiu a modificação nas práticas de ensino.

De acordo com Soares (2010), por décadas, buscou-se o melhor método para alfabetizar (silábico, global, fônico, eclético) e "esse parecia ser o problema crucial da alfabetização: um método" (p. 68). Utilizar as cartilhas era um caminho seguro para alfabetizar crianças, especialmente nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX. Tal *caminho seguro* de alfabetização por meio do uso de cartilhas e de um método específico passou a ser questionado no final de 1980, início de 1990: " (...)vivia-se o período inicial de introdução, na área do ensino, de uma nova concepção do processo de alfabetização, aquela que ganhou a denominação, talvez inadequada, de construtivismo" (*Idem*, p. 85).

A tradução e a publicação do livro Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro & Teberosky, 1985) marcaram a história da alfabetização do Brasil. As pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradoras acerca da aquisição da língua escrita pelas crianças mudaram substancialmente o campo da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

alfabetização, especialmente na América Latina. A divulgação da concepção psicogenética de alfabetização, que advoga o fim do método e das cartilhas, alterou de forma singular o campo do ensino da leitura e da escrita, com impacto significativo na produção de materiais didáticos para a fase inicial da escolarização, removendo o *status* que os antigos métodos e cartilhas possuíam na didática da alfabetização.

Diante desse quadro, é possível afirmar que, embora os anos 1980 tenham sido cruciais para que a cartilha e o tal caminho seguro fossem questionados, o fato é que ainda hoje muitas cartilhas continuam sendo editadas, e muitos livros, inclusive aprovados pelo MEC e legitimados pelos intelectuais, ainda trazem princípios atribuídos às cartilhas. Isso demonstra a manutenção de uma tradição pedagógica que tem muita força na prática escolar do ensino de leitura e escrita. Esse dado, ao que tudo indica, precisa ser considerado nos debates sobre alfabetização e políticas do livro didático no Brasil.

Nos últimos anos, foi possível notar um retorno aos métodos fônicos - especialmente defendido pelos Capovilla[2], destacando novas discussões para o cenário editorial. Além disso, um exaustivo trabalho de consciência fonológica, defendido por Morais[3] e Oliveira[4] (um dos organizadores do Manual da Consciência Fonêmica do Instituto Alfa e Beto) também movimentaram as disputas na área do ensino de leitura e escrita, tendo os livros didáticos aprovados pelo PNLD como sua nova expressão didática.

Com relação ao retorno aos métodos fônicos é preciso fazer uma ressalva quanto à escolha do livro didático feita pelas professoras e professores em suas instituições locais. Conforme já foi explicado na seção anterior, o MEC incorporou duas etapas na escolha dos livros didáticos, com o objetivo de qualificar a escolha do livro pelas escolas. São elas: 1) avaliação do material pela equipe do MEC, que aprova ou não os livros para fazerem parte da lista de escolha dos professores; 2) o Guia do Livro Didático é distribuído às escolas e também disponibilizado online para orientar docentes na escolha do material que chegará às instituições de ensino. Desta forma,

2 Fernando Capovilla e Alessandra G.S. Capovilla
CAPOVILLA, F. Os novos caminhos da Alfabetização Infantil. São Paulo: Memnon, 2005.
CAPOVILLA, AGS. Alfabetização: Método Fônico. São Paulo: Mmenon, 2007.

3 Artur Gomes de Morais.
MORAIS, A.G de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

4 João Batista Araujo e Oliveira
Oliveira, João Batista Araújo e. ABC do Alfabetizador. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

tais mecanismos exercem controle sobre os currículos e escolhas pedagógicas locais, impondo e legitimando os métodos de alfabetização. Tudo isso acontece sob a aprovação do Ministério da Educação e apoiado por grupos de intelectuais de renomadas universidades brasileiras. Destarte, o discurso legitimado pelo estado, na figura do MEC, e da elite intelectual brasileira, na figura das universidades vem consolidando uma suposta melhor maneira de ensinar a alfabetizar.

O questionamento que se faz para a próxima etapa desse artigo diz respeito às questões referentes ao trabalho docente partindo da premissa anterior: qual seria a melhor maneira de ensinar a alfabetizar?

A profissão docente em tempos de assujeitamento

Segundo Senna (2007), a educação escolar nada mais é do que uma extensão do modelo de educação adotado pela sociedade em todas as suas esferas e modos de ação. A educação formal serve à sociedade na medida em que se institui como instrumento formador de pessoas civilizadas. Em uma sociedade desigual como a brasileira, onde a classe dominante, mesmo sendo a minoria numérica, possui uma voz muito mais aceita nos meios sociais em detrimento das vozes das classes populares, seria possível estabelecer uma unidade no que diz respeito à educação?

O modelo de sociedade fundante, no qual a escola se fundamenta, é baseado na lógica cartesiana, que propõe uma conduta típica (individual, exclusiva e laboral), e em nada condiz com o sujeito brasileiro e suas especificidades, conforme abordado em outros trabalhos (SENNA, 2007, 2011; FIGUEIREDO, 2020). Nesse sentido, a escola questiona a maneira como o sujeito representa sua visão de mundo, seja na escrita ou na fala, baseando-se em uma visão cientificista e universal de indivíduo. Não se questiona o sujeito cognoscente subjacente a essas práticas; não se pensa o sujeito brasileiro, único, singular, peculiar. Sendo assim, ao privilegiar em suas práticas o modelo cartesiano, a escola passou a menosprezar o conhecimento popular trazido pelo aluno, sua forma legítima de pensar, agir e interagir no mundo, servindo, portanto, como mecanismo segregacional. O processo de ensino-aprendizagem - influenciado pelas bases cartesianas de sujeito universal - garantiu à escola um caráter discriminatório e seletivo dos sujeitos que ali seriam capazes de orientar-se em uma perspectiva científico-cartesiana.

A partir desta perspectiva, é possível compreender que o livro didático, especialmente os utilizados para alfabetizar tem se mostrado como mais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

um dos instrumentos reguladores de aprendizagens e, consequentemente, replicadores das desigualdades sociais. Nesse sentido, é necessário ponderar que, de acordo com Senna (1995, p.14) "a teoria precede o método". Tal afirmação significa que muito embora os atores envolvidos na educação por vezes não tenham a dimensão da sua compreensão em relação à teoria, suas práticas pedagógicas definem a maneira como concebem a alfabetização. Em outras palavras, as variações de procedimento que as/os alfabetizadoras/es empregam denunciam a sua maior ou menor aproximação com os diferentes métodos. Reconhece-se que as práticas nunca são acidentais, aleatórias ou desmotivadas. A/o professora/ professor sempre está baseado em alguma teoria, embora "na maioria das vezes, o alfabetizador reconheça em si, mais facilmente, um *usuário* de métodos, do que um *selecionador* de métodos adequados a sua própria teoria de alfabetização[5]" (SENNA,1995, p.3).

Como já visto, a preocupação com o livro didático é uma característica marcante dos períodos de crise política e de governos com viés autoritário. Isso porque este material pode possibilitar controle sobre salas de aula, por vezes sob a justificativa de facilitação do trabalho docente ou regulação dos currículos. Porém, não há dúvidas de que a prática docente não está estritamente vinculada ao uso do livro didático. Ao contrário, a prática docente é livre e ampla, ou assim deveria ser.

Vale ressaltar também que o programa de governo abordado neste artigo não foi consolidado em um governo de característica autoritária. Na verdade, cresceu e se firmou durante o período democrático da história do Brasil. A Constituição Federal de 1988 garante aos/às professores/as e aos/às estudantes liberdade de ensinar e aprender, assim como garante a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas.

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (BRASIL, 1988)

5 Grifo das autoras.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

Todavia, ao pensar sobre o PNLD e sua política de livros didáticos pode-se perceber que ele não funciona de forma coerente com os princípios estabelecidos pela constituinte para a educação no Brasil. Isso porque as escolas públicas não têm opção: ou fazem parte do programa e recebem livros que passam pelo crivo da banca avaliadora do MEC, ou não têm como adquirir livros didáticos e materiais afins. De certa maneira, a liberdade e a pluralidade ficam bastante limitadas nessa realidade. A característica centralizadora do PNLD acaba por limitar a liberdade de escolha das escolas públicas, no que diz respeito à seleção de material didático. E com isso, limita também o aspecto plural, em especial ao se ponderar que os avaliadores do MEC, de maneira geral, não têm como conhecer a realidade de todas as regiões e suas necessidades para o ensino público. As características regionais tendem a ser deixadas de lado nas coleções de livros analisadas como aptas e obras com conteúdo generalizantes são o grande foco do guia do programa. Como afirmou Mattos,

> Por mais que saibamos que o PNLD possui uma comissão de especialistas nas áreas de ensino que atuam diretamente na avaliação dos manuais escolares inscritos no edital em vigor, também é necessário considerarmos que os docentes no Brasil possuem realidades diferentes em suas salas de aula, como: especificidades regionais, dificuldades locais de estrutura e recursos, públicos específicos e outras tantas diversidades, as quais os avaliadores muitas vezes desconhecem e não preveem em suas tabelas avaliativas. (2012, p. 53)

Uma escola pública de rede municipal em Manaus deve escolher dentre as mesmas opções de uma que se situe no Paraná, por exemplo, mesmo apresentando realidades diversas. E isso traz claras dificuldades para o trabalho pedagógico em sala de aula, uma vez que a realidade local é descartada pelo livro, o conteúdo se torna generalizante.

Conforme já ponderado, sabe-se que a prática docente não precisa estar estritamente vinculada ao uso do livro didático. E não fica. De acordo com Arroyo, pode-se "constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares" (2013, p. 12). Contudo, juntando à limitação do livro didático as cobranças da comunidade externa à escola, o uso do livro vem a ser, em alguns casos, uma forma dos responsáveis de alunos controlarem o andamento do trabalho pedagógico e, ainda,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

cobrar uma associação deste trabalho pedagógico aos conteúdos trazidos por este material.

Outro ponto relevante ao considerar o trabalho docente é a reflexão acerca das condições nas quais tal trabalho é exercido. Notadamente, sabe-se que há uma precarização deste trabalho como um todo, com baixos salários, alta quantidade de demandas e escolas com estrutura comprometida. Isso sem considerar a Emenda Constitucional 241 (ou 55)[6] a qual congela os gastos em Educação no país por 20 anos, que foi aprovada no segundo semestre de 2016.

Diante disso, deve-se analisar que para que se possa realizar um trabalho que abranja a diversidade social, que o livro não consegue abordar, o profissional da educação deverá ter suas condições de trabalho melhoradas. Melhorias estas que visem possibilitar a continuidade de sua formação, a produção de material didático que seja coerente com a realidade de seus alunos, a produção de conhecimento. Sendo assim, para que o livro didático não seja uma forma de controle e determinação das práticas docentes, é preciso também que haja condições de trabalho para que o professor e a professora possam buscar outras maneiras de realizar as atividades pedagógicas.

Outra ressalva, não menos importante, é o fato de que tais condições (dignas de trabalho) ainda não estão garantidas para os professores de todo país, embora estejam, elas também, previstas na Constituição Federal de 1988. Em se tratando de um período de congelamento de gastos, fica claro que as condições para uma educação democrática e de qualidade não são prioridades para o governo. Fato que impacta diretamente a escola pública e a prática pedagógica dos/das professores/as que ali atuam.

Ainda com relação ao controle do governo federal sobre o que é ensinado nas salas de aulas brasileiras e, também, com o edital do PNLD 2019, importa pontuar que o edital foi publicado antes da aprovação da BNCC.[7] No entanto, o critério de estar adaptado à BNCC constava como exigência para que as obras inscritas pudessem ser positivamente analisadas pela banca avaliadora. Ora, neste caso está mais do que explícito o controle do MEC sobre os conteúdos pedagógicos, em especial no que concerne às escolas públicas. Apesar das críticas que a BNCC vinha sofrendo de educadores/as e pesquisadores/as da educação, tal regulamentação foi imposta, despre-

6 Dependendo da casa legislativa a numeração muda. Na Câmara dos Deputados, a emenda é 241, no Senado é 55.

7 A aprovação parcial da BNCC deu-se em dezembro de 2017.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

zando o processo de regulamentação e a voz dos grandes interessados no material didático: os professores e professoras.

Diante do exposto até aqui, entende-se o quanto uma política pública que aparentemente visa democratizar a educação e possibilitar uma suposta melhoria na qualidade no ensino no país como um todo - através de distribuição integral de livros didáticos e de avaliações que garantam a qualidade do material - pode resultar em uma relação suspeita entre o governo federal e as práticas em sala de aula.

Com relação à alfabetização, fica explícita uma incongruência: o processo que buscaria garantir aos sujeitos inclusão social quanto à práticas letradas da cultura científica é justamente o que segrega e exclui os indivíduos, ao utilizar aparelhos reguladores que limitam as maneiras de pensar e agir dos sujeitos escolares, tendo, na figura do/da professor/professora (mediador/a) e do livro didático (instrumento) a perpetuação das desigualdades sociais.

De acordo com o dicionário online do Português[8] "assujeitar" significa "submeter alguém através da violência ou por obrigação; sujeitar-se: assujeitar um país; assujeitar alguém aos desmandos do chefe (...)". Pensando nisso, fala-se aqui de um assujeitamento epistemológico, no qual os/as docentes, em sua prática cotidiana, deparam-se com elementos que lhes impedem de realizar uma pedagogia que seja significativa para o/a estudante e que deslegitimam os saberes que não estão normatizados no material didático. Para Arroyo, "em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados" (2013, p. 17). Nesse processo de assujeitamento, docentes são pressionados a adequar-se à ordem vigente. No entanto, o próprio processo de assujeitamento pressupõe resistência.

Propõe-se como alternativa, o rompimento com a condição de assujeitados. Todos os professores e professoras que têm sofrido com essa violência epistêmica, podem e devem se posicionar contra toda e qualquer ação que vise desqualificar sua ação enquanto docentes, fazendo-lhes reféns de propostas engessadas que não contemplam os sujeitos plurais e múltiplos das sala de aula.

Quanto à alfabetização, especificamente, as práticas da sociedade moderna se mantêm baseadas na lógica da missão social da escola como

8 www.dicio.com.br/

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

locus de preparação para o trabalho, apartada da sociedade. Tal cisão relaciona o processo e produto, colocando os fins educacionais acima do processo educativo. Neste sentido, o presente artigo, baseou-se em uma concepção de letramento que pressupõe um processo mais amplo do que a mera utilização de códigos escritos. Assim, é urgente enfrentar discussões acerca de práticas com crianças e adultos em etapa de alfabetização compatíveis com esta ideia. De acordo com Senna (2003)

> Letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas letradas. (p.15)

Em vista disso, a adoção de um único livro didático para toda uma turma, utilizado igualmente em vários estados do Brasil não só limita a natureza autoral do trabalho docente, como torna professores/as meros reprodutores de manuais padronizados, como há séculos vem sendo feito com as cartilhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho partiu-se do pressuposto de que a educação é condição universal para o desenvolvimento do ser humano. Na nossa sociedade, o caminho encontrado para transmitir culturalmente os valores e bens culturais produzidos pela humanidade, foi através da instituição escolar. A apropriação da cultura e do pensamento científico não ocorre de maneira direta, uma vez que depende, essencialmente, da organização e mediação, papel atribuído ao professor.

Na primeira parte deste artigo, foram destacados os marcos históricos e legais das políticas públicas de livro didático no Brasil. Esta seção foi importante para tecer ponderações sobre os ideais que motivam as decisões tomadas com relação à produção, distribuição e uso do material nas escolas em todo país. Depois disso, fez-se uma discussão acerca das concepções teóricas que atravessam os livros didáticos para a alfabetização, tratando dos métodos e das dimensões teóricas subjacentes ao material que é ofertado para as/os docentes no país. Por último, discutiu-se a relação de poder que atravessa as políticas de livro didático, buscando refletir sobre a prática docente e o controle que pode ser exercido nestas práticas através das

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

políticas públicas de livro didático, e o quanto o controle é uma forma de subalternizar a/o docente e de manter situações de exclusão social.

Todas as discussões deste artigo, como as relações de poder na escolha dos livros didáticos enquanto campo de disputa, a ampla tradição escolar dos livros para alfabetizar, dentre outros temas, são discussões típicas do campo da alfabetização e letramento, que nem sempre estão claras aos agentes do processo, os/as professores/as. Fato que colabora com a ideia de que o custo na construção da escrita seja, indiscriminadamente, associado a distúrbios de aprendizagem, por um desconhecimento das especificidades do processo de alfabetização ou ainda por uma incapacidade dos professores.

Diante disso, ressurgem os métodos como forma de *salvar* as/os professoras/professores que, por sua vez, se sentem fracassados por não conseguirem alfabetizar seus alunos. Cabe frisar, porém, que por trás de cada método de alfabetização, existe uma teoria e uma ideologia, que considera certos fatores e desconsidera outros.

O campo da produção do livro didático, em especial os utilizados nas turmas de alfabetização, tem sido lugar de disputa entre concepções acadêmicas: o grupo dos que continuam defendendo os métodos, o outro dos que se acastelam às tendências construtivistas na figura da psicogênese e por fim, aqueles que se resguardam nos estudos da consciência fonológica com o amparo dos linguistas. Os livros didáticos utilizados nos 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental traduzem exatamente toda essa luta político-ideológica das diferentes concepções e disputas vigentes na área da alfabetização e do letramento. Importa ressaltar neste artigo que, todos estes grupos têm algo em comum: a certeza que o professor ou professora não sabem o que fazer em sala de aula, cabendo ao MEC ordenar a produção, regulação e consumo; aos intelectuais validar academicamente o que será ensinado na escola e aos gestores escolher entre os livros disponíveis. E aos/às professores/as - os sujeitos que utilizarão esse material em sala de aula e os que mais conhecem as necessidades reais de seus alunos/as? A estes só resta receber o material e reproduzir o que está detalhadamente proposto no manual. Portanto, é possível perceber um reducionismo da docência e um enorme esvaziamento dos atores sociais como agentes conscientes nas práticas educativas de alfabetização.

Sabe-se que o espaço escolar é o lugar de desenvolvimento do conhecimento e da integração social e cultural. Para algumas crianças este pode ser o único lugar onde isso ocorre, então, como não torná-lo excludente? Esse ainda parece ser um dos grandes dilemas da educação. Neste sentido,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

importa apontar contradições e desconfiar de conceitos hegemônicos. Para Senna (2007) ensinar é, ao mesmo tempo, proporcionar oportunidades para a formulação de conceitos pragmaticamente expressivos e provocar a expectativa de que estes possam ser continuamente reformulados, seja pela interação com o outro, seja pela interação com o mundo, em diferentes momentos históricos. Portanto, a conclusão do presente artigo é a de buscar (re)formular alguns posicionamentos, mas com a certeza que somente a partir da interação com o outro é possível avançar na construção de alternativas.

Por fim, reafirma-se a importância da temática abordada para a promoção de uma educação inclusiva real, que respeite o sujeito cognoscente seja ele criança ou adulto - considerando seus direitos garantidos por lei e também as características de sua faixa-etária – para a potencialização do seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo, Território em Disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

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

BRASIL, Ministério da Educação, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em <http://www.fnde.gov.br/> Acesso em: 30 de setembro 2018.

CHOPPIN, Alain. **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.

FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1985.

FIGUEIREDO, Thamara da Silva. **Tensões étnico-raciais na cultura escolar contemporânea**: leituras sobre a condição de risco e o fracasso escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ProPEd, Rio de Janeiro, 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.010

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da Alfabetização**: Perspectivas de análise. In: VEIGA, Cyntia Greive; FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. História e historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 227-252.

MATTOS, J. S. **A história nos livros didáticos**: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. Historiae, Rio Grande, RS, v. 3, n. 1, p. 51-74, 2012.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. **Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização, livros para o ensino inicial da leitura e da escrita:** guardá-los e estudá-los, para quê?. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 34-64, set./dez. 2018.

SILVA, Thaise da. **Os "Novos" Discursos sobre Alfabetização em Análise:** os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SENNA, Luis Antonio Gomes. **Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias da alfabetização**. *Alfa*, São Paulo, 1995, n. 39, pp. 221- 241. Disponível em: <www.senna.pro.br>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

_____. **O currículo na escola básica:** caminhos para a formação da cidadania. Rio de Janeiro: Dunya,1997.

_____. **Linguagem e aprendizagem:** do Mito ao Sujeito cognoscente.In: JORNADA CARIOCA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NEUROLOGIA E PSIQUIATRIA INFANTIL, 5., Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: <http://www.senna.pro.br>. Acesso em: 25 de agosto de 2018.

_____. **O Planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o letramento.** Educação e Linguagem. São José dos Campos, 2003.

_____. **Letramento:** Princípios e processos. Curitiba: Ibpex, 2007.

SENNA, L. A. G.; GODOY, Elena. **Psicolinguística e letramento.** Curitiba: Ibpex, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

DESAFIOS DA GESTÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS SLOGANS PEDAGÓGICOS ENTRE O DITO E O FEITO

ANDRÉIA DOS SANTOS MARTINS DE OLIVEIRA
Mestranda do Curso de Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad del Sol: UNADES - Ciudad del Este, PY, andreia_samir@hotmail.com;

LEDIANI FERNANDES COUTO
Mestranda do Curso de Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad del Sol: UNADES - Ciudad del Este, PY, ledi.couto@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

RESUMO

Este artigo discute a distância operacional entre os slogans pedagógicos estabelecidos pelo discurso acadêmico e o que é realizado nas escolas, especificamente em tempos de Pandemia, e o distanciamento social e a dependência tanto por parte de professores como alunos da internet. Para delinear tais slogans foram utilizados os discursos dos teóricos Luck (2011), Oliveira (2007) Tardif 2014), Schelb (2017), Kahneman e Tversky e dos documentos oficiais Constituição Brasileira 1998 Art. 205, LDB e BNCC em contra partida recorre-se à observação empírica desta autora subsidiada por outros depoimentos, orientações e documentos extraoficiais que pela sua natureza precisam ser mantidos em sigilo. Para concluir que, a pandemia só agravou a cultura do slogan e que se a escola não estabelecer uma profunda reflexão acerca de sua metodologia de trabalho, e principalmente, de suas articulações com o seu público alvo: o estudante, irá abrir mão de uma de suas razões de ser: fazer pensar.

Palavras-chave: Educação, Pandemia, Metodologia de trabalho, Cultura do slogan.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

INTRODUÇÃO

O conceito de dialética tanto em Karl Marx como em Hegel pressupõe que exista uma "distância" entre o que é pensado e o que é realizado, não importa aqui qual dos dois pontos é tomado como partida, apenas que esta "distância" estabelece um novo ponto de realização, que por sua vez gera outra relação ideia-realização em uma dinâmica que faz parte do fazer humano. No universo da administração, de forma análoga, acontece a mesma situação, uma determinada teoria (que aqui não cabe a discussão se calcada ou não na empiria) tem como razão de ser se existencializar em uma determinada circunstância que irá propositalmente ou não ser diferente da teoria proposta. Este artigo tem como objetivo discutir no campo administrativo pedagógico (a gestão pedagógica) este espaço entre a teoria e sua prática e antes de apresentar a metodologia em que se baseia tal exercício teórico é necessário um esclarecimento sobre a afirmação realizada algumas linhas acima: o distanciamento proposital ou não entre a teoria e a prática. O que está em relevo não é a questão do distanciamento e nem a mudança que ocorre, mas se esta mudança ocorre de maneira proposital, ou não, e sendo proposital, quais os agentes de tal propósito e quais suas intenções? Em outras palavras caso seja comprovado que há uma intencionalidade neste distanciamento quais são suas motivações?

A pesquisa realizada se caracteriza como um estudo qualitativo, bibliográfico, documental de levantamento de dados.

Os resultados da pesquisa apontam que, o advento da pandemia causado pelo COVID-19 colocou em xeque uma série de slogans educacionais sobre gestão, decalcados deste distanciamento entre a teoria e a prática que permeiam o discurso pedagógico. O distanciamento social, o uso de internet como meio exclusivo de comunicação ressignificaram o papel da gestão, porém antes de discutir esta relação específica convém definir o que neste artigo se entende por slogan, o Oxford Languages define slogan como "expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca etc.".

No universo pedagógico estas expressões vêm sempre precedidas de um verbo que propõe uma ação sem se ater as possibilidades de realização deste "comando": o professor deve ser o mediador ideal entre a vontade e a necessidade do aluno, o professor deve ser a mola propulsora do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a escola tem um papel fundamental na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

formação do indivíduo que nenhuma outra instituição é capaz de cumprir, há variados lugares, situações e instituições, mas é na escola que o valor da aprendizagem está intimamente ligado à cultura e à ciência, acerca da gestão é possível elencar: a gestão é entendida como a base para se atingir a qualidade dos empreendimentos humanos em qualquer setor ou área de ação dos sujeitos sociais.

Se faz necessário estabelecer a devida ponte entre os slogans e o contexto gerencial vivido nestes dois últimos anos (2020 e 2021) é importante considerar, para que não se caia na tentação de criar um novo slogan, que a gerência escolar brasileira, e em particular a gerência educacional da escola pública, vivia no momento pré-pandemia uma crise de produtividade.

E pelos mais diversos índices internos (SAEB, prova Brasil) e internacionais (PISA) o gerenciamento escolar não estava sendo capaz de apresentar um serviço educacional que preparasse o seu público para exercer de forma plena suas potencialidades como pessoa social e muito menos qualificá-la para um mercado altamente competitivo.

É necessário clarificar que não é intenção desta reflexão demonizar nenhum dos personagens envolvidos, nem os submeter a um tribunal inquisitorial, apenas ponderar as razões de determinadas atitudes colocando-as em um contexto mais geral.

O gestor no período da pandemia se viu forçado a tomar atitudes impensáveis em momentos anteriores, como figura mediadora entre os ditames das secretarias de educação, seu grupo executivo (os professores) e os alunos, muitos gestores tiveram que adaptar suas diretrizes momento a momento, tanto mais que as próprias secretarias, pelo ineditismo da situação também se viam compelidos a estabelecer orientações que muitas vezes eram revogadas dias depois, e em uma situação de crise a desinformação é o pior cenário possível.

Conclui-se que, a pandemia deixou as claras algo que já estava acontecendo há algum tempo, porém não se tinha vontade administrativa de se discutir. Que o uso do espaço físico, dos recursos didáticos e relações pedagógicas da instituição escolar dimensionados por um fenômeno cultural midiático que privilegia cada vez mais o uso indiscriminado dos slogans potencializados neste momento pelas circunstâncias impostas pela pandemia devem ser rediscutidos sob a perspectiva dá escola perder sua principal função: fazer pensar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

METODOLOGIA

Acompanhando a natureza desta reflexão a metodologia entregada foi de um lado o levantamento e discussão bibliográfica de autores como Luck (2011), Oliveira (2007), Tardif (2014), Schelb (2017), Kahneman e Tversky e dos documentos oficiais Constituição Brasileira 1998 Art. 205, LDB e BNCC, como o discurso que representa a parte existencializada deste mesmo discurso, a autora recorre às observações empíricas realizadas no decurso de suas atividades e de outros profissionais de educação, depoimentos, orientações e documentos extraoficiais que pela sua natureza precisam ser mantidos em sigilo.

É possível questionar a validade destes dados, não seriam eles por demais pessoais? Ou mesmo sem respaldo bibliográfico? A este questionamento é possível repostar com dados oriundos da epistemologia e de forma análoga análises educacionais que mostram de forma implícita a existência deste descompasso entre o discurso oficial (teórico) e o discurso prático (de outros tantos profissionais de educação) que não são registrados inclusive por medo de retaliação dos empregadores.

No campo epistemológico uma linha de pesquisa que se intitula descolonialismo se propõe a relativizar o discurso da academia como "[...] uma mercadoria acadêmica da mesma forma que as teorias pós-modernas estão sendo mercantilizadas" (MIGNOLO, 2003, p. 146) e outros trabalhos do mesmo autor[1] dá voz aos depoimentos e posicionamentos que não passaram pelo crivo dos instrumentos de pesquisa como é o trabalho de Gloria Anzaldúa[2] um depoimento vigoroso de como um determinado falar se faz acontecer em uma fronteira linguística e cultural, tal trabalho realizado na primeira pessoa irá, inclusive, subsidiar afirmações teóricas do próprio Mignolo como de outros teóricos. Embora Mignolo tenha como objeto de

1 MIGNOLO, Walt. In: PALERMO, Zulma. Para una pedagogia decolonial. 1ª ed. Ciudad Autónoma er. D. Prefacio de Buenos Aires: Del Signo, pp. 7-13. 2014. (El desprendimento / Walter Mignolo).

MIGNOLO, Walter D. "Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política". In: Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p. 287-324. Disponível em: www.uff.br/ cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf – acessado em: 01/09/2021.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

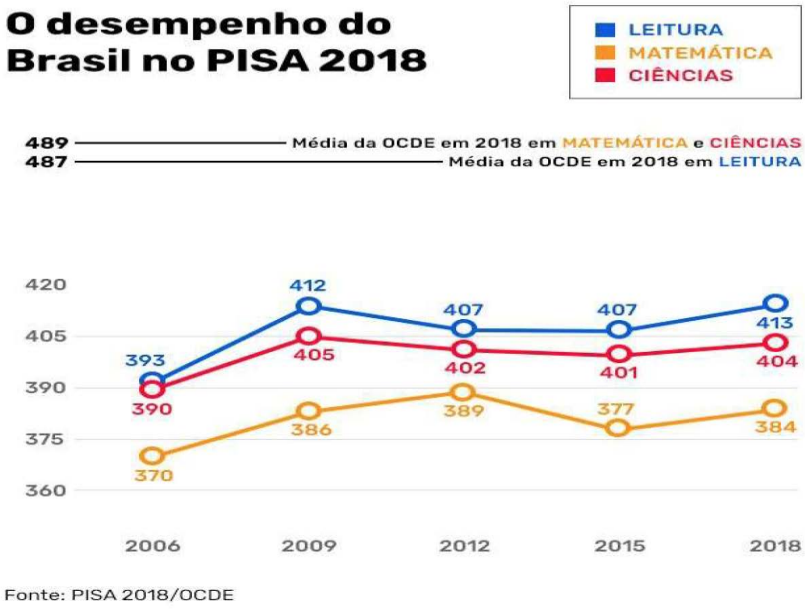
2 ANZALDÚA, Gloria. Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza. Trad. de Carmen Valle Simón, Madrid: Capitán Swing, 2016.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

pesquisa o linguajar e suas operacionalidades é importante salutar, principalmente no campo educacional, uma linha de pesquisa que dê voz aos discursos não formais.

Em uma segunda linha de argumentação é possível pensar nos resultados globais da educação e tentar perceber um subtexto de descompasso entre o dito e o feito, toma-se aqui, como um dos inúmeros possíveis exemplos os resultados do PISA nos últimos anos, nunca é demais ressaltar a seriedade deste tipo de exame que serve como parâmetro de trabalho para muitos países.



Fonte: PISA 2018/OCDE

Se a estes resultados forem decalcados na mesma linha temporal dos processos de gestão tanto de direita como de esquerda, se chega à conclusão que não importa qual foi o projeto pedagógico ou quais foram as intenções, a realidade é que a educação brasileira aqui representada pelos alunos do ensino médio apresentou uma melhoria significativa. A partir desta premissa pergunta-se de possíveis gargalos, alguns podem ser descartados imediatamente como: a má qualidade dos alunos brasileiros ou de seus professores, basta olhar na tabela que países do terceiro mundo com um nível de desenvolvimento social menor que o Brasileiro se saem melhor. Uma outra possibilidade é quanto ao salário, estudos deixam claro (vide tabela abaixo) que existem países que tem pior salário e, no entanto, a figura do professor é melhor avaliada. Esta má avaliação do professor tanto

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

pela sociedade quanto pelo próprio professor (o Brasil está em último lugar neste quesito) pode apontar para a questão gerencial de que este artigo trata. Um profissional que mesmo ganhando pouco (como é o caso do Brasil e de vários outros) quando encontra um ambiente de trabalho que o valorize e o estimule, onde o que lhe é dito e realizado, apesar das dificuldades (inerentes ao trabalho) tem prazer e orgulho em desenvolver tal mister e ao contrário um profissional que mesmo ganhando razoavelmente se sente constrangido a atender ordens sem nexo e programas desvinculados da realidade não consegue desenvolver seu trabalho a contento gerando frustração e desconforto, talvez seja por isto que o Brasil é um dos campeões da síndrome de Bournout, ou síndrome do esgotamento profissional, entre os profissionais da educação.

Imagem do ranking, com a pergunta "onde os professores são mais valorizados?"

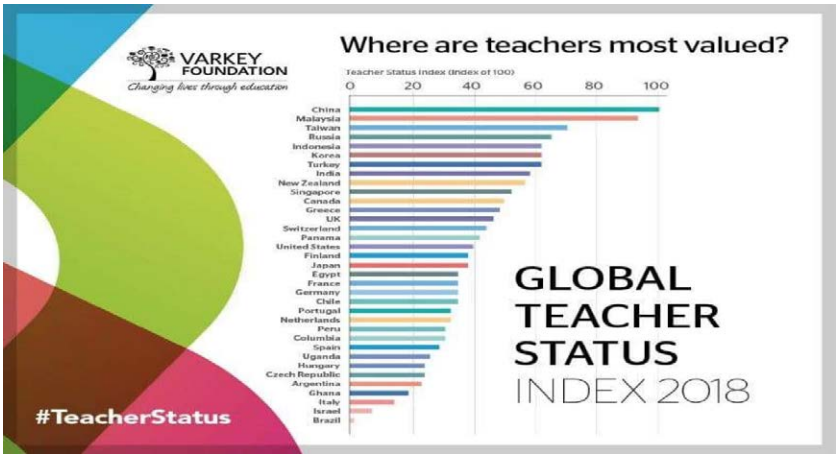


Foto: Varkey Foundation/ Reprodução

Tais dados deixam em aberto a hipótese de que a voz dos profissionais de educação envolvidos no processo de operacionalização não está sendo ouvida e que não está sendo ouvida já há bastante tempo e que agora existem caminhos metodológicos de pesquisa para que estas vozes sejam ouvidas e levadas em consideração.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O advento da pandemia causado pelo COVID-19 colocou em xeque uma série de slogans educacionais sobre gestão, decalcados deste

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

distanciamento entre a teoria e a prática que permeiam o discurso pedagógico. O distanciamento social, o uso de internet como meio exclusivo de comunicação ressignificaram o papel da gestão, porém antes de discutir esta relação específica convém definir o que neste artigo se entende por slogan, o Oxford Languages define slogan como "expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca etc.".

No universo pedagógico estas expressões vem sempre precedidas de um verbo que propõe uma ação sem se ater as possibilidades de realização deste "comando": o professor deve ser o mediador ideal entre a vontade e a necessidade do aluno, o professor deve ser a mola propulsora do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a escola tem uma papel fundamental na formação do indivíduo que nenhuma outra instituição é capaz de cumprir, há variados lugares, situações e instituições, mas é na escola que o valor da aprendizagem está intimamente ligado à cultura e à ciência, acerca da gestão é possível elencar: a gestão é entendida como a base para se atingir a qualidade dos empreendimentos humanos em qualquer setor ou área de ação dos sujeitos sociais, ou especificamente na fala de alguns teóricos como Luck

> Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implantação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no ambiente de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LUCK, 2011, p.35)

Todas estas considerações se vistas de perto apresentam três características básicas: são dedutivas. O método dedutivo - proposto pelo pensamento platônico estabelece primeiro uma verdade idearia perfeita, um termo médio que geralmente aparece como uma proposição de princípios é um "julgamento" de determinada situação empírica. Como exemplificação é possível pensar que, Luck (2011) estabelece uma gestão idearia que não se sabe exatamente qual é, mas que ao ser pensada estabelece determinadas normas:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência, e definidas tais práticas a gestão factual será avaliada positivamente quanto mais perto chegar deste modelo ideal.

É possível multiplicar este exemplo e esta estrutura de pensamento "ad nauseam". A segunda característica decorrente da primeira é que não se leva em conta variáveis sociológicas – antropológicas – históricas de cada situação, no exemplo analisado pode-se pensar como esta gestão ficaria sob a chancela de um estado totalitário como a Alemanha Nazista, a Rússia de Stalin, ou atualmente, a gestão educacional da Coreia do Norte sob o tacão de Kim Jong-un, em tais circunstâncias a gestão democrática simplesmente não existiria, mas, ao mesmo tempo seria uma gestão de excelência desde que seguissem as diretrizes do partido.

E por último, tais considerações não se preocupam em como realizar os preceitos estabelecidos. O pensamento contrário também pode ser estabelecido se uma determinada diretriz expor com clareza o seu quadro teórico, se levar em conta as variáveis que foram o contexto do fenômeno e apresentar uma metodologia confiável não é slogan e sim um programa de trabalho elaborado de maneira exemplar.

Feitas tais considerações se faz necessário estabelecer a devida ponte entre os slogans e o contexto gerencial vivido nestes dois últimos anos (2020 e 2021) é importante considerar, para que não se caia na tentação de criar um novo slogan, que a gerência escolar brasileira, e em particular a gerência educacional da escola pública, vivia no momento pré-pandemia uma crise de produtividade, e aqui tomamos a liberdade de trazer uma expressão do universo administrativo, porém, que sintetiza perfeitamente a incapacidade da instituição pública prestadora de serviços denominada escola de prestar serviços de qualidade aos seus clientes (alunos) e para definir serviços de qualidade recorre-se ao que determina a constituição brasileira (1988) acerca da educação que no seu artigo 205 estabelece de modo dedutivo 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".

E pelos mais diversos índices internos (SAEB, prova Brasil) e internacionais (PISA) o gerenciamento escolar não estava sendo capaz de apresentar um serviço educacional que preparasse o seu público para exercer de forma plena suas potencialidades como pessoa social e muito menos qualificá-la para um mercado altamente competitivo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

Com o advento da pandemia com as características já mencionadas do distanciamento social e o uso da internet e seus periféricos como únicos meios de comunicação entre escola e alunos como ficam alguns conceitos, e mais uma vez é necessário clarificar que não é intenção desta reflexão demonizar nenhum dos personagens envolvidos, nem os submeter a um tribunal inquisitorial, apenas ponderar as razões de determinadas atitudes colocando-as em um contexto mais geral.

O primeiro elemento a se considerar é a figura do gestor cuja função é administrar, gerenciar a instituição de forma que suas atividades sejam desenvolvidas da melhor maneira possível, atendendo a sua clientela com prestação de serviços nas áreas administrativa e pedagógica.

Para Oliveira o gestor deve:

> Trabalhar claramente o conceito de gestão já pressupõe, em si, ideia de participação, isto porque o trabalho participativo deve estar associado a pessoas que analisam situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto, nunca isoladamente ou centralizando atividades. Entendemos que o êxito de uma organização depende da ação construtiva de seus componentes pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo, orientado por uma vontade coletiva. (OLIVEIRA, 2007, 150)

O gestor no período da pandemia se viu forçado a tomar atitudes impensáveis em momentos anteriores, como figura mediadora entre os ditames das secretarias de educação, seu grupo executivo (os professores) e os alunos, muitos gestores tiveram que adaptar suas diretrizes momento a momento, tanto mais que as próprias secretarias, pelo ineditismo da situação também se viam compelidos a estabelecer orientações que muitas vezes eram revogadas dias depois, e em uma situação de crise a desinformação é o pior cenário possível.

É justificável que a pandemia obedeça a uma certa lógica (a propagação do vírus e sua letalidade obedecem a normas conhecidas e apresentadas nas boas aulas de biologia no segundo grau). O injustificável, porém, previsível, foi o grau de promiscuidade que se estabeleceu entre o discurso científico e o discurso político, este usando de um sem número de slogans em uma guerra de desinformação que não permitiu um planejamento adequado.

É possível agrupar as várias questões pertinentes a gestão em três grandes áreas: espaço físico, recursos didáticos, relações pedagógicas. Como elas ficam diante da pandemia e de suas mais diretas consequências: o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

distanciamento social e o uso exclusivo da internet e seus periféricos para o contato com alunos e professores?

O espaço físico e o seu acesso literalmente deixaram de existir como espaço pedagógico, ou seja, aquele onde se relacionam gestores, professores e alunos, e até mesmo o acesso físico aos professores passa por um rígido protocolo de biossegurança. É possível arrolar dentro desta área o acesso à internet, o que não é responsabilidade específica da escola nem do gestor, porém, da municipalidade. Ora, como a demanda cresceu exponencialmente as redes de internet entraram em colapso sendo comum professores usando suas contas pessoais para desenvolverem atividades pedagógicas.

Um incremento da qualidade da internet iria exigir da municipalidade um alto investimento orçamentário que muitas vezes o município não se sente capaz de fazer, mas também em investimento federal na melhoria de sua rede. Segundo o site Akamai "O Brasil apresentou uma velocidade média de 4,1 megabits por segundo (Mbps). É superior à considerada "banda larga" (4 Mbps), mas 36,5% menor do que a média global, que foi de 5,6 Mbps no período.

Com isso, apesar de ter registrado um aumento 38% na velocidade, a internet brasileira ocupa a 88ª posição no ranking mundial. O material analisa 243 países e regiões. Coreia do Norte (26,7 Mbps), Suécia (19,1 Mbps), Noruega (18,8 Mbps), Japão (17,4 Mbps) e Holanda (17 Mbps) lideram a lista".[3] Esta variável "física" direto nos outros quesitos, cabe também lembrar que muitos alunos da escola pública, simplesmente não possuem celular, ou o que é mais comum, este é um terminal compartilhado com um dos genitores, quando ainda, alguns, moram em regiões rurais onde o sinal não pega.

Os recursos didáticos em tempo de pandemia tiveram que se adequar a textos enviados pela extensão word, pdf, e o uso de vídeo aulas explicativas ou então filmagens de explicações. Cada um destes elementos traz características muito específicas. O envio de material pela extensão word ou pdf são de exercícios fixação ou resumos de assuntos ou "pedaços" de livros, na medida em que os terminais dos alunos simplesmente não comportam uma carga maior de dados, assim o professor precisa estabelecer uma prioridade pedagógica no material a ser enviado, e um controle preciso em suas devolutivas já que o tempo pedagógico, item que será discutido posteriormente, passa da mão do professor para a mão do aluno.

3 Dados disponíveis em <https://www.akamai.com> Acesso em 20/07/2021

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

Os chats de aula "online" apresentam problemas de toda a ordem desde a conectividade precária pelos motivos já mencionados, a ausência por parte dos alunos e de alunos presentes que, como é relatado por alguns professores, simplesmente desligam o áudio e fingem estar assistindo as explicações enquanto fazem outro tipo de atividade, em relação as aulas gravadas esbarram-se novamente na capacidade de transmissão dos dados, como a maioria absoluta dos terminais são celulares a sua capacidade de armazenamento é limitada, estabelecendo "explicações" mínimas que muitas vezes não explicam nada.

Por último temos as relações pedagógicas, que podem ser entendidas em três níveis: aluno X aluno; aluno X professor; aluno X instituição. Com a impossibilidade do espaço físico, uma das mais importantes funções da instituição escola desaparece, se está falando aqui das interações sociais que acontecem em todo o espaço físico, é na escola que, muitas vezes, a criança percebe as noções básicas de civilidade.

Em tese a criança no seu seio familiar é o centro das atenções, porém, quando adentra este segundo círculo social seu protagonismo entra em choque com outras tantas protagonistas e neste embate se faz a educação social, onde as regras da civilidade acabam por prevalecer, e apesar de alguns slogans alarmistas de violência e bullying escolar o fato é que a criança, o adolescente e o pré-adolescente precisam deste convívio social para estabelecer suas diretrizes comportamentais.

Já sobre as questões acerca da relação professor X aluno assim Tardif, em seu livro "Saberes Docentes e Formação Profissional, se expressa:

> Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2014, p. 118)

O ponto fulcral da citação é que este ambiente de trabalho é constituído de interações humanas, deixando de lado a pergunta base: qual o ambiente de trabalho que não é constituído de interações humanas? Tem-se aqui uma afirmativa que corresponde à realidade cercado de uma aura de slogans e palavras de ordem encontradas facilmente em muitos textos de formação: "o ofício de ser professor deve ser marcado pelas influências positivas passadas para cada aluno", como influenciar diretamente e positivamente cada

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

um dos 250 ou 300 alunos que um professor do ensino fundamental entra em contato por semana? Como estabelecer o que é uma influência positiva, se para cada aluno a percepção e compreensão de um mesmo ato pode ser assimilado a partir de sua cosmovisão.

O professor é um profissional bem treinado e formado (espera-se) que trate sua equipe de trabalho com o respeito, cordialidade e meritocracia inerentes a um gestor de grupos e de projetos, por que se olharmos sob a perspectiva da ciência da administração o professor é um gestor de um projeto (o conteúdo curricular) que deve ser desenvolvido por sua equipe de trabalho (suas salas) de modo tal que o projeto seja executado da melhor maneira possível e de forma mais eficiente (que no final do ano todos ou a grande maioria dos alunos tenham proficiência naquele determinado conteúdo), para que isto aconteça o gestor pedagógico deve ter em mente que não se pode administrar vontades (nem as suas) mas sim necessidades, tomando um exemplo em sala, o silêncio é necessário não por que agrade o professor ou para aumentar seu ego pedagógico, mas tão somente por que no barulho a apresentação dos conteúdos desenvolvidos não são processados mentalmente, isto nos prova a neurociência quanto as salas de Multirecursos onde alunos com "dificuldade de aprendizagem" quando colocados em um ambiente calmo e com uma orientação individualizada conseguem se desenvolver a contento.

Outro slogan caudatário do correto posicionamento de Tardif é que a "docência e discência se combinam e se confundem quando buscam o crescimento humano". Uma pesquisa a ser realizada (à espera de algum investigador com coragem para tal) é sobre o que as crianças da escola fundamental e ensino médio do ensino público querem da escola. As opções seriam: ser um elemento de transformação social? Me realizar como ser humano digno? Realizar o meu potencial como indivíduo? Ganhar mais que meu pai?

Alguns anos de experiência em sala de aula e ouvidos alertas para esta questão apontam que a maioria dos alunos estão na escola para poderem subir de vida e esperam que a escola lhes possibilite isto. Estabelecer metas de realização pessoal, autoconhecimento e desenvolvimento do ser, para indivíduos que precisam passar em concursos para garantir o seu emprego, é "fazer gentileza com o chapéu alheio" e fácil e cômodo estabelecer metas atitudinais enquanto o mercado precisa de indivíduos que dominem o significado e o operativo de conceitos básicos. e quanto ao "crescimento humano" todas as relações interpessoais são basicamente formas de crescimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

humano, dependendo da forma como são recebidas, isto é o que nos mostra Nelson Mandela em uma frase lapidar sobre relações humanas: "eu nunca perco: ou eu ganho ou eu aprendo".

Seria possível continuar esta lista de desmonte por um longo tempo sempre com os mesmos resultados (fica aqui o convite para sua realização) como nos moldes de um artigo isto não é possível. Trazemos a tela um outro slogan bastante difundido. Savaris e Castanha (2016) afirmam acreditar que o professor tem em suas mãos duas tarefas básicas: educar e instruir ao mesmo tempo. Isso torna a atividade docente complexa e agradável, pois havendo esse entendimento o aprendente e quem ensina caminham para a sinergia pedagógica". O também slogan que se antepõe e que inclusive é título de livro é "família educa a escola ensina" Schelb (2017).

Descontando as devidas chamadas de marketing o que se tem é uma falácia denominada distorção de dados, esta falácia consiste em misturar elementos conceituais diferentes e sem aprofundamento e enunciá-los como verdade. Temos aqui três verbos de ação: educar, instruir, ensinar. Já de princípio é importante notar que o verbo educar é usado na primeira proposição para o sujeito escola e na segunda para o sujeito família, será que esta divisão tão propalada passa pelo teste da empiria, ou seja, nos ambientes reais da escola e família? Segundo o dicionário Aurélio temos: instruir "transmitir ou adquirir conhecimentos; educar(-se). Educar: dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade.

Transmitir saber a; dar ensino a; instruir. Ensinar: repassar ensinamentos sobre (algo) a; doutrinar, lecionar. Transmitir (experiência prática) a; instruir (alguém) sobre. É notável que nas três definições aparece o conceito de instruir passar ou adquirir conhecimentos e por conhecimentos pode-se pensar em conhecimentos sociais (as formas de como se portar em uma sociedade) ou conhecimentos acadêmicos (o domínio de determinados conteúdos que irão permitir sua inclusão em um mercado de trabalho); ao que tudo indica o conteúdo de educar parece ter uma maior amplitude semântica "dar a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa" e ensinar tem o objetivo de doutrinar, lecionar mas também deixa em aberto o ensino de uma experiência prática.

Como ficariam então tais conceitos existencializados? A família por certo educa, mas quanto uma mãe separa de seu tempo para desenvolver com seu filho suas tarefas tirando suas dúvidas, (principalmente em tempos de pandemia) também não está a instruir e o ensinando? Uma professora

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

de matemática que está ensinando as quatro operações e estabelece ordem em sua sala e determinados procedimentos de aprendizagem (alheios ao conteúdo acadêmico) não está educando? A escola como um todo com as antigas interações sociais não estabelece com suas comutações tanto verticais como horizontais códigos de instrução, educação e ensino? Na empiria os conceitos se entrelaçam e os personagens aparecem realizando múltiplas funções e não a nada de errado com isto é assim desde que a instituição escola apareceu e perder tempo com isto é realizar uma "guerra de espuma".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender por que o slogan apesar de ser facilmente desvendado ainda tem tanto alcance se faz necessário o aporte a neurologia e principalmente dos estudos de Kahneman e Tversky em "Rápido e devagar: duas formas de pensar" nesta obra os autores estabelecem que existem dois cérebros funcionando o tempo todo gerenciando nossas ações, a forma rápida gosta de coisas fáceis, logaritmos já conhecidos e usa das experiências passadas para tomar decisões rápidas, o modo lento analisa, discute e pondera as informações, porém, é preguiçoso, afinal pensar da trabalho e cansa.

Sob a pressão de uma pandemia onde os conteúdos são apresentados de maneira cada vez mais rasa e periférica por circunstâncias estruturais nunca é demais se lembrar, para um público que está condicionado pelos instrumentos de recreação tik-toks, instagram etc... onde a informação tem que ser compactada em segundos e não existe campo e tempo para a análise a trabalhar apenas com o cérebro rápido a recusa e o estranhamento a qualquer outra opção de transmissão é rejeitada, o que na sala de aula se traduz por: "Ah, resume professora, bota no quadro que eu fotografo!".

A pandemia deixou as claras algo que já estava acontecendo há algum tempo, porém não se tinha vontade administrativa de se discutir. Que o uso do espaço físico, dos recursos didáticos e relações pedagógicas da instituição escolar dimensionados por um fenômeno cultural midiático que privilegia cada vez mais o uso indiscriminado dos slogans, potencializados neste momento pelas circunstâncias impostas pela pandemia, devem ser rediscutidos sob a perspectiva dá escola perder sua principal função: fazer pensar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2005.

ARAÚJO, Ester Figueiredo. **Escola e Família;** uma reflexão a partir das experiências vivenciadas nas escolas estaduais de Itacoatiara. Manaus: UEA: Edições e Editora Valer, 2010.

AZEVEDO, Ricardo. **Sobre viajar, educar e sonhar.** 5 Atitudes pela educação: orientações para coordenadores pedagógicos. São Paulo, Moderna, 2014.

BELIK, Walter. **O brasileiro e a fome** - Carta na escola: atualidades em sala de aula. São Paulo, nº 92, 46-48, novembro/dezembro de 2014.

BENETTI, Idonézia Collodel. **Estratégias para promover a resiliência escolar.** Revista Pátio. Porto Alegre, nº 23, p. 42-45, fev. 2015.

BRAVO, Ismael. **A educação ambiental e as diversas correntes pedagógicas**. In: HAMMES, Valéria Sucena. Construção da proposta pedagógica. São Paulo: Globo, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n° 8.069/90.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n° 9394/96.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira.** 1988.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência.** São Paulo: Paulinas, 2010.

CORRÊA, Selenir. **Formação de professores:** abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

CORSINO, Patrícia. **Alfabetismo, cultura(s) e escola:** contribuições para o trabalho docente. Salto para o futuro: Ensino Fundamental/Secretaria de Educação a distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência:** novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **Família e escola:** um encontro de relações conflituosas. Sitientibus, Feira de Santana, nº 37, p. 27-45, julho./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Constituição, LDB, Educação Básica e eficácia do direito à educação**. Guia de estudos: formação de profissionais da educação pública. Juiz de Fora-MG, vol. III, 2013.

FERREIRA, Susie Helena de Araújo; BARRERA, Sylvia Domingos. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil.** 2010. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ED. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIOLO, Jaime. **Bernard Charlot**: a educação mobilizadora. In: Rego, Teresa Cristina. Educação, escola e sociedade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUEDES, Patrícia Mota. **Gestão transformadora.** Revista educar-transformar, São Paulo, v.1, nº 1, p. 6-8, janeiro 2015.

HOFFMANN, Jussara; DEMO, Pedro; TAILLE, Yves de La. **Grandes pensadores em educação:** o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto alegre: Mediação, 2010.

IBGE. **Censo demográfico de 2010.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/.acessado em: 20/07/2021.

JARDIM, Ana Paula. **Relação entre família e escola**: proposta de ação no processo ensino-aprendizagem. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente.

KLAUS, Viviane. **A família na escola**: uma aliança produtiva. 2004. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRG, Porto Alegre.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

LAHIRE, Bernard. **A família é a estrutura estável de quem vive numa família instável**. In: Revista Nova Escola. São Paulo, nº 278, 16-17, janeiro de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, SP: Cortez, 2011

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, Francisco André Silva. **Relacionando juventude, trabalho e escola.** Belo Horizonte, v. 20, nº 119, p. 17-23, set./out. 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Meire Terezinha S. Botelho de. Et Al. **Organização do trabalho pedagógico e gestão escolar**. Manaus: UEA Edições, 2007.

OLIVEIRA, Tory. **Laços de família.** Revista Carta Fundamental: a revista do professor, São Paulo, nº 45, p.50-51, fevereiro de 2013.

PARENTE, José. **Planejamento estratégico na educação.** Brasília: Editora Plano, 2001.

PAROLIN, Isabel. **Pais e educadores:** é proibido proibir? Porto Alegre: Mediação, 2003.

PEREIRA, Cláudia Moraes e Silva. **Família, gênero e novas configurações familiares**: um olhar sobre a mulher e a condição de pobreza. Revista Magistro, Ponta Grossa, vol. 8, nº 2, 163-179, 2013.

POZO, Joan Manuel Del. **A educação não é a preparação para a vida**: é a vida. In: Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte, vol. 18, nº108, p. 5-11, dez. 2012.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.011

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Q17. Editora Petrópolis: Vozes, p. 60-61, 1995.

SAVARIS Paulo Roberto & CASTANHA André Paulo. **Os desafios do professor em uma escola Paranaense.** PDF Vol 1. Governo do Estado do Paraná, 2016.

SCHELB, Guilherme. **Família Educa a escola ensina.** Editora: B & Z / Brasília, 2017.

SETTON, Mª das Graças Jacintho. **Bernard Lahire**: a multiplicidade das condições de socialização e cultura escolar. In: Rego, Teresa Cristina. Educação, escola e sociedade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEVERINO, Joaquim Antonio. **Filosofia da Educação:** Construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SIMAS, Ana. **Baixa instrução não impede ajuda de pais para filhos.** Gazeta do povo, São Paulo, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Solange Mª Teixeira. **Trabalho Social com famílias na política de assistência social:** elementos para sua reconstrução em bases críticas. Revista Serviço Social, Londrina, v. 13, nº 1, p. 4-23, julho/dez. 2010.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 8. Ed. São Paulo: Libertad, 1999.

WERNECK, Hamilton. **Prova, provão, camisa de força da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

DESAFIOS DAS TICS NO ENSINO: UMA REFLEXÃO NO ENSINO MATEMÁTICO

MARIA JOSÉ HERCULANO MACEDO
Doutorado em Meteorologia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, maria.macedo@ufma.br.

TÂNIA PATRÍCIA SILVA E SILVA
Mestranda do Curso de Ciência e Engenharia de Materiais da Universidade Federal do Piauí - UFPI, tpsstania@hotmail.com;

MARIA WELLYDA AGUIAR CARVALHO
Graduanda do Curso de Ciências Naturais/Química da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, mariawellyda_ufma@outlook.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo explanar e discutir as percepções dos participantes no minicurso "TICS NO ENSINO MATEMÁTICO" quanto ao uso de softwares, jogos, simuladores, etc. no ambiente escolar e universitário permitindo reflexões sobre as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o estudo apresentou uma abordagem quanti-qualitativa e utilizou-se as respostas de 18 questionários aplicados à acadêmicos da Universidade Federal do Maranhão. Abordagens como as contribuições do uso das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, dificuldades enfrentadas por docentes e discentes, vantagens e desvantagens na inserção destes mecanismos auxiliadores no ensino, em especial no ensino matemático, foram abordadas de forma significativa e presunçosa nesse estudo, que por fim apresentou um perfil característico para docentes matemáticos frente ao cenário tecnológico. Infere-se destacar que mesmo em meio aos desafios da inserção de ferramentas tecnológicas nos ambientes de ensino-aprendizagem, essas se apresentam como recursos favoráveis a aprendizagem, em razão de sua grande versatilidade desde que os envolvidos no processo educativo explore as potencialidades das TICs.

Palavras-chave: TICs, Prática pedagógica, Matemática.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

INTRODUÇÃO

Durante o momento de pandemia da Covid-19 e com vistas a produzir uma aprendizagem satisfatória aos alunos, os professores vêm se reinventando e utilizando plataformas, softwares, aplicativos de mensagens e ferramentas digitais para possibilitar uma melhor abordagem dos conteúdos, assim, buscando novos métodos de ensino para suprir essas necessidades (SOUSA et al., 2021). Dessa forma, estes recursos desempenham um papel importante nas práticas pedagógicas dos docentes de modo a tornar o aprendizado acessível e possível diante das adversidades atuais.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2007, p.12) as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) permitiram ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual de modo a estabelecer relações e pontes entre o ambiente virtual e presencial. Assim, estas ferramentas se tornaram imprescindíveis para manutenção das aulas em todos os ambientes educacionais.

Ainda, segundo Pereira e Robim (2014) os softwares educativos foram criados para serem utilizados no processo educacional e o seu uso correto pode ampliar a capacidade de resolução de problemas, gerenciamento de informações, habilidades investigativas, a aproximação entre teoria e prática, entres outros. Com isso, as aulas de todas as disciplinas, com destaque nesse trabalho a matemática, precisaram passar por modificações tornando o professor um usuário de ferramentas tecnológicas interativas no ambiente de trabalho.

O fato apresentado, já era motivado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao apontar na Competência Específica 05 de Matemática para o Ensino Fundamental "Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados" (BRASIL, p. 267, 2018), assim como também na Competência Específica 05 de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

> Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas (BRASIL, p. 531, 2018).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

Portanto, a BNCC propõe a apresentação e utilização de alguns recursos tecnológicos como o uso de softwares de geometria dinâmica, planilhas, calculadoras, jogos entre outros, culminando com o desenvolvimento do pensamento computacional e matemático dos alunos do Ensino Médio (BRASIL, 2018; VENTURA, GOMES, 2021). Nesse contexto, o uso de computadores, softwares educativos, simuladores, e sites interativos são necessários para os alunos compreenderem as diferentes representações dos conceitos matemáticos e estabelecerem conexões entre os conceitos e seu cotidiano.

O que nos convém destacar o quanto o professor está sujeito a constantes incrementações em suas práticas pedagógicas, incrementações estas, que requerem uma performance de domínio das tecnologias com vistas a implementar melhorias no ensino-aprendizagem, como discutem as autoras Costa e Prado (2015, p. 102) em um estudo intitulado "a integração das tecnologias digitais ao ensino de matemática: desafio constante no cotidiano escolar do professor", no qual mostram-se preocupadas com a inserção de práticas pedagógicas que contemplem a inserção dos recursos digitais no processo de aprendizagem matemática. Em virtude disso, as pesquisadoras apontam ainda como necessidade, a criação e consolidação de novos conhecimentos por parte do professor de modo a integrar as TICs aos conteúdos curriculares.

Em virtude disso, a procura por melhorias no ensino-aprendizagem matemático através das TICs e a reflexão sobre a opinião e percepção de profissionais quanto ao seu uso possibilitam identificar cenários nos quais os futuros profissionais estão inseridos. Diante disso, o objetivo desse estudo consiste em analisar a percepção dos participantes do minicurso "TICS NO ENSINO MATEMÁTICO" acerca da utilização das TICs (softwares, simuladores, sites, entre outros) no ambiente escolar e universitário e contribuir com reflexões diante dos cenários apresentados, em especial, no ensino matemático.

REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE O USO DAS TICS NO ENSINO - APRENDIZAGEM

Segundo Ponte (2007, p.2), as TICs podem ser definidas como sendo um conjunto de ferramentas que dispõem de uma linguagem de comunicação, assim como de instrumentos para serviços realizados pelo homem indispensáveis no mundo atual, no qual faz-se necessário conhecer e dominar, uma vez que estas comportam-se como suporte para diversas áreas do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

desenvolvimento humano, tal como as de ordem pessoal, social, lúdica, cultural, cívica e profissional, logo, tratam-se de recursos tecnológicos versáteis e poderosos, que exigem dos utilizadores uma postura crítica e ética no que se refere a sua propagação.

Segundo Freire e Menezes (2021), além de serem um meio eletrônico que possibilita capturar, processar, armazenar e comunicar informações, as TICs apresentam um papel muito importante no ensino-aprendizagem, em sala de aula, por ser capaz de oferecer "oportunidades para professores e alunos operarem, armazenarem, manipularem e recuperarem informações, encorajarem um aprendizado independente e ativo e se responsabilizarem por aprender" (FREIRE; MENEZES, 2021, p. 176).

Tendo em vista esta visão dos autores, e ao se levar em consideração a necessidade de se adequar a atualidade, as instituições de ensino procuram cada vez mais se enquadrar a essa nova realidade que é a "era digital" e a busca de instrumentos para serem trabalhados na educação capazes de:

> atender as demandas da sociedade contemporânea, pois, compreende-se que as TICs assumiram uma função importante em termos de instrumento pedagógico, todavia esta, só funciona se for cuidadosamente planejada e controlada, para se evitar desperdícios de tempo e recursos financeiros. Em meio à complexidade do aprender é importante a busca de novas metodologias de ensino, e o seu uso traz possibilidades que geram maneiras diferentes de se ensinar (COSTA; SOUZA, 2017, p. 221).

Assim, o uso das TICs no ensino-aprendizagem tem sido considerado como uma ótima ferramenta pedagógica para auxiliar no desenvolvimento do conhecimento do educando em sala de aula. Mas para que isso ocorra, é preciso se ter alguns cuidados quanto ao seu uso e principalmente quanto ao objetivo que se desejar alcançar. Segundo Lobo e Maia (2015, p. 18), nos dias atuais não se discute se a unidade escolar deve ou não usar as TICs como ferramentas no contexto educacional, pois essa já é uma realidade, no entanto, a "[...]questão a ser debatida é como usar essas novas tecnologias de forma eficiente e proveitosa", ou seja, a grande preocupação agora é em saber como fazer uso destes recursos da forma correta para o ensino-aprendizagem e como capacitar professores para o novo papel que esse deve assumir.

No tocante ao uso das ferramentas tecnológicas pelos professores, Mercado (1998) destaca a importância do docente estar imerso nas mudanças que o cercam, sendo atribuído a esse profissional o papel de orientar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

os educandos, bem como guiá-los na coleta, tratamento e utilização das informações. O autor ainda ressalta que cabe aos profissionais da educação estar consciente das limitações e potencialidades dos recursos utilizados com vistas a promover uma melhor utilização da ferramenta tecnológica de modo a renovar a prática docente e tornar o discente sujeito ativo na construção do conhecimento.

Diante disso, há a necessidade de investimentos nos cursos de graduação com vistas a se ter uma formação de professores mais ampla com a inclusão de mais aparatos tecnológicos no ensino e as suas formas de uso na prática docente de modo que o mestre tenha uma formação correspondente a sua atuação profissional (MERCADO, 1998).

Ainda, Mercado (1998) destaca dificuldades com a aquisição de equipamentos no processo de inserção das ferramentas tecnológicas nos cursos de formação de professores e ainda incrementa a essa informação o fato de haver uma falta de mestres capazes de superar determinados "preconceitos" quanto às práticas que os tire das suas zonas de conforto, estabelecendo dessa forma uma rejeição as TICs, uma repulsa, mantendo formas metodológicas com modelos distantes de atender a demanda estabelecida pela problemática educacional.

Posto isto, assim como existe uma gama de dificuldades quanto ao manuseio destas novas multimídias tecnológicas, é claro também, a significância que estas estabelecem ao processo de aprendizagem do aluno, uma vez que este sujeito já encontra-se totalmente imerso neste universo tecnológico, o que nos leva a ressaltar que não deve haver anulação ou indiferença quanto a utilização destes recursos, pois é evidente que o aumento exponencial do mundo das informações que estamos vivenciado naturalmente já nos põe numa condição de reflexão sobre a atuação docente, sobre as novas estratégias de ensino e aprendizagem, portanto, cabe aos docentes conquistar uma formação voltada a especialização dos saberes (BEIRA; NAKAMOTO, 2016, p. 828).

METODOLOGIA

O estudo apresenta abordagem quanti-qualitativa, que segundo Goldenberg (2004, p.63), destaca que:

> Enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

> instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada. A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente (GOLDENBERG, 2004, p.63).

Participaram da pesquisa 18 acadêmicos da Universidade Federal do Maranhão inscritos no minicurso "TICS NO ENSINO MATEMÁTICO" desenvolvido durante os dias 24 e 25 de junho de 2020, esse apresentava como objetivo apresentar sites, softwares e simuladores que possibilitassem uma abordagem didática de conteúdos matemáticos de forma interativa e uma reflexão sobre o contexto das TICs no ensino.

Antes das atividades os participantes da pesquisa responderam um questionário com diversas perguntas, dentre elas se os mesmos usavam celular, computadores e notebooks com acesso à internet e descrição sobre a qualidade da internet. Esses questionamentos possibilitavam analisar a situação dos participantes de modo a verificar se os cenários identificados seriam favoráveis a utilização das TICS no ensino.

Ainda, no instrumento de coleta de dados citado, eram realizadas perguntas que possibilitavam avaliar a percepção dos participantes quanto ao uso das TICs no ambiente escolar, permitindo reflexões sobre as dificuldades existentes nesse ambiente, contribuições que o uso dessas ferramentas podem trazer, dificuldades enfrentadas por docentes e discentes ao usarem as TICs, vantagens e desvantagens no uso dessas ferramentas no ensino matemático e qual seriam as características que o docente matemático deveria apresentar durante o uso desses instrumentos em suas aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionados se fazem uso de celulares com acesso à internet, 7% responderam *não* e 93% informaram ter esse acesso. Em se tratanto do uso de computadores/notebooks com acesso a rede, 18% responderam não ter acesso, enquanto 76% usam os serviços de forma frequente e 6% acessam as vezes. Dessa forma é possível identificar que a maioria dos participantes fazem uso de internet ou no ambiente dos dispositivos móveis ou em suas máquinas, porém, ainda existem uma quantidade significativa de pessoas que não possuem esse acesso.

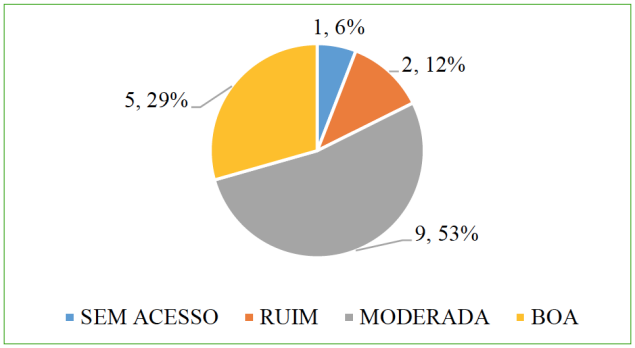
Ainda, ao serem questionados sobre a qualidade da internet, 53% relataram ter uma internet moderada, seguido de 29% considerada boa e 18% não tinham acesso ou apresentavam uma qualidade ruim da web, conforme Figura 1. Assim, as características da internet não são consideradas um

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

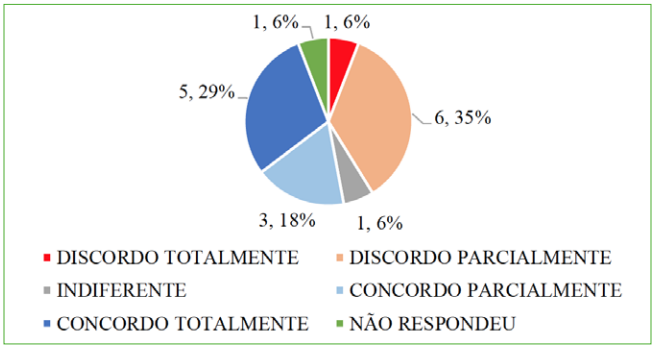
problema para maioria dos participantes, pois possibilita a realização das atividades em que se faz uso desse recurso.

Figura 1 – Características da internet utilizada pelos participantes.



Ao serem questionados se as TICs quando utilizadas nas aulas seriam suficientes para garantir o aprendizado dos conteúdos, 41% responderam discordar da afirmação, enquanto 47% consideraram serem esses recursos essenciais no aprendizado e 12% não responderam a pergunta ou afirmaram ser indiferente quanto a essa garantia, conforme Figura 2.

Figura 2 – Respostas dos participantes sobre a garantia do aprendizado estabelecido pelas TICs.



Logo, através dos relatos dos acadêmicos podemos observar que ao se fazer uso desses recursos em sala de aula,

> necessário que os professores tenham clareza de como explorar corretamente os recursos tecnológicos e qual é mais eficiente para desenvolver determinadas atividades, pois as tecnologias são ferramentas e precisam ser aplicadas, considerando cada situação em particular, para que assim seja possível que os professores atinjam os objetivos almejados (HENZ, 2008, p. 13).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

Assim, inserir as TICs na sala de aula não significa que irá resolver os problemas de ensino e aprendizagem e sim irão apenas auxiliar nesse processo, pois é preciso traçar objetivos para se chegar a um determinado resultado esperado, como bem ressaltam as autoras Silva, Prates e Ribeiro (2016, p. 110), ao lembrarem que a aderência às novas Tecnologicas de Comunicação e Informação na sala de aula, não significa erradicar as outras formas metodológicas, uma vez que as aulas tradicionais e expositivas ainda continuam sendo métodos válidos e significativos para o processo de aprendizagem, todavia que não fique somente nestes métodos. Assim, também é importante possibilitar aos alunos, não apenas que eles aprendam a utilizar as novas tecnologias, mas que as possam utilizar de uma forma crítica (LEITE; RIBEIRO, 2012, p. 178).

Quanto às dificuldades existentes nas unidades escolares decorrentes do uso das TICs, os participantes relataram a falta de ferramentas de trabalho, ou seja, recursos auxiliares ao professor no processo de ensino, falta de qualificação dos docentes para manuseio das TICs, assim como, estrutura escolar com internet e sala de informática, conforme Quadro 1. Ainda, é apontada a diferença social das classes como um fator que influencia na implantação dos instrumentos citados e a corrupção política que impacta diretamente na organização e no destino do dinheiro público. Essa realidade dos professores é bem parecida com a de Stinghen (2016, p. 27), pois esse ressalta que dentre as dificuldades relatadas pelos profissionais, estão o "descaso do governo quanto aos equipamentos, manutenção e formação de professores. As tecnologias no currículo necessitam de mais prioridade e investimento".

Quadro 1- Dificuldades existentes diante da implantação e uso das TICs nas unidades escolares.

1. A falta dos recursos, nem toda escola disponibiliza aparelhos e internet para seus alunos. 2. Ferramentas de trabalho. 3. A diferença social das classes é um fator que influencia diretamente na implantação de tecnologias diferentes na instituição de aprendizagem. Corrupção política também é um fator. 4. Condições financeiras. 5. Condições estruturais e financeiras. 6. Na minha concepção a grande dificuldade é que as pessoas acham as TICs como fim do processo educacional.	7. Falta de internet de qualidade. 8. A precariedade de recursos de equipamentos. 11. Falta de recurso de algumas instituições de ensino 12. O espaço fisico e os dirigentes 13. Disponibilidade de recursos; Aptidão à utilização das TICs; 15. A falta de internet, salas de computação 16. A falta de estrutura. 17. Uma das maiores dificuldades é que nem todos os alunos tem acesso à internet e nem tem celular.

Fonte: Os autores, 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

Ainda, é descrito no Quadro 1 "[...] a grande dificuldade é que as pessoas acham as TICs como fim do processo educacional", este fato estar relacionado ao grande espaço que estas ferramentas vêm ganhando, fora e dentro do contexto educacional, pois cada vez mais temos pessoas imersas nessa era tecnológica e o educador nesse contexto encontra-se em constante observação e exigência da sociedade e até mesmo da própria escola, como Ferreira (2009) enfatiza "a educação modificou-se com as novas tecnologias e não podemos mais dar aulas como há 20 anos". São outros cenários educacionais e cabe aos demais setores educativos, buscarem estar próximos deste avanço tecnológico, na tentativa de acompanhar o advento das novas ferramentas de ensino-aprendizagem, visto que, "uma sala de aula hoje precisa ter acesso fácil ao vídeo, DVD, projetor multimídia e, no mínimo, um ponto de Internet, para acesso a sites em tempo real pelo professor ou pelos alunos, quando necessário" (LEITE; RIBEIRO, 2012, p. 179).

Alguns participantes destacaram as condições financeiras como item de principal dificuldade para implantação e uso das TICs e essa apresentou dimensão que vai da unidade escolar até o alunado, conforme descrito pelos os participantes "Uma das maiores dificuldades é que nem todos os alunos tem acesso à internet e nem tem celular" e "[...] nem toda escola disponibiliza aparelhos e internet para seus alunos", infelizmente a situação socioeconômica e localização das famílias dos discentes impactam diretamente quanto ao acesso à internet por esse público. Esse cenário é potencializado pelo descrito por Arruda, Silva e Bezerra (2020), ao informar a existência de comunidades em que não se tem acesso a internet, impossibilitando que haja processo de aprendizagem e ainda descrevem que quando há rede o discente não possui acesso aos dispositivos móveis e sendo assim não há como acompanhar a rotina das aulas. Essa discussão embasa a próxima questão, onde se é tratada as dificuldades enfrentadas pelos alunos no uso das TICs no processo de aprendizagem.

No tocante aos desafios e dificuldades, destacou-se a falta de acesso as ferramentas tecnológicas, a falta de familiaridade com esses recursos principalmente no processo inicial de inserção desses instrumentos no ambiente escolar, conforme Quadro 2.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

Quadro 2 - Dificuldades que os alunos podem enfrentar ao fazer o uso das TICs no processo de aprendizagem.

1. Não ter acesso a eles. 2. O fato de não estarem habituados a essa forma de aprendizagem seria uma dificuldade encontrada por eles. 3. Falta de recursos também, e deficiência de atenção, pois geralmente usam certos métodos para outros fins. 4. treinamento para o uso adequado e condições financeiras e internet de qualidade. 5. o acesso às TICs 6. Creio que dependendo do meio a internet pode ser um dos principais problemas. 7. Falta de conhecimento 8. A falta da tecnologia que muitos não tem acesso a internet de qualidade que deixa a desejar a muitos.	9. A falta de prática. 11. Durante a utilização do material, pois não adianta ter acesso e não saber manusear. 1 4. Podem enfrentar dificuldades caso o professor não tenha devido preparo; falta de assimilação com conteúdo; etc. 15. Não saberão usar os aparelhos 17. Acredito que possa ter alguma dificuldade no processo de adaptação, mas os alunos, em geral, possuem uma maior intimidade com uso de tecnologias. 18. Por não saberem como manusear as TICs principalmente no início do seu uso.

Fonte: Os autores, 2021.

Ainda, em relação ao Quadro 2 é descrito "[...] deficiência de atenção, pois geralmente usam certos métodos para outros fins", ou seja, é relatado que as ferramentas tecnológicas, em especial celulares, sites, entre outros, são instrumentos já conhecidos e utilizados com certa frequência pelos discentes, porém para outras finalidades. Assim, a proposta com fim didático pode acarretar a dispersão do alunado, uma vez que, conforme pontuam os autores Zuin e Zuin (2018, p. 426), este aluno em questão, encontra-se com os seus estímulos audiovisuais bombardeados por um cenário tecnológico não consciente, tendo em vista que, estão constantemente imersos em um consumo de dispositivos eletrônicos, em especial o próprio celular, e estes, contribuem significativamente na dispersão da concentração. Os autores ainda afirmam que se trata de uma espécie de "essência" da concentração, ou seja, o aluno enxerga esse dispositivo como parte fundamental para a sua devida concentração, algo que está inteiramente ligado ao vício que os seus estímulos já se encontram.

Em sequência, os participantes foram questionados quanto às dificuldades que os professores enfrentam ao fazer o uso das TICs nas salas de aulas. Além dos problemas como falta de recursos, falta de internet e as dificuldades no uso da informática comum aos discentes foi descrito a falta de capacitação dos docentes, ou seja, a preparação desses profissionais para o uso de metodologias com a utilização de softwares, aplicativos e jogos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

como incremento as suas práticas pedagógicas. O que corrobora com Costa e Viseu (2008) ao abordar que a introdução das TICs na prática de ensino não se trata apenas de algo pessoal, como motivação e atitude, mas o treinamento/preparação deve existir, somente assim será possível a exploração destas ferramentas, suas funcionalidades e potencialidades. Além disso, Sousa (2018) também destaca:

> para efetivar o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, é necessário, pois, atenção à formação continuada e ao mesmo tempo, investimento por parte dos órgãos responsáveis. O professor precisa conhecer as possibilidades que o aparato tecnológico oferece, especificamente, compreender esse instrumental para além da técnica (SOUSA, 2018, p. 4).

A compreensão dos recursos de forma ampla pode trazer diversas melhorias para os discentes, conforme descrito pelos participantes: informações mais atualizadas e metodologias inovadoras que possibilitem motivar os discentes atuais, melhorar a visualização dos conteúdos facilitando a abordagem visual destes e desenvolvendo as habilidades cognitivas, maior agilidade na abordagem dos assuntos e estabelecer uma abordagem mais significativa destes. Além de promover conforme descrito "Maior número de informações e participação mais ativa, outra visão do assunto abordado, fuga de metodologias tradicionais" e "despertar o interesse e maior compreensão dos assuntos abordados, além de sair do habitual quadro branco/pincel. É sempre bom inovar nas estratégias de ensino". O que corrobora com Leite e Ribeiro (2012, p. 175) ao destacar que a introdução das TICs, no ensino, comporta-se como uma relevante ferramenta para a elevação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estes instrumentos podem estabelecer resultados de forma positiva e negativa, logo este fator, está diretamente relacionado a forma como serão utilizados na educação.

Adiante essa percepção, pediu-se a opinião dos participantes sobre, as vantagens e desvantagens no uso das TICs no ensino-aprendizagem matemático, logo os acadêmicos citaram como vantagens o auxilio destes recursos na compreensão matemática, rapidez em resolver cálculos, precisão nas respostas, facilidade do reconhecimento da matemática no cotidiano, fuga das metodologias tachadas como "tradicionais", facilidade na abstração de alguns tópicos como funções ou trigonometria, por exemplo, em que os alunos sentem uma certa resistência, além de serem conteúdos que levam "bastante tempo" na exploração, como citado no Quadro 3.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

Quadro 3 - Vantagens quanto ao uso das TICS no ensino-aprendizagem matemático.

1. Como o discente hoje está envolto à tecnologias 2. Existem muitas vantagens como maior precisão dos resultados, rapidez em resolver os cálculos e etc. 3. Facilita muito no reconhecimento da matemática no cotidiano, no entanto, às vezes é necessário a utilização de técnicas "normais" como demonstrações. 4. Com o uso são viabilizadas novas formas de compreensão e interpretação. novas possibilidades, ensino motivador. 5. Armazenar e compartilhar saberes. 6. Na Matemática promove o significado e aplicações no cotidiano, na Ciência, reduz o custo na montagem de um laboratório e promove um menor impacto ambiental pois no digital não há produção de descarte. 7. Podem melhorar as aulas 8. No uso da matemática permite que o aluno vá além do lápis nos recursos das TICS. 9. Igualdade de conhecimento.	11. As vantagens são muitas em todas as áreas, pois facilita o ensino. Ainda mais na área da matemática onde muitos alunos não gostam e acabam se desinteressando 14. A maior vantagem seria a forma como a Matemática é apresentada, pois com as TICs, há de fato uma fuga na metodologia tradicional, onde é apresentada de forma que possibilite maior participação dos alunos, dinamizando toda a prática. 15. Uma boa apresentação de trabalhos 16. Só vejo vantagens, pois além de ter em suas mãos ferramentas essenciais para ajudar na criação de gráficos, planilhas também ajuda no auto conhecimento. 17. As TICS facilitam a abstração de alguns tópicos como funções ou trigonometria, por exemplo, em que os alunos sentem uma certa resistência. Assuntos que demandam uma certa primazia em detalhes e consumem bastante tempo na exposição. 18. Uma das vantagens é que todas as atividades podem ser feitas com rapidez ou até mesmo o meio tecnológico pode fornecer as respostas.

Fonte: Os autores, 2021.

Ainda, o participante 3 citou a necessidade de mesclar o uso das TICs com as construções manuais ao descrever "[...] às vezes é necessário a utilização de técnicas "normais" como demonstrações." De fato, existe a beleza das demonstrações matemáticas no processo de ensino matemático e o software nesses casos é um auxiliar no entendimento dos teoremas e proposições. Assim, essa afirmação corrobora com o descrito por Lima e Araújo (2021):

> É preciso deixar claro que as tecnológicas não podem se tornar uma ferramenta principal para o processo de ensino-aprendizagem, mas sim, um mecanismo que proporcione a mediação entre aluno, professor e saberes escolares; com isso, são imprescindíveis que possa ser superado a didática da pedagogia tradicional é, introduzindo o novo (a educação moderna com a transformação digital) ao velho (a educação tradicional com livros, giz e quadro negro) (LIMA; ARAÚJO, 2021, p. 3).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

No quesito das desvantagens (Quadro 4), a maioria citou o comodismo por parte dos alunos, uma vez que estas ferramentas tornam o processo mais fácil, ou seja, "reduz o trabalho mental" como destaca um participante, também citaram o mau uso das TICs (uso sem limite), o uso incorreto pelos docentes, o acesso as ferramentas de aprendizagem e ainda citou-se a demanda de "[...] maior tempo para preparar esse material..." pelo docente, esta afirmação corrobora com os dados observados na pesquisa de Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012, p. 182) ao ressaltarem que "a falta de tempo é um grande fator limitante para preparar aulas com maior incorporação do computador e da Internet" e entre outros fatores que contribuem para que isso aconteça.

Quadro 4- Desvantagens relacionadas ao uso das TICS no ensino-aprendizagem matemático.

2. A desvantagem por sua vez vai da opinião de cada um, pois há quem o diga que a tecnologia reduz o trabalho mental que antes era utilizado no ensino tradicional. 5. a mudança de linguagem e a perda de sensibilidade. 8. A desvantagem é que muitos não tem acesso a essas TICS. 9. Mau uso. 11. a desvantagem seria o mal uso do equipamento durante a aprendizagem.	14. Há desvantagens se o Docente não trabalhar da forma correta. 15. Não utilização desse recurso. 17. As dificuldades estão relacionadas ao maior tempo para preparar esse material, além da falta de estrutura de algumas escolas. 18. A s desvantagens é que alunos ficam viciados com as TICs e não se preocupam em resolver uma atividade classificada pelo professor como fácil.

Fonte: Os autores, 2021.

Ao serem questionados quanto as características idealizadas pelos participantes quanto ao docente matemático frente ao cenário tecnológico discutido, destacaram um profissional que apresenta a compreensão dos recursos digitais utilizados em aula, este deve ser, proativo, dinâmico, criativo, paciente, curioso (o que desperta consequentemente o interesse em diversificar as metodologias), ter um bom senso no processo de repasse de instruções e orientações do aluno conforme explana o Quadro 5. Nessa perspectiva, é interessante salientar que já se tratam de pontos bastante discutidos na literatura, como muito bem enfatizam Leite e Ribeiro (2012, p. 175), as condições necessárias, para a inclusão das tecnologias no ensino e a performance esperada do docente frente a esta inserção, pois assim como o domínio das tecnologias é de suma relevância nesse processo, estar motivado e disposto a inovar a sua prática pedagógica, tornam-se pontos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

importantíssimos se unidos a boa formação acadêmica, capacitação oferecidas pelas autoridades governamentais e espaço adequado.

Quadro 5 – Características que o docente de Matemática deve ter ao fazer o uso das TICs em suas aulas.

1. Ter um bom domínio das tecnologias. 2. Mostrar completo entendimento sobre o conteúdo abordado e saber manusear bem o uso dessa tecnologia. 3. Visar a aplicação no cotidiano. 4. Habilidade com as ferramentas disponíveis. Proatividade. Dinâmico. Criatividade. 5. Paciência e colaboração 6. Curiosidade é a principal, mais além disso é necessário querer mudar a realidade de nossa educação. 7. O uso de aplicativos para melhorar a aula. 8. Apresentar outras formas de aprendizagem da matemática e torná-la um pouco mais fácil. 9. Orientar um bom uso ao discente. 11. Não sei.	14. Precisa saber o que está fazendo, compreender que, embora as TICs estejam presentes na escola, tem alunos que mostram dificuldades quanto ao uso. Entender que há a necessidade de se utilizar TICs específicas para dado assunto e suas limitações. 15. Boa explicação, um bom professor na área de comunicação. 17. O docente deve ser antenado, ser dinâmico, ter intimidade com a tecnologia utilizada e estar disposto a desbravar esse novo aspecto do processo de ensino-aprendizagem. 18. Uma das principais é ter domínio no uso das TICs por que de que adianta ter todo instrumento e não saber usá-lo.

Fonte: Os autores, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções dos participantes nos levam a identificar e refletir sobre as várias dificuldades na inserção das TICs no ambiente escolar, com impactos que vão desde o destino do dinheiro público às unidades escolares até as residências dos discentes. Os participantes do minicurso destacaram diversos desafios e dificuldades acerca da implantação dos recursos tecnológicos no ambiente escolar pelo aprendiz e docente. Além de destacar os desafios decorrentes do acesso e utilização destas ferramentas nas unidades escolares e na residência dos alunos. Ainda, o fato de alguns profissionais da educação não terem formação tecnológica, capacitação, recursos e muitas das vezes não terem acesso à internet contínuo para darem suportes aos seus alunos, trás consequências negativas para a aprendizagem discente e corresponde a um dos grandes desafios enfrentados por docentes, de acordo com o público alvo.

No tocante ao ensino matemático, as vantagens observadas pelas TICs consiste em possibilitar maior rapidez na resolução dos cálculos, maior precisão nas respostas e permitir a conferência das respostas manuais. Em se tratando das desvantagens, os participantes relataram maior comodismo em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

relação ao cálculo manual pelos aprendizes e o fato dos docentes levarem mais tempo para elaborar as sequências didáticas ou atividades que permitem o uso de softwares, jogos, entre outros, de modo a possibilitar o uso de metodologias ativas. Além disso, os participantes destacaram como características para o docente matemático ser proativo, dinâmico, criativo, paciente e curioso, de modo que este profissional possa conhecer o recurso utilizado e aplicá-lo no ambiente de construção da aprendizagem explorando suas potencialidades e ampliando o processo de aprendizagem matemático.

Infere-se destacar portanto, que as TICs, comportam-se como mecanismos indispensáveis na prática de ensino de um docente, uma vez que, se tratam de recursos digitais favoráveis ao ensino, em especial a matemática, em razão da enorme gama e versatilidade que estas ferramentas tecnológicas viabilizam ao processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, G. Q.; SILVA, J. S. R.; BEZERRA, M. A. D.. O uso da tecnologia e as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos em meio a pandemia. In: **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

BEIRA, D. G.; NAKAMOTO, Paula Teixeira. A Formação docente inicial e continuada prepara os Professores para o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula?. In: **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)**, p. 825-834. DOI:10.5753/cbie.wie.2016.825.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSTA, N. M. L.; PRADO, M. E. B. B. A Integração das Tecnologias Digitais ao Ensino de Matemática: desafio constante no cotidiano escolar do professor. **Perspectivas da Educação Matemática (PEM)** v. 8, n. 16. 2015.

COSTA, M. C.; SOUZA, M. A. S.. O uso das TICs no processo ensino e aprendizagem na escola alternativa "Lago dos Cisnes". Revista Valore, Volta Redonda, 2 (2): 220-235, Ago./Dez. 2017.

COSTA, F. A.; VISEU, S. Formação – Acção – Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. **Porto Editora**, 2008.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

FERREIRA, N. B. **Uso das TICs na educação (2009)**. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_23852/artigo_sobre_uso_das_tics__na_educa%C3%87%C3%83o.

FREIRE, D. S.; MENEZES, A. J. S.. O processo de ensino aprendizagem por intermedio das tecnologias: Uma revisão sistemática das literaturas nacionais e internacionais. **Entramados**, Vol. 8, Nº9, enero- junio 2021, pp. 176-184 – DOSSIER, ISSN 2422-6459

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro. RJ: **Editora Record**, 2004.

HENZ, C. C. **O uso das tecnologias no ensino-aprendizagem da Matemática.** 2008, 29 p. Monografia (Graduação/ Licenciatura em Matemática) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, ERECHIM, 2008.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A do, N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 5 (10), 173-187, 2012.

LIMA, M. F.; ARAÚJO, J. F. S. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021.

LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G.. O uso das TICs como ferramenta de ensino -aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, vol. 25, núm. 44, julio-diciembre, 2015, pp. 16-26. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: **IV Congresso RIBIE.** Brasília/DF, 1998.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PEREIRA, L. R.; ROBIM, B. N. P. A. S. O Ensino e a Aprendizagem da Matemática mediada por software educativo na forma de Objetos de Aprendizagem. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.012

PDE, Produções Didático-Pedagógicas. Volume II, Versão Online, 2014, ISBN 978-85-8015-079-7.

PONTE, J. P. **As TIC no início da escolaridade**: Perspectivas para a formação inicial de professores. Porto Editora, 2002.

SILVA, I. C. Soares; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S.. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista Em Debate**, Florianópolis, v. 16, p. 107-123, 2016.

SOARES-LEITE, W. S. S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5 n. 10, p. 173-187, 2012.

SOUSA, A. R. N. O. Tecnologias da informação e comunicação aplicadas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: estudo de caso na escola municipal José Inácio Cavalcanti da Silva. IN: **V Congresso Nacional de Educação** – V CONEDU, 2018.

SOUSA, R. C. et al. Teoria das Situações Didáticas e o Ensino Remoto em tempos de pandemia: Uma proposta para o Ensino do conceito de Volume por meio da plataforma Google Meet e o software GeoGebra. pp. 174-183. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, N°28 – Especial - ISSN 1850-9959 - Marzo 2021, Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Informática-Secretaría de Postgrado.

STINGHEN, R. S. **Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar.** 2016, 32 p. Monografia (Especialização em Educação na Cultura digital) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VENTURA, J. P. C.; GOMES, C. R**.** Softwares no ensino de matemática: um olhar sobre a BNCC. **Número Especial – I Encontro Cearense de Educação Matemática, Boletim Cearense de Educação e História da Matemática** – Volume 08, Número 23, 846 – 860, 2021.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr.-jun. 2018.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

DESAFIOS DURANTE O PERÍODO PANDEMICO: A NECESSIDADE DE SE IMPLANTAR UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E POLITICAS PUBLICAS INOVADORAS

DANDARA SCARLET SOUSA GOMES BACELAR
Mestranda em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Graduada em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pala Universidade Paulista – UNIP; MBA em Gestão Estratégica da Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual pela UNIBF; Esp. Em Docência do Ensino Superior e Metodologia Ativa do Aprendizado pela Faculdade Descomplica; Esp. Em Direito Digital e Compliance pelo Centro Universitário UniAmérica, dandarascarlet@gmail.com;

LUCAS MARQUES BACELAR
Graduado em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Paulista – UNIP, lucasbacelarmarques@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

RESUMO

Desde o boom da internet, muito tem se falado da integração tecnologia e escola, as novas metodologias do aprendizado são provas disto, o avanço da robótica, integrações lúdicas, o faça você mesmo é umas das melhores práticas no ensino-aprendizagem, porém, com o avanço da pandemia e necessidade de isolamento social, foi notório o despreparo do Estado, todos foram obrigados a aprender do zero, sem prévia formação e quando a tinha, era de forma falha. Docentes se viram jogados numa situação de pressão por todos os lados, tendo que lidar com sua saúde mental, por vezes afetada, jornada de trabalho sobrecarregada, necessidade de material tecnológico e novas aplicações surgindo diariamente para a sala de aula, foram e são heróis do ensino, mas, que não se repita mais os erros de dantes e que a evolução do ensino mediado por tecnologias também carregue consigo, a formação que todos merecem. O trabalho desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica, foi necessário fazer um levantamento de teorias acerca de fontes concernentes à temática de estudo publicadas em livros e artigos, além de documentos legítimos disponibilizados na internet.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem, Docência, Isolamento Social, Tecnologia, Saúde Mental

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

INTRODUÇÃO

O século XXI trouxe transmutações consideradas para a coletividade, com diversas mudanças em todas as grandezas do homem. O avanço da tecnologia é algo sublime e irrevogável, modificando como a sociedade se organiza e os mais diversos tipos de relacionamento humano. Este colossal de mudanças é perceptível quando observamos as tecnologias digitais tão dominantes atualmente.

Segundo Perrenoud (2000),

> as escolas não podem mais ignorar o que se passa no mundo, que o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação transforma espetacularmente não só como se comunicar, mas também, a forma de trabalhar, de decidir e de pensar. (PERRENOUD, 2000, p.125)

Como disse Paiva (2002, p. 7), "uma escola que não recorra, ou melhor, que não integre os novos meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta". A inserção das novas tecnologias na escola não está associada apenas com mudanças tecnológicas, mas também sociais. Conforme salienta Perrenoud (2000),

> formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, e de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000, p.128)

As tecnologias digitais minimizaram a tamanha relevância dos contatos físicos. Quando pensamos no todo da produção de saber, percebemos que essa fronteira inexiste, a tecnologia ligou todos os estudiosos, produtores de conteúdo e receptores em uma só localização, as redes. A presença abundante de recursos e métodos tecnológicos, demonstra o quão transformou-se as atividades diárias dos indivíduos em sociedade.

Consoante a evolução do homem, a necessidade de ajuste quanto ao meio, fez com que este começasse a criar tanto a língua, como meios de fazer contas, vestimentas, locais para repouso, instrumentos para caça, a roda, as cidades para a reunião dos povos; assim, o desenvolvimento tanto social quanto cultural alavancou-se até o que vemos hoje com as tecnologias.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

As mudanças advindas com a pandemia do Covid-19 foram impactantes seja no setor educacional, seja no tecnológico, percebeu-se a busca por produtos que pudessem sanar as questões envoltas no que se refere o contexto de distanciamento social, levando não só professores, como alunos á se adaptarem as novas formas de metodologias educacionais.

A situação expôs ainda mais as mazelas educacionais, já que 25,7% da população brasileira não possui acesso à internet impulsionando as disparidades socioeconômicas do país e como também em um contexto internacional. Claro que nenhum profissional, professor ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas, no entanto, barreiras no desenvolvimento de aulas remotas nos leva, a visualizar a má alocação do investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente.

Docentes que antes não possuíam contato algum ou até mesmo básico com as tecnologias educacionais, necessitaram desenvolver melhor sua forma de dar aula, planejando-as em conjunto com seus coordenadores pedagógicos, em um compasso de aprendizado diário, tendo que lidar com problemas de conexão e engajamento dos alunos à distância.

O professor neste novo contexto, percebeu que deve estar participando e mediando o processo de conhecimento, apropriando-se das inovações, porém, dependendo da formação do mesmo, pode existir problemáticas, como cita Martins (2011, p. 65), [...] "ser professor em uma sociedade globalizada significa mais que transmissão de conteúdo. Faz-se necessário construir habilidades e competências para atuar num mundo recheado de tecnologias, privilegiando práticas transformadoras [...]"

Dunwill (2016), afirma que os avanços das tecnologias continuam mudando e transformando o método de ensino e a configuração do processo de aprendizagem. Neste contexto, algumas metodologias surgem com o objetivo de integrar e estabelecer relações transversais entre os conteúdos e as disciplinas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

No campo exploratório, a pesquisa utilizou-se de fontes bibliográficas. Em se tratando da revisão bibliográfica, a pesquisa contou com levantamento de dados a respeito a Docência mediada por tecnologias num período pandêmico, em que foi necessário fazer um levantamento de teorias acerca

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

de fontes concernentes à temática de estudo publicadas em livros e artigos, além de em estarem documentos legítimos disponibilizados na internet.

REFERENCIAL TEÓRICO

Isolamento social é o ato de separar um indivíduo ou um grupo, do convívio com o restante da sociedade (BRASIL, Escola 2020). Podendo ser tanto voluntário quanto por meio do uso de força. O Isolamento social que começou em março de 2020 em todo o mundo, ocorreu devido a incidência da Pandemia, sendo algo forçado, involuntário, devido uma grande emergência em saúde, devido as altas taxas de contágio.

De acordo com o Ministério da Educação, a Educação a distância pode ser considerada como,

> a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física ou temporalmente e por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica e na educação superior. (MEC, 2018)

Conforme o afirmado por Sahb (2016), as tecnologias digitais vêm numa crescente popularização e expansão, mesmo com a grande desigualdade sociais e as questões problemáticas advindas da política e problemas econômicos.

Para Rodrigues Junior (2014, p. 2): "[...] atualmente temos diversas mídias educacionais, o grande desafio é saber utilizá-las de modo eficiente e permitir que elas contribuam, de modo mais decisivo, para aperfeiçoar as práticas pedagógicas"

Enquanto que Bottentuit Junior (2010, p. 30) afirma que, "é necessário que a escola ofereça as condições básicas no que tange as tecnologias e os professores estejam formados e dispostos a criar metodologias de utilização das TIC e da Internet em sala de aula", fato este que ficou bastante em evidência.

Percebeu-se a falta de materiais e manejo avançado seja do alunado, seja de parte dos profissionais da educação, "um dos principais entraves para a utilização destas é a falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias por grande parte dos professores", informam Leite e Ribeiro (2012, p.177).

Porém, conforme observado, este boom do ensino hibrido também trouxe aspectos positivos, como podemos perceber nos escritos de Lemos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

(2004, p. 19), quando reitera que "as novas tecnologias de comunicação e informação estão reconfigurando os espaços urbanos, bem como as práticas sociais destes mesmos espaços", ressalto que bem mais evidente nos dias atuais, assim, torna-se mais evidente ainda a evolução humana, como constata Sampaio e Leite (1999),

> [...] ao transformar, ao longo do tempo, as formas de produzir e reproduzir os meios de sua própria sobrevivência, o ser humano modificou também suas relações humanas e com a natureza. As tecnologias que criou – desde a roda até o computador – geraram transformações na maneira de se comunicar, produzindo meios de comunicação cada vez mais complexos (SAMPAIO e LEITE, 1999, p. 13).

O surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. (KENSKI, p.22). Assim, constata-se que o contexto de isolamento e necessidade de comunicação, gerou uma certa evolução.

Fato relevante está implícito ao nos depararmos com a pesquisa apresentada pelo IBG (2021), quando afirma que 12,6 milhões de domicílios ainda não tinham internet. Os motivos apontados foram falta de interesse (32,9%), serviço de acesso caro (26,2%) e o fato de nenhum morador saber usar a internet (25,7%).

Conforme o pensamento de Neira (2016): Educação e Tecnologia caminham juntas, mas unir as duas é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo em que oferece desafios e oportunidades, o ambiente digital pode tornar-se um empecilho para o aprendizado quando mal usado (NEIRA, 2016 p. 04).

Enquanto Neira (2016) defende que por vezes o ambiente digital pode tornar-se emprecilho se mal usado, Quintas Mendes e outros autores, ao contrário do que se pensava, pode:

> Apresentar uma coloração socioemocional muito forte, em muitos aspectos não inferiores à comunicação face-a-face, sendo bastante favorável à criação de comunidades de aprendizagens com relações sociais fortes e desempenhos de tarefa comparáveis à comunicação presencial. (QUINTAS-MENDES et al, 2010, p. 258)

Segundo Mizukami, há uma necessidade de rever o modelo de formação, pois "não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação" (MIZUKAMI, 2002, p. 39).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

Por fim, segundo Garofalo (2020),

> Professores e estudantes têm aprendido, com mudanças, em que a lousa é a tela do computador, anotações se misturam em esferas impressas e digitais, as cadeiras da sala de aula e os estudantes não são mais no mesmo espaço, tudo isso incorporando há ambientes únicos de aprendizagem digital (GAROFALO, 2020)

A Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (BRASIL, 1996) no artigo 62 trata dos tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores, desse modo expresso:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
>
> [...] § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
>
> 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Analisando o artigo, observa-se que a LDBEN 9394/96 se empenha para obter um maior desenvolvimento na preparação da formação superior dos professores, indicando direções no que cerne o processo de formação inicial à continuada presencialmente, porém, podendo ocorrer de forma não presencial com o uso de tecnologia.

Formar professores para a utilização da tecnologia educacional segundo Valente e Almeida (1997, p. 08) requer:

> [...] condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

> computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.

Por fim, Kenski (1998, p. 61), reforça que:

> Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes.

Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 27) afirmam que:

> As tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança.

A inclusão de ferramentas tecnológicas no dia a dia dos docentes, necessita de maior preparação, tempo e planejamento claro para que se executem as atividades pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecer o contexto político, histórico e social é necessário no desenvolvimento e promoção de práticas formativas e processos educacionais. O Estado deve prover o desenvolvimento educacional metodológico, apoiando a criação e aprovação de novas políticas públicas.

Inicialmente percebeu-se que o ensino fora abdicado e à medida que o tempo penalizava estudantes que aprofundava ainda mais o problema da evasão escolar, o ensino EaD aumentava em 50% suas matrículas em seus mais diversos cursos, o que ora foi visto como preconceito, hoje é uma realidade e uma quebra de paradigma que tende a solucionar gargalos no ensino.

Como tratado nas questões introdutórias e referencial a tecnologia permitiu a retomada das atividades profissionais, acadêmicas e escolares em castas da sociedade ou regiões mas encontrando seu impasse frente

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

as questões sociais dos menos favorecidos economicamente ou geograficamente, mas a mesma não o pode ser tratada como um meio segregador e sim um canal que utilizando o aparato Estatal, que pode reavaliar sua atuação no período pandêmico e corrigi-los, tende a alcançar esses que são hoje excluídos sendo um agente de integração e disseminação de conhecimento e cultura.

Por diversas vezes, na escola há somente um computador, este agindo como substituto de material didático, ou seja, a escola apenas alterou o instrumento, mas os métodos de ensino e de aprendizagem permanecem iguais, repetindo-se para memorizar-se, impedindo que o discente pondere e intervenha. Neste contexto, é possível afirmar que modernizou-se tal recurso, mas sem desprender-se de práticas pedagógicas menos recentes. Kenski (1998, p. 60) argumenta que:

> As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independentemente do grau de escolarização alcançado.

A falta de formação docente também é algo que impactou diretamente os professores neste contexto pandêmico, muitos não tinham sequer o conhecimento básico do manejo de tecnologias, algo, que pode ser considerado uma falha do Estado, até mesmo o fato de não disponibilizar tabletes e computadores em tempo hábil para o desenvolvimento das aulas.

É notório que a questão trabalhosa que a tecnologia se tornou dentro do contexto educacional. É também sabido que todos usamos celulares e computadores no dia a dia, mas de fato, nem todo mundo o utilizava para esta área pedagógica, ainda que entendêssemos a importância deste instrumento para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ainda há muita resistência ao seu uso de maneira integral, não agindo de forma mais afetiva no que cerne a atualização dos docentes quanto ao uso dos aparelhos tecnológicos em sala com maior frequência e variedade.

Ao se descortinar e perceber que mesmo de forma não organizada inicialmente, tal acontecimento impulsionou tanto o Estado, quanto os docentes á se aprimorarem, criando ambientes únicos de ensino e de certa forma, evoluindo o contexto de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se também que após a pandemia, ocorrerá um momento de readaptação, acerca da sala de aula física x sala de aula virtual, pois

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

ocorreram mutações tanto do linguajar, como nas formas de expressão e relacionamento. Segundo Kenski (2004),

> Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso. (KENSKI, 2004, p. 67)

De fato, o professor não será apenas aquele que derrama o que sabe, mas será um mediador e aprendiz, como Gadotti (2002), afirma que "deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento, um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador de aprendizagem".

Porém, esse novo tipo de formação, a tecnológica, não deve enterrar por completo a formação antes aprendida, nem dos antigos paradigmas, mas sim, unir estes para que se incorporem e desenvolvam novas concepções. Oliveira Netto (2005, p.125) manifesta-se da seguinte maneira:

> Dentro desta perspectiva, a formação dos educadores deve favorecer uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática e propiciar a experimentação de novas técnicas pedagógicas. Isso não significa jogar fora as velhas práticas, mas, sim apropriar-se das novas para promover a transformação necessária.

Outro ponto bastante presente nas salas de aula hibridas, foi a desigualdade digital, Segundo Mendes et al(2006, p.14) a "expressão desigualdade digital vem sendo empregada para indicar falhas no provimento pelos governos de acesso universal a serviços de formação e comunicação, indistintamente a todos os cidadãos". Os governos falharam até certo ponto neste quesito e também na oferta de formação adequada.

A educação quando se apresenta de forma hibrida, traz inúmeras chances de aprendizado, pois tem várias formas de desenvolver o saber, seja presencialmente, seja online, realizando uma troca significativa de saber entre docente e discentes (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). O ensino híbrido apresenta-se em acordo a figura abaixo (Figura 1)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

Figura 1 – Característica do Ensino Híbrido



Fonte: BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 24.

O ensino híbrido apresenta-se sempre como uma ferramenta estratégica no que cerne a utilização de recursos tecnológicos, tanto em sala quanto no exterior desta, acompanhando cada discente em seu ritmo de aprendizado e disposição. (SILVA, 2018; RODRIGUES, 2016).

Corroborando com esses resultados, Castro et al. (2015) afirmam que a tecnologia apresenta-se como uma ferramenta importante para um desenvolvimento estratégico de ensino interativo, fazendo com que ocorra uma construção única e com diversas perspectivas, todos participando ativa e passivamente do processo de ensino-aprendizagem.

Também se constatou que o ensino hibrido desencadeou um maior estresse para os profissionais da educação, como apresenta a ilustração abaixo:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

Figura 2 – Ilustração dos Excessos do Home Office



Fonte: Groeland – A vida é Crônica

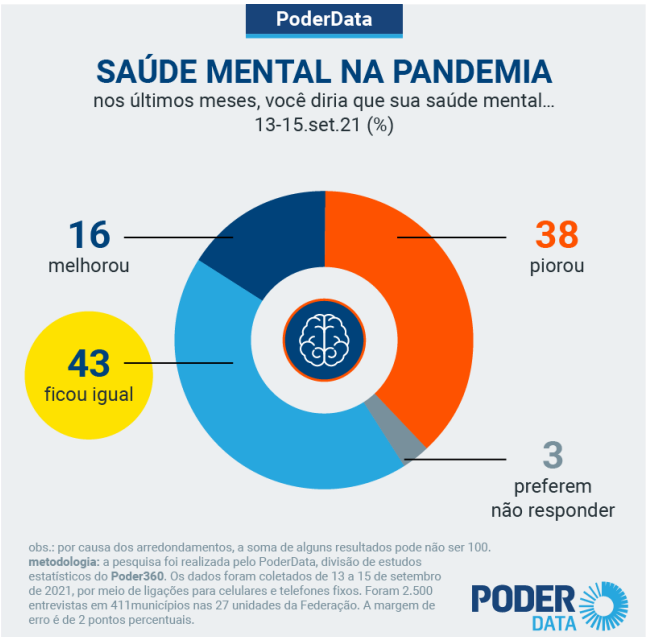
Pesquisa realizada pela Nova Escola apresentou números alarmantes quando pensado na questão da saúde mental deste profissional, 72% apresentaram problemáticas, seja manifestada em ansiedade, estresse e até mesmo depressão. Fato também evidenciado pela falta de investimento do poder público em salários justos e horários de trabalho flexíveis, de acordo com estudo da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o professor brasileiro possui uma maior carga horária comparado ao resto do mundo.

De fato, a saúde mental não só dos professores, como de toda a população brasileira sofreu durante o período de vida hibrida, segundo pesquisa feita pelo site Poder 360, houve uma piora em 38%, todo este contexto demonstra o quão dificultoso foi este período, sem contar o declínio econômico, os professores e todos os brasileiros foram e são verdadeiros heróis.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

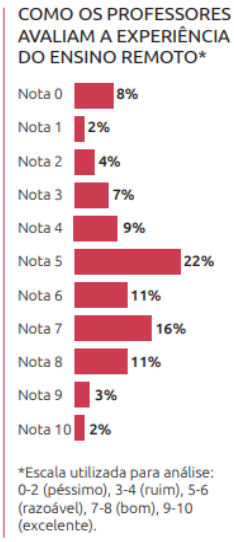
Figura 3 – Saúde Mental na Pandemia



Fonte: Poder 360

A pesquisa da Nova Era também apresentou respostas dadas por professores entrevistados em diferentes regiões do país sobre a experiência de estar trabalhando remotamente, assim, apresentam-se da seguinte maneira:

Figura 4 – Como os Professores Avaliam a Experiência do Ensino Remoto



Fonte: Pesquisa Nova Escola/CNN

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

Tal questão demonstra que 33% dos docentes viram esse período como razoável, enquanto 30% aponta como ruim ou péssima e 27% veem este momento como boa, porém, algo alarmante é que somente 5% apontaram nota 9 e 10 para o ensino remoto, demonstrando o alto nível de stress que sentiram durante o ensino hibrido.

Muito disso se deve á necessidade de adaptação com este modelo, o retorno quase nulo dos discentes em consonância com as inúmeras cobranças por resultado rápido e alto, a maior proximidade com a família, o que ocasionou maior demanda, além, claro, das consequências da falta de capacitação voltada para as novas tecnologias do aprendizado; como positivo, apresenta-se este novo nicho de reinvenção, criatividade e troca, a flexibilidade de carga horária, foi algo positivo destacado na pesquisa pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A flexibilidade promovida pelas tecnologias deve ser notada pelo Estado afim deste reunir instituições e entidades, pesquisadores, gestores e membros da sociedade civil a elaborarem politicas publicas que resultará na democratização do ensino e ao tempo em que os profissionais devem ser capacitados e instruídos para um melhor aproveitamento desses meios na busca de promover em sinergia um desenvolvimento como um todo da educação brasileira, melhorando seus indicadores em todos os seus níveis, o que resultara por consequência a alavancagem de índices sociais e econômicos.

Não se contesta que fora do ambiente EaD, que ficavam quase que restrita a algumas graduações e pós, as tecnologias hoje implementadas e amplamente utilizadas, no passado foram inauguradas de forma tímida o que é compreensível visto a necessidade de um período de adaptação, ficando à mercê de uma instituição entusiasta dessas plataformas e do interesse político o que consequentemente resultaria no seu pouco aproveitamento se comparado ao seu volume de conhecimento transmitidos atualmente onde todos estão inseridos de forma completa ou hibrida e assim subsistindo.

Com a retomada das atividades sociais, econômicas e acadêmicas, o interesse em aprimorar e destinar recursos deve ser tratado como prioridade pelos representantes da sociedade e por todos aqueles que ocupam cargos no que tange a educação do país, afim de que não se comprometa o processo de aquisição de conhecimento, trabalhando de forma preventiva

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

e ordeira além de privilegiar a inclusão dos que por adversidades das mais variadas não tiveram seu direito ao ensino correspondido.

Por fim, conforme aponta Fiorentini e Miorim (1990, p.6):

> Ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um "aprender" mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e porque faz. Muito menos um "aprender" que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo, do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade.

Nesse sentido, a conclusão que chegamos é que a interação aluno-professor deve ser mantida a qualquer custo, respeitando as limitações dos envolvidos, mas sempre almejando o fim maior, a transferência de saber e troca entre partes, conforme Moraes (2002, p. 203) que diz que "em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação"

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível emwww.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 15 out. 2021.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. 2010. 637 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Conhecimento de Tecnologia Educativa) - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, 2010. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11889/1/tese.pdf. Acesso em: 10 outubro 2021.

BRASIL ESCOLA, **O isolamento social.** Disponivel em :https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/isolamento-social.htm. Acesso em 15 out 2021

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

CASTRO, E. A. et al. **Ensino Híbrido: desafio da contemporaneidade? Projeção e Docência**, v. 6, n. 2, p. 47-58, 2015. Disponível em: Acesso em: 15 out. 2021.

CNN. **Saúde Mental de 72% dos Educadores foi Afetada durante Pandemia, afirma estudo.** Disponível em: < https://www.cnnbrasil.com.br/saude/saude-mental-de-72-dos-educadores-foi-afetada-durante-pandemia-afirma-estudo/>. Acesso em: 09 out 2021.

DUNWILL, E. 4 changes that will shape the classroom of the future: **Making education fully technological.** 2016. Dísponível em: https://elearningindustry.com/4-changes-will-shapeclassroom-of-the-future-making-education-fully-technological. Acesso: 08.out 2021.

FIORENTINI, D. e MIORIM, M. A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática**. Boletim da SBEM-SP, São Paulo, Ano 4, n. 7, jul-ago de 1990.

GADOTTI, Moacir **A boniteza de um sonho**: aprender e ensinar com sentido. abceducatio. ano III, n. 17, p. 30-33, 2002.

GAROFALO, Débora. **O que esperar da educação pós pandemia?** Disponível em: < https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/05/13/o-que-esperar-daeducacao-pos-pandemia.htm>. Acesso em 11 de Out. 2021.

GOV - IBGE. **Pesquisa Mostra que 82.7 dos Domicílios Brasileiros Tem Acesso à Internet**. Disponível em: < https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 10 outubro 2021.

GROELAND. **Pandemia e Educação á Distância** Disponível em: < http://grooeland.blogspot.com/2020/04/pandemia-e-educacao-distancia-faz-de.html>. Acesso em: 10 outubro 2021

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

LEITE, Werlayne S. S. ; RIBEIRO, Carlos A. do N. . **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**. Magis: Revista Internacional de Investigación

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

en Educación, ISSN-e 2027-1182, Vol. 5, Nº. 10, 2012, págs. 173-187 Disponível: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/344265 Acesso: 12 outubro 2021.

LEMOS, André. **Cibercidades: um modelo de inteligência coletiva**. In: LEMOS, André (Org). Cibercidade: as cidades na cibercultura. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais, 2004, p. 19.

MARTINS, Rosa Elisabete MilitzWypyczynski. **A tarjetória da Geografia e o seu ensino no século XXI.** In: TONINI, Ivaine. (et ali) O ensino da geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Ufrgs. 2011.

MEC.2020. Portaria 343. 17.03.2020. Brasília. Disponível em: Acesso em: 10 out 2021

MEC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **O QUE É EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-adistancia. Acesso em: 10 out.2021.

MENDES, Fábio Luis et al**. Tecnologias da informação e sociedade: o panorama brasileiro**. 2006.

MORAES, Maria Cândida (Org). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Unicamp / Nied, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** 1. reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

NEIRA, Ana Carolina. **Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas.** Jornal Estado de São Paulo. 24 de fevereiro de 2016. São Paulo, 2016.

OLIVEIRA NETTO, Alvim A. **Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. Petrópolis, RJ: Vozes,2005.

PAIVA, J. As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores. 2002. Disponível em: < http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/estudo.pdf> Acesso em 18 out. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.013

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PODER 360. **Saúde Mental de 38% dos Brasileiros piorou na Pandemia.** Disponível em: < https://www.poder360.com.br/poderdata/saude-mental-de-38-dos-brasileiros-piorou-na-pandemia/>. Acesso em: 19 outubro 2021

O POVO. **Número de matriculas em cursos a distância aumenta até 50% na Pandemia.** Disponível em: < https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2021/06/09/numero-de-matriculas-em-cursos-a-distancia-aumenta-ate-50--na-pandemia.html>. Acesso em: 09 outubro 2021.

RODRIGUES JUNIOR, E. **Os Desafios da Educação Frente às Novas Tecnologias.** Universidade de Sorocaba. Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento. Sorocaba, 2014. Disponível em: TECNOLOGIAS.pdf. Acesso em: 16 setembro de 2021.

RODRIGUES, E. F. **Tecnologia, Inovação e Ensino de História: o Ensino Híbrido e suas possibilidades.** 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: . Acesso em: 25 set. 2021.

SAMPAIO, Marisa Narcizo e LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAHB, W. F. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e integração da educação superior no MERCOSUL**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, D. A. da L. **O Ensino Híbrido como Metodologia do Ensino na Matemática: Geometria Espacial - Pirâmides Regulares**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018. 53f. Disponível em: . Acesso em: 27 set. 2021.

VALENTE, J. A. **Visão analítica da informática na educação no brasil: a questão da formação do professor.** Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 1, n. 1, set 1997.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

DESAFIOS NO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA CRIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

LINDALVA GOUVEIA NASCIMENTO
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Professora da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e da Prefeitura Municipal de Areia. Integrante do Núcleo de Projetos e Pesquisas sobre Formação Docente – NEPESF/ CE/UFPB - lindalvagouveiag@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

RESUMO

As políticas públicas de educação superior implementadas no Brasil na década de 2000 e 2010 provocaram mudanças estruturais significativas na sociedade brasileira. As assimetrias regionais e sociais brasileiras são significativas, mas que tem no processo de formação educacional um mecanismo importante na correção dessas distorções históricas, e uma forma de diminuir essas diferenças é por meio do acesso à universidade, principalmente em regiões distantes dos grandes centros urbanos. Observa-se a intensificação desse processo que tem sido implementado no país através de várias ações, a que destacamos nesta pesquisa adentrou no campo temático da política de expansão do ensino superior na Universidade Federal da Paraíba, a fim de compreender a dimensão política dessa ação, voltando-se para os cursos criados em um campus do interior. Para subsidiar a pesquisa, sob a abordagem qualitativa, teve como fonte de dados documentos e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa evidenciou que a criação dos Cursos de Medicina Veterinária e Química atenderam as demandas da sociedade, particularmente estudantes egressos do ensino médio da região que ansiavam pela formação acadêmica. Diante dos subsídios da análise, o estudo demonstrou que a política de expansão marcou um processo de reorganização das universidades federais justificado pela perspectiva política de democratizar o ensino, ao tempo em que atenderia, em parte, as suas funções sociais. Os resultados do estudo apontaram que a política de expansão da UFPB converge para a abertura de vagas no ensino superior público ao potencializar oportunidades de acesso de estudantes aos cursos criados no campus pesquisado.

Palavras-chave: Ensino Superior, Interiorização, Criação de Cursos de Graduação, Universidade Federal.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

INTRODUÇÃO

A educação é a base sobre a qual se deve construir os pilares do desenvolvimento de um país. De forma particular, o acesso à educação superior tem sido tema de constantes debates na sociedade nas últimas décadas, tendo em vista as possibilidades advindas de quem conclui esse nível de ensino, como também dos requisitos impostos pelas empresas objetivando uma mão de obra mais qualificada, exigindo desse profissional um novo perfil, onde a formação, sobretudo no nível universitário, é essencial como uma forma de acessar a oportunidades de trabalho qualificado. Para Silva e Ourique (2012) a educação superior é um instrumento de justiça, e um caminho para o desenvolvimento social. Para Castro (2011), a educação está em lugar de destaque no mundo contemporâneo, pois acessar ao ensino na sociedade do conhecimento possibilita mudanças na formação dos sujeitos, e melhora a competitividade das nações.

Diante desse cenário, democratizar a educação tem sido tema central na agenda das políticas públicas dos governos, nas ações dos organismos internacionais e reivindicações de muitos movimentos sociais em distintas partes do mundo, cujo objetivo principal é aumentar a escolaridade da população em geral, justificando a pauta sobre a educação superior está no centro das discussões, cujos temas centrais incluem democratização, qualidade e crise (DIAS SOBRINHO, 2010; 2013).

Fica evidente que as universidades assumem um papel estratégico, na formação de cidadãos, para atenderem não apenas as necessidades das organizações, mas como espaços de discussão, formação e difusão do conhecimento para a coletividade, e propiciará um ambiente para a consolidação da democracia e justiça neste país. Se essa função for desempenhada de forma adequada trará o desenvolvimento das regiões do país, bem como criará um processo dinâmico de interlocução permanente com a sociedade (NEDER, 2013).

O governo, ao criar o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, impôs suas regras e a universidade federal não pôde descumprir estas imposições, pois ao aceitar o plano de reestruturação passou a cumprir as determinações da política de expansão e como resultado houve a abertura de vagas, em seguida, o ingresso de milhares de estudantes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

Segundo Neder (2003), o processo de expansão das universidades federais por meio do programa REUNI foi operacionalizado levando-se em consideração três dimensões, a saber: **política, pedagógica e de infraestrutura**.

A **dimensão política**, compreende a análise estratégica da expansão das universidades federais de forma a democratizar o acesso ao ensino superior com o aumento no número de vagas, criação de *campi* e cursos, com direcionamento na interiorização do ensino superior no Brasil. Na segunda vertente, **a dimensão pedagógica,** destaca-se neste aspecto, o programa REUNI visava contribuir na questão didático-pedagógica, tendo em vista a proposta de estimular a mudança de paradigmas, que possibilitou a criação de novos arranjos curriculares. Insere-se também nesse contexto o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que por meio de recursos dão sustento às ações de apoio aos estudantes, na permanência e sucesso acadêmico. **No terceiro aspecto, da infraestrutura** estão contemplados os investimentos realizados na área física, em itens como laboratórios, salas de aula, bibliotecas, Restaurante Universitário (RU), auditórios, espaços administrativos e multifuncionais, áreas esportivas etc.

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios no processo de interiorização da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), notadamente, uma análise dos cursos criados pelo Reuni a partir das demandas no *Campus* de Areia. Esse tema insere-se no contexto da política de expansão e interiorização do ensino superior público federal, particularmente na UFPB, de forma a tematizar o processo de formulação, implementação e avaliação de uma política pública, que procura consolidar a educação como direito público. Portanto, torna-se essencial para compreender o processo de implantação de uma política pública.

Portanto, ao estudar o campus do interior da UFPB no contexto da política de expansão do ensino superior público no Brasil, que ocorreu de forma mais acentuada nas universidades federais durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, sua expressão mais concreta por meio do REUNI, é um momento em que se busca descobrir de forma clara, as implicações do conjunto de ações desencadeadas por esse programa, que teve reflexo em todas as instituições federais, mas que cada universidade em face da sua autonomia definiu caminhos diferentes, mas dentro das macro-orientações da política do governo federal.

Assim, procurou-se ler as entrelinhas nos discursos oficiais a respeito das políticas voltadas para o ensino superior, a fim de suscitar a discussão em relação à interiorização do referido nível de ensino, nos aspectos que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

abrangem a criação de cursos nas cidades distantes dos principais grandes centros urbanos.

Para guiar a pesquisa, partiu-se do princípio de que a política de expansão, notadamente das universidades federais, teria sido realizada de forma a atender aos propósitos do governo federal, portanto, uma política de governo, que procurou agir de forma apressada. Dessa forma, encontrou dificuldades apresentadas para mobilizar as estruturas burocráticas para que cumprissem de forma célere os propósitos dos programas de expansão do ensino superior. Mesmo com essas barreiras, essa ampliação de vagas representou um espaço de democratização do ensino, tendo em vista, uma maior possibilidade de atender a população que estava distante dos grandes centros e precisava de forma urgente ter acesso à educação superior. No entendimento de Risttof (2006), na década de 2000 o objetivo era expandir, agora, na década de 2010, o desafio é democratizar o *campus*.

O objetivo principal da formulação e implementação de políticas públicas de educação superior é aumentar o número de alunos que conseguem acessar esse nível de ensino, e um dos indicadores da eficácia dessas políticas é por meio de indicadores e um dos principais parâmetros é a taxa de matrícula. Nesse sentido, Barros (2015, p. 365) destaca que,

> A taxa de matrícula o principal indicador de inclusão no Ensino Superior, analisaremos, a partir daqui os principais limites e perspectivas de aumento equitativo desse acesso. Para melhor explicar este cenário, focalizaremos algumas políticas públicas e suas ações de maior destaque, dentre elas: a ampliação de vagas públicas e a interiorização das IES – que tem ocorrido tanto no nível federal quanto no estadual; a ampliação do financiamento aos estudantes via novas políticas de financiamento, o estímulo à modalidade a distância, as políticas e os programas de inclusão e de ações afirmativas.

A maior oferta de vagas na graduação ocorre no setor privado de ensino superior, a expansão desse setor apresenta sinais de esgotamento, principalmente pela saturação de mercado em várias profissões e pela inadimplência de segmentos sociais incapazes de arcar com o custo da educação superior (ANDIFES, 2012).

Para compreender as configurações das políticas educacionais implementadas pelo governo federal a partir da década de 2000, faz-se necessário descrever a realidade do campo político, ou jogo político como afirma Bourdieu (2011, p. 201),

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

> Um campo é um campo de forças, e um campo de lutas para transformar as relações de forças. Em um campo como o campo político ou o campo religioso, ou qualquer outro campo, as condutas dos agentes são determinadas por sua posição na estrutura da relação de forças característica desse campo no momento considerado. Isso coloca uma questão: qual é a definição da força? Em que consiste ela e como é possível transformar essas relações de forças? Outra questão importante: quais são os limites do campo político?

O campo de forças é uma constante luta. No cenário educacional, vivenciamos a luta pelo conhecimento. O embate se dá justamente pelo capital humano. Não existe fim para a capacitação profissional e as relações de forças se tornam cada vez mais acirradas. Detêm-se o conhecimento de forma crescente numa constante busca.

A implantação de uma política educacional não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas como algo a ser feito depois, por acréscimo. Assim, ela não seria valorizada por ser considerada uma simples sucessão de decisões e interações resultantes de ações governamentais (PEREZ, 2010).

METODOLOGIA

A metodologia foi guiada partindo das orientações temáticas da implementação de políticas educacionais de expansão do ensino superior público, que induziu a escolha da abordagem qualitativa para o tratamento metodológico da problemática a ser investigada. A abordagem adotada é qualitativa, que de acordo com Merrian (2009), nesse tipo de pesquisa o objetivo da investigação é descobrir e entender determinados fenômenos, e no processo de coleta de dados o investigador é um dos principais instrumentos.

A definição do *corpus* da pesquisa foi realizada inicialmente a partir da seleção de textos e documentos que tratem da expansão do ensino superior no Brasil. As principais fontes da análise documental foram os documentos dos Planos Nacionais de Educação, o relatório do REUNI elaborado pela UFPB, e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), dados da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e coordenações de cursos, relatórios de gestão, dados do MEC/INEP, resoluções de criação de cursos, e os projetos pedagógicos dos cursos criados objeto deste estudo.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira constituiu o levantamento bibliográfico. Na segunda foram levantados dados secundários do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

INEP/MEC, UFPB. E na última etapa foram realizadas as entrevistas em profundidade os coordenadores dos cursos que foram levantados como fazendo parte do objeto da pesquisa, ou seja, aqueles criados a partir do REUNI no *Campus* II – Areia - os cursos de Química e Medicina Veterinária.

O *Campus* II, em Areia, oferta cinco cursos: Agronomia, Zootecnia, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Química, todos na forma presencial. Dessa forma, o objeto de análise deste artigo foram os cursos criados no *Campus* de Areia durante a vigência do REUNI, o que totaliza 2 (dois) cursos, Bacharelado em Medicina Veterinária criado no ano de 2011, e Bacharelado e Licenciatura em Química, criado em 2007.

Enquadra-se a pesquisa como um estudo de caso, tendo em vista a análise a ser realizada em uma organização em particular. Com relação à estratégia de pesquisa constitui-se como um estudo de caso sobre a expansão e interiorização da UFPB, conforme abordado por Yin (2005), e Merriam (2009), pois, busca-se entender uma realidade específica de um *campus* dessa universidade. A escolha da UFPB como objeto de pesquisa deu-se em razão da acessibilidade aos dados disponíveis, e pela sua representatividade como a principal instituição de ensino superior do Estado da Paraíba.

As entrevistas foram transcritas e depois analisadas por meio da análise de conteúdo na categoria temática, que busca descobrir os núcleos de sentido na fala dos entrevistados. Esse método compreende três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A partir dela buscou-se na fala do sujeito perceber como se caracterizou a expansão do ensino superior no Campus, a partir de seu entendimento para a condução da criação do curso. Para a operacionalização das análises procedeu-se a codificação. Os cinco entrevistados foram assim codificados: entrevistado 1 (Vice- diretor do Campus); entrevistado 2 (1º Coordenador do Curso de Química); entrevistado 3 (Coordenador Atual do Curso de Química); entrevistado 4 (1º Coordenador do Curso de Medicina Veterinária); entrevistado 5 (Coordenadora Atual do Curso de Medicina Veterinária).

Na análise documental foi utilizado o Projeto Político Pedagógico dos Cursos criados, dados da Pró-reitoria de graduação (PRG), assim como os dados secundários que se referem às informações contidas em documentos da UFPB (Resoluções e atas de reunião do Conselho de Ensino, pesquisa e Extensão – CONSEPE, referente à criação dos cursos de Medicina Veterinária e Química).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de implantação dos cursos de Medicina Veterinária e Química

A criação do curso de Medicina Veterinária e Química insere-se dentro do Plano REUNI de Expansão da UFPB, fazendo parte dos 32 cursos criados. A escolha desses cursos, segundo os entrevistados nessa pesquisa, atendeu a demanda que ansiava por essas formações acadêmicas. Antes, o Campus oferecia apenas os Cursos de Agronomia, Zootecnia e Ciências Biológicas, com a implantação desses novos cursos propiciou o atendimento a comunidades externas a Paraíba, e completou o Campus que é agrário.

Sendo assim, pode-se afirmar que a UFPB direcionou ações para atender a demanda de quem tem buscado a formação acadêmica, a qual tem sido confirmada com a significativa quantidade de cursos criados na graduação e pós-graduação (NASCIMENTO; HELAL, 2015).

A democratização da educação superior comporta desafios que poderão vir a serem superados, entre outras medidas, se o Estado prover de forma justa o acesso e a permanência no ensino superior. Algumas iniciativas são passíveis de ações mais rápidas e visíveis, como ocorreu no Brasil na década de 2000 e 2010 por meio de série de políticas educacionais implementadas pelo governo federal, que propiciou a entrada de milhares de jovens de classes menos favorecidas na universidade.

O desafio de estudar e analisar a interiorização da UFPB por meio do Reuni, inicialmente como possibilidade de expansão no campus do interior, nos permitiu vislumbrar a implementação de uma política pública, bem como a sua avaliação e seus impactos a partir de uma análise com foco na dimensão política. O REUNI foi uma política de adesão, pois tem trazido benefícios importantes para as universidades. Para entender como se deu a criação da proposta do REUNI e compreender os seus aspectos políticos, é importante conhecer a sua relação com a conjuntura internacional de ensino superior, bem como alguns aspectos legais.

Portanto, o curso de Bacharelado em Medicina Veterinária, e de Bacharelado e Licenciatura em Química criados no Campus II, Centro de Ciências Agrárias (CCA) são exemplos de democratização por meio de criação de vagas ao propiciar o acesso ao ensino superior. Tanto a comunidade local, quanto outras demandas de regiões distantes ao Nordeste por via de acesso a seleção efetivada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

> O acerto melhor é na qualidade do nosso profissional que a gente tem formado, né, ele tá se inserindo no mercado de trabalho, **o outro acerto que a gente tem muito grande é o atendimento a comunidade**, né, então a gente vê que o nosso propósito, né, que é oferecer um serviço pra comunidade e formar profissionais competentes, de acordo com o nosso perfil do egresso, né, que a gente traça um perfil do egresso aqui, isso tá sendo cumprido (Entrevistado 5)

Sobre o curso, dentro da política de expansão do Reuni e da UFPB, a coordenadora do curso de Medicina Veterinária fez o seguinte relato:

> Então, eu olho pelo **curso de Veterinária, eu olho de maneira positiva, porque há muitas críticas com relação ao Reuni, no sentido de criar números de cursos e não criar um curso bem estruturado.** Mas, no caso específico da Veterinária, a qual eu sou coordenadora, eu vejo de maneira positiva porque o recurso que foi trazido pra cá, ele foi suficiente, e ele foi realizado de maneira aplicada, de certa maneira que houve uma concretização do curso. Não só um curso novo, a gente já **tem resultados positivos com esse curso, então a gente vê que realmente ele foi utilizado de uma certa maneira correta**. Agora, eu já escutei de outros cursos que foram criados, mas não da maneira que deve ser, sem a estrutura que deve ser. Então, é com relação ao da Veterinária, eu acho positivo, mas com relação aos outros cursos que a gente escuta falar, eu acho que tem que ter cuidado, e critérios, né. E quantidade não é qualidade, então às vezes a gente tem que trabalhar na qualidade do curso e não em números. (Entrevistado 5)

A fala do entrevistado 5 nos chama a atenção para a impressão de avaliação sobre o Reuni com relação a criação de cursos. Vale destacar nessa fala que a criação do Curso de Medicina Veterinária ocorreu de forma a atender a estrutura necessária para a realização do curso. De forma mais abrangente, outro entrevistado também destacou os benefícios advindos com o Reuni para o *Campus* de Areia:

> Então assim, para o Centro de Ciências Agrárias, eu julgo que **a expansão da UFPB através do projeto REUNI foi o marco**, porque nosso **campus era um, antes do Reuni, e hoje é um outro completamente diferente a partir do REUNI.** Além de receber cursos novos, nós recebemos o curso de Medicina Veterinária, mas também, veio com o projeto REUNI, **um novo auditório, uma nova biblioteca, novas salas de aulas, novas residências, equipamentos, a construção do Hospital Veterinário,** equipamentos pra o Hospital Veterinário e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

> para os outros todos laboratórios do Departamento de Ciências Biológicas, do Departamento de Zootecnia, pro Departamento de Agronomia. É... então, **o aporte de recurso destinados ao Centro de Ciências Agrárias possibilitou dar uma melhorada significativa, não só para os cursos novos,** bem como também para os cursos antigos no que diz respeito a modernização de laboratórios, de equipamentos que seriam necessários, e que são necessários para o curso de Ciências Agrárias. (Entrevistado 1)

A estrutura física do Campus de Areia recebeu uma notável e significativa mudança com a criação de novos prédios, novas salas de aula, laboratórios, ambiente de professores, entre outros, além do Hospital Universitário. Essa inserção física deu possibilidades para gerar empregos e o desenvolvimento econômico local.

Já o entrevistado 5 contextualizou a relevância da expansão com interiorização da UFPB, e os benefícios advindos com a criação do curso de Medicina Veterinária.

> É, a interiorização, acho muito importante, porque os cursos que vem pro interior, ele tem uma estrutura completamente diferente do curso da capital. Eu acho que, com a interiorização, a gente aumenta a demanda de mão de obra, a gente aumenta a demanda de empregos, e a gente oferece pra região, um desenvolvimento técnico, científico, e uma parceria que é muito importante. **Principalmente na Veterinária, houve um crescimento muito positivo no interior, nesse sentido, por conta da região ser uma área com muitos sítios e criadores de animais, de produção. Então a gente pode dar essa assistência. Então, pra desenvolvimento do interior foi muito importante.** (Entrevistado 5)

Com relação à escolha do curso de Medicina Veterinária para o *Campus* de Areia, as percepções dos entrevistados convergem no mesmo sentido, que foi uma decisão certa, pois levou em consideração a vocação do *campus*, e funcionou de forma complementar aos cursos já existentes no CCA, conforme o discurso do entrevistado 4.

> Eu vejo que ele trouxe, além do número de alunos, uma área que não tinha ainda, que é superimportante. **Um campus agrário que já tinha animais, mas não tinha os médicos,** digamos assim, dos animais. E eu vejo assim, é um curso importante, e que eu acho que trouxe muito, não só para o campus, mas pra região em si. **Então, porque, antes de criar o curso de Veterinária aqui, só tinha um curso de Veterinária**

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

> **na Paraíba, que era em Patos.** Então, o curso ficava a 300 quilômetros, mais ou menos da capital. Então era muito interior, e as pessoas tinham que ir pra lá, só pra estudar. Quando veio pra cá, abriu outras oportunidades, para as pessoas que moram em João Pessoa, que moram na região aqui. Mas a gente recebe aluno de todo Brasil inteiro agora. Mas, assim, na época foi muito bom, por conta de trazer essas pessoas pra mais perto. Pessoas da região. Pra o campus, **aumentou muito, assim, a visibilidade, eu acho. Porque, hoje em dia, a gente tem um hospital veterinário, as pessoas entram, vem, trazem o animal**. Então, assim fora a infraestrutura também, muitos laboratórios novos, laboratório de anatomia, por exemplo, que veio com a criação do curso, aqui pro campus.
>
> **Ele atende todos os cursos, atende Biologia, Zootecnia, Agronomia, e não tinha antes**. Era um laboratório improvisado. Sempre teve esses cursos, Agronomia, Zootecnia e Biologia, eles têm anatomia na sua grade. Mas o laboratório só foi construído quando chegou a Veterinária, então tinha laboratório improvisado. Não era uma coisa ideal. **Então contribuiu pra qualidade dos outros cursos.** (Entrevistado 4)

Observa-se como destaque nos discursos que os cursos criados de forma unânime tiveram aceitação pela comunidade universitária e estão sendo apontados como necessários e importantes para o Campus. Revela-se como destaque na fala da quinta pessoa entrevistada que o Curso de Medicina Veterinária completou o Campus II que é agrário ao complementar os serviços oferecidos no CCA.

> O campus é de Ciências Agrárias, e a Veterinária **veio complementar o que tava faltando nas ciências agrárias. Porque aqui nós tínhamos, Agronomia, Zootecnia, que são os cursos mais afins da Veterinária**. A Veterinária tem um diferencial, de mexer com doenças. Então a gente trata de doenças, a gente previne as doenças, a gente estuda as doenças. **Então eu acho que a criação da Veterinária pro CCA foi de extrema importância, não só nesse sentido, mas principalmente nesse sentido de agregar e juntar a outros cursos o que tava faltando. Complementar, um assunto que estava faltando e que é de extrema importância em um centro que é de Ciências Agrárias.** (Entrevistado 5)

Sobre a percepção dos entrevistados em relação aos acertos na criação do Curso de Medicina Veterinária, os discursos caminham na mesma direção ao mencionar que foi uma decisão correta, e em vários aspectos é possível identificar, como por exemplo, a baixa taxa de abandono do corpo discente.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

> Olha, o maior acerto que eu julgo, e eu vou ser bem pragmático, bem objetivo, o maior acerto que eu vejo, é que **a gente tem uma alta retenção, um baixo é... abandono. Evasão.** Então, por isso, por esses dois aspectos, dentro da UFPB, nós somos o centro que talvez tenhamos é... com exceção dos cursos de Medicina e de Direito, que historicamente são os cursos que menos tem abando.....Isso, objetivamente, isso representa bem o acerto, em termos desses cursos aqui no nosso campus. **Entendendo que nós somos um campus é... implantado em cidade pequena, do interior, que de alguma forma as pessoas que vem de fora**... vindo de cidades maiores, encontram as dificuldades na infraestrutura da cidade e tal, mas depois, com pouquíssimo tempo, acostumam-se. (Entrevistado 1)

O curso já formou a primeira turma com a taxa de evasão reduzida, conforme os discursos não houve um impacto severo. O que chama também a atenção é o perfil dos discentes. O curso surgiu com a intenção de abarcar um número maior de jovens do Estado, mas devido à relevância e status do curso, à procura e concorrência atinge uma boa quantidade de alunos de outras regiões do país.

Ao término dessas análises, verificou-se que os cursos criados atingiram as demandas da sociedade direcionadas ao Campus, pois o Curso de Medicina Veterinária funciona de forma adequada, e apresenta apenas como maior desafio manter a estrutura criada para sustentar o funcionamento do curso em sua totalidade. Ao passo que o de Química tem o desafio de manter-se, uma vez que o público-alvo apresenta um número mais restrito de demanda.

Percebe-se a partir desses dados que apenas o Curso de Medicina Veterinária passou por avaliações obtendo o Conceito 4, aproximando-se da excelência do Conceito 5 almejado por diversas instituições públicas de ensino. Em outra perspectiva, pode se afirmar que o REUNI atendeu aos propósitos a que foi criado no Campus II atendendo a sua demanda, pois os dados refletem e confirmam a fala dos entrevistados ao afirmarem a qualidade do curso de Medicina Veterinária.

Entretanto, a democratização ainda se relava limitada, pois tem aspectos que são estruturais na sociedade brasileira, pois são assimetrias que tem raízes históricas de difícil equilíbrio, se referem aos pobres, negros, indígenas como protagonistas no desenvolvimento nacional, em lugares-chave para serem agentes de transformação social, e nesse contexto as políticas afirmativas cumprem um papel indelegável nas possibilidades de mudanças

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

nas estruturas existentes no Brasil. A efetivação das políticas de inclusão de segmentos sociais, privilegiando-os por serem vítimas de exclusão histórica, há quem argumente que está se colocando em risco a qualidade do ensino. Esse discurso é uma mensagem que está de forma frequente sendo dita nos *campi* das grandes universidades brasileiras, pois se afirma "a inclusão virá em detrimento da qualidade", possivelmente, este é o maior inimigo da democratização do acesso (RISTOFF, 2013).

Entretanto, Carvalho e Araújo (2016) apontam que nos estudos realizados na UFPB após a implantação de uma política de cotas, identificou-se que houve um crescimento significativo de ingresso de estudantes oriundos de escola pública, no período de 2008 a 2012, pois os números apontam que passou de 36% no ano de 2008, para 53,1% no ano de 2012, assim como os estudantes – pardos, negros e indígenas – passaram de 46,6% em 2008, para 57,6% em 2013. Esses percentuais já representam um resultado significativo na política de acesso, o que no primeiro momento um passo importante, depois é preciso avaliar a permanência desses alunos, o desempenho e a inserção no mercado de trabalho, assim como identificar se nos cursos de maior tradição e demanda na sociedade estão esses avanços na inclusão de alunos de classes menos abastardas.

Com relação ao desafio na implementação para a UFPB, conforme argumenta Sousa Junior (2010), depois de aumentar a oferta de vagas, é direcionar parte dessas novas vagas para setores que historicamente estiveram excluídos da universidade. Nesse sentido é preciso agir de forma concomitante ao ingresso, por meio de políticas mais efetivas de apoio e promoção estudantil como o objetivo de garantir a permanência desses alunos de menor renda. Pois, a democratização envolve diversos aspectos inerentes a manutenção do ensino público. O governo ao promover a entrada de ingressos nas universidades não está garantindo a democratização em todos os seus aspectos, está provendo apenas o ingresso. Há outras questões como a qualidade social da educação. É necessário prover meios que garantam não apenas sua entrada, mas permanência.

É possível identificar uma "revolução silenciosa" como apontam Gomes e Oliveira (2012) nas universidades federais brasileiras. Essa mudança tem ocorrido, porém de forma paulatina, gradativa, parece devagar, no ensino superior brasileiro. Se não veio a revolução esperada, mas ela veio, e foi construída em bases consolidadas, e os reflexos da democratização do *campus* serão percebidos de forma efetiva nos próximos anos e décadas, quando o público-alvo da política de expansão estiver no mercado de trabalho,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

assumindo o protagonismo em profissões e lugares antes inacessíveis, dessa forma a política será avaliada como um sucesso, pois de forma evidente causou mudança estrutural na sociedade brasileira local, regional e nacional.

Portanto, reconhecer as particularidades regionais brasileiras é ponto fundamental para desenvolver e implementar políticas públicas eficazes, pois ao identificar a fragmentação existente, é possível direcionar ações de forma objetiva que venham atender as demandas localizadas em espaços específicos, e assim, o Estado torna-se efetivo, agindo com precisão de forma a promover o desenvolvimento local, o qual quando construído em bases sólidas, intervém na medida necessária, corrigindo os desequilíbrios sociais, ambientais, educacionais existentes na sociedade.

O desafio de estudar e analisar a interiorização da UFPB por meio do Reuni, inicialmente como possibilidade de expansão no campus do interior, nos permitiu vislumbrar a implementação de uma política pública, bem como a sua avaliação e seus impactos a partir de uma análise com foco na dimensão política. O REUNI foi uma política de adesão, pois tem trazido benefícios importantes para as universidades. Para entender como se deu a criação da proposta do REUNI e compreender os seus aspectos políticos, é importante conhecer a sua relação com a conjuntura internacional de ensino superior, bem como alguns aspectos legais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi analisado a implementação de uma política pública de governo, com relação aos aspectos políticos, no processo de criação dos cursos de Medicina Veterinária e Química, implantados no *Campus* de Areia, em consonância com as diretrizes definidas pelo REUNI instituídos na vigência do referido programa.

Na direção de apontar os benefícios do REUNI, o programa deu diretrizes para o desenvolvimento institucional, na direção de melhorar o processo formativo de forma a atender melhor as expectativas do aluno e do mercado de trabalho que irá absorvê-lo. Além disso, o REUNI contribuiu com suas diretrizes no desenvolvimento da educação no país como um todo, pois ao aumentar o número de universidades federais, cresce também o processo de formação em todos os níveis promovendo a articulação entre ensino básico, graduação e pós-Graduação.

É importante examinar a implementação de uma política pública, assim como, seus resultados e se de fato funcionaram, no sentido de perceber

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

os processos operados para identificar se políticas alcançarem, ou não, os efeitos desejados. Em vista desse cenário, é preciso reforçar a necessidade de acompanhar atentamente os resultados dessa política pública que visa contribuir com a elevação da escolaridade e profissionalização do cidadão, que emergem de um contexto marcado por inúmeras transformações sociais e hegemônicas no Estado brasileiro.

Ao término da análise evidenciou-se que a interiorização da UFPB com os cursos criados a partir do REUNI atendeu as demandas do campus de Areia - PB. Pois, observamos que na análise da dimensão política para a implementação dos cursos criados atingiu os propósitos de sua criação.

Este estudo foi guiado tendo como pressuposto de que a política de expansão, notadamente das universidades federais, teria sido realizada de forma a atender aos propósitos do governo federal, que procurou agir de forma apressada. Dessa forma, encontrou dificuldades apresentadas para mobilizar as estruturas burocráticas para que cumprissem de forma célere os propósitos dos programas de expansão do ensino superior. Mesmo com essas barreiras, essa ampliação de vagas representou um espaço de democratização do ensino, tendo em vista, uma maior possibilidade de atender a população que está distante dos grandes centros e precisa ter acesso à educação superior.

Ao término da análise evidenciou-se que a interiorização da UFPB com os cursos criados a partir do Reuni consubstanciou-se como uma medida de democratização do ensino superior através do acesso e que beneficiou o CCA, além de refletir no desenvolvimento local. Observa-se, também, que na análise da dimensão política para a implementação dos cursos criados atingiu aos propósitos de sua criação.

De forma propositiva, recomenda-se que outros estudos sejam feitos visando verificar a eficiência da aplicação dos recursos do CCA, e as dimensões relacionadas à infraestrutura e didático-pedagógica proposta por Neder (2013). Até mesmo analisar a UFPB após a Implantação do REUNI e seus desdobramentos, de modo que se possam verificar os resultados do REUNI no Campus II, podendo fazer estudos comparativos com outros campi da UFPB. Dessa forma, poderá apontar a necessidade da manutenção dos investimentos, como também a avaliação dessa política pública para o ensino superior.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais.** Brasília: 2012. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1360930928PEEXIU.pdf. Acesso em: 03 de agosto de 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 70, 2011.

BARROS, A.S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n 5, Brasília, janeiro-julho. pp. 193-216, de 2011.

CARVALHO, R. A.; ARAUJO, E. J. M. PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: "um peso, duas medidas". **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, 2016.

CASTRO, A. M. D. A. A expansão e o acesso ao ensino superior: os novos desafios da educação brasileira. In: **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino.** Junior, Luiz de Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de; (Orgs) Brasília: Líber Livro, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas) [online].** vol.18, n.1, pp. 107-126, 2013.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Reconfiguração do campo da Educação Superior.** (Organizadores). Educação Superior como sujeito-objeto de estudo. Campinas, Mercado das Letras, 2012.

MERRIAM, S.B. **Qualitative Research:** a guide to design and interpretation**.** San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.014

NASCIMENTO, F. S.; HELAL, D. H. Expansão e interiorização das universidades federais: uma análise do processo de implementação do Campus do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 45-67, fev, 2015.

NEDER, M. L. C. **A expansão das universidades federais: avanços, desafios e expectativas.** 2013. Disponível: http://www.revistaprincipios.com.br/principios/34-noticias/318-a-expansao-das-universidades-federais-avancos-desafios-e-expectativas.html. Acesso em: 17.05.2019.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez., 2010.

RISTTOF, D. A Universidarde Brasileira Contemporânea: Tendências e Perspectivas.

MOROSINI, Marilia (org). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

RISTOFF, D. Os Desafios da Educação Superior na Ibero-América: Inovação, Inclusão e Qualidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, *[S. l.]*, v. 18, n. 3, 2013. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1655. Acesso em: 29 set. 2018.

SILVA, J. P.; OURIQUE, M. L. H. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.93, n. 233, p. 215-230. Jan./abr.2012.

SOUSA JUNIOR, L. **A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior.** 2010. Disponível em http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/ PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0310.pdf, consultado em 26/10/2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS DOCENTES QUE LECIONAM MATEMÁTICA SEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA: UM ESTUDO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO MUNICÍPIO DE PEREIRO-CEARÁ

JUCILÉA CAMPOS ALVES
Mestra pelo Curso de Letras da Universidade Estadual do Rio Grando do Norte – UERN, luaju7@hotmail.com;

ANDRÉ DOS SANTOS BANDEIRA
Mestre pelo Curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, andre.bandeira@prof.ce.gov.br;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar os fatores que conduzem os professores formados em outras áreas do conhecimento a lecionarem o componente curricular de matemática na rede municipal de Pereiro-CE no Ensino Fundamental II, além de compreender como esses sujeitos lidam com os desafios encontradas ao ministrarem a referida disciplina e identificar que ações devem ser desenvolvidas pelos órgãos competentes para suprimir ou amenizar esses desafios. A metodologia desenvolvida consistiu na realização de pesquisas documentais, pesquisas bibliográficas e aplicação de questionários. Os resultados apontam que os fatores que conduzem os professores da rede municipal do Ensino Fundamental II de Pereiro-CE a lecionar a disciplina de matemática sem possuir a formação específica estão relacionados principalmente a carência de profissionais com essa formação para atuar em determinas escolas municipais, bem como pela maioria desses profissionais terem afinidades e/ou gostarem de trabalhar com a matemática. Os desafios encontrados por eles residem na falta de contato com a disciplina de matemática durante sua formação inicial, a não utilização de diferentes metodologias, não contextualização de conteúdos matemáticos, entre outros. Para lidar com esses desafios, os partícipes deste estudo buscam o apoio dos colegas de profissão, assim como procuram estudar e pesquisar formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Logo, ações direcionadas à oferta de cursos ou oficinas de preparação/capacitação com profissionais qualificados podem contribuir para a melhoria do trabalho docente dos professores que lecionam matemática sem possuir uma formação específica nessa área.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Professor de Matemática, Formação docente.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

INTRODUÇÃO

A história do ensino de matemática sempre foi marcada por diversas conturbações que refletem em uma série de barreiras que devem ser superadas para garantir uma melhoria significativa no ensino dessa disciplina. Entre estas barreiras, podemos citar: os altos índices de reprovação escolar e evasão, falta de profissionais qualificados para atuar na área, aulas meramente expositivas e o fato da disciplina de matemática ser, ainda, considerada como um "bicho de sete cabeças" pela maioria dos discentes.

Todos esses entraves dificultam, cada vez mais, o processo de ensino e aprendizagem da matemática, repercutindo para um insucesso comprovado nas várias avaliações externas tanto nacionais (Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, mais conhecida por Prova Brasil), quanto nas avaliações internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa).

Desse modo, sabemos que realidade no Ensino Fundamental II e Ensino Médio das escolas públicas municipais do Brasil é bem desafiadora, uma vez que uma parcela dos professores que assumem as aulas de matemática e de outras disciplinas não possuem formação inicial na área em que leciona. Isto pode acarretar uma série de problemas no âmbito educacional, já que os docentes se sentem "perdidos" ao terem que atuar em uma área na qual não foram preparados para lecionar, exigindo desses profissionais um maior desempenho, pois terão que buscar subsídios para lhes garantir uma atuação eficiente diante das adversidades que poderão surgir na prática docente.

Apesar de estar presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de Nº 9.394/96 a obrigatoriedade da formação em nível superior de cursos plenos para profissionais da educação (BRASIL, 1996) desde a década de 90, sabemos que muitos são os municípios brasileiros em que há grandes quantidades de professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio que não possuem formação específica para ensinar a disciplina que lecionam.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho busca investigar os fatores que fazem com que professores formados em outras áreas do conhecimento a lecionarem matemática na rede municipal de Pereiro-CE no Ensino Fundamental II, bem como compreender como esses sujeitos lidam com os desafios encontradas ao ministrarem o componente curricular de Matemática e identificar que ações/estratégias devem ser desenvolvidas pelos órgãos responsáveis para suprimir ou amenizar tais desafios.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

Assim, o presente estudo foi realizado na rede pública de educação de Ensino Fundamental II (6º ao 9ºano/série) do município de Pereiro-CE, localizado no Vale do Jaguaribe e distante 347 (trezentos e quarenta e sete) km da capital Fortaleza. Os sujeitos partícipes desta pesquisa são constituídos por 12 professores da rede municipal de Pereiro-CE que lecionam no Ensino Fundamental II a disciplina de matemática e que não possuem formação específica para ministrar esse componente curricular.

Para alcançar os objetivos traçados neste estudo, fez-se necessário a realização de pesquisa bibliográfica, sob a ótica de Carvalho (1994), Melo (2000), Romanowski (2007), entre outros e a realização de pesquisas documentais, principalmente dos Parâmetro Curriculares Nacionais – PCN's.

Foi preciso também a realização do levantamento de informações documentais sobre a lotação de professores da rede municipal de Pereiro-CE visando obter dados sobre a quantidade de docentes que ensinam a disciplina de matemática no Ensino Fundamental II e principalmente identificar aqueles professores que possuem formação em outras áreas do conhecimento e que mesmo assim, lecionam matemática no referido município. Além da utilização de outra técnica de coleta de dados, aplicação de questionário com os sujeitos partícipes deste estudo.

De acordo com os dados coletados, podemos notar que os desafios encontrados pelos professores que lecionam a disciplina de matemática sem formação específica na rede municipal de Pereiro-CE (Ensino Fundamental II) consistem na falta de contato com a disciplina de matemática durante sua formação inicial, não utilização de diferentes metodologias, não contextualização de conteúdos matemáticos, entre outros. Vale destacar que esta situação ocorre em virtude da carência de profissionais graduados em Matemática para atuar nas diversas escolas do município pesquisado.

Desse modo, esperamos que este estudo possa suscitar novas discussões sobre este assunto tão pertinente, assim como que as autoridades locais (Secretaria Municipal de Educação de Pereiro-CE) possam construir um plano estratégico para abrandar as barreiras educacionais encontradas no Ensino Fundamental II principalmente no tange ao ensino de matemática e assim promover melhorias no processo educacional.

FATORES DA FORMAÇÃO INICIAL QUE CONTRIBUEM PARA O DESEMPENHO DO DOCENTE EM SALA DE AULA

O profissional da educação matemática, de hoje, pode orgulhar-se por agregar em sua bagagem uma vasta gama de possibilidades metodológicas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

que o ajudarão a enfrentar as dificuldades dos estudantes e favorecer uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Dentre estas possibilidades, podemos citar o conhecimento da história da matemática, os instrumentos tecnológicos como calculadoras e computadores, os jogos, os materiais manipulativos, os Laboratórios de Ensino de Matemática, entre outros.

Segundo os PCN's é consensual a ideia de que:

> [...] não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino de qualquer disciplina, em particular, da Matemática. No entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática. Dentre elas, destacam-se a História da Matemática, as tecnologias da comunicação e os jogos como recursos que podem fornecer os contextos dos problemas, como também os instrumentos para a construção das estratégias de resolução. (BRASIL, 1998, p. 42)

O uso desses recursos dinamiza as aulas de matemática, visto que propicia atividades estimulantes e motivadoras para os discentes, bem como possibilita ao professor a oportunidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber que é o efetivo trabalho que alia teoria à prática que sustenta a atuação de um bom profissional da educação. Mello salienta que:

> A insistência com a relação teoria e prática decorre do conceito de competência: competência se constrói em situação; não é "conhecimento de", muito menos "conhecimento sobre", mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas. Situações da vida real envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível. No ensino, isso é mais do que verdadeiro. (MELLO, 2000, p. 104)

É doravante, que o total desconhecimento e despreparo (teórico e prático) frente às realidades, pela falta de compreensão da complexidade, das contradições e singularidades tornam o exercício docente aquém das expectativas. Cabe então aos educadores matemáticos investirem na busca pela superação da prática pedagógica assentada em informações, em respostas rotineiras e reprodutivas. Dessa forma, a formação teórica e prática do professor, aliada a uma consciência política das tarefas sociais que deve cumprir dentro e fora da sala de aula, pode contribuir para a elevação e melhoria da qualidade do ensino e da formação cultural dos educandos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

Outra dificuldade está na trajetória de aprendizagem que, em sua maior parte, é baseada na memorização do conteúdo, sem nenhuma apropriação dos conceitos matemáticos, pois a repetição sucessiva de exercícios não leva à elaboração conceitual. Isso ocorre quando o docente se limita a utilizar como única alternativa o livro didático. A falta de leitura e visão de mundo do professor propicia a decadência da sala de aula. Este problema é agravado pela falta de professores formados na área e/ou desestimulados pelos baixos salários, faltas de recursos materiais para o desenvolvimento da prática pedagógica consciente e inovadora.

> Sem formação adequada, os professores não têm como colaborar efetivamente para o desenvolvimento de uma escolarização para superar o fracasso manifesto nos resultados das avaliações que mantém a aprendizagem dos alunos com médias insuficientes, nos altos índices de reprovação e evasão. (ROMANOWSKI, 2007, p. 27)

Outro ponto positivo que podemos encontrar na formação de professores para a superação de dificuldades, é o fato dos mesmos terem acesso, antes mesmo de lecionar, ao estágio supervisionado que consiste na prática aliada às teorias e à ajuda do professor observador. Ou seja, o estágio supervisionado é uma atividade imprescindível à formação profissional, pois permite aos acadêmicos conhecerem a realidade das escolas, aprendendo a ver a prática aplicada à sala de aula de forma crítica, podendo confrontar a teoria que lhes é ensinada com as realidades existentes na ação docente, questionando, dialogando e construindo o seu próprio conhecimento.

Todavia entendemos ainda, o estágio supervisionado, como uma etapa na qual o futuro docente tem a possibilidade de autorreflexão, pois este possui a oportunidade de observar, diagnosticar e reformular a prática em sala de aula, podendo refletir sobre o que está errado e conciliar as teorias estudadas buscando possíveis respostas e compreensões em relação a algumas atitudes e práticas pedagógicas até então observadas e até mesmo desenvolvidas por ele.

Logo, o professor reflexivo se apresenta nesta etapa de formação com possibilidade de desenvolver e aprofundar a compreensão sobre a prática educacional, pois à medida que o professor transforma suas crenças, ele está produzindo mudanças em sua prática formando, assim, um processo de vivências que envolvem ação/reflexão/ação ao dinamizar, com maior abrangência, o aprendizado teórico-prático, propondo um repensar ao

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

profissional, em relação a sua práxis pedagógica, que precisa estar constantemente sendo revisada.

Dessarte, a formação inicial em matemática pode garantir ao docente uma série de possibilidades e metodologias que o assessore na prática, quando esse estiver diante de problemas e/ou dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que durante a sua formação o professor foi preparado mediante teorias e práticas que lhes possibilitam subsídios na resolução de problemas. Sem a formação, o professor terá mais dificuldades e muitas vezes não saberá o que fazer ou a quem recorrer acarretando, em alguns casos, na desmotivação dos alunos e/ou de si mesmo diante das barreiras encontradas. Desse modo, verificamos a necessidade do fomento de formação inicial e/ou continuada.

No contexto educacional brasileiro a formação de professores da educação básica tem sido objeto de estudo por pesquisadores ao longo da trajetória educacional do país, principalmente a partir da década 90 com a promulgação da LDBEN (Lei 9394/96). Através desta lei, os cursos ou programas de formação inicial e continuada no contexto brasileiro ganham importância e se expandem pelo país.

A LDBEN (9394/96) traz consigo alguns artigos que garantem a valorização e a formação dos professores como um direito profissional do magistério. Hoje, podemos verificar que no Art. 62, § 1º a "União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (LDBEN, 2017, p. 42).

Nesse viés, percebemos que é de fundamental importância a articulação entre os diversos entes federados, de modo que se possa avançar nas discussões de políticas públicas que promovam o desenvolvimento de programas de formações iniciais e continuadas para docentes da rede da educação básica.

Estas formações são realizadas com o intuito de qualificar e aperfeiçoar a prática docente, uma vez que o professor precisa regularmente estar se aperfeiçoando e repensando sua *práxis* profissional. Em consonância com esse pensamento, Marques (1993, p. 194) advoga que a formação do professor é um processo contínuo que não se encerra com a formação inicial, "ao contrário, impõem-se, como indispensável, a formação continuada em que as práticas profissionais se tornam o terreno da formação".

Desse modo, verificamos que profissão docente não se dá somente através de uma formação inicial, se faz necessário uma formação complementar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

(continuada), pois a formação docente é um processo constante para o desenvolvimento profissional dos professores por ser algo inerente aos profissionais da educação (BRASIL, 2002).

Assim, a formação continuada tem o intuito de "propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais" (BRASIL, 2002, p.70).

Para Gatti (2008, p. 58) a formação continuada, ainda, é promovida com a finalidade, de suprir a "uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos". Nesse sentido, verificamos que a formação continuada é ofertada para preencher lacunas, principalmente, aquelas encontradas nos cursos de formação inicial de professores.

ENSINO DE MATEMÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO SOCIAL

O conhecimento matemático permeia a linguagem e as práticas cotidianas, pois é um instrumento de construção lógico-dedutiva, favorecendo ao exercício do pensamento e auxiliando na experiência humana. Dessa forma, deve ser muito bem trabalhado desde os anos iniciais quando o educando passa a ter contato com as representações matemáticas na escola.

Os discentes sentem dificuldades na aprendizagem da matemática e muitas vezes são reprovados nessa disciplina, ou então, mesmo que aprovados, encontram obstáculos em utilizar o conhecimento adquirido. Estas dificuldades provocam fortes sentimentos de aprovação ou rejeição nos alunos, pois aqueles que conseguem bons resultados se sentem mais fortes porque acreditam que estão dominando uma disciplina árida, abstrata e de difícil compreensão. De forma semelhante, aqueles que não conseguem entendê-la, veem-se desmotivados, inferiores aos demais e isso pode despertar sentimentos de incapacidade.

Nesses momentos, é essencial o papel do professor, pois ele deve auxiliar os discentes de modo que os façam perceber a importância da matemática, inicialmente ensinando-os a gostar desta disciplina e a perder o medo de aprendê-la. Conforme afirma Drouet (1995) ao advogar que na escola, o docente deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

do estudante, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e mantendo seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto.

> A essa visão da Matemática se contrapõem aquela que considera o conhecimento em constante construção e os indivíduos, no processo de interação social com o mundo, reelaboram, complementam, complexificam e sistematizam os seus conhecimentos. Essa aquisição de conhecimentos lhes permite transformar suas ações e, portanto, alterar suas interações com esse mesmo mundo a nível de qualidade. Assim, a sala de aula não é o ponto de encontro de alunos totalmente ignorantes com o professor totalmente sábio, e sim um local onde interagem alunos com conhecimentos do senso comum, que almejam a aquisição de conhecimentos sistematizados, e um professor cuja competência está em mediar o acesso do aluno a tais conhecimentos. (CARVALHO, 1994, p.15)

Dessa forma, o estudante precisa ser orientado de modo a apreender os conhecimentos matemáticos integrando-os ao seu dia-a-dia e sabendo identificá-los nas situações cotidianas e na prática diária. Em consonância com este pensamento, os PCNs abordam que

> As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam capacidades de natureza prática para lidar com a atividade matemática, o que lhes permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado. (BRASIL, 1998, 37).

Destarte, é na sala de aula que a obtenção desses conhecimentos deve ser apreendida pelos discentes que veem a figura do professor como responsável em mediar o conhecimento. O professor, por sua vez, deve conter em sua bagagem pedagógica práticas que lhe atestem habilidades em desenvolver junto aos alunos a apreensão dos conhecimentos matemáticos, ou seja, a importância da prática do professor neste processo decorre do significado que se atribui à competência do mesmo para ensinar e fazer aprender.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa que segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p. 21), trabalha "[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

atitudes". Nesse sentido, buscamos investigar os fatores que conduzem os professores formados em outras áreas do conhecimento a lecionarem matemática na rede municipal de Pereiro-CE no ensino fundamental II, bem como compreender como esses sujeitos lidam com os desafios encontradas ao ministrarem o componente curricular de matemática e identificar ações/ estratégias que possam ser desenvolvidas pelos órgãos responsáveis para suprimir ou amenizar tais desafios.

Para atingir estes objetivos, fez-se necessário inicialmete a realização de pesquisa bibliográfica, a qual de acordo com Gil (2008) é desenvolvida mediante consulta e análises em diversas fontes literárias, entre elas: livros, artigos científicos e documentos sobre a formação de professores, com foco nos fatores da formação inicial que contribuem para o melhor desempenho docente em sala de aula e no papel do professor no proceso de ensino e aprendizagem matemática. Nesse viés, foi realizado estudos bibliográficas sob a ótica de Mello (2000), Romanowski (2007), entre outors.

Foi realizando também pesquisas documentais, principalmente dos Parâmetro Curriculares Nacionais – PCN's. Além da realização de informações documentais sobre a lotação de professores da rede municipal de Pereiro-CE com o intuito de obter dados sobre a quantidade de docentes que ensinam o componente curricular de matemática no Ensino Fundamental II e essencialmente identificar aqueles professores que possuem formação em outras áreas do conhecimento e que mesmo assim, lecionam matemática no município, acima citado, no ano de 2012. Essas informações foram obtidas na Secretaria de Educação Municipal de Pereiro-CE.

Assim, esta pesquisa foi realizada na rede municipal de educação do Ensino Fundamental II (6º ao 9ºano/série) de Pereiro-CE, localizado no Vale do Jaguaribe e distante 340 km da capital Fortaleza. Os sujeitos pesquisados deste trabalho são constituídos por 12 docentes da rede municipal de Pereiro-CE que lecionam no Ensino Fundamental II a disciplina de matemática e que não possuem formação específica para ministrar esse componente curricular.

Como técnica de coleta de dados foi aplicado questionários, contento questões objetivas e subjetivas com o público-alvo pesquisado, visando refletir alguns asepctos da formação inicial que contribuem para o desempenho do professor em sala de aula. Logo após, foi realizado o processo de tabulação e análise dos dados coletados.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos dados coletados, podemos verificar que entre os 12 docentes aptos a participarem desta pesquisa, ou seja, a preencherem o perfil pesquisado tivemos um retorno de 91,66% (n=11) dos questionários aplicados, os quais serviram para o desenvolvimento deste estudo. De acordo com os dados, notamos inicialmente que entre esses sujeitos pesquisados, 91% (n=10) possuem formação superior completa, em outras áreas do ensino, e apenas 9% (n=1) possui nível superior incompleto, uma vez que ainda está cursando Teologia e História.

Vale ressaltar que entre os docentes que possuem formação superior completa, notamos que 20% (n=2) deles possuem formação em Letras (Língua Portuguesa), 10% (n=1) possui formação em História, 10% (n=1) com formação em História e Geografia, 10% (n=1) possui formação em História e Filosofia, 10% (n=1) possui formação em Biologia, 10% (n=1) possui formação em Química e Biologia e 30% (n=3) possui formação em Pedagogia.

Quando indagamos os professores sobre os fatores que faziam com que eles, formados em outras áreas do conhecimento, lecionassem matemática na rede municipal de Pereiro-CE no ensino fundamental II, verificamos que a grande maioria, 63,6% (n=7) afiram que possuem afinidade e gostam de trabalhar com essa disciplina; 18,2% (n=2) tem enorme satisfação e 18,2% (n=2) não gostam muito. É importante destacar que estes últimos sujeitos, são dois dos professores polivalentes, o que implica que os mesmos ensinam matemática, mas não se identificam muito com essa disciplina, podendo, assim, acarretar num desestímulo ao lecioná-la afetando, talvez, nos seus desempenhos.

Ainda sobre essa mesma questão, convém ressaltar que a maioria dos professores que gostam de lecionar Matemática se deve a vários fatores, entres eles que gostavam de trabalhar com números e tem afinidade com a referida disciplina. Além de perceberem que a matemática é uma área fascinante, eles afirmam que esse componente curricular permite compreender a realidade, sua utilidade na vida cotidiana e que é bom para estar em contato diariamente com a disciplina para não ficar alheio ao conhecimento matemático.

Outro fator que conduz os sujeitos desta pesquisa a lecionarem matemática apesar de não possuírem formação específica nessa área, estar associado a situação de que a Secretaria de Educação do município de Pereiro-CE determina essa questão em alguns casos, uma vez que 36,4% (n=4) dos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

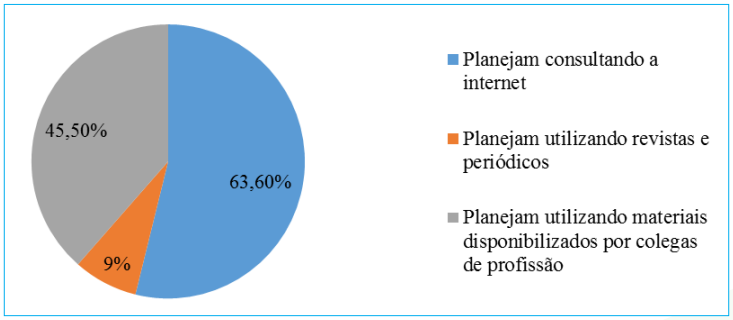
responderam afirmaram que essa escolha foi realizada pela Secretaria de Educação municipal; 36,4% (n=4) disseram que eles próprios tinham escolhido e 27,2% (n=3) afirmaram ter sido um consenso entre os mesmos e a Secretaria para tentar resolver problemas de determinadas escolas.

Dessa maneira, podemos afirmar que a maioria dos professores (63,6%, n=3) não pôde, em primeiro lugar, atuar nas suas áreas de formação e, em segundo, tiveram que aceitar o que a Secretaria de Educação lhes propunha para suprir carências em determinadas escolas. Este dado só comprova a enorme carência de professores formados em matemática na rede pública municipal de Ensino Fundamental II de Pereiro-CE.

Com relação ao contato que os professores pesquisados tiveram com o componente curricular de matemática no período de suas formações, as respostas foram basicamente duas: 45,5% (n=5) afirmaram ter "nenhum contato" e 54,5% (n=6) deles afirmaram que tiveram contato durante um semestre com a cadeira de Matemática Instrumental ou Didática da Matemática – nos cursos de pedagogia. Desse modo, podemos perceber que esses professores atuam, basicamente, com os conhecimentos obtidos durante o segundo grau ou com seus esforços diários para ministrarem essa disciplina, não tendo nenhum embasamento teórico mais aprofundado sobre os saberes matemáticos mais complexos.

No que tange aos recursos utilizados pelos professores para planejarem as atividades de matemática a serem desenvolvidas em sala de aula, podemos notar no gráfico 01, a seguir, que os docentes utilizam principalmente o livro didático, 100% (n=10) deles, mediante consultas à internet, 63,6% (n=7); usam revistas e periódicos, 9% (n=1) e utilizam materiais disponibilizados por colegas de profissão, 45,5% (n=5).

Gráfico 01 - Recursos utilizados pelos professores pesquisados para planejamento de aulas



Fonte: Elaborado pelos autores (2012)

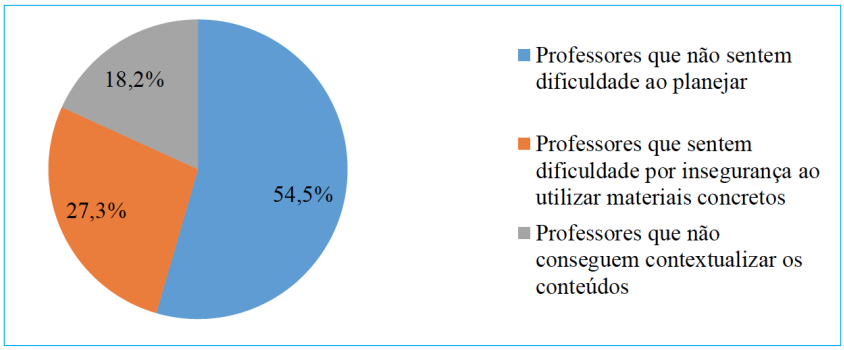
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

Assim, percebemos que os professores ainda consideram como melhor subsídio de apoio pedagógico o livro didático e que eles, provavelmente, não utilizam em sala de aula outros recursos como jogos, recursos tecnológicos como calculadoras e computadores. Dessa maneira, podemos observar que os docentes partícipes deste estudo estão ainda limitados ao livro didático como fonte de consulta para planejamento das aulas, que na maioria das vezes, consistem em aulas expositivas, privilegiando a memorização e repetição de conceitos.

Com relação as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, temos o gráfico a seguir:

Gráfico 02 – Principais dificuldades encontradas pelos professores ao lecionar matemática



Fonte: Elaborado pelos autores (2012)

De acordo com o gráfico 02, podemos notar que os professores partícipes, a maioria deles, 54,5% (n=6), afirmou não sentir dificuldades em planejar aulas e apenas 45,5% (n=5) disseram sentir dificuldades, as quais interferem no fazer pedagógico em sala de aula, uma vez que os planejamentos de aula se resumem ao fato de aplicar o conteúdo fazendo leituras do livro didático através de aulas expositivas e em seguida cobrar uma atividade referente ao mesmo.

Dos cinco professores que sentiram dificuldades no planejamento das aulas, percebemos que para três deles os maiores empecilhos versam sobre insegurança na utilização de materiais concretos sugeridos pelo livro didático e nas metodologias adotadas para ministrar as aulas e facilitar a aprendizagem dos alunos. Os outros dois professores, não conseguem contextualizar alguns conteúdos e afirmam não saber o que fazer diante do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

desinteresse dos alunos e nas aulas que se tornam cansativas na maioria das vezes.

Estes pontos refletem para o insucesso das aulas de matemática, uma vez que demonstrando insegurança e falta de metodologias para aplicar os conteúdos, os professores ficam perdidos e não sabem como explicar os saberes matemáticos com confiança e entusiasmo, despertar a motivação dos estudantes para as aulas, enfim não promovem uma aprendizagem mais efetiva.

Quando indagados sobre como faziam para contornar as dificuldades no momento do planejamento, dos cinco professores, três deles responderam que pediam ajuda a colegas de profissão e dois disseram que procuravam pesquisar formas de melhorar as aulas. Nesse sentido, Libâneo (2003, p. 39) ressalta que "atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo dos adultos e suas contradições fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade".

Outros desafios encontrados estão relacionados aos contratempos que envolvem a falta de interesse e falta de motivação dos discentes, quer dizer, 45,5% (n=5) desses professores se deparam com estudantes com conhecimento defasados para a idade/série; 18,2% (n=2) deles não conseguem compreender alguns conteúdos; um (9%) deles, diz que sua dificuldade é na própria didática de trabalho; um (9%) deles afirma que encontra dificuldade de aplicar reforço no início do ano letivo por receber alunos despreparados e 18,2% (n=2) não deixaram respostas claras quanto às dificuldades encontradas não sendo possível interpretá-las.

Por último, os sujeitos pesquisados foram indagados sobre quais ações/estratégias poderiam ser implementadas para suprimir ou amenizar os desafios, acima citados. Segundo eles e por unanimidade, é importante e necessário a oferta de cursos e oficinas de capacitação (formação continuada) com profissionais formados na área para auxiliar o trabalho docente daqueles professores que lecionam disciplinas em que não possuem formação específica, uma vez que poderiam ter a oportunidade de aprofundar nos saberes matemáticos, conhecer novos materiais a serem utilizados em sala de aula (materiais concretos), novas metodologias de ensino e utilização de novos recursos envolvendo as tecnologias digitais da informação e comunicação, assim podendo melhorar o processo de ensino e aprendizagem de matemática.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo buscamos investigar os fatores que conduzem os professores formados em outras áreas do conhecimento a lecionarem matemática na rede municipal de Pereiro-CE no Ensino Fundamental II, bem como compreender como esses sujeitos lidam com os desafios encontradas ao ministrarem a disciplina de matemática e identificar que ações poderiam ser realizadas pelos órgão educacionais competentes para suprimir ou amenizar esses desafios.

Após a apresentação e análise dos dados, podemos inferir que são vários fatores que conduzem os professores da rede municipal do Ensino Fundamental II de Pereiro-CE a lecionar a disciplina de matemática sem possuir a formação específica, e entre eles podemos destacar a carência de profissionais com essa formação para atuar em determinas escolas municipais. Assim, a maioria desses profissionais por terem afinidades e gostarem de trabalhar com a matemática são escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação para preencher essas lacunas.

Podemos concluir também que os desafios encontrados por esses professores são preocupantes e residem na falta de contato com a disciplina de matemática durante sua formação inicial, uma vez que a maioria dos docentes pesquisados tiveram nenhum ou pouco contato com saberes matemáticos. Além da insegurança em utilizar materiais concretos propostos nos livros didáticos, utilização de diferentes metodologias em sala de aula e não contextualização de conteúdos matemáticos.

Para lidar com esses desafios, os partícipes deste estudo afirmam pedir ajuda aos colegas de profissão, assim como procuram estudar e pesquisar formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com eles, para a melhoria desse processo, faz-se necessário que a Secretaria de Educação Municipal de Pereiro-CE promova ações direcionadas à oferta de cursos e/ou oficinas com profissionais qualificados de modo que tenham acesso a teorias dos conteúdos matemáticos, conheçam diversas alternativas de metodologias e a materiais didáticos que possam apoiá-los em busca da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem matemática.

Isto reflete que os próprios profissionais têm consciência da necessidade de formação e qualificação na área de ensino e que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de matemática não é garantida somente com empenho e determinação docente, uma vez que é preciso ter uma qualificação profissional através de formações contínuas. Logo, espera

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

que este estudo possa suscitar novas reflexões sobre esta temática tão pertinente, bem como que as autoridades locais possam elaborar um plano de ação para amenizar as barreiras educacionais encontradas no Ensino Fundamental II no que tange ao ensino de matemática ministrado pelos professores que não possuem formação específica nessa área e que possam promover melhorias no processo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB [recurso eletrônico]: 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. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série legislação; n. 263 PDF).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em 10 out. 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 148 p.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Editora Saraiva.

CARVALHO, D. L **Metodologia do Ensino da Matemática**. 2 ed.rev. São Paulo: Cortez. 1994.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, metodologia e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DROUET, R. C.R. **Distúrbios da aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1995.

GATTI, B. A**. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006. Acessado em 05 de out. 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.015

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, M.O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica:** uma (re) visão radical. Revista São Paulo em Perspectiva, 2000.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3 ed.rev. e atual – Curitiba: Ibpex, 2007.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

DESCONSTRUÇÃO LINGUÍSTICA-LITERÁRIA DE NARRATIVAS DE RACHEL DE QUEIROZ: UMA RODA VIVA DE DESMONTAGEM PARA FUGIR DO APRISIONAMENTO

ELISABETH SILVA DE ALMEIDA AMORIM
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, bolsista CAPES, Orientada pelo professor Dr. Roberto Henrique Seidel, e-mail mrs.bamorim@yahoo.com.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar a desmontagem linguística-literária presente nos discursos de Rachel de Queiroz, a partir de entrevista ao programa Roda Viva (1991), associando-a com narrativas de estudantes de Educação Básica. Através de uma perspectiva desconstrutivista (Derrida, 2014), pelo viés da intersemiótica (Barthes,2001; 2004) e com apoio da Crítica Cultural (Seidel, 2017; Santos, 2016) trilharei pelos caminhos dos estudos autobiográficos e de gênero (Moreira, 2010; Pereira, 2018). Espero que o artigo contribua para o fortalecimento da desmontagem do linguístico-literário, promova uma reflexão sobre os dispositivos de poder da linguagem como táticas de silenciamento da mulher e as linhas de fugas para evitar a captura do autor-deus e do academicismo.

Palavras-chave: Rachel de Queiroz, Narrativas de si, Desconstrução linguística-literária, Educação Básica.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

INTRODUÇÃO

> Não tenho prazer em escrever, escrevo porque é o que somente sei fazer.
> (Rachel de Queiroz, Roda Viva, 1991)

Peço licença aos leitores que chegaram até este texto, escrito incialmente para atender a disciplina Laboratório de Crítica Cultural VI: Memória, Identidade e Narrativas de si, no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, UNEB, ministrada pelas professoras doutoras Jailma Moreira e Áurea Pereira. Com adaptações, usarei uma escrita livre, que, em algumas situações escapará dos aprisionamentos academicistas e transitará através de uma escrita criativa, sem, no entanto, fugir do estruturalismo das regras propostas pela ABNT. Por isso, proponho um diálogo com uma mulher escritora que é um fenômeno na escrita literária, ganhadora de vários prêmios, primeira a entrar na Academia Brasileira de Letras (ABL) em 1977, porém, insistiu em dizer que não encontrava prazer na escrita e não gostava de nada que escreveu, por isso evitava a leitura do que havia escrito, para não apontar as falhas... Só poderia ser a incomparável Rachel de Queiroz.

Rachel de Queiroz (1910-2003), escritora cearense, choca a bancada masculina do Programa Roda Viva (1991), promovido pela TV Cultura, com o seu poder de articulação e desmontagem do discurso linguístico-literário. E quando o assunto se volta para a sua obra prima, o romance *O quinze* (1930), publicado aos vinte anos de idade, a escritora surpreendeu aos entrevistadores, ao declarar insatisfeita com o resultado do romance, e esperava encontrar a inspiração para escrever uma grande obra literária. Rachel de Queiroz, assim como muitas mulheres nordestinas que ousam escrever ou estudar, vivia num entrelugar, lembrando que essa opção é um local de guerrilha, de enfrentamento e de transgressão.

Falar de transgressão é trazer para o bojo da pesquisa o filósofo francês Jacques Derrida (2014), quando aponta a desconstrução como algo prazeroso, por isso a literatura precisa dialogar com outras produções artísticas e culturais para continuar sobrevivendo. Fato visto nas narrativas de Rachel de Queiroz durante a entrevista no Programa Roda Viva (1991), como celebração dos 80 anos da escritora homenageada. Para Seidel (2017, p. 8) é preciso que se invista, não apenas na leitura, mas na desleitura, pensando na leitura decolonial, porque "esse tipo de leitura, interpretação e compreensão tentam nos ensinar como reler, desler dando novos sentidos aos textos..." Uma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

tática bem utilizada na educação básica, através de estudantes de Ensino Médio para apropriação do texto literário.

Rachel de Queiroz influenciou toda uma geração de escritoras, através da sua escrita forte, desde cedo chamou a atenção pela capacidade de transgredir. Assim, na seção Metodologia a abordagem fica por conta da desmontagem linguística-literária em busca da autoria, na qual mostrará o diálogo entre a escrita de Rachel de Queiroz e as produções da Educação Básica, a partir da leitura de "O quinze". A escritora Rachel de Queiroz nos ensinou a desmontar, invadir, romper as estruturas, para afirmar que, enquanto existir escrita transgressora, as prisões serão inúteis, porque mulheres, como ela, escapam pelas brechas, pelas páginas escritas e até pelos discursos na ponta da língua.

E partindo do pressuposto da desconstrução literária, irei discorrer na segunda seção, os resultados da pesquisa e a discussão teórica das narrativas da escritora. Atentarei para o dito e o não dito de Rachel de Queiroz nas entrevistas, principalmente no programa Roda Viva, onde o discurso e o contradiscurso servem para fundamentar este texto, já que as armadilhas das perguntas e as linhas de fugas utilizadas para escapar dos aprisionamentos das respostas, farão parte das discussões.

Infelizmente, no Ensino Médio, a literatura modernista de Rachel de Queiroz é pouco explorada no livro didático, as discussões se concentram no primeiro livro da autora, como uma escrita de mulher que se destacou através de um romance regionalista O quinze (1930), por fugir dos estereótipos de "escrita de mulher". Entretanto, no Programa Roda Viva a escritora revelou uma outra face que os manuais didáticos não conseguem capturar: uma senhora perspicaz com um raciocínio rápido, que não se intimidou diante de uma plateia predominantemente, masculina. Jornalistas, escritores e críticos literários foram surpreendidos com as narrativas de si de uma escritora que não sentia lisonjeada em ser o foco das atenções, e não escondeu o desprazer de ser entrevistada, como se estivesse numa berlinda respondendo perguntas já feitas em outras ocasiões, sentimento externado: "O quinze me acompanha há sessenta anos...Vocês não se cansam de fazer as mesmas perguntas?" (Queiroz, Roda Viva, 1991).

A metodologia da desmontagem do linguístico-literário se faz presente em toda entrevista, uma desconstrução que mostra que o autor é linguagem, e está nas brechas, nas entrelinhas dos discursos, como mostrarei a seguir.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

METODOLOGIA

> ...texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura (BARTHES, 2004, p. 62)

Qual a leitura que promovemos nos espaços da sala de aula? É muito comum questão como essa nas pesquisas relacionadas ao ensino e leitura do texto literário na sala de aula. Acredito que questionar só não basta, indignar-se com as respostas também não gera solução, mas desmontar toda estrutura, promover novas formas de leitura, interpretação e reflexão podem modificar práticas pedagógicas engessadas. Os anos de docência na educação básica, mais especificamente no Ensino Médio, contribuíram bastante para colocar em xeque procedimentos metodológicos que não surtiam efeitos nas práticas de leituras. E foi preciso investir na desmontagem para fluidez da escrita criativa.

O caminho da desmontagem foi inevitável, estudantes do Ensino Médio, diante do cenário atual das escolas, não se sentem atraídos com a leitura literária, mesmo porque o mundo tecnológico é mais convidativo, e textos curtos e imagéticos chamam mais a atenção dos estudantes adolescentes. A solução encontrada para diminuir a distância entre leitor e texto foi promover o gozo através das oficinas literárias de desmontes. Prazer descrito por Derrida (2014),

> A experiência de "desconstrução", de questionamento, de leitura ou de escritura "desconstrutora" de nenhuma forma ameaça ou lança suspeita sobre o *enjoyment*. Acredito justamente o contrário. Sempre que há "gozo"... há "desconstrução". Desconstrução efetiva. A desconstrução talvez tenha como efeito, senão como missão, liberar o gozo proibido. (DERRIDA, 2014, p. 84-85)

É imprescindível promover a desconstrução, desmontar as estruturas engessadas pela tradição, reabrir os manuais pedagógicos e começar a desleitura. O importante é promover um grande rumor da língua para que nossos alunos se sintam tocados pela literatura e participem conosco da leitura, interpretação, discussão e desmontagem do romance *O quinze,* de Rachel de Queiroz (1930). Um fragmento do cordel "Mulheres arretadas", produção estudantil, 2017, amplamente divulgada nas redes sociais e eventos culturais, é apresentado como fruto das oficinas de desmontagem do literário sobre as produções de escritoras nordestinas, como Rachel de Queiroz, por exemplo:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

> (...)
>
> Da nordestina eu me orgulho/ Dessa eu gosto de falar/Tem força de um touro/ E a leveza de um sabiá/ Quando eu quero um chamego/ Com seu jeitinho tão meigo/ Não me deixa aperrear. (...)
>
> A força dessas guerreiras/ A gente não pode negar/ Sendo Rachel de Queiroz a primeira mulher/ Na Academia de Letras entrar/ Com toda sua glória/ Foi marco na história/ Que muitas puderam admirar. (...)
>
> Que me desculpem as estrangeiras/ não quero menosprezar/ Mas as mulheres nordestinas são top/ Sabem mesmo arrasar/Eita mulheres arretadas!/ De Rachel de Queiroz a Maria Bonita/ Dessa região tão rica/ Só jóia rara para mostrar. (Estudantes do 3o. BM, 2017, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=RJYcCzmNQCE, acesso em 4 de dezembro de 2021)

Não é simples promover leituras nos espaços escolares com bibliotecas inativas, laboratórios de informáticas também desativados, e cabe ao professor, geralmente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a árdua tarefa de atrair leitores, com ações pedagógicas complementares ao livro didático. É preciso transgredir todo e qualquer discurso alienante, mudando a ordem, criar linhas de fuga para não se deixar aprisionar. E estudantes conseguem extrair do livro didático informações importantes, e juntá-las em cordel para mostrar em vários sites, redes sociais o quanto aprendeu sobre a escritora Rachel de Queiroz. E através de um título sugestivo "Mulheres arretadas" as correntes vão sendo desfeitas, pelo menos nas oficinas de leitura e desmontagem do literário.

Amorim (2016), aborda sobre a desmontagem como uma tática inventiva necessária para melhorar as práticas de leituras de seus alunos, tática esta que surgiu de uma vontade de atrai-los para literatura.

> Vontade é querer, sonhar com o objeto de desejo. Neste caso, a vontade maior de um pequeno grupo era escapar das propostas pedagógicas, tornando o livro didático um objeto rejeitável. Dessa vontade, criaram táticas inventivas para melhorar as estratégias de leituras, já que os textos sugeridos eram apontados como "aborrecidos e sem graça". As oficinas intensificaram o envolvimento dos estudantes, bem como a riqueza do material didático construído... (AMORIM, 2016, p. 66)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

Estudar Rachel de Queiroz não é uma tarefa fácil por ser uma escritora plural, mas partiu de uma vontade, de um querer uma escritora revolucionária, que não aceitou o proposto, mas modificou a ordem do discurso. Por outro lado, a proposta do livro didático de língua portuguesa do 3o. ano de Ensino Médio, estampava "Literatura de 30" como conteúdo programático. E nessa "Literatura de 30" permeada de escritores, ela! Uma mulher que rompia a barreira de proteção e invadiu a Academia Brasileira de Letras, acumulou vários prêmios e escreveu sobre a seca com tamanha dureza que assustou muitos escritores. Sem grandes opções de recursos didáticos e tecnológicos na sala de aula, realizamos oficinas de leitura e assistimos ao filme *O Quinze,* dirigido por Jurandir Oliveira (2004). Assim, as narrativas vão além do escrito, unem-se aos rascunhos si protagonizados por estudantes e, em diferentes séries discursivas, os textos invadem corredores, muros, sites, congressos e revistas literárias.

Outra ação metodológica se deu através do "Pintando a literatura" como forma de transvalorar o signo. O pintar além do colorir, mas também descolorir, escrever e descrever para *desescrever* a literatura com auxílio de outras ciências: arte, política, semiologia e a linguística. A desmontagem da literatura é uma ação política. Cansada de ouvir que estudantes do Ensino Médio não leem nada, comecei a desmontar o "nada" e propagar o "tudo" que os alunos faziam com a literatura.

Barthes (2004, p. 94) ao observar um grupo de crianças chinesas lendo poesias diferentes em voz alta, ficou encantado com os rumores que elas produziam e para ele, "rumor é o barulho daquilo que está funcionando bem". Confesso, as desmontagens funcionam muito bem, apesar de rumores externos por conta da "bagunça" nas oficinas literárias. As leituras cantadas, as encenações, recitais entre outros recursos metodológicos utilizados para atrair o leitor para o texto, vistos à distância, ganham conotações diferentes.

Onde fica a autoria no resultado da desconstrução da literatura? *O quinze* (1930), sem dúvida, é de Rachel de Queiroz. *O quinze* em quadrinhos tem a ver com a criatividade de Shiko. O filme O *quinze* é arte do roteirista e diretor Jurandir Oliveira com inferências da própria Rachel de Queiroz. É a obra *O quinze* e as suas adaptações semióticas fazendo girar saberes. Com a desconstrução do romance, o signo passa de uma série discursiva para outra, e os estudantes saem da literatura passando pela carta, charge, cartaz, anúncio entre outros, mas retornam à literatura com a temática do romance em discussão nas respectivas produções.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

Ainda Barthes (2004), declarou a morte do autor para que o leitor possa reinar, e estamos vivenciando a era do nascimento do leitor, um leitor ativo que não aceita o lugar da passividade, quer inferir, escrever e desfazer. Como Barthes diz, é preciso ler e interromper, levantar a cabeça, não por desinteresse, mas por prazer, excitação, vontade de escrever a leitura,

> Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxos de ideias, excitações e associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?
>
> É essa leitura, ao mesmo tempo irrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre, que tentei escrever. Para escrevê-la, para que a minha leitura se torne por sua vez objeto de uma nova leitura. (BARTHES, 2004, p.26)

É impressionante como os argumentos de Barthes (2004) conseguem traduzir essa proposta, onde "A leitura se torne objeto de uma nova leitura". E cada vez mais o leitor-autor entra em cena e modifica o cenário, buscando os próprios caminhos da leitura e da desleitura. Para Barthes (2004), o sujeito é falado pela linguagem, na mesma direção Foucault (1992), confirma que a escrita é livre, e a função do autor não é universal, mas móvel, podendo ser encontrado nas brechas dos textos.

Se é nas brechas dos textos que o autor se esconde e se faz presente, é também desse local de (des)conforto que o leitor-autor se apropria e passa a dar sentido ao texto. Porque toda e qualquer desconstrução passa pelo viés do significado e significante. Enfim, o texto precisa dizer algo significativo para o leitor, depois que os diálogos acontecem, eis a desmontagem da literatura!

RESULTADOS E DISCUSSÃO

> Retomar a retomada que Rachel faz da sua vida em tantos anos é estar atenta a isso: a esse sujeito insubordinado e subordinado que se esboça; esse sujeito Rachel que é escritor e personagem ao mesmo tempo; esse sujeito diverso, múltiplo, contraditório e sempre em via de fazer-se e refazer-se. (MOREIRA, 2010, p. 84)

A professora Dra. Jailma Moreira(2010) foi feliz em apontar Rachel de Queiroz como um "sujeito insubordinado e subordinado que se esboça" de tantas formas, seja escritor, personagem, político, aliás, um ser múltiplo e ao

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

mesmo tempo contraditório. Talvez, por conta das contradições que fazem parte das suas narrativas, Rachel de Queiroz nunca se deixou aprisionar, seja na vida pessoal ou profissional, quando não estava satisfeita, saia de cena para brilhar em outro palco. Começou muito cedo, escrevendo crônicas para jornais cearenses, assumindo posicionamento político em defesa de alunas vítimas de autoritarismo de um gestor e a publicação do primeiro romance aos 20 anos de idade.

O ensaio de Moreira (2010) traz as narrativas de Rachel de Queiroz tomando como o corpus da pesquisa o livro autobiográfico *Tantos anos,* publicado em 1998 em parceria com a irmã Maria Luiza. Rachel de Queiroz foge de toda uma tradição, escreveu um livro de memórias às vésperas dos 90 anos na condição da irmã ajudá-la, e respeitar os seus silêncios. A partir dessa informação já se percebe a irreverência de uma mulher escritora que não aceita ser capturada pelos modelos estruturais de livros autobiográficos.

No entanto, o livro O quinze (1930) em consonância com o filme homônimo dirigido por Jurandir Oliveira (2004), traz a saga de nordestinos do Ceará que sofrem a pior estiagem da história em 1915. Com base em narrativas orais resgatadas da infância, Rachel de Queiroz retoma o tema com toda a dureza vivenciada por alguns conhecidos da família, uma escrita árida que chamou a atenção da crítica literária acerca da autoria do romance.

Conceição, Cordulina, D. Inácia (Mãe Nácia), D. Maroca são personagens femininas que marcam o cenário seco pelas atitudes tomadas diante dos obstáculos. E era comum a crítica atribuir características das personagens à autora. Conceição, por exemplo, uma professora com traços liberais, por não pensar em se casar e exercer trabalhos voluntários, é alvo de especulação de marcas autorais, porque ambas cultivavam hábitos que iam na contramão dos costumes atribuídos às mulheres do início do século XX, como as viagens frequentes. Cordulina, uma mulher sofrida, casada com o vaqueiro Chico Bento, durante a fuga por conta da seca, perde os três filhos de diferentes formas: morte por envenenamento, desaparecimento e adoção. D. Inácia representa uma mulher de fé, faz promessas para São José em prol da chuva na região. D. Maroca é a imagem do desespero, autoriza o vaqueiro Chico Bento abrir as porteiras para que os animais buscassem os próprios alimentos num cenário desolador. Cada mulher do romance *O quinze* traz as marcas de gênero impregnadas na pele, nas narrativas e nas tomadas de decisões.

Não se casar diz muito para uma época em que a mulher era treinada para o lar, no entanto, Conceição, rompe esse discurso, aos 22 anos não se

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

incomodava com os comentários da sua avó Mãe Nácia, de certa forma, os pensamentos da avó representavam valores culturais de uma sociedade do início do século XX. Uma moça após os 20 anos era considerada solteirona, um rótulo que as mães e avós não queriam para suas filhas e netas. Este pensamento é muito bem representado no livro *O quinze* dessa forma:

> Conceição tinha vinte e dois anos e não falava em casar. As poucas tentativas de namoro tinham-se ido embora com os dezoito anos e o tempo de normalista; dizia alegremente que nascera solteirona. Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casava era um aleijão... (QUEIROZ, 1930, p. 6)

Rachel de Queiroz rompe a tradição e transita num entrelugar, porque ela sempre se colocou disposta à guerrilha, posiciona-se num lugar de desconstrução. Enquanto as moças eram treinadas para o espaço doméstico, Rachel viajava frequentemente do Rio de Janeiro/Ceará para a fazenda da família em Quixadá. Casou-se muito nova, mas poucos anos depois se separou, para no ano seguinte casar-se novamente, e quebra mais este paradigma.

O romance opera em dois cenários opostos, mas paradoxalmente, se complementam: o particular e o coletivo. No primeiro, temos as famílias ligadas pelos laços de amizades, parentescos e afilhadagem. Em situações semelhantes estão Conceição e Vicente que são primos e compadres da família de Chico Bento. Ela é moça estudiosa com hábitos urbanos, ele é um rapaz rural, administrador da fazenda da família. No segundo cenário estão as vítimas da seca, famílias desoladas, perdendo seus filhos para a fome, como a família de Chico Bento, na condição de retirante, a sua esposa D. Cordulina entre outros parceiros de infortúnios, expulsos da terra por conta da seca e fome.

As personagens criadas por Rachel de Queiroz (1930), são determinadas em suas crenças religiosas ou políticas. De um lado temos Mãe Nácia que acredita no poder das orações, do outro lado, Conceição defensora dos direitos dos retirantes, atua para ajudá-los. Empoderadas e engajadas para solucionar os problemas decorrentes da seca, as mulheres narradas por Rachel de Queiroz fazem a diferença pelo ativismo num espaço atípico. Santos (2016) defende que para salvar o mundo o pobre precisa ser ativo, o seu ativismo servirá como arma contra o conformismo e a luta armada, isso porque,

> Se os pobres salvarão o mundo, conforme Jean-Luc Godard, aqui neste livro estamos mostrando que isso só será possível

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

> se suas armas consistirem num ativismo situado entre a luta armada e o conformismo. Ou seja, nem luta armada nem conformismo lambe-botas, pois, se a luta armada investe, necessariamente, na destruição da vida, o conformismo anula o ser e sua potência de resistir e de criar. Uma conexão ativa dos pobres do mundo não tem. (SANTOS, 2016, p. 54-55)

Assim como suas personagens fortes e ativas, a escritora Rachel de Queiroz apresenta-se uma mulher firme em seus posicionamentos pessoais ou políticos. Por sinal, a vida política dela foi bem intensa, desde a ajuda no golpe militar de 1964 a implantação do comunismo em Fortaleza (Ceará). Contraditória, com a mesma intensidade da filiação, desfilia-se quando discorda de algumas ações do partido. Além do seu tempo, Rachel teve acesso aos livros muito cedo por influência da mãe, aos 17 anos escrevia para o Jornal Ceará, aos 19 inicia a escrita do seu primeiro romance, responsável pela fama e o Prêmio Fundação Graça Aranha.

Pereira (2018) ao realizar pesquisa autobiográfica com cinco mulheres idosas na comunidade quilombola de Saquinho que participavam do programa TOPA, revela o quanto elas são produtivas socialmente e comprometidas com o ensino-aprendizagem. Um ativismo também visto nas personagens femininas criadas por Rachel de Queiroz. Isso porque,

> Todas as atividades desempenhadas pelas mulheres trazem no seu bojo densos significados sociais, culturais de força e poder. Desse modo, as práticas sociais e culturais dessas mulheres podem fazer delas independentes, empoderadas e líderes. Seus poderes são invisíveis para os homens, porém, quando se faz necessário, elas exercem a liderança na família, associações comunitárias, festas e reuniões da igreja. (PEREIRA, 2018, p. 80)

Essa liderança apontada por Pereira(2018) nas mulheres da comunidade de Saquinho, emana nas personagens como Conceição quando opta desenvolver trabalhos sociais no Campo de Concentração, local usado para ajudar as vítimas da seca, sem firmar laços matrimoniais com ninguém e D. Cordulina para não ver o único filho que restara passar fome o entrega para Conceição, madrinha da criança.

A escritora nordestina imortal, sorriso fácil, em entrevista diz ser uma pessoa triste, o sorriso constante era uma espécie de camuflagem. O entrelugar escolhido pela autora como local de fala, um lugar contraditório, porém de afirmação identitária, dona de uma literatura engajada, mesmo negando o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

engajamento. Silviano Santiago ao ser entrevistado pela Palimpsesto (2019), falou da importância da literatura ser vista como parte da cultura, para que os princípios estéticos por mais radicais que sejam deve harmonizar com os valores culturais, afinal, a "literatura é e não é", parodiando Santiago, será que Rachel de Queiroz é a escritora que é e não é? Sem dúvida o lugar escolhido por Rachel de Queiroz é o da ruptura, às vezes do silenciamento, mas também do grito, acima de tudo. Falar de Rachel de Queiroz é lidar com as afirmações e negativas de uma escritora. Isso porque,

> Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1996, p. 9)

Sem dúvidas há uma *interdição* bem maior aos discursos de mulheres escritoras, com Rachel de Queiroz não é diferente. É preciso romper as barreiras e marcar presença, afirmar identidade, demarcando o local de fala para ser ouvida e respeitada. E a interdição aparece na entrevista com Rachel de Queiroz ao programa Roda Viva, pelo canal da TV Cultura de São Paulo e transmitido através das afiliadas nos diversos estados brasileiros.

Em Roda Viva (1991) o jornalista e escritor Gilberto Mansur ao informar Rachel de Queiroz, uma senhora de 80 anos, que iria tratá-la por "você", obteve a resposta: "- Todo mundo do seu meio me chama de você, ninguém me chama de doutora, nem senhora". Uma resposta que aponta o lugar de fala da escritora, como se o "você" não causasse mais estranheza, porque "todo mundo do seu meio" não usava outro pronome de tratamento ao se referir a escritora Rachel de Queiroz, mesmo com a idade já avançada.

A escritora faz questão de mostrar a sua irreverência discursiva diante de um grupo de jornalistas, quase 100% homens. Uma pergunta que traz uma pitada de ironia e conotação sexual, dificilmente seria destinada a um homem, vem do jornalista Jayme Martins ao questioná-la sobre os "amores ardentes", além do amor de Rachel de Queiroz pelo esposo. A escritora sem titubear respondeu que gostava do ser humano, gostava de gente, do Brasil, Ceará e de Quixadá, estes seriam seus verdadeiros amores ardentes. É impressionante a sagacidade de Rachel de Queiroz diante de cada pergunta feita pelos jornalistas. Ela vai desconstruindo cada discurso pronto para prendê-la nas artimanhas da língua. De igual modo, o escritor Caio Fernando Abreu ao questioná-la sobre o porquê dos posicionamentos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

políticos sofrerem mudanças bruscas, sendo que em determinado período da história a escritora era vista como comunista e em outro reacionária, ao pedi-la para se posicionar em qual dos dois lados ela estava. Rachel responde: "-Não sou comunista nem reacionária, mas anarquista, uma doce anarquista". Mais uma vez, a resposta não agrada o entrevistador, que não esconde o desconforto diante do "doce anarquista".

Sarlo (2007) afirma que devido a memória e a história o passado é conflituoso, porque há sempre "algo inabordável". Talvez, por conta dessas lembranças soberanas e incontroláveis, a escritora Rachel de Queiroz se nega a penetrar no caminho apresentado pelos jornalistas, ao ser questionada sobre a falta de um livro de memórias, tipo "O poder e eu", ela diz desconhecer esse livro, mas a pressão sofrida pela família e editora era grande, mas não tinha interesse, porque "na ficção a gente já se revela". Claro, a pressão foi mais forte, sete anos após a entrevista no Roda Viva ela publicou o autobiográfico "Tantos anos" (1998), em parceria com sua irmã.

Ainda Moreira (2010), afirma que Rachel é "sujeito e personagem ao mesmo tempo", um sujeito totalmente "insubordinado" que, na sua escrita forte, não se deixa aprisionar, nem usa "penduricalhos" para denunciar que é a escrita feminina. Através do programa Roda Viva (1991) os discursos e os contradiscursos deixam claro, que a entrevistada, apesar da idade avançada, revela-se uma senhora bem além do seu tempo, escapa constantemente das perguntas embaraçosas, sem, no entanto, deixar de respondê-las. Ela, como disse Moreira (2010), ajuda-nos a repensar a nossa própria narrativa, o que pretendemos mostrar ou ocultar para os outros, E com muita classe, Rachel desmonta toda a bancada de jornalistas, críticos e escritores quando tentam mostrar as incoerências das entrevistas dadas ao longo da sua trajetória, ela responde em tom brincalhão: "-Pergunte ao Shakespeare, porque inconsistência seu nome é mulher."

Sarlo (2007) também argumenta que nem sempre essa captura do presente retornando ao passado é uma ação libertadora, há temas escorregadios. Mas é preciso de um olhar crítico para o passado, porque é de lá que provém os relatos. E com Rachel de Queiroz não é diferente, ao ser questionada sobre o apoio dado aos militares na revolução de 1964, a sua experiência na prisão em 1937, e o posicionamento político atual, a resposta não agradou: "Prendiam a gente de vez em quando por lá". Com estas respostas, ela de forma inteligente, minimiza a dor de ser presa política e relata fatos ocorridos: "Fiquei no corpo de bombeiro, era paparicada, teve até

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

serenatas, foi como um período de férias...” Mais uma tática usada para fugir do aprisionamento.

Tudo para Rachel foi muito intenso e rápido, o sucesso veio no primeiro livro, a fama também. Apesar de declarar não engajada, tinha uma relação muito próxima com o Presidente da República, Castelo Branco. Buscar as narrativas de Rachel a partir da entrevista no Roda Viva é se preparar para conhecer uma escritora inteligente, com raciocínio rápido e com um alto senso de humor. Ao tentar extrair da escritora uma confissão de arrependimento das ações políticas do passado, ela declara que o arrependimento “foi de ter nascido”. Acho que faltou pouco para ela completar a frase com o signo “mulher”.

Se a primeira estratégia de confissão falhou, a segunda foi ainda mais desastrosa. A proposta da mesa foi que a escritora sugerisse uma pergunta com resposta. Ela sorrindo diz: “Rachel, gostaria de sair daqui agora?” Mesmo constrangidos, os entrevistadores cobram a resposta. Ela, ainda sorrindo, respondeu: “-SIM!” O “sim” de Rachel sugere múltiplos sentidos: eu quero sair daqui; não estou gostando da condução da entrevista; não estou feliz com esta homenagem; não quero falar de ações políticas do passado, entre outros. Uma multiplicidade de sentidos como a sua literatura que foi levada para sala de aula através do romance, história em quadrinhos e filme. Rachel de Queiroz desconstruiu, através da linguagem, toda estrutura montada para entrevistá-la, de igual modo, os estudantes fazem o mesmo nas oficinas de leituras literárias. Não se deixam capturar pelos fragmentos dos manuais didáticos, vão além do escrito e com as desconstruções apontam outros caminhos possíveis e inventivos do cotidiano literário.

“Olhar Literário Nordestino”, evento cultural organizado numa escola pública, interior da Bahia, especialmente para atender estudantes do Ensino Médio, leitores de Rachel de Queiroz, com o objetivo de multiplicar os olhares para o literário e refletir acerca das produções literárias da região Nordeste, principalmente, as narrativas escritas por mulheres. Um momento ímpar no qual os estudantes munidos de textos autorais, socializam em diferentes gêneros discursivos para toda a comunidade escolar os resultados das leituras realizadas.

E neste cotidiano de táticas, invenções, criatividades e muitas desmontagens literárias, O quinze, de Rachel de Queiroz (1930) muito contribuiu para o esvaziamento dos signos, os novos modos de criação e combate de dispositivos de poder. Os fragmentos do romance que aparecem no livro didático servem de incentivo à leitura para busca do todo. Por isso, ao optar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

pela literatura e outras artes estamos contribuindo com a formação do leitor e investindo na sua transformação. A escrita de Rachel de Queiroz abriu um leque para reflexão sobre o dito e o não dito acerca da escrita de autoria feminina. As interdições, os silenciamentos, as insinuações presentes nas perguntas ambíguas, contrapondo-se com as narrativas de si, marcaram a trajetória de Rachel de Queiroz, uma mulher que viveu muito e além do seu tempo.

Afinal, como defende Derrida (2014), a estranha instituição chamada literatura precisa dialogar com outras produções artísticas e culturais para continuar existindo e resistindo. A produção de Rachel de Queiroz precisou ser forte para se destacar na década de 30, cenário desfavorável à mulher escritora, e chegar ao século XXI com direito a uma página do livro didático. Mas, página que espalhamos devido a força de uma escritora nordestina que inspirou outras "mulheres arretadas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Ler, interpretar, compreender textos e compreender melhor a si, aos outros e ao mundo à sua volta. E não: interpretar para dominar; para impor uma versão do passado; para legitimar uma determinada versão da história, dos fatos, do mundo. Hoje falamos muito _ especialmente na teoria literária, mas também em outras áreas das humanidades _ em leitura decolonial ou leitura descolonizadora. Esse tipo de leitura, interpretação e compreensão tentam nos ensinar como reler, desler, dando novos sentidos aos textos do passado, texto que muitas vezes nos tentavam convencer de que o mundo teria que ser como nos era mostrado. (SEIDEL, 2017, p 5)

É preciso dar novos sentidos aos textos lidos, porque não cabe mais um significado transcendental, mas desconstruir, como diz Seidel (2017) "desler" para combater as estruturas fixas e surpreender. Assim, como Rachel de Queiroz fez no Roda Viva durante toda a entrevista, principalmente ao prometer enviar um boletim ao jornalista que gostaria de saber as ações realizadas pela ABL. O ato de desmontagem linguística-literária adotado pela escritora, em certos momentos, irrita aos entrevistadores, principalmente, quando ela atribuiu sua candidatura à ABL uma ação política orquestrada por amigos, algo que faltou ao poeta Mário Quintana.

Acredito que as narrativas utilizadas por Rachel de Queiroz, ora ao esquivar-se das perguntas dos jornalistas, ora surpreendê-los com as respostas,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

revelam marcas identitárias de uma escritora que não aceita rótulos por ter ido tão longe. E na maioria das vezes, ela surpreende por não se sentir privilegiada com as premiações recebidas ao longo da sua carreira, nem lisonjeada por ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

Em todas as situações, a escritora cearense não se deixou aprisionar aos discursos masculinos, ela minimiza a própria prisão, evita comentar as denúncias em relação à morte acidental de Castelo Branco, que havia saído da sua fazenda em Quixadá, com a frase: "Ele era amigo da família, para me envolver num suposto atentado eu teria que ter uma bola de cristal, pelo que sei ele saiu da rota e eu teria que adivinhar..." (QUEIROZ, 1991). Eis a vantagem de ser a grande escritora Rachel de Queiroz, dona de uma escrita livre, leve e solta.

A junção da literatura a semiologia contribui para fomentar a leitura em sala de aula, uma vez que o livro didático, segundo as narrativas de estudantes, não é atraente, os textos literários fragmentados trazem exercícios de interpretação e gramática. Desse modo, os textos são pretextos para buscar outras artes, como aconteceu com o romance O Quinze, uma literatura escrita por uma mulher forte, que anulou os dispositivos de poder e aprisionamentos, ao impor estilo próprio.

Sem dúvida, a literatura de Rachel de Queiroz associada a outras artes reverbera signos, quebra correntes, aponta linhas de fugas para escapar do engessamento, seja do discurso machista ou de proposta didática fechada. Isso, porque discutir Rachel de Queiroz é falar também da liberdade discursiva assumida, já que nem as grades de uma prisão conseguiu prendê-la, porque as narrativas são libertárias. Enquanto os jornalistas e escritores esperavam histórias picantes sobre a experiência vivenciada na prisão, Rachel fazia literatura e história numa Roda Viva da desmontagem e provocação: "Prisão? Era férias!" E como a literatura não tira férias, fico por aqui.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Elisabeth Silva de Almeida. **Desmontagem da literatura em educação básica**: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder. Novas Edições Acadêmicas - Omni Scriptum GmbH & Co.KG: Saarbrucken/ Niemcy - Alemanha, 2016.

BARTHES, Roland. ***Aula:*** aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Trad. Leyla Perrone - Moisés. São Paulo: Cultrix. 2001. Pronunciada em 7 de Jan/ 1997.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

BARTHES, Roland**. O rumor da língua**. Tradução Mário Laranjeira, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DERRIDA Jacques. ***Essa estranha instituição chamada literatura.*** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FOUCAULT, Michel. O que é o autor? In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Trad. Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992. p 29-87.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. **Narrativas de Rachel de Queiroz:** modos de recontar, modos de (re)inventar-se. revista Diadorim.In: https://doi.org/10.35520/diadorim.2010.v7n0a3908, acesso 30 de janeiro 2021.

PALIMPSESTO: a revista do corpo discente do programa de pós-graduação em Letras da UERJ. O entre-lugar do discurso de Silviano Santiago: uma conversa sobre literatura e cultura com o mestre. Entrevista. número 30, ano 18, 2019, p 17-30.disponível In:https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/46706/31236 acesso em 31 de janeiro de 2021.

PEREIRA, Áurea da Silva. As memórias autobiográficas - o lugar das mulheres do Topa na comunidade do Saquinho. In: Pereira, Áurea da Silva. **Letramentos, empoderamentos e aprendizagens.** 2018. p. 25- 84.

QUEIROZ, Rachel de. **O quinze.** São Paulo: José Olympio, 1930.

QUEIROZ, Rachel de. **O quinze em história em quadrinhos**. roteiro e arte de Shiko. São Paulo: Ática, 2012.

QUEIROZ, Rachel de . **O quinze.** Filme. Jurandir de Oliveira. (direção), Brasil, 2004.

QUEIROZ, Rachel de. Biografia. disponível In: https://www.academia.org.br/academicos/rachel-de-queiroz/biografia acesso 31 de janeiro de 2021.

RODA VIVA. Rachel de Queiroz, Entrevista. São Paulo: TV Cultura, 1991. disponível in: https://www.youtube.com/watch?v=zzCoEwnI-Ek&t=1018s

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.016

.SANTOS, Osmar Moreira dos. **A luta desarmada dos subalternos**(online). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SARLO, Beatriz. Tempo passado. In: SARLO, Beatriz. **Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva.** São Paulo:Cia das Letras: Belo Horizonte: UFMG, 2007; p. 9-22

SEIDEL, Roberto Henrique. **A materialidade do texto na contemporaneidade**: deslendo os conceitos de autor, leitor e obra. Comunicação.oral. II Simpósio de desleituras em série. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia, apresentação 17 de maio de 2017.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

DESMISTIFICANDO O TESTE DE PATERNIDADE EM SALA DE AULA

MARIA CELINA SARMENTO MARACAJÁ
Graduada em Ciencias Biológicas e Mestre em Ciências e Tecnologia Ambiental pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, celinasmm@gmail.com;

SIMONE MENDES CABRAL
Graduada em Ciencias Biológicas e Mestre em Ciências e Tecnologia Ambiental pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, moninhabiologa1@gmail.com;

CRISTIANE TAVARES DE AGUIAR
Graduada do Curso de Licenciatura em Química pela a Universidade Estadual da Paraiba – UEPB e Especialista em Educação Ambiental pela a Faculdades Integradas de patos -FIP, cristiane.taguiar@hotmail.com;

ROSANGELA ALVES SOUTO
Graduada em Ciencias Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, Mestre em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB,. Doutora em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, rosangelaalsouto@hotmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

RESUMO

Temas polêmicos relacionados ao teste de paternidade, emprego de células-tronco, produção e utilização de organismos transgênicos e entre outros passam a ser discutidos dentro e fora da escola. Constata-se que os alunos apresentam dificuldades em estabelecer relações entre conceitos científicos básicos como ácidos nucleicos, cromossomos, genes, divisão celular e hereditariedade aplicada aos testes de paternidade, ou seja, conhecem o produto, mas não compreendem o conjunto de conceitos científicos atrelados ao processo. A presente pesquisa objetivou contribuir para a inserção desta temática por meio da aplicação de uma situação-problema, relacionada à Biologia Molecular e Genética aplicada ao uso do exame de DNA em teste de identificação da paternidade, aos alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Campina Grande – PB. Para a execução dessa atividade foi realizado um experimento com caráter investigativo, a atividade propôs a simulação de um teste de paternidade por meio da análise de fragmentos de DNA da criança, de sua mãe e de dois homens, um deles o pai biológico da criança. Os instrumentos avaliativos consistiram em: observação; debates, relatório escrito, questões-problema que foram executados ao longo de cada etapa da Situação Problema. Ao termino da atividade os alunos foram capazes de relacionar os conceitos científicos aplicado aos testes de paternidade e participaram de forma satisfatória no processo de resolução da Situação Problema. A aplicação dessa estratégia metodológica contribuiu para o aumento da motivação dos estudantes, além do aporte teórico e da postura docente, o qual favoreceu o processo ensino aprendizagem.
Palavras-chave: Investigação Científica, Genética, Biologia Molecular, Teste de Paternidade, Alfabetização Científica.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

INTRODUÇÃO

Diariamente somos bombardeados por reportagens de divulgação científica relacionadas à biotecnologia em jornais impressos e televisivos, revistas, programas científicos ou não da televisão aberta e paga, notas em páginas da *Internet*. Temas polêmicos relacionados à pesquisa genômica, clonagem de órgãos e organismos, testes de DNA, emprego de células-tronco, produção e utilização de organismos transgênicos e entre outros passam a ser discutidos dentro e fora da escola.

A Nova Biologia, ou seja, integração entre as novas tecnologias do DNA e novas aplicações em Genética, que inclui a Biotecnologia e a Biologia Molecular, temos a exigência para que os professores de Biologia estejam atualizados e sincronizados com toda esse progresso científico. Entretanto, os professores e alunos tomam conhecimento dessas novidades ao mesmo tempo e pelos mesmos veículos de difusão científica (SANTOS, 2005). Assim, os professores devem, muitas vezes, aprender as novidades da Genética por conta própria (OLIVEIRA & SILVEIRA, 2010). Além disso, dentro dos livros didáticos mais usados no ensino de Biologia em todo o Brasil, Xavier *et al* (2006) concluíram que os atuais livros excluem objetivos educacionais importantes referentes a ela, influenciando sobremaneira o sucesso da contextualização e impedindo que o aluno sinta-se seguro para emitir julgamento ou opinião a respeito de temas socialmente relevantes.

Um dos grandes desafios está no ensino e a aprendizagem de Genética considerados, por diferentes autores, como os mais difíceis dentro da Biologia (KOVALESKI E ARAÚJO, 2013; GERICKE, 2012; KLAUTAU et al., 2009; BARBOSA, 2008; CASTELÃO E AMABIS, 2008; PEREIRA, 2020). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino da Genética tem se mostrado desinteressante, descontextualizado da realidade e de uma compreensão complexa (BRASIL, 2002). A interrelação de conteúdos e matérias, a existência de conceitos abstratos e o excesso de terminologias e metodologias inadequadas são fatores que propiciam a dificuldade da consolidação da aprendizagem (WILLIAMS et al., 2012; BONETI, 2006).

Estudos mostram que os estudantes não apresentam os conhecimentos básicos de genética, como a relação genes-cromossomos- DNA e a capacidade de relacionar os processos de divisão celular com hereditariedade. Resultados semelhantes com o cenário internacional, acrescentando a fragmentação, a descontextualização do conteúdo, desatualização dos livros

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

didáticos, a necessidade de conteúdos de diferentes origens para a compreensão da Genética Goldbach et al, (2006), a simplificação da abordagem de temas complexos (Paiva e Martins (2005), Saka et al, (2006), Goldbach e Macedo, (2008), Lima et al, (2007), Pedrancini et al, (2007), Pedrancini et al, (2008), Pedrancini et al, (2011), Schneider et al, (2011), Scheid, Ferrari e Delizoicov, (2005), assim como em outros países (FIGINI e DE MICHELI, 2005, KNIPPELS et al, 2005, ANDO et al., 2008, MCELHINNY, et al, 2014). Como consequência temos conhecimentos equivocados e confusos sobre vários temas das Ciências Biológicas. Grande parte do saber científico transmitido na escola é rapidamente esquecida, prevalecendo ideias alternativas ou de senso comum bastante estáveis e resistentes, identificadas, até mesmo, entre estudantes universitários (MORTIMER, 1996).

O século XX foi marcado pelo grande avanço da Genética nas diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, a escola e os professores necessitam estar conscientes sobre a importância da Alfabetização Científica relacionada aos conhecimentos em Genética, suas relações, por exemplo, com a Biotecnologia e suas aplicações (PRIMON, 2005; KIM e IRVING, 2010). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica sugerem a importância de se adotar uma metodologia que articule a teoria e prática, e se valer de múltiplas estratégias de ensino a fim de propiciar ao estudante vivenciar formas diversas de compreensão dos princípios científicos e construção do conhecimento (BRASIL, 2013).

Ao analisarmos o panorama do ensino de Genética nas escolas brasileiras, percebemos a necessidade de uma mudança urgente, a presente pesquisa objetivou contribuir para a inserção desta temática por meio de uma Situação Problema investigativa como alternativa para inserir o ensino de Genética de forma contextualizada, não fragmentada no Ensino Médio da educação básica. Enfatizando a importância do teste de paternidade, os conceitos relacionados a Biotecnologia, evidenciando, noções básicas sobre a estrutura dos ácidos nucleicos, hereditariedade com ênfase no DNA.

METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como cenário a Escola Cidadã Integral Severino Cabral (ECI), escola pública estadual, localizada no município de Campina Grande- PB. A intervenção didática proposta foi desenvolvida com duas turmas dos terceiros anos do ensino médio com um total de 52 alunos, com faixa etária entre 16 a 18 anos. Com atividades planejadas para nove

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

encontros de 50 minutos cada, em um período de quatro semanas que aconteceram nos meses de abril a junho de 2018. Sendo estas aulas ministradas de forma expositiva e prática, buscando sempre a interação e a participação dos alunos nas atividades propostas.

O estudo foi aplicado durante as aulas de prática experimental (PEX), disciplina que faz parte do componente curricular das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba. A autora e pesquisadora deste artigo, bem como a professora efetiva da disciplina Biologia e PEX a regente responsável pela execução das atividades desenvolvidas.

Inicialmente com duração de uma aula foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos básico em Biologia Molecular e Genética. Esta ação se deu através de uma roda de conversa com os alunos sobre os temas em destaque: Estrutura do DNA, genes e cromossomos; localização das informações hereditárias (composição química e função do material genético (DNA), código genético e relação entre DNA, cromossomos e genes.). Foram apresentadas algumas perguntas com o intuito de fomentar uma problematização que motivasse os alunos a refletir sobre o tema proposto. Por se tratar de um tema muito divulgado na mídia, os alunos já traziam consigo uma série de concepções e saberes oriundos do cotidiano e de suas vivências. As falas dos alunos foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise.

No primeiro momento com dois encontros, tendo duração de duas aulas cada um, foi conferida mini palestras pela própria professora da disciplina Biologia na qual foi apresentado pequenas reportagens, artigos e vídeos sobre DNA, biotecnologia e engenharia genética, para que os alunos tivessem um amplo contato com o tema e se familiarizasse com os termos utilizados. Foi destacado a importância do teste de paternidade para que fossem trabalhados conceitos ligados à Genética e Biologia Molecular, tais como, estrutura da molécula de DNA e sua localização na célula, bases da hereditariedade, enzimas de restrição, PCR e informações que envolvem temas de interesse social como o uso das tecnologias de manipulação do DNA empregadas no dia-a-dia.

No segundo momento foi apresentado a proposta da Situação Problema detalhando cada etapa da atividade experimental investigativa a qual foi realizada em duas etapas correspondente a quatro aulas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

Etapas:

1. *Situação – Problema; e 2. Simulação teste de paternidade- laboratório aberto.*

1- Situação problema

A partir da leitura do artigo publicado pela Ciências hoje "Revolução dos testes de DNA, em julho de 2010" (Pena, 2010) foi extraído a ideia de trabalhar a narrativa abordada como situação problema para investigação da paternidade a história do romance Dom Casmurro (ASSIS, 1899) um clássico da literatura brasileira. Na estória, Bentinho, casado com Capitu, é atormentado pela dúvida de ser ou não pai de Ezequiel, que se parece muito com Escobar, amigo do casal. No final, corroído pelas incertezas, Bentinho se separa da esposa e do filho. Hoje em dia, com o aparato tecnológicos que temos a dúvida de Bentinho poderia ser resolvida rapidamente, por meio de um teste de paternidade em DNA bem feito. A proposta da Situação problema foi simular uma situação com estes três personagens clássicos levantando o questionamento se Capitu traiu ou não seu marido Bento Santiago, o Bentinho? Bentinho é realmente pai de Ezequiel?

Simulação teste de paternidade- laboratório aberto

Apresentada a situação-problema os alunos iniciaram a investigação em laboratório aberto que teve como principal objetivo buscar a solução de uma questão por meio experimento, foi realizado na própria sala de aula, tendo como material tesoura, lápis e papel.

Problema a ser investigado – A análise do DNA é o método que permite comprovar com 99,9999% de certeza se um indivíduo é o pai biológico de uma criança.

Ezequiel é realmente filho de Bentinho?

Levantamento de hipóteses – Neste momento o professor orientou os alunos a fazer o levantamento das prováveis hipóteses diante da situação problema.

- Com base nos fundamentos da hereditariedade o fato de Ezequiel não se assemelhar a Bentinho pode ser considerado uma evidência da traição de Capitu?

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

- De acordo com o mecanismo da hereditariedade explique como é transmitido o material genético dos pais para os filhos?

Procedimentos

A atividade propôs a simulação de um Teste de Paternidade por meio da análise e comparação de fragmentos do material genético. Esta simulação experimental foi adaptada da atividade "Teste de paternidade desenvolvida pelo Projeto Embrião (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2011)" e da monografia intitulada "De Mendel aos testes de paternidade: Ensinando Genética e Miologia Molecular numa Perspectiva Investigativa" tendo como autora Neves (2014).

Coleta do material

No roteiro de trabalho entregue aos alunos foi explicitado que o teste é feito pelo DNA com sangue, de onde são obtidos os leucócitos, ou fio de cabelo. Também foi disponibilizado as sequencias de DNA dos envolvidos Ezequiel, Capitu, Bentinho e Escobar (figura 1). É importante ressaltar que, durante o desenvolvimento das atividades práticas, priorizou-se a utilização de equipamentos de baixo custo viável para a realidade das escolas públicas.

Todas as amostras possuem somente uma fita contendo os pares de bases. Os alunos completaram as fitas de DNA com as respectivas bases complementares dos fragmentos de DNA dos envolvidos. Neste momento a professora destacou a estrutura da molécula de DNA, ressaltando o pareamento das bases nitrogenadas. As bases nitrogenadas estão indicadas por letras (a letra A corresponde à base Adenina, a letra T corresponde à base Timina, a letra C corresponde à base Citosina e a letra G corresponde à base Guanina).

Figura 1: Sequência hipotética de DNA dos envolvidos na Situação problema.

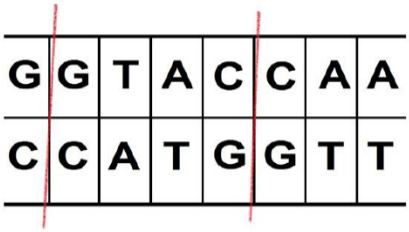
C	G	A	A	A	A	T	G	C	C	A	A	A	C	C	A	A	C	T	A	G	C	T	A	C	C	T	C	G	A	Capitu
A	T	A	G	C	T	C	C	A	T	G	G	C	C	C	A	A	C	T	A	G	C	T	A	C	C	T	C	G	A	Ezequiel
A	T	A	G	C	T	C	C	A	T	G	G	C	C	C	T	T	T	C	G	G	C	T	A	C	G	T	C	G	A	Bentinho
T	A	T	G	C	G	G	A	A	C	T	G	A	A	A	C	T	T	G	C	C	G	T	A	T	G	T	C	G	A	Escobar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

Nesta etapa os alunos foram orientados a simular a quebra do DNA em fragmentos específicos, para se obter esta quebra a enzima de restrição utilizada reconhece a sequência de bases GG e que "corta" o DNA entre o primeiro e o segundo G. Ao encontrar a sequência GG, os alunos foi orientado fazer um traço vertical separando G de G. Em seguida deveriam contar o número de pares de bases nitrogenadas de cada fragmento e registrar na margem superior da fita (figura 2).

Figura 2: Sequência hipotética de DNA exemplificando o traço separando G de G. As duas sequências indicam as duas fitas de DNA da molécula.

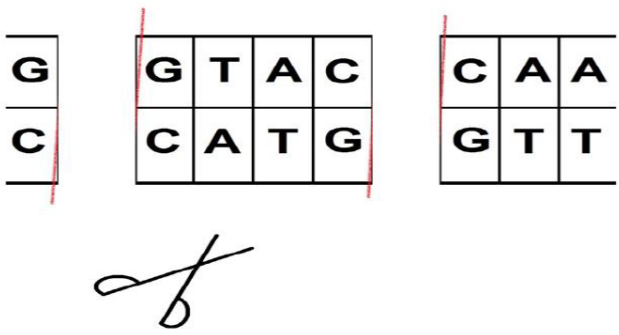


Nota: A professora chamou atenção que após a etapa de amplificação o "cromossomo", uma estrutura identificável pela sua forma, tamanho e constituída de uma molécula de DNA específica, deixa de existir. Finalizado o tratamento com enzimas de restrição obtêm-se fragmentos de moléculas de DNA, pois a enzimas de restrição atuam como tesouras moleculares, que cortam o DNA em sequências específicas.

A tesoura representando a enzima de restrição, corte da fita de DNA onde foram feitos os traços verticais, para se obter os fragmentos de DNA (Figura 3);

Os alunos foram orientados a cortar o número de pares de bases nitrogenadas de cada fragmento.

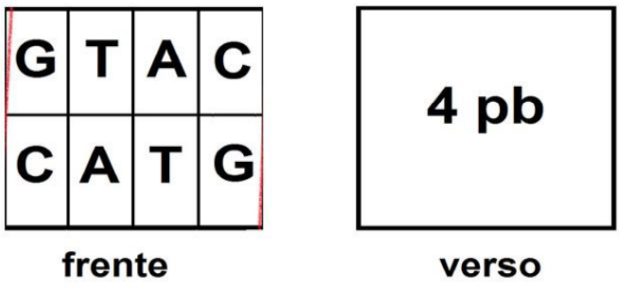
Figura 3: Sequência hipotética de DNA exemplificando o corte em que foram feitos os traços.



ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

Figura 4: Frente e verso do fragmento formado pela quebra da sequência hipotética de DNA mostrada nas figuras 1 e 2.



Separação dos fragmentos por eletroforese

Preparo do Gel

O gel é representado pela tabela 1.

Corrida do DNA – Eletroforese

Nesta etapa foi simulada um procedimento denominado eletroforese. Ele consiste na separação dos pares de base do DNA ao longo de um gel próprio para esse procedimento. O DNA apresenta carga negativa. Por esse motivo, os pares de base se deslocarão no sentido de aproximação do cátodo (polo positivo) e afastamento do ânodo (polo negativo). Como os fragmentos possuem a mesma carga, eles serão separados por tamanho no gel e não pela sua sequência de pares de base. Fragmentos menores terão mais facilidade para passar pelos espaços do gel e, por isso, migrarão rapidamente, atingindo uma distância maior que os fragmentos maiores de DNA. Após cortados os fragmentos, pintar os quadrados (representação das bandas) de acordo com os fragmentos originados, na coluna representativa do material de coleta recebido (tabela 1).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

Tabela 1: Resultado da simulação da corrida da eletroforese com as amostras dos DNA dos envolvidos.

	Capitu	Ezequiel	Bentinho	Escobar
30				
29				
28				
27				
26				
25				
24				
23				
22				
21				
20				
19				
18				
17				
16				
15				
14				
13				
12				
11				
10				
9				
8				
7				
6				
5				
4				
3				
2				
1				

Uma vez quebrado o DNA, isolam-se fragmentos de diferentes tamanhos, que são separados por uma técnica eletroforese. Após identificarem os fragmentos, os alunos pintaram os retângulos, que consistem em uma representação das bandas de DNA, de acordo com os fragmentos originados, na tabela que representou o gel utilizado na eletroforese (tabela1). Conforme o modelo a seguir para amostra de Bentinho foi encontrado os fragmentos com 10, 7, 6, 4, 2 e 1 par de bases, portanto os alunos pintaram os retângulos nas colunas correspondentes a esses fragmentos. Esse procedimento foi repetido para as demais amostras.

Com os resultados obtidos, os alunos analisaram as informações para então desvendar a situação problema. *Capitu traiu ou não seu marido Bento Santiago, o Bentinho?*

Durante a resolução foram feitos alguns questionamentos:

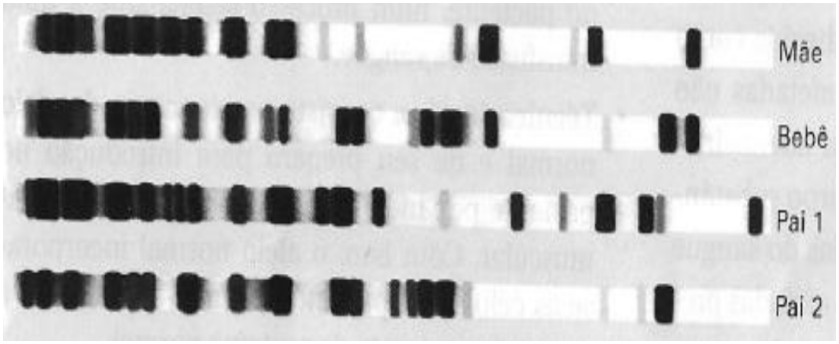
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

- De acordo com os fundamentos da hereditariedade, por que metade das bandas do DNA dos pais coincide com as do filho?
- Quais fragmentos do DNA (quantidade de pares de base) do filho são herdados do pai? E da mãe?

Ao realizar esta investigação os alunos tiveram a oportunidade de fazer uma comparação dos segmentos de DNA de pessoas diferentes relacionando as informações adquiridas com a atividade prática, simulando a realidade. Além disso foi apresentado aos alunos, um resultado real de um Teste de Paternidade (figura 5) teste real de paternidade).

Figura 5: Imagem do resultado de um teste de paternidade.



Fonte: LOPES, 2008

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a realização desta pesquisa, utilizando a atividade Situação Problema como metodologia de aprendizagem, pôde-se evidenciar a importância das três etapas para o desenvolvimento de atividades experimentais no Ensino Médio. Inicialmente o tema proposto foi problematizado e levantado os conhecimentos prévios do aluno que servira de ancoragem para construir os novos conhecimentos. De acordo com Moreira (2020), as concepções prévias constituem um importante instrumento para a organização do ensino, pois, a partir delas, se constrói situações de aprendizagem capazes de promover a atribuição de significados aos temas tratados. Em seguida diante dos conhecimentos prévios do aluno foi feita uma discussão com mais profundidade sobre os temas polêmica da biotecnologia, enfocando teste de paternidade, instigando no aluno a reflexão o qual torna fundamental para a proposição dos experimentos, a qual foi realizado na etapa

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

da investigação, que se caracteriza por oportunizar à turma uma forma diferente de aprendizagem, pois os alunos precisavam se envolver em todas as aulas para o desenvolvimento da atividade experimental e, então, relacioná-la com as características teóricas que havíamos discutido. A etapa da discussão final possibilitou aos alunos expor suas impressões sobre o que investigaram, relacionar os conceitos estudados com situações reais e de laboratório, constituindo-se em uma das etapas mais desafiadoras para os alunos do Ensino Médio.

Levantamento dos conhecimentos prévios

Esta ação iniciou-se com uma roda de conversa com os alunos, a fim de levantar os conhecimentos prévios sobre o tema. Com este intuito foram discutidos temas polêmicos na área de Biotecnologia, abrangendo conceitos básicos variados acerca da: Estrutura do DNA, genes e cromossomos; divisão celular, localização das informações hereditárias (composição química e função do material genético (DNA), código genético e relação entre DNA, cromossomos e genes.). Dessa maneira, foram apresentadas algumas perguntas com objetivo de fomentar uma problematização que motivasse os alunos a refletir sobre o tema proposto.

Na análise desses dados constatou-se que apesar dos alunos estarem no terceiro ano do ensino médio e terem estudado estes conceitos no primeiro ano , pois, a base conceitual sobre Biologia Molecular está incluída no programa de Biologia do primeiro ano, ainda apresentam concepções equivocados com argumentos superficiais, confusos e sem embasamento científico, mostrando uma carência de informações em estabelecer relações conceituais entre os termos (DNA, gene e cromossomos) dificultando a compreensão em Genética. Resultados semelhantes encontrados nos trabalhos desenvolvido por (CHATTOPADHYAY, 2005, SAKA et al., 2006, LIMA et al, 2007, PEDRANCINI et al. 2007, PEDRANCINI et al., 2008, KLAUTAU et al., 2011, PEDRANCINI et al., 2011, WILLIAMS et al., 2012; TEMP e BARTHOLOMEI-SANTOS, 2013, MORTIMER et al 2014, PEREIRA et al., 2020). Uma possível explicação para este resultado de acordo com Cid e Neto (2005) destaca que em genética temos um complexo vocabulário próprio com característica abstrata e uma quantidade considerável de informações e descobertas científicas e tecnológicas distante das experiências cotidianas dos estudantes, no qual o professor precisa acompanhar e se atualizar frequentemente. Temos a sala de aula, local em que esses assuntos são apresentados de forma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

desconectada e na maioria das vezes, devido a grande quantidade de conteúdos e a falta de tempo, não há oportunidade para o professor de levar os alunos a estabelecer uma relação lógica entre esses conceitos. O ensino se torna fragmentado, descontextualizado, compartimentado, desenvolvido por um processo de acúmulo de informações, baseado na memorização, é pouco representativo para o estudante que passa a construir explicações próprias, ou seja, desenvolvendo assim concepções alternativas (PEDRANCINI et al,. 2008). Dessa maneira a mídia e o senso comum influenciam os alunos com uma força muito maior do que a própria escola os professores não conseguem desmistificar e retirar completamente os equívocos produzidos por este meio. De acordo com Montimer, (1996) o saber científico transmitido na escola é rapidamente esquecido justamente pela forma que estes conceitos são abordados fragmentados e sem conexão, prevalecendo ideias alternativas ou de senso comum bastante estáveis e resistentes, identificadas, até mesmo, no seio dos estudantes universitários.

Primeiro momento

Iniciamos esta etapa realizando uma apresentação de pequenas reportagens, artigos e vídeos sobre DNA, Biotecnologia e Engenharia Genética, para que os alunos tivessem um amplo contato com o tema e se familiarizasse com os termos utilizados. Além disso, utilizarmos textos com informações atualizadas que não se encontra no material didático tradicional. Para apresentação, começamos mostrando, por meio de *slides*, foi destacado a importância do teste de paternidade para que fossem trabalhados conceitos ligados à Genética e Biologia Molecular, tais como, estrutura da molécula de DNA e sua localização na célula, bases da hereditariedade, enzimas de restrição, PCR e informações que envolvem temas de interesse social como o uso das tecnologias de manipulação do DNA. Foi ressaltado aos alunos a influência da Genética no nosso cotidiano, mostrando com isso que o que é visto em sala de aula tem grande utilidade na nossa vida fora dos muros da escola. Instigando o protagonismo juvenil nas decisões de saber os conceitos básicos da Genética para que possamos nos manter atualizados dentro das novas descobertas.

Segundo momento

Esta etapa centralizou na discussão sobre o artigo publicado pela Ciências Hoje intitulado “Revolução dos testes de DNA, em julho de 2010” (

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

PENA, 2010) destacando a história do clássico romance de Dom Casmurro. Utilizamos esta narrativa como Situação Problema para investigação da paternidade. Capitu traiu ou não Bentinho? Durante estes questionamentos, além de simular a técnica utilizada no teste de paternidade o aluno teve a oportunidade de discutir sobre os princípios da igualdade, da justiça, e da qualidade que norteiam esta tecnologia. Durante a simulação do teste de paternidade os estudantes interagiram significativamente com os materiais, demonstraram predisposição para participar e aprender em cada etapa de investigação, por meio de suas respostas, apresentaram entendimento desejável dos conceitos envolvidos.

Os alunos iniciaram refletindo sobre a semelhança física entre Ezequiel e Escobar. Supondo que as semelhanças físicas poderá ser uma evidência da hereditariedade entre eles. Contudo esta suposição gerou polêmica entre os alunos e foi logo desconsiderada "a semelhança física não pode ser considerada uma evidência hereditária". Os alunos continuaram "o DNA é uma molécula relacionada com o mecanismo da hereditariedade". "É responsável pelas características que herdamos dos pais". O DNA é o material genético que determina todas as nossas características como cor da pele, cor dos cabelos, cor dos olhos, entre outros".

Ao serem questionados sobre os tipos de amostras biológicas que deve ser coletada para realização do teste de paternidade citaram com facilidade amostras de "sangue, fio de cabelo, pele ou outros tecidos dos indivíduos envolvidos". À medida que os alunos manifestavam suas opiniões a professora intervia fazendo algumas considerações importantes , sobretudo no que diz respeito ao fato da amostra de DNA ser provenientes de células nucleadas do sangue, sendo assim as hemácias não poderiam ser fontes de material genético e quanto ao fio de cabelo enfatizou que também pode ser amostra das sobrancelhas, cílios, pelos dos braços, das pernas, pubianos e perianais, desde que esteja presente o bulbo, para que a extração do DNA seja bem sucedida. Segundo Borges (2002) No decorrer da atividade investigativa, o professor atua como um mediador entre o grupo e a tarefa, intervindo nos momentos em que há indecisão, falta de clareza ou consenso. Entretanto seu objetivo deve ser deixar que o grupo, progressivamente, assuma maior controle sobre sua atividade.

Quanto ao pareamento das bases nitrogenadas das moléculas de DNA dos envolvidos os alunos apresentaram facilidade tanto em realizar o pareamento como em comparar os fragmentos de DNA dos envolvidos ou seja, conseguiram com êxito esclarece a Situação Problema excluindo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

a possibilidade de Capitu ter traído Bentinho o qual foi identificado como pai de Ezequiel. Destaca que os alunos durante a mini palestra tiveram a oportunidade de analisar o resultado real de um Teste de Paternidade o que permitiu melhor compreensão.

As dificuldades encontradas pelos alunos ficaram evidente em compreender a técnica de Reação em Cadeia de Polimerase e do comportamento das bandas de DNA ao serem submetidas à técnica Eletroforese. Dificuldades essas que podem ser explicadas pela complexidade do tema e por este demandar conhecimentos técnicos da própria área de Biotecnologia e também da carência de conhecimentos da base como conceitos Genéticos e da Biologia Molecular, por exemplo relacionar a meiose a hereditariedade; diferenciar gene, cromossomo e DNA entre outros. Tais resultados não implica necessariamente na falta de aprendizagem significativa, mas sim uma dificuldade dos alunos de apresentar reflexões sobre os resultados encontrados. Esta evidencia reforçar a importância de refletir sobre o conteúdo estudado, por isso as atividades desenvolvidas devem ser predominantemente qualitativas.

Incentivar os alunos a refletirem mais, a relacionar os conteúdos já estudados para então elaborar respostas com discussões mais embasadas nos argumentos científicos. A implementação periódica destas estratégias em sala de aula poderá tornar uma ferramenta importante, estabelecendo relação indissociável entre teoria e prática (BEVILACQUA E COUTINHO-SILVA, 2007).

Com a aplicação de novos métodos didáticos, temos exemplos de vários trabalhos semelhantes a estes com resultados significativos. A Genética e Biologia Molecular são considerada uma área de difícil transmissão e compreensão, tendo o professor que introduzir os conceitos científicos com a preocupação de fornecer suas analogias com exemplos do dia-a-dia Benite, Benite, & Vilela-Ribeiro, (2014). Pereira et., al (2020), que reuniu um conjunto de estratégias compreendendo entre aulas experimentais e lúdicas. Escodino & Souza Góes, (2013) para promover a aprendizagem significativa optou pelo uso do mapa conceitual. Para Krasilchik (2008), a compreensão do ensino de biologia possibilita ao aluno a capacidade de assimilar, refletir, criticar e aprofundar seus conhecimentos em relação aos processos biológicos e a entender a importância dos mesmos na construção de tecnologia que irão gerar produtos que beneficiarão ou não a sociedade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível encontrar evidências da importância da utilização de estratégias alternativas didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de Genética. Estas estratégias se tornam viáveis capazes de auxiliar os professores em seu planejamento de aula, e assim, contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Destacando que os conteúdos de Genética são considerados conteúdos abstratos de difícil assimilação pelo aluno, a sua compreensão é fundamental para o entendimento dos processos básicos de hereditariedade dos seres vivos, que podem contribuir para elucidar questões polêmicas como células-tronco, transgênicos e clonagem, temas complexos que estão inseridos no cotidiano dos alunos e que envolvem opinião pública. Dessa forma, é necessário que tais questões sejam devidamente esclarecidas para os alunos dando a eles embasamento teórico, tornando-o capaz de desenvolver senso crítico na tomada de decisões conscientes pautadas em conhecimento técnico-científico.

REFERÊNCIAS

ANDO, N; Et Al. Journal Compilation – **Clinical Genetics Printed In Singapore**, P.75-81, 2008.

BARBOSA, M.v. Oficinas Práticas De Genética Molecular Para Estudantes Do Ensino Fundamental E Médio No Município De Garanhuns. In 54º **Congresso Brasileiro De Genética**, P.2 Salvador, 2008.

BENITE, A. M. C., BENITE, C. R. M., & VILELA-RIBEIRO, E. B. (2014). Educação Inclusiva, Ensino De Ciências E Linguagem Científica: Possíveis Relações. **Revista Educação Especial**, 1(1), 83-92. Http://Dx.doi.org/10.5902/1984686X7687 **A**cesso Em Junho De 2020.

BEVILACQUA, G.d. E COUTINHO-SILVA, R. (2007). O Ensino De Ciências Nas 5ª Série Através Da Experimentação. **Ciências & Cognição**, 10, 84-92. Disponível No World Wide Web: Http://Www.cienciasecognicao.org Acesso Em Junho De 2020.

BONETI, L.w**. Educação, Exclusão E Cidadania**. 3. Ed. Rio Grande Do Sul: Unijuí, 2006.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

BORGES, A. T. (2002). **Novos Rumos Para O Laboratório Escolar De Ciências.** Caderno Brasileiro De Ensino De Física, 19(13), 291-313.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Ambiental. In: Brasil. Ministério Da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica. Ministério Da Educação**. Secretaria De Educação Básica. Diretoria De Currículos E Educação Integral. Brasília: Mec, Seb, Dicei, 2013. P. 534- 562.

BRASIL. Ministério Da Educação E Do Desporto. Secretaria De Educação Média E Tecnológica. Pcn+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares Aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências Da Natureza, Matemática E Suas Tecnologias. Brasília: Mec: Semtec, 2002.

CASTELÃO, T.b. Amabis, J. M. Motivação E Ensino De Genética: Um Enfoque Atribucional Sobre A Escolha Da Área, Prática Docente E Aprendizagem. In 54º **Congresso Brasileiro De Genética,** P.5 Salvador, 2008.

CHATTOPADHYAY, A. Understanding Of Genetic Information In Higher Secondary Students In Northeast India And The Implications For Genetics Education. **Cell Biology Education**, Bethesda, V. 4, P. 97-104, 2005.

CID, M. & SANTOS-NETO, A. J. (2005). Dificuldades De Aprendizagem E Conhecimento Pedagógico Do Conteúdo: O Caso Da Genética. **Enseñanza De Las Ciencias** (Pp. 1-5).

ESCODINO, D. A., & DE SOUZA GÓES, A. C. (2013). Alfabetização Científica E Aprendizagem Significativa: Situação De Alunos De Escolas Estaduais Do Rio De Janeiro Com Relação A Conceitos De Biologia Molecular. **Investigações Em Ensino De Ciências**, 18(3), 563-579.

FIGINI, E.; DE MICHELI, A. - La Enseñanza De La Genética En El Nivel Medio Y La Educación Polimodal: Contenidos Conceptuales En Las Actividades De Los Libros De Texto. Enseñanza De Las Ciencias. **Vii Congresso**. Número Extra. 2005.

GERICKE, N.m., EL-HANI, C.n., DOS SANTOS V.c. Conceptual Variations Or Incoherence? Textbook Discourse On Genes In Six Countries. **Science & Education**. V. 23, N. 2, P. 381-416, 2012.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

GOLDBACH, T. Entre Receitas Programas E Códigos**: As Idéias Sobre Gene Em Diferentes Contextos.** Rio De Janeiro, Programa De Difusão De C&T - Coppe/ Ufrj, Tese De Doutorado, 2006.

GOLDBACH, T.; MACEDO, A.g. Produção Científica E Saberes Escolares Na Área De Ensino De Genética: Olhares E Tendências. In: **Jornadas Latino-Americanas De Estudos Sociais Das Ciências E Tecnologias (Esocite),** 7., 2008, Rio De Janeiro. Anais. Rio De Janeiro: Ufrj, 2008.

KIM, S. Y.; IRVING, K. E. History Of Science As An Instructional Context: Student Learning In Genetics And Nature Of Science. **Science & Education**. V. 19, N.2, P. 187-215, 2010.

KLAUTAU-GUIMARÃES, M.n.; AURORA, A.; DULCE, D.; SILVIENE, F.o.; HELENA, Y CORREIA, A. Relação Entre Herança Genética, Reprodução E Meiose: Um Estudo Das Concepções De Estudantes Universitários Do Brasil E Portugal. Enseñanza De Las Ciencias, **Número Extra Viii Congreso Internacional Sobre Investigación En Didáctica De Las Ciencias**, Barcelona, Pp. 2267-2270, 2009.

KLAUTAU-GUIMARÃES, M.n.; RESENDE, T.a.; LOBO, J.a. E SILVIENE, F.o. Entendendo A Variação Genética. Genética Na Escola, 6 (1): 31–41, 2011.

KNIPPELS, M. C. P. J; Et Al. Design Criteria For Learning And Teaching Genetics. **Jounal Of Biological Education**. N. 39, 2005, P. 108-112.

KOVALESKI, A. B., DE ARAÚJO, M. C. P. A História Da Ciência E Bioética No Ensino De Genética. **Revista Genética Na Escola**, 2013.

KRASILCHIK, M. **Prática De Ensino De Biologia**. São Paulo: Edusp, 2008

LIMA, A. C.; PINTON, M. R. G. M. & CHAVES, A. C. L. (2007). O Entendimento E A Imagem De Três Conceitos: Dna, Gene E Cromossomo No Ensino Médio**. Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 6. Acesso Em 16 De Set. De 2020, Http://Www.nutes.ufrj.br/Abrapec/Vienpec/Cr2/P464.Pdf.

LOPES, Sônia. **Bio:** Volume Único. São Paulo: Saraiva, 2008.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

MCELHINNY, T. L., Et Al. The Status Of Genetics Curriculum In Higher Education In The United States: Goals And Assessment. **Science & Education**. N. 23, 2014. P. 445–464.

MOREIRA, M. A. O Que É Afinal Aprendizagem Significativa? **Revista Cultural La Laguna Espanha,** 2012. Disponível Em: Http://Moreira.if.ufrgs.br/Oqueeafinal.pdf. Acesso Em: 22/2/2020.

MORTIMER, E. F. Et Al. Conceptual Profiles: Theoretical Methodological Bases Of Research Program. In: MORTIMER, E. F.; EL-HANI, C. N. **Conceptual Profiles: A Theory Of Teaching And Learning Scientific Concepts .Dordrecht**: Springer, 2014. P. 3-33.

MORTIMER, E.f. Construtivismo, Mudança Conceitual E O Ensino De Ciências: Para Onde Vamos? **Investigações Em Ensino De Ciências**, V. 1, P. 20-39, 1996.

NEVES, A. P. P. (2014) **De Mendel Aos Testes De Paternidade: Ensinando Genética E Biologia Molecular Numa Perspectiva Investigativa**. Monografia Apresentada Ao Curso De Especialização Enci-Uab Do Cecimig Fae/Ufmg Como Requisito Parcial Para Obtenção De Título De Especialista Em Ensino De Ciências Por Investigação.

OLIVEIRA, F.b.; SILVEIRA, R.m.v. O Teste De Dna Na Sala De Aula: É Possível Ensinar Biologia A Partir De Temas Atuais? **Genética Na Escola**, V.5, N.1, P.01-04, 2010.

PAIVA, A. L.b.; MARTINS, C. M. C.concepções Prévias De Alunos De Terceiro Ano Do Ensino Médio A Respeito De Temas Na Área De Genética. **Ensaio – Pesquisa Em Educaçao Em Ciências.** V.7, Número Especial, 2005.

PEDRANCINI, V. D.; CORAZZA, M. J.; GALUCH, M. T. B. Mediação Pedagógica E A Formação De Conceitos Científicos Sobre Hereditariedade. **Revista Electrónica De Enseñanza De Las Ciencias**, V. 10, N. 1, P. 109-132, 2011.

PEDRANCINI, V. D.; CORAZZA-NUNES, M. J.; GALUCH, T. B.; MOREIRA, A. L. O. R.; RIBEIRO, A. C. Ensino E Aprendizagem De Biologia No Ensino Médio E Apropriação Do Saber Científico E Tecnológico. **Revista Electrónica De Enseñanza De Las Ciencias**. V.6, N.2, 299-309, 2007.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

PEDRANCINI, V. D; Et Al. Saber Científicos E Conhecimento Espontâneo: Opiniões De Alunos Do Ensino Médio Sobre Transgênicos**. Ciência & Educação**. V. 14, N. 1, 2008, P. 135-146.

PENA, Sérgio Danilo. A Revolução Dos Testes De Dna**. Revista Ciência Hoje**, Rio De Janeiro, Julho 2010. Disponível Em: Https://Cienciahoje.org.br/Coluna/A-Revolucao-Dos-Testes-De-Dna, Acesso Em Jul. 2018.

PEREIRA, S. De S., CUNHA, J. S., & De Lima, E.m. (2020). **Estratégias Didático-Pedagógicas Para O Ensino-Aprendizagem De Genética. Investigações Em Ensino De Ciências,** 25(1), 41-59. Recuperado De Https://Www.if.ufrgs.br/Cref/Ojs/Index.php/Ienci/Article/View/1462

PRIMON, C.s.f**. Análise Do Conhecimento De Conteúdos Fundamentais De Genética E Biologia Celular Apresentado Por Graduandos Em Ciências Biológicas**. São Paulo. Instituto De Biociências, Universidade De São Paulo, 2005. Dissertação De Mestrado Em Biologia/Genética, 2005.

SAKA, A.; CERRAH, L.; AKDENIZ, A. R.; AYAS, A. A Cross-Age Study Of The Understanding Of Three Genetic Concepts: How Do They Image The Gene, Dna And Chromosome? **Journal Of Science Education And Technology**. V.15, N.2, P.192-202. 2006.

SANTOS, S. **Para Geneticistas E Educadores: O Conhecimento Cotidiano Sobre A Herança Biológica.** São Paulo: Annablume, 2005.

SCHEID, N. M. J; Et Al. A Construção Coletiva Do Conhecimento Cientifico Sobre A Estrutura Do Dna. **Ciência & Educação**. V. 11, N. 2, 2005.

SCHEID, N. M.; Delizoicov, D. & Ferrari, N. A. (2003). Proposição Do Modelo De Dna: Um Exemplo De Como A História Da Ciência Pode Contribuir Para O Ensino De Genética. **Atas Do Iv Encontro Nacional De Pesquisa Em Ensino De Ciências**. 4, 25- Http://Fep.if.usp.br/~Profis/Arquivos/Ivenpec/Arquivos/Orais/Oral021.Pdf.

SCHNEIDER, E.m.; Et Al. Conceitos De Gene: Construção Histórico-Epistemológica E Percepções De Professores Do Ensino Superior. **Investigações Em Ensino De Ciências**. V.16, N. 2, 2011, P. 201-222

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.017

SMITH, Michelle, K. And KNIGHT, Jennifer, K. Using The Genetics Concept Assessment To Document Persistente Conceptual Difficulties In Undergraduate Genetics Courses. **Genetics** 191: 21-32. 2012.

TEMP, D. S.; BARTHOLOMEI- SANTOS, M. L. Desenvolvimento E Uso De Um Modelo Didático Para Facilitar A Correlação Genótipo-Fenótipo. **Revista Electrónica De Investigação Em Educação Em Ciências**. V.8, N.2., P. 13-20, 2013.

UNICAMP. Projeto Embrion. **Identidade Dos Seres Vivos- Tecnologia De Manipulação Do Dna**. 2011. Disponível Https://Www.embriao.ib.unicamp.br/Embriao2/Index.phphttp: Acesso Em Jul De 2018.

WILLIAMS, M., MONTGOMERY, B. L., MANOKORE, V. **From Phenotype To Genotype: Exploring Middle School Student's Understanding Of Genetic Inheritance In A Web-Based Environment**. V. 74, N. 1, P. 35-40, 2012.

XAVIER, M., C. F.; De Sá Freire, A.; MORAES, M. O. **A Nova (Moderna) Biologia E Genética Nos Livros Didáticos De Biologia No Ensino Médio**. Ciência E Educação. V.12, N.3, P.275-289, 2006.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

DIALOGISMO E AUTORIA EM CRÔNICAS ESTUDANTIS

TATIANA SIMÕES E LUNA
Doutora em Linguística e Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, simoes.luna@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

RESUMO

Este trabalho analisa produções escritas estudantis realizadas por ocasião da quinta edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), em 2016. Selecionamos os textos vencedores na categoria crônica, em razão de ser o gênero literário com linguagem e temática mais próximas ao cotidiano. Com base nos estudos bakhtinianos e em outras pesquisas a eles vinculadas, o objetivo de nosso trabalho é analisar as inter-relações estabelecidas entre as prescrições desse concurso de textos para a escrita cronística e a constituição dos sujeitos autores, identificando os posicionamentos assumidas pelas vozes estudantis. Verificamos como os discentes, em suas produções, negociaram com as regulações do Programa e inscreveram seus pontos de vista, com um olhar mais atento para os modos como representaram seu cotidiano local, o lugar onde vivem. Os resultados apontam que os estudantes se apropriaram das normas olímpicas, mas também assinalaram suas posições por meio de representações temáticas, estratégias discursivas e recursos linguístico-estilísticos não previstos. Ou seja, eles subverteram parte das coerções genéricas prescritas, estabelecendo com propriedade seu querer dizer, seus valores em relação à OLPEF.

Palavras-chave: Dialogismo, Crônica, Produção escrita.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

INTRODUÇÃO

Um dos destaques da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), no que tange ao ensino de literatura, ou, mais precisamente, ao campo artístico-literário é o espaço dado à escrita literária. A BNCC defende a promoção desse tipo de atividade a fim de aproveitar o interesse dos estudantes por manifestações estéticas e culturais, vide o exemplo dos clubes de leitura, das *fandoms* e de outras comunidades literárias digitais, para levá-los a um processo de (re)conhecimento de si e do outro:

> Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária. (BRASIL, 2017, p.524)

É assim que, dentre as habilidades previstas para o ensino da literatura, se encontram a produção de gêneros literários os quais selecionam conteúdos e mobilizem recursos linguísticos variados, bem como de outros gêneros que realizam avaliações apreciativas e dialogam criticamente com o texto literário, como as resenhas, os *vlogs* e *podcasts* literários, as *fanfictions*, as paródias etc.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), tal qual a BNCC (BRASIL, 2017), propõe o trabalho com a escrita literária na escola. Trata-se de um programa de formação docente, que realiza bianualmente um concurso de produção de textos estudantis, ancorado na metodologia genebrina da sequência didática de gêneros. Dentre eles, destacam-se os literários, como os poemas, as memórias e as crônicas, as quais constituem o objeto de nosso trabalho.

Essa constatação leva-nos ao seguinte questionamento: É objetivo da escola formar escritores? Em outras palavras, escritores formam-se na escola? Se respondemos negativamente a essa questão, estamos supondo que a arte literária é um dom, um talento, concedido a poucos, felizardos ou iniciados. Sem entrar nessa polêmica, julgamos que se cabe à escola formar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

produtores de textos, todos os textos, ou melhor, gêneros podem ser trabalhados a depender dos objetivos de ensino e das condições da escola, dos professores e dos aprendizes.

Dentre os gêneros literários, inclusive, a crônica é o que mais se aproxima da prosa cotidiana, seja pela aparente falta de compromisso com os fatos sérios do dia a dia, seja pela aproximação com a oralidade e o leitor. A crônica, em geral, apresenta uma linguagem acessível, com certas nuances poéticas, e trata como banais e corriqueiros acontecimentos importantes. Atenua a tensão de fatos sociais e políticos da época, reelaborando narrativas cotidianas e conferindo leveza à temeridade da vida. Isso não torna o exercício da escrita cronística mais fácil.

Torquato (2010), em análise dos textos dos semifinalistas da OLPEF, da edição de 2010, assinala algumas dificuldades vistas: a presença de marcadores ("Era uma vez", "passado muito tempo") e de personagens (objetos que falam) de histórias infantis, o tom moralístico da narrativa, o excesso de descrição e de informações sobre o "lugar onde vivo" e a falta de focalização temática.

Também nós observamos diversos problemas ao analisarmos as produções estudantis sob nossa orientação na edição de 2012 da OLPEF (LUNA, 2012). Alguns alunos não conseguiam se desprender dos gêneros escolares prototípicos, como a dissertação, e outros não conseguiam manejar recursos literários, nem escolher um determinado ângulo do cotidiano e apresentar uma reflexão singular sobre ele. Chegamos a defender que tais produções não tinham autoria ou que a autoria ainda estava em construção, hoje, porém, discordamos dessa análise, pois cremos que todo gênero possui autor, mesmo que o texto não seja de boa qualidade.

De acordo com Bakhtin ([1970-1971] 2017), as formas de autoria dependem do gênero, da posição ocupada pelo autor e pelo destinatário na esfera de atividade e, acrescentaríamos, dos suportes e meios de circulação dos enunciados. Esses elementos determinam o tom e o estilo do gênero. Bakhtin acrescenta que alguns gêneros são propícios à revelação da pessoa do autor, como os de natureza biográfica (cartas pessoas, diários, relatos), já outros não, como os de ordem burocrático-militar; além de que a mesma pessoa pode se manifestar de diversas formas autorais (editor, diagramador, revisor, autor etc.). No campo literário, por exemplo, o escritor pode assimilar diversos tons e formas de autoria: romancista, cronista, poeta, contista etc.

Ao teorizar sobre o processo de criação literária, Bakhtin ([1920-1924] 2011a) estabeleceu as categorias do autor-pessoa e do autor-criador e mais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

tardiamente, ao estudar o romance, distinguiu dois planos da narração, o do narrador e o do autor (BAKHTIN, [1934-1935] 2015). Ora, o mundo da arte não se encontra separado do mundo da vida, mas "bebe em suas fontes", encontra-se com ele já semântica e axiologicamente saturado, o transpõe e o refrata em outra esfera.

O autor-pessoa, sujeito real, pertencente ao mundo da vida, não se confunde com o autor-criador, integrante da obra. Quando lança mão do processo de escrita e define um projeto comunicativo, em função do destinatário e em dado contexto histórico-social, o sujeito real cede lugar ao sujeito responsável pela produção discursiva.

Bakhtin ([1920-1924] 2011b) explica que o escritor, em um primeiro momento, vivencia o máximo de envolvimento e empatia com o herói e, depois, o distanciamento que lhe permite dar acabamento à consciência desse outro e imprimir nela valores. Ou seja, ele dá unidade ao texto e assume uma posição axiológica marcada pela entonação valorativa.

Alguns anos depois, ele assume uma postura mais radical ao afirmar que o autor realiza sua intenção de modo refratado não só na narração e através dela, mas também através dos gêneros intercalados e dos discursos das personagens que podem refratar as intenções do autor, sendo sua segunda linguagem no romance (BAKHTIN, [1934-1935] 2015) Ou seja, o autor sai da posição de centro monopolizador da obra e da consciência do herói para a de diálogo ativo e valorativo com o discurso outro, falando, inclusive, na linguagem desse outro.

Logo, o narrador (ou autor-criador) assume uma posição refratada e refratante, em relação à pessoa real do escritor, ao objeto temático da obra, às personagens, e, diríamos ainda, em relação aos leitores, aos críticos e aos editores que legitimam sua posição e individuação no universo literário, reconhecendo-o como responsável pela obra.

De acordo com a leitura de Faraco (2011), é o posicionamento axiológico do autor-criador, ancorado sócio-historicamente, que lhe permite exercer sua função estético-formal: ele estabelece relações axiológicas com o mundo por meio da seleção do material e da construção composicional da obra. O estilo individual emerge das escolhas que o autor faz diante das formas de produção do gênero e das múltiplas possibilidades de combinação dos recursos linguístico-discursivos.

Observamos como os estudantes vencedores operam com o gênero crônica, ou melhor, com as coerções genéricas ditadas pela OLPEF, como constroem sua posição discursiva e delineiam uma experiência estética com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

o seu cotidiano, o lugar onde vivem. Nosso intuito é recuperar as marcas de individuação, de uma voz, de um ponto de vista, pois "o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta" (FOUCAULT, [1971] 2004, p.26). Ou seja, não buscamos em nossa análise indícios de originalidade e criatividade "puras". Consideramos que o posicionamento autoral constitui um traço fundamental do gênero crônica, revelando-se na forma de enunciar e no entrecruzamento de vozes sociais orquestradas.

Os textos vencedores são simultaneamente crônicas escolares, pois respondem às demandas da direção da escola ou do docente que os inscreveu no Programa, e literárias, pois cumprem com a função estética de emocionar – "A flor que chegou primeiro" –, de fazer rir ou refletir – "Amanhã eu vou?!" –, mais precisamente, com a função cronística de explorar o cotidiano de uma forma única, singular.

Mesmo visando à vitória em um concurso, os textos vencedores atingem em maior ou menor grau o estatuto literário de recriar o conteúdo por meio da forma. Assim como eles, muitas obras são concebidas em função de prêmios, dadas as dificuldades que os escritores têm de publicá-las e de se manterem unicamente por meio da literatura.

Sumarizando todas as prescrições da OLPEF acerca do gênero (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, 2016b) podemos dizer que se espera encontrar nas crônicas vencedoras a maior parte dos traços característicos abaixo:

- Título sugestivo, convidativo;
- Objeto temático voltado para a realidade local;
- Cenário curioso, que revele o ambiente onde se vive;
- Marcas de tempo e de espaço do cotidiano e do presente;
- Modo particular de dizer, de narrar e de contar a história;
- Discurso que envolve o leitor;
- Elementos da narrativa (narrador, foco narrativo, personagens, tempo, espaço, conflito ou intriga, desfecho)
- Descrição das personagens e do lugar;
- Tom (poético, lírico, irônico, humorístico);
- Registro de linguagem coloquial ou semiformal;
- Diálogo com o público-leitor;
- Desfecho surpreendente, conclusivo ou aberto;
- Tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre), diálogos e verbos de dizer;
- Figuras de linguagem (comparação, metáfora, personificação, ironia, metonímia, hipérbole, sinestesia, eufemismo, antítese);

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

- Adequação vocabular ao objeto temático em pauta;
- Recursos coesivos;
- Correção gramatical (atenção especial para as regras de pontuação).

A maior parte das coerções prescritas para o gênero pela OLPEF são respeitadas pelos estudantes, pois as crônicas campeãs dialogam com os textos da coletânea, por meio da citação ou da alusão, e mobilizam estratégias discursivas e formas linguísticas exploradas no Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, 2016b). Todos os textos adotam uma forma própria de contar a história e descrever as personagens e o lugar, envolvendo o leitor à medida que revelam aos poucos dados do ambiente e da situação.

METODOLOGIA

Nosso trabalho baseia-se em um *corpus* de arquivo: as crônicas vencedoras da edição olímpica de 2016. Devido aos limites de extensão desse trabalho, iremos analisar dois dos cinco textos vencedores, a saber: "Amanhã eu vou!?", de Maria Morello, e "A flor que chegou primeiro", de Mayara Pereira. A análise é de natureza qualitativo-interpretativa, pois buscamos compreender os movimentos dialógicos na construção do discurso cronístico, observando como se os estudantes assinalam sua posição de autoria.

Para tal, tomamos como categorias de análise os esquemas de transmissão do discurso outro e suas variações, estudados por Volochínov ([1929] 2017), e as formas de representação do discurso outro (RDO) categorizadas por Authier-Revuz ([2004] 2015, 2007), a saber, discurso direto (DD), discurso indireto (DI), discurso indireto livre (DIL) e modalização autonímica de empréstimo (MAE), mais especificamente as aspas e a alusão. Também se fez necessário mencionar, ao longo da análise, algumas estratégias de autorrepresentação do dizer (ADR), nos termos de Authier-Revuz ([2004] 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A crônica "Amanhã eu vou!?", de Maria Morello, atende à maior parte das prescrições ditadas pela OLPEF, aliás toma os textos recomendados pelo Programa como referência do gênero. Por meio das aspas, ela demarca certas palavras ou expressões retiradas dos escritos da Coletânea. O dialogismo mostrado e marcado prevalece, pois a autora dialoga explicitamente

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

com trechos do Caderno e com outras vozes que costuram as suas impressões sobre o "lugar onde vive".

O título reproduz um dizer reiterado no decorrer e no final do texto, a fala ficcional de uma ave noturna, o "bacurau", com uma pequena mudança: a inserção do sinal de interrogação. O diálogo intratextual é perpassado ainda pela alusão à canção homônima de Beduíno, com parceria de Luiz Gonzaga, que reproduz o canto do pássaro: "Amanhã eu vou"[1]. No processo de reacentuação da voz alheia (CUNHA, 1992), a frase exclamativa ganha entonação interrogativa, que lhe confere um teor aberto e convidativo. A pergunta instiga o leitor a tentar descobrir o contexto a que ela se refere e a lhe dar uma resposta. E, assim, ele se envolve nas artimanhas do texto.

A crônica inicia com uma paráfrase resumitiva da "Última crônica", de Fernando Sabino (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.32), e um comentário apreciativo da estratégia discursiva usada pelo autor. Logo em seguida, a narradora elogia o estilo de "Pavão", de Rubem Braga (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b). Tais cronistas são referidos por expressões vagas e indefinidas, como: "um daqueles" e "outros". O plural acentua o caráter generalista da referência. Porém, as aspas evocam as principais metáforas de cada crônica, simbolizando os elementos que norteiam as reflexões particulares de cada um deles: o bolo enquanto presente de aniversário da criança, e o arco-íris da plumagem do pavão enquanto resultado do trabalho artístico e do amor.

No caso, as aspas em "presente" e "um arco-íris de plumas" demarcam a não coincidência do discurso consigo mesmo e o empréstimo das palavras alheias (AUTHIER- REVUZ, 2007). É a partir da retomada desses textos e do discurso didático do Caderno que a narradora tece seu discurso metacronístico, justificando a escrita dessa crônica:

> Há tantos *episódios do cotidiano* que me caberiam interpretá-los e aperfeiçoá-los e, *quiçá* escrever, quem sabe, uma primeira ou "a última crônica". *Aguço meu olhar ao pitoresco que me cerca*. Há algo que espanta e encanta as pessoas das redondezas. *Escreverei, então...* (MORELLO *in* OLIMPÍADA, 2016, p.188, destaques nossos)

A autora-narradora brinca com sua posição de escritora iniciante ao retomar novamente a crônica de Sabino, por meio de MAE marcada (aspas no título "última crônica") e não marcada (alusão recuperada pelo termo

1 Disponível em: <https://jornalggn.com.br/blog/lucianohortencio/amanha -eu-vou-a-carimbamba-vive- cantando>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

"pitoresco"). Ao mesmo tempo, ela faz alusão às orientações do Caderno de escrever sobre um "episódio do cotidiano" (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p. 38, p.43, p.44, p.80, p.89, p.109, p.123, p.128, 2016b) e de "aguçar o olhar" sobre os fatos, as situações e pessoas a seu redor (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.20, p.28, p.44, p.50, p.93, p.121, p.131, 2016b). É desse modo que ela anuncia e cria certa expectativa acerca do tema da crônica, pois o define de forma vaga e paradoxal como "algo que espanta e encanta as pessoas das redondezas".

As reticências finais apontam para a suspensão narrativa que ela fará em seguida, ao incursionar no dialogismo interlocutivo. O tom pomposo com que se dirige ao público, por meio do vocativo "Precioso leitor", é atenuado pelo pronome "você", que os une e estabelece entre eles um diálogo explícito e direto. E o dêitico espacial "aqui" aproxima ambos do lugar onde a autora-narradora vive, uma cidade do interior.

Podemos inferir isso pela descrição de celebrações tradicionais que hoje ainda resistem na zona rural, como as festas dos padroeiros e as cavalgadas e, principalmente, os velórios que se estendem madrugada afora na casa do falecido ou de seus parentes. A entonação despojada com que a narradora dialoga com os célebres cronistas, neste parágrafo, se transforma em ironia:

> *Precioso leitor*, se *você* pensa que falo das tradicionais festas que acontecem por *aqui*, como as coloridas festas natalinas, as animadas e *"comportadas"* cavalgadas ou as festas dos padroeiros, engana-se! *Aqui*, os eventos que mais reúnem pessoas são os velórios e os enterros dos *entes* queridos. *"É tanto 'caro', tanta gente!", como dizia minha bisavó*, que, aliás, teve um velório *concorridíssimo*. Mas, voltando às *exéquias... é tanto carro, tanta gente*, que até o *padre, vindo de outras paragens, fica admirado, que até pensou em escrever uma tese sobre a matéria*. E se o *"evento"* espanta pela sua natureza, encanta pela solidariedade do nosso povo na *derradeira* partida. (MORELLO *in* OLIMPÍADA, 2016, p.188, destaques nossos)

As aspas demarcam a não coincidência das palavras consigo mesmas (AUTHIER- REVUZ, 2007), realçando o uso irônico dos termos: "comportadas" qualifica o caráter violento das cavalgadas e a natureza profana que as festas dos padroeiros adquirem; "caro" (em vez de "carro") demonstra a fala de alguém pouco escolarizado, o uso de uma variedade linguística desprestigiada; e "evento" mostra a pouca propriedade do termo para nominar cerimônias fúnebres.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

A familiaridade com que a narradora-personagem descreve o ambiente é confirmada pela representação da voz de sua bisavó, que mostra a longa presença da família no local. A introdução dessa fala por meio do verbo *dicendi* no pretérito imperfeito – "dizia" – , ao lado do conectivo "como", indica, ademais, a não coincidência do discurso consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 2007) e o hábito de a avó repetir essa fala.

A articulação inicial por meio do "se" ajuda o leitor a construir um cenário do lugar e dos detalhes de seu cotidiano que poderiam constituir o tema, porém são os advérbios que, de fato, o apresentam: o advérbio locativo "aqui" introduz a temática central, e o advérbio modal "aliás" a particulariza. A justificativa dessa escolha temática é confirmada por duas citações de autoridade: de uma senhora idosa, a bisavó, e do padre.

Aquela fala reportada via DD dá maior veracidade ao dialeto rural por ela usado e, desse modo, colabora com a caracterização do espaço físico interiorano e do aspecto singular que foi tomado como mote da crônica. O contexto emoldurador do discurso do padre põe, em primeiro plano, seu modo de dizer – *fica admirado, que até pensou* –, caracterizando a modificação analítico-verbal do DI (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017), que reforça a relevância do tema.

A importância do velório na região é tal que a voz da bisavó aparece novamente de forma parafrástica, introduzindo a fala do padre e caracterizando o intenso movimento que esse acontecimento desperta: "é tanto carro, tanta gente, que até o padre, vindo de outras paragens (...)". A alusão, ou melhor, a autoalusão funciona como modo de articular as partes do texto, de tal modo que o final deste parágrafo retoma e modifica, via expansão (CUNHA, 1992), o desfecho do anterior.

Através do "se", a narradora-personagem contrapõe duas características da situação, especificando o que foi dantes anunciado: "Há *algo que espanta* e *encanta as pessoas das redondezas* (...) E se *o "evento" espanta pela sua natureza, encanta pela solidariedade do nosso povo na derradeira partida*".

A situação é descrita e narrada de maneira clara, envolvente e interessante para o público-leitor. Os hábitos interioranos de "velar o morto" e o *script* desse evento são bem desenvolvidos: a lamentação e os comes e bebes durante a noite; o festejo e a cachaça durante a madrugada que lembram o antigo costume de "beber o defunto". Outro elemento que caracteriza o ambiente como uma cidade pequena e rural é a presença do pássaro "bacurau", frequente em locais onde há florestas e vegetação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

O foco narrativo em primeira pessoa aproxima a narradora do ambiente e permite que ela o detalhe a partir de uma perspectiva pessoal. Essa intimidade também é assinalada pelo dêitico "aqui", advérbio locativo que aparece ao longo de todo o texto, como se observa no parágrafo a seguir:

> É costume *daqui* velar o corpo em casa e passar a noite em claro, apoiando a família. Entre orações e cantos, há o banquete de pão com salame regado pelos insubstituíveis cafés. E, em virtude de um rodízio voluntário e interminável, ora saem amargos ora doces demais. Todos se dão por satisfeitos. Menos *o Seu Zé que só sabe reclamar*.
>
> Quando o frio bate à porta, lá pelas duas ou três da madrugada, o interior se cala. *Apenas o pio solitário de um bacurau companheiro, traduzido pelo povo do lugar como um sonoro "Amanhã eu vou!", corta o silêncio*. As lágrimas dão descanso. Então, *acendemos* o fogão a lenha para aquecer a alma e a noite fúnebre que se torna alegre e divertida. Indispensáveis piadas e gargalhadas dão o tom da madrugada ao sabor de umas doses de cachaça. *Em meio à conversa fiada, Seu Zé comenta:*
>
> *- Até que a gente vai e volta do cemitério tá bom. Triste vai ser quando a gente for e não voltar mais!* (MORELLO *in* OLIMPÍADA, 2016, p.188-189, destaques nossos)

A apresentação do *script* de um velório corrobora com a construção da crônica mundana e atende a diferentes tipos de leitores, cônscios ou não desses hábitos. Os costumes interioranos e o comportamento das pessoas é perpassada pela entonação irônica da autora, que apenas pontua o aspecto religioso do acontecimento ("Entre orações e cantos") e passa a descrever o seu lado profano.

Nada se diz do morto, mas sim da fartura de comes e bebes, por meio de expressões que ironizam o "pecado da gula", como "banquete", "rodízio voluntário e interminável", "insubstituíveis cafés". Em uma situação em que se espera tristeza, acontece o contrário – "Todos se dão por satisfeitos" –, salvo a personagem Seu Zé. O verbo *dicendi* "reclamar", nesse caso, não apenas introduz a fala dessa personagem via modificação analítico-objetual do DI (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), como ainda resume o seu conteúdo.

Estaria ele insatisfeito com o sabor da comida ou do café que "ora saem amargos ora doces demais"? Ou a narradora estaria antecipando as angústias de Seu Zé, que será a única personagem a refletir sobre as incertezas da vida e a lembrar que se está em um velório? O contexto emoldurador dessa fala indica a frivolidade com que as demais personagens vivenciam

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

o momento, travando "conversa fiada". Sua voz, reportada por meio do DD, retrata o falar típico das pessoas da região com seu registro coloquial ("tá", "a gente") e a ruptura de normas gramaticais, produzindo efeito de verossimilhança: *"Até que a gente vai e volta do cemitério tá bom. Triste vai ser quando a gente for e não voltar mais!"*.

Em contraponto a esse discurso, as outras personagens parecem se encontrar em uma festa. O choro é um protocolo formal que logo é substituído por "indispensáveis piadas e gargalhadas" e "umas doses de cachaça", ao chegar da madrugada que é descrita como "alegre e festiva". Apesar da ironia prevalecer, outras figuras semânticas tecem o clima de velório: prosopopeia ou personificação ("*O frio bate à porta*"), metáfora ("acendemos o fogão a lenha para *aquecer a alma*"), metonímia ("*O interior se cala*", em que se substituem os habitantes pelo local) e metáfora-metonímia ("*As lágrimas dão descanso*", que simboliza o ato de as pessoas deixarem a tristeza de lado).

A narradora reporta ainda a voz do pássaro e a interpretação popular atribuída a seu canto, por meio de uma figura que salienta o contorno estilístico desse dizer: "*Apenas o pio solitário de um bacurau companheiro, traduzido pelo povo do lugar como um sonoro "Amanhã eu vou!", corta o silêncio.*" Os pares antitéticos "solitário" e "companheiro" e "sonoro" e "silêncio", respectivamente, opõem o canto do pássaro à sua natureza solidária e a sua voz ao emudecimento das pessoas. Eis mais uma ocorrência da modificação analítico- verbal do DI (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), pois o trecho entre aspas confirma o caráter subjetivo do enunciado alheio enquanto expressão.

Vemos que a autora procura diversificar as figuras de linguagem utilizadas, selecionando algumas das listadas na Oficina 4 do Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.51, 2016b). Ela também procura mobilizar os recursos linguísticos para a construção do tom irônico, conforme se orienta na Oficina 2 (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.38, 2016b), assimilando, dessa forma, o discurso didático do Caderno. Isso fica evidente quando os termos são aspeados, isto é, sofrem um processo de autonímia, tornando-se MAE, a exemplo de "arrumado", no trecho a seguir, que assinala a inadequação semântica do uso desse termo para o ato de vestir o morto, dada a falta de um vocábulo preciso.

É com humor que a narradora se refere, logo em seguida, à morte e ao encontro com o dono da funerária, o Jonas, pois nem ela nem os demais presentes no velório desejam estar na posição de defunto do funeral. Mais um traço que confirma a imagem de uma cidade pequena é a presença de uma única funerária, apesar das inúmeras mortes, e sua caracterização

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

como um pequeno negócio, pois é o próprio proprietário quem se encarrega do trabalho braçal. As aspas em "arrumado" assinala a não coincidência da palavra consigo mesma (AUTHIER- REVUZ, 2007) e o tom irônico adotado pela autora:

> Pode parecer coincidência, mas *aqui* em Governador Lindenberg, quando morre um, mais dois ou três se vão – o que é surpreendente num município de interior. Hoje, as pessoas que nos fazem sorrir, amanhã poderão passar por esse estágio melancólico. Algum parente pode ser *"arrumado"* pelo Jonas – dono da única funerária – que até *virou nosso amigo pela frequência das visitas. É claro que ficamos felizes em poder vê-lo. Não quero nem imaginar onde estaria se não o visse em um funeral*! (MORELLO *in* OLIMPÍADA, 2016, p.189, destaques nossos)

Além de manejar uma forma de dizer que chama a atenção do leitor, a narradora orquestra as vozes alheias variando os tipos de discurso (DD, DI e, mais à frente, DIL) e suas modificações (analítico-verbal e analítico-objetual do DI), os verbos *dicendi* – "comenta", "reclamar", "pensou", dizia" – e outros recursos introdutores das vozes alheias: a nominalização "pio", as aspas, os dois pontos e o travessão.

Portanto, ela apropria-se das orientações didáticas explicitadas nas Oficinas 6 e 11 do Caderno e na Oficina 11, dentre as quais o tom irônico, o diálogo e os verbos de dizer, vistos na crônica "Cobrança", de Moacyr Scliar (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.78-80, p.83, 2016b), e no Roteiro de Revisão (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.124, 2016b), que foram analisados no Capítulo 4 desta tese. Os parágrafos finais ilustram o uso de variados recursos estilísticos:

> *É tarde! A lua taciturna também dá o seu adeus* e leva consigo todos os assuntos que ocupavam o espaço. *Ao dar o seu bom dia, o sol* nos lembra que o momento está acabando. É a realidade despindo a nossa fragilidade.
>
> Só quem perdeu um ente querido entende a grandeza dos gestos de solidariedade dos amigos.
>
> *a hora do adeus! Baila uma preocupação no ar: quando nos reuniremos novamente? Incertos de quando será, a angústia aperta o peito e fica a dúvida: quem será o próximo? A lembrança das palavras do Seu Zé me assusta. Aquele pio de presságio do bacurau agora me arrepia:*
>
> *– Amanhã eu vou!... Amanhã eu vou!... Amanhã eu vou!* (MORELLO *in* OLIMPÍADA, 2016, p.189, destaques nossos)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

Nesses parágrafos, a narradora maneja as estruturas paralelísticas introdutórias – "É tarde!" e "É a hora do adeus!" – e outras figuras de linguagem para simbolizar o amanhecer, o fim do velório e o iminente sepultamento: a prosopopeia ou personificação ("A lua taciturna também dá o seu adeus"; "Ao dar o seu bom dia, o sol (...)"; "É a realidade despindo nossa fragilidade"); e o eufemismo ("É a hora do adeus!", suavizando a ideia do enterro).

Tais momentos conduzem a narradora a abandonar a ironia e a imprimir uma entonação angustiada no desfecho. As imagens da natureza tecem um clima de tristeza e lamentação, uma vez que o final de um dia e o amanhecer de outro simbolizam a vida que se renova a cada instante e lembram aos convivas o momento do enterro, de encerramento daquele ciclo vital. A autora exalta não só o ritual do velório, escolhido como foco temático da crônica, mas principalmente a atitude de seus partícipes, nominando-a como "gestos de solidariedade dos amigos".

No entanto, certa insegurança fica evidente na autorrepresentação de seu discurso e das demais personagens por meio de perguntas sem resposta: "*Baila uma preocupação no ar:quando nos reuniremos novamente? Incertos de quando será, a angústia aperta o peito e fica a dúvida: quem será o próximo?*". A leitura põe-nos em xeque acerca do conteúdo desse dizer: São pensamentos ou atos de fala? Podemos atribui-lo à narradora falando em nome do coletivo ou à protagonista e às outras personagens? A dúvida é tal que o modo de enquadre o configura como um DIL.

Em busca de respostas, a autora retoma vozes já inscritas no texto, por meio de nominalizações: "palavras" evoca a fala de Seu Zé, enquanto "pio de presságio", acompanhado pelos sinais de pontuação característicos (dois pontos e travessão), emoldura o DD do canto do pássaro. É com tom emotivo-volitivo de temor que ela indica os efeitos dessas vozes: "A lembrança das palavras do Seu Zé *me assusta*."; "Aquele pio de presságio do bacurau agora *me arrepia*".

E o desfecho refere-se e responde à pergunta-título, assombrando-a ainda mais: "Amanhã eu vou...Amanhã eu vou!... Amanhã eu vou!". Afinal, o dêitico "eu" pode ser preenchido por qualquer uma das personagens, inclusive a narradora. As reticências acentuam o caráter inacabado e dialógico do enunciado. Vemos que a autora procura surpreender o público com esse final aberto, atendendo às recomendações da OLPEF.

No entanto, ela nem sempre atende os critérios de avaliação. Quanto às "convenções da escrita", a crônica apresenta falhas de pontuação e de conexão. No que concerne à adequação ao gênero, a autora adota um estilo de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

linguagem rebuscado, culto e formal, haja vista o uso de "caberiam", "escreverei", "quiçá", "aguço", "despindo", "paragens", "taciturna", "fúnebre", "baila", "presságio", "melancólico", "exéquias", "derradeira", "entes" e de "concorridíssimo", para citar alguns exemplos.

Levando em conta os destinatários imediatos – o professor e as comissões julgadoras –, a escolha desse registro, aliada às referências literárias com que a narradora dialoga na abertura da crônica, produz a imagem de uma autora com amplo conhecimento linguístico- cultural, o que pode favorecer a avaliação, a despeito da indicação do registro coloquial para a escrita da crônica pela OLPEF.

A crônica a seguir, "A flor que chegou primeiro", de Mayara Pereira, tal qual a anterior, atende à maior parte das prescrições estabelecidas pela OLPEF, se bem que incorra em falhas gramaticais e faça, por vezes, uso do vocabulário formal, a exemplo de "validando". O teor memorialístico predomina, já que o enredo se desenvolve a partir da recuperação do passado histórico do lugar, e a intriga reside na descoberta do porquê do nome do distrito.

Após a leitura, o público poderá notar que o título é bastante sugestivo, pois traz indícios da resolução do conflito ou intriga, explicando o mistério que ronda o nome do local, por meio de uma descrição definida. Caraíba foi "a flor que chegou primeiro", ou melhor, que primeiro brotou e despertou a atenção do maquinista na estação ferroviária, sendo escolhida para nominar a região. A narradora faz uma longa introdução, descrevendo os detalhes e pormenores do ambiente em que se encontra até chegar ao mote da crônica, um aspecto específico do cotidiano local que ela põe em relevo: a fachada da estação ferroviária onde figura o nome do distrito.

> Já fazia alguns minutos que encarava *os salgados expostos sobre a bancada* tentando decidir qual eu pediria. Escolhi uma *empada* e sentei-me em um *banquinho vermelho* ao lado do balcão.
>
> Os *aromas* que vagavam pelo local se misturavam aos *gritos das crianças, às vozes dos jogadores de truco sentados no canto do boteco e às comemorações de cada bola encaçapada na mesa de sinuca.*
>
> *Aquele boteco* se tornava nos fins de semana o *ponto de encontro da comunidade. Ali* se descobria qualquer coisa que tinha acontecido, *desde a galinha carijó, que fugiu do quintal da dona Maria, até o trem de ferro que havia estragado no cruzamento.*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

> Era grande o *falatório*, mas por algum motivo eu passara a observar a *estação ferroviária* que ficava em frente. Analisava a *fachada* onde o *nome do distrito* estava pintado em destaque: *"Caraíba"*. (PEREIRA *in* OLIMPÍADA, 2016, p.180, destaques nossos)

Dentre os indícios de dialogismo interdiscursivo nesse excerto da crônica, está a escolha do boteco como cenário principal, estratégia similar à usada por Sabino em "Última crônica" (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.32, 2016b). A narradora, porém, não se detém em reflexões metaliterárias, como o célebre escritor, mas nas minúcias que singularizam aquele ambiente e na mistura de sensações que ele desperta, antes mesmo de apresentá-lo: "salgados expostos sobre a bancada" e "empada" (olfato, visão e paladar), "banquinho vermelho" e "cada bola encapaçada na mesa de sinuca" (visão), "aromas" (olfato), "gritos das crianças", "vozes dos jogadores de truco" e "comemorações" (audição).

Apesar de conferir um efeito sinestésico à descrição, a autora, tal qual Sabino, não toma o boteco como foco do tema "O lugar onde vivo". Ela evidencia esse distanciamento espacial por meio dos recursos coesivos usados para referi-lo – "aquele boteco", "ali" – e aposta no estereótipo discursivo do bar ou botequim como local onde se sabe de tudo, a fim de contextualizar o seu ângulo de visão e delimitar o tema.

A conexão por meio de "desde...até" ressalta a infinidade de assuntos falados, dos mais íntimos e triviais – a fuga da galinha – ao mais genéricos e de interesse comum – acidente ferroviário. Em vez de reportar os diálogos entre as personagens, a narradora opta por outros recursos que sumarizam os atos de fala, a exemplo das nominalizações "gritos" e "vozes". Avalia de modo depreciativo essa característica do ambiente por meio de "falatório" e recorre ao "mas" para mudar a orientação narrativa, anunciando o elemento que vai gerar a complicação.

Vemos que a revelação do "lugar onde vivo" pela narradora não se dá de forma direta. A crônica fornece indícios que nos levam a tecer a imagem de um ambiente rural, simples, interiorano. São eles: a nominação popular "carijó" dada a galinhas de raça indefinida, a presença tardia do trem e da estação ferroviária[371], a prática da fofoca e o boteco enquanto "ponto de encontro da comunidade".

E é desse boteco que ela observa o nome "caraíba", destacado por aspas, na fachada da estação ferroviária. Devido aos princípios da exotopia e do excedente de visão inerentes ao texto ficcional (BAKHTIN, [1920-1924]

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

2011a), ela encontra um ângulo do cotidiano local sobre o qual irá discorrer e se posiciona como narradora-testemunha, representando as vozes e as personagens que vão dar vazão ao seu pensamento:

> *Como se adivinhasse o que eu observava, um dos jogadores de sinuca, que visivelmente tinha tomado uns goles a mais, lançou uma pergunta no ar:*
>
> *- Caraíba. Por que Caraíba? Aqui nem tem essa árvore!*
>
> Foi a deixa para que as *especulações* e o *murmurinho* começassem a se espalhar. *A todo momento um sabichão se dispunha a dar a solução para o enigma.*
>
> *– Aqui tem esse nome porque o primeiro morador tinha o apelido de Caraíba, por ter os cabelos tão amarelados quando a flor dela.*
>
> *– Não! Recebeu esse nome porque uma moradora sempre que saía de casa usava uma flor de caraíba nos cabelos. Deixando aqui conhecido por esse nome.*
>
> Nunca foram levantadas tantas *hipóteses* sobre a origem do nome de meu distrito. Todos falavam, mas a *verdadeira versão* nunca surgia. (PEREIRA *in* OLIMPÍADA, 2016, p.180-181, destaques nossos)

A narradora testemunha a discussão manejando variados verbos *dicendi* e outros recursos para introduzir as falas dos diálogos. O DD é marcado por dois pontos e travessão, tipo de discurso e fórmula recorrente na crônica Cobrança, de Moacyr Scliar (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.78-79, 2016b), o que demonstra possível apropriação desse modo de construção estilístico-composicional pela autora.

O contexto emoldurador da primeira fala é focado nos elementos cinéticos da personagem, a postura de quem já havia bebido, e na abertura da questão polêmica: "(...) um dos jogadores de sinuca, que visivelmente tinha tomado uns goles a mais, lançou uma pergunta no ar: - Caraíba. Por que Caraíba? Aqui nem tem essa árvore!". Várias nominações remontam ao debate – "pergunta", "especulações", "murmurinhos", "hipóteses", "solução para o enigma", "verdadeira versão" –, articulando adequadamente as ideias do texto. E cada personagem é nominada pela narradora irônica e depreciativamente como "sabichão", induzindo o leitor a perceber que elas não sabem a real história do nome.

Ao mesmo tempo, a proximidade delas com o local é designada pelo dêitico espacial "aqui", reiterado em diferentes falas: "– *Aqui* tem esse nome

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

porque o primeiro morador tinha o apelido de Caraíba, por ter os cabelos tão amarelados *quando* a flor dela. – Não! Recebeu esse nome porque uma moradora sempre que saía de casa usava uma flor de caraíba nos cabelos. Deixando *aqui* conhecido por esse nome.".

A crônica adquire ares de memórias visivelmente no trecho abaixo, em que a narradora reporta a voz de uma pessoa idosa:

> *Apaziguando uma briga, um senhor que esbanjava saúde aos seus noventa e poucos anos, resolveu se manifestar*:
>
> – Há muito tempo, *aqui* parecia um jardim encantado. Jatobás, ipês, pequizeiros, e caraíbas coloriam esse lugar todos os anos. Era a mais bela paisagem. Até que um dia, foram construídas a estação ferroviária e a linha de ferro, em 1923. Todos que passavam por *aqui* se maravilhavam. *Mas como era possível falar de um lugar sem nome?* Uma exibida caraíba, que florescia todos os anos ao lado da estação, havia encantado o maquinista. *Então, numa conversa entre ferroviários, ele disse "Aqui poderia se chamar Caraíba, nosso jardim encantado vai ser denominado assim".* E, dessa forma, foi registrado o nome.
>
> *Por algum motivo, vi que os olhos do homem haviam se enchido de lágrimas.*
>
> (PEREIRA *in* OLIMPÍADA, 2016, p.181, destaques nossos)

Vale salientar que esta é a prescrição da OLPEF para a escrita desse gênero: contar as reminiscências de uma pessoa antiga da comunidade. É possível que a autora já tenha participado do Programa nessa categoria ou tenha tomado conhecimento desse material através do Portal. Fato é que, através das memórias do velho maquinista, ela encontrou um modo particular de narrar, de solucionar o conflito e de atingir o clímax.

O contexto emoldurador dessa voz destaca a capacidade e o aspecto físico da personagem, em contraste com sua faixa etária, a fim de validar o seu posicionamento, assinalado pelo verbo *dicendi* "manifestar". Já o primeiro discurso do "maquinista" é entrelaçado por RDO e por ADR, dispostos em camadas. A personagem reporta-se, por meio do DIL, à pergunta que pairava no pensamento dele enquanto narrador da história e de "todos que (...) se maravilhavam": "Mas como era possível falar de um lugar sem nome?"

Essa pergunta dispõe-se ao lado do discurso dos ferroviários reportado por meio da nominalização "conversa", que introduz a fala do personagem-narrador (ADR) representada, por meio do DD, como se fora de outra

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

personagem: "Aqui poderia se chamar Caraíba, nosso jardim encantado vai ser denominado assim". Ao final, a narradora-testemunha ressalta para o leitor o detalhe da emoção da personagem, que vai conduzir à resolução do enredo: "Por algum motivo, vi que os olhos do homem haviam se enchido de lágrimas.". O olhar próprio e peculiar da autora sobre o lugar onde vive surpreende o público-leitor ao escolher essa personagem para trazer à tona a história da comunidade.

O idoso exalta a beleza do local, como ilustram as nominações e expressões descritivas usadas para referi-lo: "*Aqui parecia* um *jardim encantado*"; "*Jatobás, ipês, pequizeiros, e caraíbas coloriam esse lugar todos os anos*"; "*Era a mais bela paisagem*". A seleção lexical respalda o ponto de vista da personagem: verbos de estado (parecer, ser), substantivos e adjetivos qualificativos (jardim encantado, bela paisagem) e intensificador (mais), verbo "colorir". Além disso, a discriminação dos nomes das árvores contribui com a construção da imagem do jardim e do colorido do local destacado pelo verbo homônimo.

A essa imagem, ele contrapõe a das construções que modificaram a paisagem – "*a estação ferroviária e a linha de ferro, em 1923*". O conectivo "até que um dia" parece sinalizar uma posição de lamento da personagem por essa mudança. No entanto, seu discurso é permeado por verbos e outras expressões apreciativas que ressaltam a beleza do local (inclusive da árvore que o nomeia), bem como expõem a reação positiva das personagens diante desse cenário: "Todos que passavam por aqui se *maravilhavam*"; "*exibida* caraíba"; "*florescia* todos os anos"; "*encantado* o maquinista"; "nosso *jardim encantado*".

O leitor é envolvido pela descrição nostálgica do distrito, especialmente pelo que há de singelo na história de sua nominação. O dêitico "aqui" aproxima a personagem e, por conseguinte, os leitores, do objeto temático "O lugar onde vivo". Em sua fala, temos uma narração em forma de memórias incorporada pelo discurso cronístico, a qual refrata e realiza o intuito da autora de respaldar a história do nome do distrito em uma citação de autoridade. Em um segundo momento, o teor memorialístico da crônica prevalece novamente via a fala do homem idoso. A narradora mobiliza a fala de outras personagens presentes no boteco que instigam a discussão e as memórias do "senhor":

> *– E por que nós deveríamos acreditar no senhor? – Um bêbado questionou.*
>
> *– Porque eu era esse maquinista. O que fazia esse estridente apito soar por aqui. Muito antes de as casas tomarem o cerrado, o chão de terra batida de carros de boi ter sido pavimentado e o trem abandonar seus passageiros.*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

> *Validando* o que havia sido dito, o trem apitou e parece que dizia:
>
> "Verdade meu velho amigo, também sinto saudades daqueles velhos tempos". (PEREIRA *in* OLIMPÍADA, 2016, p. 181, destaques nossos)

Nesse trecho, "um bêbado" lançou uma pergunta direta ao senhor, representada pelo DD, introduzido pelo verbo *dicendi* "questionou" e por seus recursos tradicionais (dois pontos e aspas). O clímax está na resposta que revela a identidade real desse "senhor" com muito lirismo e poeticidade. O antigo cenário rural ("cerrado" e "chão de terra batida de carros de boi") é aos poucos tomado pela urbanização ("casas" e "ruas pavimentadas") e pela substituição do trem de passageiros.

A pontuação fragmentada desse trecho contribui para a construção do tom saudosista, assinalando uma pausa maior para o ex-maquinista processar suas lembranças. O ponto separa orações subordinadas que deveriam estar ligadas em uma mesma frase, separadas apenas por vírgulas. A ruptura com as convenções da escrita, nesse trecho, portanto, visa à obtenção de um efeito de sentido específico.

O desfecho, não sendo mais surpresa, conclui e confirma o que foi dito por ele. O contexto emoldurador que introduz a voz do trem configura sua personificação por meio da perífrase verbal *dicendi* "parece que dizia". Essa representação confere maior autenticidade e "validade" às memórias do idoso reportadas pela autora. Além de se apropriar dos recursos e modos de dizer de outras crônicas da Coletânea, conforme explicitamos, a autora mobiliza figuras de linguagem, como a sinestesia, a ironia e a prosopopeia, indicadas na Oficina 4 do Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.51, 2016b), seguindo as coerções da OLPEF.

Em geral, o texto obedece aos critérios de avaliação, pois a autora narra de modo a realçar um aspecto do cotidiano a partir de sua visão pessoal e descreve o local com riqueza de detalhes, a fim de atingir diferentes leitores. Também atende às convenções da escrita, salvo alguns esparsos problemas linguísticos que não prejudicam a compreensão das ideias do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos vencedores manejam as principais características do gênero exploradas pelo Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, 2016b), a saber: as figuras semânticas, os tipos de discurso reportado e a interlocução com o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

destinatário . Dentre as formas de representação do discurso outro, prevalecem o DD e a MAE marcada por aspas, no âmbito do dialogismo mostrado, a alusão ou MAE não marcada e o dialogismo interlocutivo, no âmbito do dialogismo constitutivo.

O DD nas crônicas é significativo tanto pelo seu aspecto estilístico-formal, como também pelo seu conteúdo temático. Há com menor frequência DI, DIL e outros indícios de dialogismo constitutivo interdiscursivo, como as expressões populares ou cristalizadas.

Outros recursos estilístico-composicionais do gênero mencionados no Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, 2016b) também são mobilizados, tais quais a adequação vocabular ao objeto temático em pauta, os articuladores textuais e as marcas de tempo e de espaço referentes ao presente e ao cotidiano local, especialmente o dêitico espacial "aqui". Os títulos sugestivos e convidativos interpelam os destinatários, assim como os desfechos de teor aberto à reflexão – "Amanhã eu vou?!" – ou conclusivo – "A flor que chegou primeiro".

O foco narrativo em primeira pessoa do singular, adotado nas crônicas analisadas, favorece a aproximação e o envolvimento do narrador com a situação do cotidiano local relatada. Os narradores-personagens da maioria das crônicas, entretanto, posicionam-se como testemunhas do fato, isto é, como personagens secundárias, partícipes da história que observam e comentam o rumo dos acontecimentos. Dessa posição, eles podem apresentar os eventos como quem os vai descobrindo no decorrer da história, criando, assim, maior enlace com os leitores.

As crônicas versam sobre o cotidiano, em conformidade com o tema "O lugar onde vivo": "A flor que chegou primeiro" conta a história do nome da cidade, e "Amanhã eu vou?!" trata dos velórios de Governador Lindenberg. Os pontos de vista dos alunos-autores sobre esses temas específicos é construído a partir de variados tons emotivo-volitivos e modos de organização estilístico-composicional, que, por vezes, se misturam em uma mesma crônica.

Assim é que "Amanhã eu vou?!" trata com ironia e certo lirismo um costume pitoresco de Governador Lindenberg, os velórios festivos, caracterizando-se como do tipo mundano, com certa nuance filosófica ao interrogar sobre a fragilidade da vida, afinal, nunca se sabe quem será o próximo a falecer. Já "A flor que chegou primeiro", de perfil memorialístico, evoca o passado histórico do distrito com uma entonação lírica e saudosista. Vemos que os alunos-autores optam preferencialmente por elogiar o lugar onde vivem,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

por isso, há predominância do lirismo entre os tons emotivo-volitivos mobilizados para construção da crônica.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Nos riscos da alusão. Tradução de Ana Vaz e Dóris Cunha. **Revista Investigações**, Recife, v.20, n.2, p.20-46, 2007.

_____. [2004] A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. Tradução por Heber Costa e Silva e Dóris Cunha. **Revista Investigações**, v.28, número especial, p. 1-39, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. [1970-1971] Fragmentos dos anos 1970-1971. In: . **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. p.21-56.

_____. [1934-1935] **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. [1920-1924] O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. [1979] **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p.3-192.

_____. [1970] Os estudos literários hoje. In: . [1979] **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p.359-366.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, Dóris de A. C. **Discours rapporté et circulation de la parole**. Leuven/ Louvain-la Neuve: PEETERS/ Publications Linguistiques de Louvain, 1992.

FARACO, Carlos A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.46, n.1, p.21-26, jan./mar. 2011.

FOUCAULT, M. [1971] **A ordem do discurso** 10. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.018

LAGINESTRA, Maria A.; PEREIRA, Maria I. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. 5. ed. SP: CENPEC, 2016a.

_____. **A ocasião faz o escritor**: caderno virtual. SP: CENPEC, 2016b.

LUNA, Tatiana S. A constituição da autoria em crônicas. In: XXIV Jornada Nacional do Gelne, 2012, Natal. **Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, 04 a 07 de setembro de 2012. Natal: EDUFRN, 2012a.

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Textos Finalistas 2016**. SP: Cenpec, 2016b.

TORQUATO, Clóris P. O cotidiano em foco. **Revista Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano VI, n.15, p.20-22, dez. 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

DIÁLOGOS ENTRE CIÊNCIA E CULTURA POPULAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO USO DA LITERATURA DE CORDEL[1]

SUIANE EWERLING DA ROSA
Professora do Centro de Ciências Exatas e das Tecnologias da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, suiane.rosa@ufob.edu.br;

DANIEL ARLEY SANTOS OLIVEIRA
Graduando do Curso de Química da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, danielarley452@hotmail.com;

ELTON ARAUJO DOS SANTOS
Professor da Rede Estadual de Ensino da Bahia, eltoncte@gmail.com;

1 Este trabalho apresenta os resultados de atividades realizadas no contexto do Programa Residência Pedagógica financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

RESUMO

A literatura de cordel é uma das mais importantes manifestações da cultura popular brasileira. Através de versos rimados e metrificados é possível contar uma grande variedade de histórias, sejam elas na temática que desejar. Diferentes trabalhos já relataram seu grande potencial educativo, inclusive no Ensino de Ciências. Nesse sentido, o presente trabalho trata-se de um relato de experiência realizado no contexto do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Oeste da Bahia – Subprojeto Interdisciplinar Física e Química – em um colégio da rede pública da cidade de Barreiras no estado da Bahia, no qual foi realizado um minicurso sobre a literatura de cordel no Ensino de Ciências. O minicurso teve por objetivo trabalhar aspectos específicos do cordel brasileiro, por meio do uso de diferentes cordéis com temas voltados para a ciência. Além disso, buscamos identificar elementos potencializadores dessa abordagem no processo educacional. Esta atividade foi realizada com cerca de 20 estudantes do 1º ano do ensino médio, com uma carga horária de 9 horas. Diferentes pontos relacionados a essa forma de poesia popular foram abordados, desde suas curiosidades até as formas de elaborar uma estrofe. Ao final do minicurso, destaca-se que muitos estudantes conseguiram produzir suas próprias estrofes de cordel, todas sobre alguma temática relacionada à ciência, demonstrando não apenas um relativo domínio sobre diferentes especificidades dessa forma de poesia popular, como também uma capacidade muito criativa de abordar um conteúdo científico.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Cultura Popular, Literatura de Cordel.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

INTRODUÇÃO

Uma preocupação constante nas pesquisas da área de Ensino de Ciências está em repensar os processos de ensino-aprendizagem e as estratégias educacionais. Essa preocupação surge devido a forma como esse ensino, em geral, é trabalhado nos contextos educacionais, ou seja, como algo desinteressante, desvinculado da realidade dos estudantes e, por muitas vezes, pautado apenas na memorização de nomes e fórmulas (LIMA, 2012). Dentre as diferentes possibilidades existentes para enfrentar esse modelo de ensino destaca-se aquelas que buscam se aproximar da vivência dos estudantes, dos seus saberes e que também possibilitem propiciar olhares críticos para a ciência e para a realidade vivida.

Essa é uma preocupação que também está presente em alguns documentos oficiais, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[2]. A BNCC apresenta em sua formulação 10 competências gerais que os estudantes da educação básica devem desenvolver ao longo do seu processo formativo. Dessa forma, é possível identificar nelas a presença de diferentes pontos relacionados à cultura e a valorização dos saberes dos estudantes. Com relação a isso, destacamos as competências de número 1, 3 e 6 apresentadas no documento:

> 1.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.
>
> Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural.
>
> 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).

2 Há diversas críticas e problematizações no contexto de pesquisas da área vinculadas à BNCC (BRANCO *et al.*, 2019). No entanto, nosso intuito está em identificar possibilidades apresentadas nesse documento, em especial àquelas que se aproximam com a temática e objetivo do trabalho sinalizando caminhos para uma perspectiva educacional crítica.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

Além disso, a BNCC orienta uma abordagem curricular com base em Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), existindo assim, 15 TCTs distribuídos entre 6 macroáreas temáticas. No âmbito dessas macroáreas, destacamos o Multiculturalismo, no qual dois temas transversais fazem parte, sendo eles a Diversidade Cultural e a Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras (BRASIL, 2019). Apesar dessas preocupações estarem presentes nesses documentos, trabalhar o ensino de ciências com base nelas ainda é um desafio. Dessa forma, diferentes pesquisas na área buscam, de alguma maneira, se aproximar e sinalizar caminhos para o alcance desse objetivo, como os trabalhos e práticas educativas evidenciados em Rosa, Costa e Gomes (2021).

Dentre as diferentes possibilidades diante dos desafios mencionados, em especial devido ao grande potencial educativo e por suas raízes na região Nordeste (local em que este trabalho foi desenvolvido), destacamos a articulação entre ciência e cultura a partir da Literatura de Cordel no Ensino de Ciências (FILHO, 2015).

O cordel como conhecemos hoje, surgiu na região Nordeste do Brasil no final do século XIX, tendo como principais precursores os poetas Leandro Gomes de Barros e Silvino Pirauá de Lima. Podemos entender o cordel como uma forma de poesia popular feita em versos, no qual sempre deve estar presente três elementos fundamentais: a rima[3], a métrica[4] e a oração[5] (PINHEIRO; LÚCIO, 2001). Diferentes aspectos fazem do cordel um material único e com grande potencial didático como, por exemplo, sua grande variedade de temas, nos quais podemos citar as histórias sobre cangaceiros, a seca no Nordeste, vida de grandes personalidades da história nacional e mundial, personagens fictícios astuciosos, romances clássicos, histórias de terror, acontecimentos históricos, pelejas, temas sociais, defesa da natureza etc. (HAURÉLIO, 2013).

Essa grande variedade de temas, juntamente com outras características como a ludicidade, linguagem popular, musicalidade, caráter indisciplinar, entre outras, acabam despertando o interesse de pesquisadores de diferentes

3 Igualdade ou coincidência de sons no final dos versos. O cordel trabalha apenas com rimas perfeitas, onde a coincidência nos sons se dá de forma completa (PEREIRA, 2020).

4 Pode ser entendida como o tamanho do verso de acordo com a quantidade de sílabas poéticas. Na maioria dos casos, os versos do cordel são construídos com 7 sílabas poéticas (PEREIRA, 2020).

5 Refere-se ao sentido da poesia, está diretamente ligada à coerência e à coesão do texto (PEREIRA, 2020).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

áreas do conhecimento. Uma classe de cordéis menos comum, mas que ainda é bastante encontrada, são os cordéis científicos, que são aqueles em que é abordado algum tema relacionado a ciência, como assuntos da química, física e biologia, por exemplo (MOREIRA; MASSARANI; ALMEIDA, 2016).

Tomando como exemplo o cordel "A tabela periódica: Bem no ritmo do cordel" do poeta Rafael Neto[6], é possível perceber muitas das características citadas anteriormente. No cordel, o poeta trabalha o assunto tabela periódica através de versos bem rimados e estruturados, como pode se observar nas estrofes abaixo:

> Na tabela periódica
> Mostro meus conhecimentos
> Sem ressaltar os seus símbolos
> E os nomes dos elementos
> Usando versos e rimas
> Pro cordel ter segmentos
>
> O primeiro elemento
> É gasoso e incolor
> Eu não pego, mas eu sinto
> Que o vento trás um frescor
> E eu vou chama-lo de AR
> Pra seu nome eu não expor (Hidrogênio)
>
> [...]
> Já o oitavo penetra
> Todo dia em meu pulmão
> Foi ele que deus soprou
> Nas narinas de adão
> E eu preciso desse gás
> Na minha respiração.
> (RAFAEL NETO, 2018)

6 Nascido em Aracajú, Rafael Neto é cantador, repentista, radialista, cordelista e produtor de eventos culturais, tem mais de 80 obras de cordel lançadas, CDs, DVDs e diversas participações em festivais pelo Nordeste afora. É membro da Academia de Letras de Paulo Afonso (ALPA) (NETO, 2018).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

Além do citado, é válido destacar que existe diferentes cordéis com ênfase na temática científica como, por exemplo, cordéis sobre a vida e obra de grandes cientistas, sobre impactos ambientais, doenças, astronomia, ácidos e bases, modelos atômicos, termodinâmica, radioatividade, evolução, entre outros. Logo, apesar dos cordéis terem limitações devido às regras poéticas, ele ainda pode ser um importante aliado no ensino de determinados assuntos desde que trabalhado de maneira adequada, ou seja, não ficando restrito apenas ao caráter expositivo do material, somente com sua leitura sem maiores problematizações. Portanto, é essencial que o professor tenha um planejamento para seu uso, problematizando seu conteúdo e respeitando suas especificidades poéticas (MOREIRA; MASSARANI; ALMEIDA, 2016; SILVA; RIBEIRO, 2012).

Feitosa *et al.* (2020) defende que a ludicidade do cordel é um dos pontos que mais potencializa seu uso em sala de aula, apontando que é esse caráter lúdico que possibilita a "contextualização dos conceitos e fenômenos a serem ensinados através de narrativas em versos rimados na perspectiva de facilitar a compreensão dos estudantes" (p. 667). Ainda sobre a potencialidade do uso do cordel nas escolas, Silva (2012, p. 93) destaca que:

> A introdução do cordel no campo de estudo pedagógico pode, efetivamente, tornar-se um recurso didático a partir do qual os professores terão subsídios – didáticos para trabalhar vários tipos de conteúdos, pois estes podem ser adotados aos objetivos que foram traçados. Ao mesmo tempo é uma oportunidade para que o ramo da literatura popular tenha uma chance de aceitação e valorização, fazendo despertar entre as pessoas o gosto pela preservação dos nossos artistas e da cultura nordestina nas escolas (SILVA, 2012, p. 93).

Pensando no potencial descrito em relação a utilização da literatura de cordel no Ensino de Ciências e levando em consideração as competências gerais e Temas Contemporâneos Transversais da BNCC, em especial os destaques mencionados, neste trabalho apresentamos um relato de experiência de um bolsista do curso de Licenciatura em Química do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Interdisciplinar Física e Química – da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) realizado em um colégio[7] da rede pública

7 É válido destacar que a escola-campo em que o trabalho foi realizado, assim como as demais escolas brasileiras, está passando pelo processo de implementação da BNCC. Logo, as atividades realizadas pelo Programa Residência Pedagógica, em especial o relatado neste

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

na cidade de Barreiras no estado da Bahia. A experiência a ser relatada consiste no desenvolvimento de um minicurso intitulado "A Literatura de Cordel no Ensino de Ciências", ministrado pelo residente. Nesse sentido, o principal objetivo do minicurso foi trabalhar aspectos específicos do cordel brasileiro, como suas regras, seus principais representantes, características gerais, regras para elaboração de cordéis, entre outros, sempre com a utilização de cordéis científicos, relacionando assim aspectos da cultura popular com alguns saberes próprios da ciência.

Apesar de terem sido trabalhados vários cordéis científicos durante o minicurso, o foco maior foi em três cordéis específicos, sendo eles "A tabela periódica bem no ritmo do cordel" de autoria do poeta Rafael Neto, "O debate de Marcela com seu professor sobre o tema ácidos e bases" e "A radioatividade e o desastre de Chernobyl" os dois de autoria do próprio residente (OLIVEIRA, 2021). Esses cordéis foram selecionados devido ao grande potencial didático identificado neles. No primeiro e segundo cordel destaca-se o caráter lúdico discutido anteriormente, trabalhando conhecimentos específicos da ciência de forma criativa e divertida. O terceiro cordel foi selecionado por trabalhar o acidente nuclear de Chernobyl a partir de uma perspectiva que possibilita articular as relações ciência, tecnologia e sociedade (CTS), trazendo discussões a respeito da natureza da ciência, dos conceitos científicos envolvidos no acidente, impactos ambientais e sociais ocasionados pelo desastre, assim como aspectos relacionados ao funcionamento de uma usina nuclear (OLIVEIRA, 2021).

Considerando o contexto atualmente vivenciado, marcado pela pandemia do SARS-CoV-2, no qual as atividades educacionais tiveram que ser adaptadas, o minicurso foi realizado de forma completamente remota. Dessa forma, para conhecer um pouco mais a respeito dos estudantes, assim como para avaliar o minicurso ao seu término, alguns formulários foram utilizados. Ademais, um dos produtos finais desse minicurso foi a elaboração de estrofes de cordéis sobre assuntos científicos realizado pelos próprios estudantes[8], com o objetivo de fomentar a criatividade deles, assim como

trabalho, visam contribuir, também, para este processo principalmente em uma perspectiva educacional crítica.

8 É válido destacar que muitos trabalhos presentes na literatura apresentam diferentes equívocos sobre a estrutura do cordel brasileiro, principalmente aqueles em que está envolvida a elaboração de estrofes pelos autores ou estudantes, desenvolvendo poesias que se diferem muito das características fundamentais do gênero. Logo, atividades que envolvem a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

analisar o uso das características próprias do gênero poético, identificando, também, limitações e potencialidade para o processo educacional.

METODOLOGIA

O minicurso[9] foi realizado durante os meses de agosto e setembro de 2021 em um colégio da rede pública da cidade de Barreiras no estado da Bahia. No total, ocorreram 3 encontros com cerca de 20 estudantes de duas turmas de 1º ano do ensino médio, sendo que cada encontro teve duração de 2 horas, totalizando uma carga horária síncrona de 6 horas. Devido ao contexto decorrente da pandemia do SARS-CoV-2 todas as atividades aconteceram de forma completamente remota, através das plataformas Google Meet[10] e Google Classroom[11]. Além dos momentos síncronos, o minicurso também contou com 3 horas de atividades assíncronas, voltadas para responder formulários, para leitura e elaboração de cordéis.

A ideia para a realização dessa atividade surgiu a partir de pesquisas anteriores realizadas pelo residente, no qual já havia desenvolvido seu trabalho de conclusão de curso sobre a utilização da literatura de cordel no Ensino de Química. Além disso, é válido ressaltar o fato de que a escola em que as atividades foram realizadas buscava promover projetos e ações educativas complementares para os estudantes, de forma que o minicurso conseguiu atender, também, essa demanda vinda do contexto escolar.

As atividades foram planejadas de modo que em cada encontro fossem trabalhados conhecimentos específicos sobre a literatura de cordel, assim como um cordel científico diferente. Contudo, antes do início das atividades, os estudantes foram convidados a responder um formulário[12] sobre seus conhecimentos prévios a respeito da literatura de cordel.

elaboração de estrofes, que seguem o rigor desse gênero poético, é também um grande desafio (OLIVEIRA, 2021).

9 O minicurso também foi implementado em outras turmas, no entanto, este trabalho visa relatar a atividade realizada no contexto das turmas dos primeiros anos do ensino médio.

10 O Google Meet é uma plataforma de videoconferências do pacote de aplicativos do Google. Ele foi escolhido devido já estar sendo adotado no colégio em que as atividades foram desenvolvidas.

11 O Google Classroom é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) disponível no pacote de aplicativos do Google. Ele também foi escolhido por já estar sendo utilizado no colégio.

12 Esse formulário assim como os outros utilizados durante o minicurso foram desenvolvidos a partir do recurso de formulários disponível no Google Docs, que é um pacote de aplicativos do Google. Nele os estudantes foram questionados sobre sua cidade de origem e onde

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

No primeiro encontro foi discutido o que é a literatura de cordel, um pequeno contexto histórico sobre seu surgimento, o que é rima e como elas são utilizadas no cordel. Além disso, o cordel "A tabela periódica bem no ritmo do cordel" (NETO, 2018) também foi trabalhado. O segundo encontro do minicurso, teve como foco trabalhar o que são a oração e a métrica utilizadas no cordel brasileiro, assim como o cordel "O debate de Marcela com seu professor sobre ácidos e bases" (OLIVEIRA, 2021). Ao final do segundo encontro foi solicitado aos estudantes a elaboração de algumas estrofes de cordel sobre algum tema científico de seu interesse.

No terceiro e último encontro do minicurso, foi trabalhado o cordel "A radioatividade e o desastre de Chernobyl" (OLIVEIRA, 2021), juntamente com algumas outras características e curiosidades específicas da poesia popular nordestina. Ao final do minicurso os estudantes responderam mais um formulário[13] para avaliarem as atividades que ocorreram durante o minicurso.

Dessa forma, a seguir, apresentaremos os resultados e discussões oriundas dessas atividades buscando identificar elementos potencializadores da utilização da literatura de cordel no Ensino de Ciências a partir das respostas dos questionários realizados, das percepções, relato e análise do residente e da elaboração dos cordéis pelos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O formulário inicial acabou fornecendo alguns resultados interessantes, pois dos 22 estudantes participantes, apenas 3 não haviam nascido na região Oeste da Bahia, contudo todos eles residiam nessa região durante o período em que o trabalho foi realizado. Esse resultado provavelmente se relaciona com os dados obtidos pela resposta da questão posterior, uma vez que 20 estudantes relataram já ter tido contato com a literatura de cordel antes do minicurso, mostrando ser uma prática cultural bastante presente na região. Isso porque, apesar da aparente perda de espaço das

moram atualmente, se já conheciam a literatura de cordel e como a conheceram, o que eles entendem da literatura de cordel e se conheciam algum cordel ou poeta pelo nome. Também foi solicitado que discorressem, a partir de suas experiências, se era possível relacionar o cordel com a ciência, assim como se era possível a utilização do cordel em aulas dessa área.

13 Nesse último formulário, foi questionado aos estudantes se eles gostaram do minicurso, qual dos cordéis trabalhados eles mais gostaram, se tiveram dificuldades na elaboração de seus cordéis e quais foram elas. Também foi perguntado a opinião dos estudantes em relação ao uso do cordel em aulas de ciências e se gostariam que isso acontecesse.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

atividades culturais relacionadas a poesia popular em todo o país, na cidade de Barreiras, onde o trabalho foi realizado, ainda são encontrados pontos de resistência que ainda mantém essa cultura viva na região, com pontos de vendas de folhetos de cordel nas feiras populares, em bancas de revistas, assim como a presença de alguns poetas independentes que divulgam seu trabalho em bares e lanchonetes.

Em relação ao entendimento dos estudantes sobre a literatura de cordel, muitos colocaram em evidência que o cordel é um tipo de poesia que sempre conta com a presença de rimas e que tem maior força na região nordeste. Alguns estudantes comentaram sobre as xilogravuras[14] e sobre a linguagem informal presente nos folhetos, contudo sem um maior aprofundamento sobre.

Ao serem questionados quanto a possível relação entre a literatura de cordel e a ciência, 59% dos estudantes consideram que o cordel e a ciência podem ser relacionados, enquanto 41% responderam que as duas coisas não têm nenhuma relação, evidenciando, portanto, a importância da atividade realizada. Por outro lado, apenas 18% dos estudantes consideram que a literatura de cordel não pode ser usada em aulas de ciências, enquanto os outros 82% consideram que existe algum meio de se estar utilizando o cordel durante as aulas.

Sobre o uso do cordel em sala de aula, Pinheiro e Lúcio (2001) discutem em seu livro, diferentes formas de estar trabalhando com a literatura de cordel na escola, como por exemplo, a leitura oral dos folhetos, debate acerca de um tema, encenação da história presente no folheto, criação de novos exemplares pelos estudantes, assim como, o desenvolvimento de oficinas ou minicursos temáticos, que foi a estratégia escolhida neste trabalho.

Voltando ao formulário inicial, os resultados obtidos através dele foram muito importantes no desenvolvimento de todo minicurso, pois muitos pontos levantados nas respostas dos estudantes puderam ser aproveitados e discutidos durante os outros encontros do minicurso. Por exemplo, apesar da maioria dos estudantes já terem tido contato com o cordel anteriormente, nenhum deles relatou conhecer alguma obra de cordel pelo nome, assim como apenas 4 estudantes souberam dizer o nome de um poeta cordelista.

14 A xilogravura é uma forma de impressão em que se utiliza a madeira como matriz. As capas dos folhetos de cordel podem ser ilustradas de diferentes formas, contudo, muitas pessoas, erroneamente, imaginam que obrigatoriamente o cordel tem que ser ilustrado com xilogravuras, mas são duas artes diferentes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

Dessa forma, durante o terceiro encontro do minicurso, foi reservado alguns momentos para apresentar alguns cordéis clássicos, assim como alguns poetas cordelistas influentes na área, para caso algum estudante tivesse curiosidade pudesse pesquisar ao final do minicurso.

Um dos objetivos do trabalho desenvolvido, além de relacionar o cordel com a ciência, foi trabalhar com os estudantes as regras da literatura e como elaborar os próprios textos de cordel. Conhecer a estrutura do cordel e suas regras é fundamental quando se pretende trabalhar com a elaboração de estrofes por professores e estudantes. Muitos trabalhos presentes na literatura, não levam esses pontos em consideração e acabam produzindo algumas estrofes que se distanciam muito daquilo que é aceito no cordel, com versos com uma quantidade muito grande de sílabas poéticas e rimas fora dos padrões, isso acaba por descaracterizar essa forma de poesia popular, que tem como uma de suas características fundamentais a estrutura bem definida de suas estrofes (OLIVEIRA, 2021).

Nesse sentido, 23 estudantes tentaram produzir suas próprias estrofes de cordel. De forma geral, os estudantes produziram sobre temas bem variados, podendo citar: os problemas com o uso de cigarros, bullying, problemas ambientais, coronavírus, células, depressão, consumo consciente, nível de organização dos seres vivos, bombas atômicas, temperatura, átomos, desastre de Chernobyl e teoria do Big Bang. Os únicos temas que se repetiram foram os problemas ambientais, com 6 cordéis na temática e o tema células que contou com 3 cordéis diferentes.

As produções dos estudantes também variaram quanto aos esquemas de rima utilizados, com estrofes construídas em quadras, sextilhas e décimas. Muitos produziram apenas uma estrofe, tratando o tema escolhido de forma bem superficial, contudo, alguns estudantes se aventuraram na produção de mais estrofes, conseguindo elaborar um texto coeso através dos versos, como podemos ver nas estrofes representadas abaixo sobre o tema aquecimento global:

Seres humanos da terra
Prestem bastante atenção
O mundo está doente
Com tanta poluição
Causando o aquecimento
E muita preocupação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

A terra em aquecimento
Mudando a temperatura
Furacões e tempestades
Que abalam nossa estrutura
Trazendo pra gente dor,
Medo, morte e amargura.

O problema é global
Vamos agir localmente
Vamos fazer nossa parte
Vamos usar nossa mente
Cuidando de um riacho
Plantando nossa semente.

Vamos entrar em ação
Para encontrar mais maneiras
De resolver os problemas
Que estão além das fronteiras
Pois as calotas polares
Derretem junto as geleiras

Então não se sinta só
Como o único cidadão
Que está lutando sozinho
Por uma grande ação
Pois eu sei que seu exemplo
Tornará revolução.
(Estudante A)

De forma geral, esse estudante conseguiu desenvolver bem as três características do cordel: rima, métrica e oração. Com apenas alguns ajustes propostos pelo bolsista, o trabalho conseguiu se adequar às normas da literatura, além de conseguir abordar um tema científico de forma criativa e crítica, introduzindo no cordel elementos importantes da educação CTS, como as problematizações sobre os impactos socioambientais e a necessidade de engajamento e atuação social nessas problemáticas, por exemplo. Outros estudantes também conseguiram elaborar suas estrofes com as

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

mesmas características, apesar de sempre serem encontrados pequenos erros a respeito da métrica dos versos[15].

Muitos dos cordéis elaborados buscaram trazer uma mensagem de conscientização, seja a respeito do meio ambiente como no cordel já citado, ou sobre outros temas, como o combate ao suicídio e ao bullying, ou até mesmo os prejuízos do uso de cigarros e os problemas que ele pode causar nas vidas dos jovens. Abaixo são ilustradas algumas sextilhas do cordel sobre o uso de cigarros:

Os jovens de hoje em dia
Perdem sua juventude
Todo dia com um cigarro
Prejudicam sua saúde
Dando trabalho aos pais
Perdendo suas virtudes.

A você meu caro amigo
Sinto o que vou te dizer
Mas as pessoas fumantes
Tem muita coisa a perder
Não só se prejudicando
Mas até as pessoas que conviver.

Ao usar pela primeira vez
Tem que ter muito cuidado
Pois a dependência vem
Ao dar o primeiro trago
Causando ao seu pulmão
Um enorme estrago.

15 Para adequar a métrica dos versos o poeta deve estar atento a muitas regras de versificação próprias do meio poético. Isso é uma das maiores dificuldades dos poetas, e geralmente quem está começando a escrever suas primeiras estrofes, como o caso dos estudantes, não conseguem elaborar os versos com uma métrica correta de primeira, mas é algo normal e que vai sendo adquirido com a prática da escrita e leitura. Caso o professor que trabalhe com a elaboração de cordéis, tenha um conhecimento maior a respeito das regras, é importante ele estar atento a esses possíveis erros, orientando os estudantes a fim de amenizá-los.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

A nicotina é um exemplo
Que não podemos usar
É uma droga psicoativa
Causa doença pulmonar
Sem falar que até infarto
Isso pode ocasionar.

A você que é fumante
É preciso se tratar
Ligue 0800
Que eles vão te ajudar
Desse vício infeliz
Que só faz prejudicar.
(Estudante B)

Neste cordel, o estudante demonstrou um pouco mais de dificuldades quanto a estrutura do cordel, elaborando alguns versos muito grandes, assim como em uma das estrofes uma rima incorreta é utilizada (cuidado/trago). Contudo foram poucos erros encontrados quando se leva em conta que é um dos primeiros contatos dele com a produção de cordéis, além disso o conteúdo apresentado nas estrofes, consegue problematizar um tema de relevância social, implicando aspectos de conscientização e leitura crítica de um tema, em geral, não abordado em aulas ciências.

No formulário final disponibilizado para os estudantes podemos destacar ainda que 93% dos estudantes relataram ter gostado do minicurso, enquanto os outros 7% relataram ter gostado "mais ou menos". Uma das falas de uma estudante coloca que o minicurso contribuiu para aprender novas coisas a respeito da literatura de cordel, assim como relembrar pontos que já eram conhecidos, enquanto outro estudante relatou que as atividades serviram para ele aprender mais sobre um tema que ele tinha muito pouco conhecimento. Em relação a isso, podemos perceber que o trabalho com a elaboração das estrofes pelos estudantes implica, além da técnica, estudo, pesquisa, apropriação e aplicação de conhecimentos para que a escrita manifeste as informações de forma correta e verídica. Ou seja, os estudantes não ficam restritos a preocupação com as rimas e a estrutura, mas eles devem se apropriar de fato daquele conhecimento para que as estrofes produzidas passem a informação desejada.

Além do exposto, vale destacar que o formato remoto adotado para a realização do minicurso acabou implicando em algumas limitações. Dentre

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

elas, destaca-se o fato de que muitas atividades poderiam ter sido desenvolvidas com maior aproveitamento se o minicurso tivesse ocorrido no formato presencial como, por exemplo, a leitura oral dos folhetos que poderia ser feita com todos os estudantes, cada um lendo uma estrofe, algo que fica muito difícil no formato remoto. A leitura oral dos folhetos é fundamental no trabalho com a literatura de cordel. Pinheiro e Lúcio (2001), nesse sentido, afirmam que é a partir dela que os estudantes podem perceber o ritmo das estrofes e trabalhar as entonações de modo adequado. Além disso, em um formato presencial, os estudantes poderiam começar a produção das estrofes durante os momentos síncronos do minicurso, de forma que o ministrante/professor poderia fazer ajustes e observações a respeito do uso das rimas, da métrica dos versos à medida que os estudantes elaborassem as estrofes.

Outro resultado interessante foi que de todos os cordéis apresentados aos estudantes, o que teve mais aceitação foi o cordel sobre a tabela periódica, algo que provavelmente se deve ao fato deles estarem vendo esse mesmo conteúdo na disciplina de química no período em que o minicurso foi realizado. Outro cordel que também teve muito aceitação foi "A radioatividade e o desastre de Chernobyl", pois durante a leitura dele muitos estudantes participaram com comentários e dúvidas a respeito do cordel, do conteúdo e de outras informações relacionadas a esse tema que a mídia, muitas vezes, divulga em filmes, séries e programas de TV.

Ao analisar as dificuldades dos estudantes em relação a elaboração das estrofes, as respostas mostraram que 38,5 % deles tiveram mais dificuldades em elaborar as rimas, enquanto 30,7% tiveram problemas com a métrica, 23,7% com a escolha do tema e o restante dos estudantes não especificaram quais foram as dificuldades encontradas. Contudo, apesar dessas dificuldades relatadas pelos estudantes, os cordéis que foram elaborados não tiveram muitos problemas com as rimas, mas a métrica em muitos casos não foi obedecida.

Essas dificuldades, por muitas vezes, podem ser limitadoras para os estudantes, então esse trabalho tem que ser desenvolvido com calma, fornecendo a eles não só informações a respeito do tema trabalhado, mas também a respeito da estrutura do cordel. Portanto, esse é um trabalho que pode ser iniciado em sala com a presença do professor, e finalizado em casa, para que o estudante tenha mais tempo para pensar nas rimas e fazer ajustes nos versos. Ou seja, somente o tempo disposto na sala de aula pode não ser suficiente para elaboração de estrofes com mais qualidades.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

Por fim, fazendo um paralelo com as respostas do formulário inicial percebemos que anteriormente 41% dos estudantes consideravam que o cordel e a ciência não tinham nenhuma relação, após o desenvolvimento de todos os encontros, esse número caiu para 7%, enquanto 78% dos estudantes gostariam que os cordéis fossem utilizados nas aulas de ciências. Esses dados acabam corroborando para a superação do discurso hegemônico de que ciência e cultura não têm relações, mostrando que a relação não só existe, como muitos estudantes apoiam que elas sejam feitas durante as aulas, mostrando que o cordel pode ter grande potencial didático assim como uma boa aceitação pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando no contexto histórico, a literatura de cordel teve um importante papel social, seja como meio de comunicação ou na alfabetização de uma parte da população nordestina que não tinha acesso a outros meios para isso. Acreditamos que o cordel, apesar de ter se transformado ao longo dos anos, conservou esse caráter educativo, tendo assim grande potencial para ser utilizado nas escolas.

Em relação a este trabalho, podemos considerar que grande parte dos objetivos propostos foram alcançados, de modo que as atividades desenvolvidas ao longo de todo minicurso conseguiram relacionar de forma satisfatória essas duas áreas aparentemente sem relação, a ciência e o cordel. A partir dos encontros realizados durante o minicurso, também foi possível perceber o grande potencial educativo da literatura de cordel, seja através das participações dos estudantes nas aulas, dos comentários nos formulários ou pela análise das estrofes produzidas por eles.

Essa produção autoral dos estudantes mostrou que eles tiveram um entendimento satisfatório sobre diferentes especificidades da literatura de cordel, não somente ao seguir a estrutura correta das rimas ou na elaboração de versos com uma métrica próxima da ideal, mas também com a discussão criativa e crítica dos mais variados assuntos científicos através dos versos. Dessa forma, acreditamos que a experiência foi construtiva não somente para os estudantes, mas para todos os envolvidos no trabalho (residente, orientador e professor da escola) contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional desses sujeitos, além da vivência de um contexto bastante diferente dentro da educação básica.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

Destaca-se ainda, que a literatura de cordel apresenta muitas potencialidades. Além do diálogo entre ciência e cultura popular, o cordel possibilita aos estudantes exercitarem sua autonomia, dialogando seus saberes, realidades e experiências com temas da área de ciências a partir de suas escolhas e gostos científicos. Por outro lado, também é necessária uma atenção a suas limitações, os textos poéticos, muitas vezes, são limitados pela própria estrutura do gênero, nem sempre uma informação passada em um texto em prosa pode ser reproduzida da mesma forma em um texto em verso. Dessa forma, o professor deve estar atento às limitações que podem surgir nesse tipo de trabalho. No caso do minicurso desenvolvido, o tempo relativamente curto com os estudantes deixa a atividade com poucas oportunidades de explorar alguns aspectos mais profundamente.

Porém, destacamos que mesmo com essa limitação, a atividade possibilitou alcançar os objetivos apresentados, além de sinalizar possibilidades para a inserção de temas e estratégias educacionais, em geral, não trabalhadas e utilizadas no Ensino de Ciências. Por fim, acreditamos que esse tipo de atividade contribuiu também para o desenvolvimento crítico de algumas competências gerais apresentadas na BNCC, assim como foi um meio relevante e significativo de valorizar um importante componente da cultura popular do país.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas (residente, docente orientador e preceptor) concedidas.

REFERÊNCIAS

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino por competências e habilidades. **Debates em Educação**. v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

BRASIL, 2018. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC.

BRASIL, 2019. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos.** Brasília, DF: MEC.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.019

FEITOSA, S. S; ARAÚJO, K. M. G; SILVA, M. S; NOBRE, F. A. S; **Uma sequência didática utilizando a literatura de cordel e a arte das histórias em quadrinhos para inserção de tópicos de Física Quântica no Ensino Médio.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 37, n. 2, p. 662-694, 2020.

FILHO, W. S. S; **A literatura de Cordel no Ensino de Ciências.** Teresina-PI: Editora Nova Aliança, 2015.

HAURÉLIO, M. **Literatura de cordel: do sertão à sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2013.

MOREIRA, I. C.; MASSARANI, L.; ALMEIDA, C. **Representações da ciência e da tecnologia na literatura de cordel.** Bakhtiniana, São Paulo, 11 (3): 5-25, 2016. NETO, Rafael. **A tabela periódica bem no ritmo do cordel.** Parnamirim: Isvá Editora, 2018.

LIMA, J. O. G. **Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química.** Revista Espaço Acadêmico. n. 136, p. 95-101. 2012.

OLIVEIRA, D. A. S. **O cordel no ensino de ciências: Perspectivas do uso no processo de ensino-aprendizagem.** 2021. 86 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Oeste da Bahia. Barreiras-BA, 2021.

PEREIRA, Z. **ABC do Cordel: Além de Rima, Métrica e Oração**. Barreiras-BA: Nordestina Editora, 2020.

PINHEIRO, H; LÚCIO, A. C. M. **Cordel na sala de aula.** São Paulo: Duas Cidades, 2001.

ROSA, S. E.; COSTA, I.; GOMES, L. CAMINHOS PARA REPENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR: Olhares a Partir das Articulações Ciência, Cultura e Arte. **Contexto & educação**, v. 36, n. 113, 2021.

SILVA, J. J. A; **A utilização da literatura de cordel como instrumento didático-metodológico no ensino de geografia.** 2012. 158 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, M. S; RIBEIRO, D. M. S; **Ensino de física no sertão: A literatura de cordel como ferramenta didática**. Revista Semiárido De Visu, v.2, n.1, p.231-240, 2012.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: AS QUARENTA HORAS DE ANGICOS COMO MEMÓRIA VIVA DA EJA[1]

MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO (AUTORA)
Professora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mecarvalho23@yahoo.com;

EMMILY DAIANE DA SILVA (CO-AUTORA)
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, emmilyeds22@gmail.com.

1 Esse artigo é resultante do Projeto de Pesquisa intitulado "Quarenta Horas de Angicos/RN: Rememorando uma experiência educacional para a conscientização popular (1963 – 1964)", desenvolvido em 2019.2 – 2020.1.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

RESUMO

O presente escrito é resultante da rememoração e análise sobre o movimento de educação popular "Quarenta Horas de Angicos", ocorrido em 1963, considerando novos olhares e interpretações, ponderando que a história se faz também no presente, sendo, pois, considerada alimento para o futuro. Revisitar a experiência, em que Paulo Freire pôs em prática sua pedagogia libertadora significou considerá-la não como um evento concluído no passado, mas como uma experiência que continua viva e representa a voz de um povo iletrado, marginalizado, descrente dos seus direitos, e, por conseguinte, manipulados pelos arranjos capitalistas da sociedade. Para além disso, rememorar essa experiência, considerando cenário atual brasileiro de tentativas hegemônicas contra o direito de lembrar e esquecer, significa também possibilitar que a história desse evento não se enraize nos escritos, podendo ser alimento para "esperançar", como afirma Freire, as práticas educacionais no tempo presente. Nesse sentido, o movimento educacional das "Quarenta Horas de Angicos" objetivava proporcionar aos sujeitos marginalizados o poder de uma educação emancipatória, cuja intencionalidade estava pautada na politização das consciências. Conscientizar e alfabetizar eram, pois, palavras chaves que demonstravam o principal objetivo da educação ofertada. Assim, essa escritura resulta de uma pesquisa documental através da abordagem qualitativa, baseando-se na análise do livro de Carlos Lyra (1996), participante direto da experiência de Angicos, sobre o movimento das "Quarenta Horas". Portanto, sendo o movimento educacional permeado de contribuições para o tempo presente, evidencia-se que a análise e coleta dos "retalhos" do passado possibilitaram conceber a experiência emblemática das "Quarenta Horas" como memória viva e testemunho de resistência para a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia libertadora, Memória, História, Quarenta Horas de Angicos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

INTRODUÇÃO

Rememorar a História do movimento educacional das "Quarenta Horas de Angicos" significou compreender o pretérito como um passado-presente. Essa concepção, abre lacunas para que o passado seja contemplando como alimento para o tempo atual, considerando-se, pois, uma história do presente, e alicerce para a construção do futuro, uma vez que não retomamos o passado por acaso, mas sim para responder lacunas abertas no momento em que vivemos (FERREIRA; FRANCO, 2009)

É nesse sentido, que se faz necessário possuir clareza que a revisitação do passado não acontece com o objetivo de reconstituir os fatos históricos, pois, "a história feita pelos historiadores não é a história "total" da humanidade, porque esta história é irrecuperável na sua totalidade" (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 12). Em diálogo com o dito anteriormente, Carvalho e Barbosa argumentam que:

> [...] Não se conhece o passado como ele de fato foi. As memórias, os documentos são tratados pelo olhar, pela abordagem do historiador, para o que contribuem história de vida, formação, crenças e os pressupostos da investigação científica, valendo lembrar que tais reminiscências, incluindo os testemunhos orais, já passaram pela seleção da memória, pelas opções do colecionador ou de quem as preservou. (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 67)

Dessa forma, torna-se, pois, imprescindível contemplar que a rememoração de um acontecimento não ocorre apenas com a revisitação da História Oficial, haja vista que o pretérito não caminha isolado da subjetividade dos sujeitos. Nesse aspecto, considera-se os indivíduos como promotores da memória que alimenta a história, que, por sua vez, depende do direito de lembrar e esquecer desses sujeitos.

A partir dessa compreensão, explica Araújo e Santos que "a memória é constituída por indivíduos em interação, por grupos sociais, sendo as lembranças individuais resultado desse processo" (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 97). Assim, entende-se que o conjunto das memórias individuais fruto dos diferentes sujeitos se torna a nascente para o aparecimento da memória coletiva, a qual "tira sua força e sua duração do fato de ter como suporte um conjunto de homens [...] que se lembram enquanto membros do grupo" (HALBWACHS, 2013, p. 69).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

Entende-se, dessa forma, que a memória alimenta a história, pois consiste em um arcabouço enriquecido de subjetividade, pelo qual há o encontro entre as vozes dos diversos sujeitos partícipes de um mesmo acontecimento. Fato esse, que permite que o historiador faça uma análise crítica desse objeto, através do alinhamento entre a objetividade dos escritos, a sua criticidade e a subjetividade da memória, que conforme explica Pierre Nora:

> A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1984, p. XIX).

Nesse aspecto, torna-se preciso considerar a memória como campo dos "jogos de poder", onde ela acaba sendo alvo constante de velamentos, acometidos por uma conjuntura dominante que se sente ameaçada pelo emergir das memórias de uma educação libertadora, cuja finalidade vislumbra a conscientização política da classe colocada às margens da sociedade.

Diante disso, é preciso alegar o memorável papel do historiador da educação em dispor da sua criticidade para recolher os "cacos" do passado, selecionar as diversas fontes e analisá-las mediante as perguntas que pretende responder. Tal ofício é mercado pelo compromisso de contar "a história vista de baixo", como escreve Sharpe (1992, p.62) em suas palavras.

Conforme Ferreira e Franco "o entendimento da função do historiador está diretamente ligado à da História no plano social" (FERREIRA; FRANCO, 2009, p.32). Assim, torna-se imprescindível que o pesquisador assuma o compromisso de lutar pela resistência da memória dos movimentos educacionais de cunho libertador, através da compreensão de que eles não se encerraram no passado, mas interpelam o tempo presente e o futuro.

É como forma de resistência da memória coletiva que se pretendeu analisar o movimento das "Quarenta Horas de Angicos", ocorrido nos anos de 1963. Considerando que a proposta educacional desenvolvida por Paulo Freire na década de 1960 marcava uma mudança significativa no rumo da educação para a classe trabalhadora até então ofertada.

Como luta e resistência, pretendemos vislumbrar essa experiência considerando a importância da sua rememoração para o tempo presente, uma vez que a conjuntura brasileira atual demonstra permanências hegemônicas que ameaçam a democracia construída.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

Sendo assim, relembrar do passado torna-se um artifício do pesquisador para que as novas gerações, marcadas pelo desconhecimento, tomem consciência das experiências educacionais emancipatórias. Compreendendo, pois, que elas poderão não apenas influenciar suas práticas educacionais, mas também possibilitar a ressignificação dos movimentos educacionais no tempo presente.

METODOLOGIA

Caminhando em direção ao diálogo entre passado-presente, emerge a necessidade de consolidar a História como ponto de partida e a memória como enriquecimento dos retalhos recolhidos.

Alicerçando-se ao tema central deste escrito, o desenvolvimento do trabalho ocorreu por intermédio da pesquisa documental e bibliográfica, utilizando-se da análise dos registros e cartilhas de alfabetização inseridas no livro de Carlos Lyra (1996), coordenador e participante da experiência emblemática das Quarenta Horas de Angicos.

A abordagem se deu através da pesquisa qualitativa, que segundo Silva (2006) trabalha com dados qualitativos, sendo eles mediados pela investigação de fontes escritas, bibliográficas e as que documentam a existência da experiência. Já o estudo dessas fontes foi conduzido pela análise de conteúdo, que segundo afirma Bardin (1977), consiste em uma:

> Operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação. aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (BARDIN, 1997, p.45).

Nesse sentido, tal análise busca procurar "conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça". (BARDIN, 1977, p. 44). Para tanto, foi realizado um levantamento documental e de artigos de cunho acadêmico, dando preferência ao arcabouço autoral da própria Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Os estudos foram mediados através da biblioteca Central da UFPB e em sites confiáveis, tal como o Google acadêmico, para recolher as fontes necessárias para a elaboração do trabalho, que foi elaborado a partir de leituras, análises e sistematizações.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

REFERENCIAL TEÓRICO

Rememorar o passado configura-se como um ofício que deve ser realizado com cuidado para que o historiador não corra o risco de reproduzir a história contada na perspectiva dos heróis. Nesse sentido, é preciso elucidado que a história, como explica Carvalho e Barbosa, "[...] trata dos acontecimentos vistos de fora, em uma visão externa do tempo, da realidade. O tempo histórico não é o tempo vivido. A história escrita, documentada, distingue- se do acontecido; é uma representação" (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 70).

Nesse contexto, a Memória emerge como uma lacuna de novos horizontes para o enriquecimento da História, pois ela não se limita à valoração de apenas uma das perspectivas existentes. Assim, a partir dela, o historiador abre espaço para a consulta de outras fontes reveladoras de um mesmo fato descrito, possibilitando, dessa forma, o confronto com divergentes perspectivas.

Contudo, Nora afirma que no diálogo entre história e memória elas estão:

> [...] Longe de serem sinônimas. [...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um lugar vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. (NORA, 1984, p. 19)

Complementando as palavras de Nora, Le Goff afirma que:

> A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens". (LE GOFF, 2003, p. 411)

Esse diálogo permite compreender que sendo a memória um arcabouço de subjetividades, ela revela-se como um campo de intensa disputa ideológica. Segundo, Le Goff essa memória coletiva que é fruto das memórias individuais:

> [...] Foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

> as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 368)

A partir dessa explicitação, entendemos que há agentes externos, oriundos da sociedade classista, que reprimem a memória coletiva, objetivando manipulá-la à condenação do esquecimento intencional, através da atuação sobre as lembranças dos sujeitos, modelando-as e negando-lhes o direito da rememoração.

É nessa perspectiva que rememorar as "Quarenta Horas" significa manter viva a memória coletiva de um povo acometido pelo analfabetismo, sendo, pois, sujeitos que começavam a despertar a "fome da cabeça" (LYRA, 1996, p. 61) e do direito de saber que se tinha o direito.

Para revisitar a experiência "Quarenta Horas de Angicos", como "espaço de memória" (CARVALHO, 2018, p.30), é preciso, primeiramente, estabelecer uma alusão ao passado, especificadamente ao contexto do início da década de 1950 a 1960. Verifica-se, dessa forma, que esses anos foram bastante conflitantes, tanto no cenário internacional quanto nacional.

Exteriormente ao Brasil, tal cenário foi marcado pela forte influência desenvolvimentista deixada pela segunda guerra mundial, que requeria a formação de indivíduos que pensassem cientificamente, e assim pudessem acompanhar o crescimento econômico do país. Por conseguinte, ocorreram conflitos políticos e ideológicos, fazendo-se de extrema importância à conscientização da grande massa. Assim, complementa Canindé e Sampaio que:

> O mundo vivia os tempos da Guerra Fria, a forte contraposição entre o "bloco imperialista" liderado pelos Estados Unidos, em plena expansão dominadora, e o chamado "bloco socialista", liderado pela então União Soviética, com a participação também da China de Mao Tsé-Tung. Havia ainda os ecos da revolução cubana e logo a invasão desse país, o bloqueio econômico, social e cultural etc. A disputa de poder era também uma disputa econômica em que a América Latina configurava-se como objeto de cobiça. (CANINDÉ; SAPAIO, 2015, p. 932)

O cenário mundial se apresentava de forma revolucionária e inconformada, onde eram vistas grandes manifestações sociais, de luta por igualdade e solidariedade. Esse contexto de disputa de poder se deu por intermédio da corrida espacial, alinhado a uma demonstração de influência e a conquista

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

de um grande arsenal bélico. Fato esse, que dividiu o mundo em países de primeira, segunda e terceira potência.

Partindo dessa perspectiva, tomando como eixo focal a década de 1960 especificadamente, torna-se possível vislumbrar que o cenário internacional estava, ainda que paralelamente, imerso na óptica da Teoria do Capital Humano (THC). Teoria que começava a tomar força durante esse período, o qual demarcava o início da desaceleração dos anos de ouro do capitalismo.

Frigotto afirma que nessa teoria:

> O investimento no "fator humano" passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (1993, p.41).

Ele ainda complementa que o objetivo dessa concepção seria habilitar os sujeitos "[...] técnica, social e ideologicamente para o trabalho" (FRIGOTTO, 1993, p.26). Tal fato colocava o "valor educação" como a única via infalível para a ascensão política, econômica e social do sujeito, ressalvando a ideia de que o investimento no âmbito educacional garantiria o sucesso do país, ao mesmo tempo que atribuiria um valor puramente econômico à educação ofertada, colocando-a à serviço do capital.

Decorrente disso, evidencia-se a educação como um âmbito pautado nos jogos de poder entre os interesses classistas e àqueles pertencentes à classe popular da sociedade. Dado ao levantamento anterior, Silva e Lenardão, em suas palavras, coloca que:

> Nessa teoria, a educação é fundamental para "criar e aumentar" o capital humano. É o processo educativo que produzirá algumas atitudes e conhecimentos para capacitar para o trabalho. Assim sendo, neste ponto de vista, a educação é tida como um dos fatores que auxiliam no desenvolvimento e na distribuição social de renda. No entanto, as questões relacionadas às diferenças de classes são deixadas de lado, pois quem não conseguiu uma posição social melhor deve ser auto responsabilizado, pois não teve méritos (SILVA; LENARDÃO, 2020, p. 518).

Tendo em vista a clara manutenção de valores classistas sob as classes populares, esses mesmos autores ainda complementam ao relatar que:

> A partir deste momento a questão da desigualdade social é colocada como responsabilidade individual, causada porque

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

> alguns tiveram mais méritos do que os outros. Isso explica a estratificação social. A sociedade se divide em estratos, pois, os indivíduos que mais merecem por seu esforço e maior escolaridade devem assumir o topo da hierarquia social e ter melhor situação econômica e política. (SILVA; LENARDÃO, 2020, p. 519)

Nesse sentido, é necessário atentar-se ao fato de que a crença no valor educação estipulada no âmbito exterior, através da teoria mencionada anteriormente, reflete no país uma carência por projetos educacionais que alfabetizem a população, todavia não objetivando, propriamente, conscientizar, mas meramente instruir.

No Brasil, grande parte da população encontrava-se imersa no analfabetismo. "Ser brasileiro é ser alfabetizado" (VENTURA, 2001, p. 2) era o slogan que representava as campanhas de alfabetização desenvolvidas na época. Essas campanhas eram resultantes de propostas de alfabetização para jovens e adultos, que objetivavam instruir esses sujeitos para que eles aprendessem ao menos a escrever seu próprio nome. Essa necessidade imediatista de alfabetização marcava uma época que requeria o sujeito meramente instruído para votar, haja vista que analfabetos não possuíam esse direito.

No Brasil industrial emerge uma carência por sujeitos meramente instruídos que funcionassem como "moinho" gerador de lucros para o capitalismo. Nesse sentido, Cardoso explica que:

> A formação de mão de obra qualificada para a indústria passa a definir toda a preocupação desenvolvimentista com a política educacional. Sua base é a educação voltada para o trabalho, tendo no mercado de trabalho o seu ponto básico de referência. A pretensão é torná-la técnica, especializada na medida do esforço técnico necessário para o tipo de desenvolvimento que se busca. Isto é, trata-se de uma educação que tem por finalidade adequar as novas gerações ao projeto de desenvolvimento em curso, com ela completando os elementos constitutivos do seu suporte na estrutura social. (CARDOSO, 1978, p. 429)

Sobre essa urgência pelo desenvolvimentismo do país, influenciada pelos acontecimentos exteriores, Canindé e Sampaio descrevem que:

> As grandes potências precisavam expandir seus mercados e, no Brasil, isso vinha acontecendo principalmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que chegou à Presidência da República com a bandeira de fazer "cinquenta

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

> anos em cinco", pregando a modernização social e econômica, tentando inserir o Brasil no cenário internacional, pela via do capitalismo (CANINDÉ; SAPAIO, 2015, p. 932).

É importante ressaltar que o Plano de Metas elaborado no governo de Kubitscheck acaba por instaurar crise no país, que, posteriormente, faria surgir mobilizações políticas, sociais e movimentos estudantis que lutavam por reformas de base.

Nesse cenário, Jânio Quadros assume a presidência do Brasil em 1960, não permanecendo muito tempo no cargo devido a polêmica gerada na política interna e sua aproximação com os grupos socialistas. Sendo, pois, substituído, após sua renúncia, pelo seu vice João Goulart, que deu continuidade aos movimentos de cunho popular que começara a ganhar força na época.

Direcionando o foco para a região Nordeste, torna-se possível perceber que a tomada do poder municipal e estadual de Djalma Maranhão e Aluísio Alves, na cidade do Natal e Estado do Rio Grande do Norte, respectivamente, permitiu continuidade às campanhas que fervilhavam em busca das reformas de base, dos direitos salariais, tanto no campo quanto na cidade.

Acompanhando o ritmo das outras regiões, em Rio Grande do Norte não foi diferente. Muitas campanhas de alfabetização foram criadas para tentar minimizar o analfabetismo que assolava o país. Entretanto, é imprescindível ressaltar que a maioria delas possuíam em seu âmago a ausência de uma intencionalidade conscientizadora. Pressuposto que as tornavam superficiais.

Contrariando essa continuidade, "Quarenta Horas de Angicos" foi a denominação dada a um projeto de alfabetização desenvolvido no Nordeste brasileiro, no Estado do RN, em 1963. Em relação a Angicos Freire relata que essa cidade seria "um dos pontos, um dos momentos, um dos locais em que muita coisa de meu trabalho, de meu pensamento, se encontra enraizada" (FREIRE *apud* LYRA, 1996, p. 13).

A experiência das "Quarenta Horas" tratava-se de um experimento localizado, dentro das previsões do plano Estadual de Educação, tendo como núcleo experimental a cidade de Angicos. Sobre essa cidade, em seu livro Lyra comenta que:

> Angicos é uma cidadezinha no sertão, bem no meio do Rio Grande no Norte, margem esquerda do rio Pataxó [...]. Uma igreja, uma estaçãozinha, dois açudes, a cadeia velha, o cemitério, o grupo escolar muito velho [...]. O cinema é o da igreja,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

> campo de futebol não havia, a luz elétrica era de motor a gasolina, só ligava quando estava escuro, desligava às dez, quando não desligava por defeito do motor, aí eram dias e dias de vela e lampião. (LYRA, 1996, p.19).

Esse movimento educacional foi organizado no contexto das políticas públicas estaduais para a educação, por meio de iniciativa do governo estadual do Rio Grande do Norte, em convênio com a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e United States Agency for International Development (USAID).

Em Angicos, as pessoas não tinham conhecimento do processo político que se desenvolvia ao longo do país. Não estavam inseridas nesse espaço no qual as manifestações aconteciam. (CARVALHO, 2018). E foi nesse panorama peculiar do início dos anos 1960, que se fez necessário desenvolver o movimento de alfabetização em "Quarenta Horas" para a politização popular.

Nessa experiência, o povo começava a recuperar o que antes havia sido considerado perdido, sua cidadania e consequentemente, a oportunidade de se enxergar e serem percebidos como sujeitos críticos no espaço social. É um momento de resistência ao mandonismo e de esperança por novos tempos.

Desse modo, vem à tona a emergência de rememorar essa experiência educacional, como possuidora de características peculiares que a diferenciavam das demais campanhas e movimentos de educação popular originados na época.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As "Quarenta Horas de Angicos" iniciou-se com o levantamento do universo vocabular da população angicana, sendo esse o elemento precursor da criação das palavras-geradoras, que seriam base para a fomentação das aulas nos Círculos de Cultura. Essas palavras refletiam a realidade daquela população e marcavam uma proposta educacional diferente, que centrava-se no sujeito como produtor de cultura e protagonista da sua própria aprendizagem.

Vale ressaltar que por ser uma cidade bastante pobre, e por isso esquecida, Angicos concentrava, com "mais de 70%" (LYRA, 1996, p. 20) da sua população como analfabeta. A divulgação da nova proposta educacional que se iniciava em Angicos nessa época começava pela iniciativa dos universitários que visitavam de casa em casa em busca dos alunos que seriam o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

foco dessa proposta. Essa afirmação é comprovada em um trecho onde Lobo apud Lyra relata:

> Ninguém me contou, eu vi acontecer, eu vi a revolução.
>
> Um dia chegou em Angicos um bando de moças e rapazes, quase todos universitários e todos voluntários. Bateram de porta em porta:
>
> __ O senhor sabe ler?
>
> Saíram avisando, um auto-falate, montado num jipe:
>
> __ Nós vamos ensinar quem quiser, qualquer pessoa pode ler ou escrever.
>
> No princípio eles não acreditavam muito, o povo da terra. Foi preciso ir mesmo de casa em casa, convencer um a um, com muita conversa (LOBO *apud* LYRA, 1996, p. 20).

Dessa forma, no início das aulas, reuniam-se lavradores, pedreiros, donas de casa e presidiários, que juntos começavam a sair da escuridão do desconhecimento da palavra e dos direitos.

Nos Círculos de Cultura, as palavras geradoras norteavam os debates, que eram o ponto focal para o desenvolvimento dos processos de politização. Conforme Lyra (1996) as aulas iniciavam com uma projeção do slide, onde uma cena típica da vivência dos participantes desencadeava todo um debate que antecedia o estudo da palavra.

> Ficha C – O caçador homem.
>
> Projeção: Um homem, visto de costas, caçando numa cena típica de Angicos, com espingarda.
>
> Pergunta: O que vemos aí?
>
> Respostas: "O caçador matando o preá"; "O bornal"; "A peixeira" etc.
>
> Levamos o grupo a comparar a diferença entre o primeiro caçador e este, analisando a tecnologia; diferentes fases de cultura; evolução humana; a educação, entre outros pontos.
>
> __ O homem está precisando de cultura, pois nunca vi ninguém matar "poico" de espingarda.
>
> [...]
>
> No CC de Marcos, o sr. Manezinhos disse:
>
> __ O homem está precisando de cultura para acertar no "poico".
>
> Na projeção, realmente, o caçador não tem a caça em perfeita mira (LYRA, 1996, p. 26).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

A relação da pedagogia dialógica, desencadeada no Método Paulo Freire, propiciava ao sujeito aliar o saber prático ao teórico, possibilitando o desvelamento da sua consciência crítica e a capacidade de refletir acerca da própria realidade vivida.

As temáticas discutidas partiam da realidade vivenciada pelos aprendentes, objetivando conscientizá-los através da prática cotidiana. Nesse sentido, põe-se em evidência que a educação liberadora se configurava na práxis, onde o sujeito recebe a informação, reflete, e transforma essa em conhecimento.

Em consonância com o desenvolver da experiência, os indivíduos começavam a escrever as primeiras palavras, ainda aliadas aos debates, que posteriormente seriam desmembradas em famílias, dando origem a novas orações e frases. Descordo com o ressaltado, Lyra descreve a primeira ficha de alfabetização que contava com a palavra-geradora "belota":

> Palavra geradora (ficha motivadora): belota.
>
> Projeção: A palavra belota foi escolhida dentro de uma situação sociológica local: um homem de Angicos vestido tipicamente, montado em um burro, em uma cena característica de seca no Nordeste, com uma chibata na mão, na qual se vêem, em primeiro plano, belotas em cores bem vivas. Na parte superior esquerda, em destaque, a palavra belota.
>
> Pergunta: O que vemos aí?
>
> Desse momento em diante, levamos o grupo a debater (dialogar), analisando, estimulando ao máximo a expressividade oral e a capacidade crítica dos participantes [...].
>
> Esgotada a análise da projeção, mostramos que o que eles chama de belota escreve-se assim: belota, apontando para a palavra geradora.
>
> [...]
>
> __ Quantas vezes abrimos a boca para dizer a palavra belota? (LYRA, 1996, p. 34)

Esse é o início de uma experiência que vai influenciar na realidade de muitos moradores da região: aprender a ler e a escrever, entender a realidade e assinar o próprio nome.

Conforme explícita Lyra, sobre os temas que direcionavam os debates, um dos focos escolhidos pairava sobre:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

> A fragilidade da estrutura rural e a perspectiva angustiante de futuro do homem do semi-árido evidenciam-se ao longo da "experiência". Há pessoas que não conseguem fazer uma refeição por dia; alguns comem palmas, outros nem o xique -xique, proibido pelos donos das terras com alegação de que é alimento reservado para o gado. (LYRA, 1996, p. 14)

A prática das "Quarenta Horas" foi desenvolvida não apenas para reduzir o índice de analfabetismo, mas principalmente para proporcionar que essa população pudesse se tornar participante na sociedade e compreendesse sua condição de existência. Nesse aspecto, é possível destacar no escrito de Lyra um importante trecho que reflete essa tomada de consciência da condição de explorado:

> Francisco Dantas, no CC de Edilson, contou que seu amigo José Geraldo, de Serra de Santana, "estava trabalhando numa fazenda, tirou dezesseis contos e duzentos de saldo. Aí foi falar com o patrão que queria vir embora. O patrão foi e mandou uma carta pra ele entregar a um cara que ele tinha de matar gente, lá. Aí quando chegou no caminho, ele leu a carta. Aí fez outra, recebeu o dinheiro dele, e veio embora. Mas se fosse eu levava uma pisa danada."
>
> __ E agora, você levaria essa pisa ainda?
>
> __Levava mais não, porque eu já sei ler! (LYRA, 1996, p. 87).

Sendo assim, desenvolvimento das aulas, era utilizado o método criado por Freire. Assim, nos círculos de cultura, as salas de aula eram vistas como um espaço onde eram desenvolvidos os debates, que davam origem ao processo de alfabetização e simultaneamente, conscientização. Nas aulas, os alunos aprendiam a discutir sobre assuntos que envolviam o seu cotidiano, questionando a realidade vivenciada e tomando posse da sua consciência política.

Destarte, compreende-se que o povo não seria mais considerado massa, mas por outro lado, estaria atuando como cidadão, tendo voz, questionando e sendo ciente dos seus direitos como cidadão e trabalhador.

Seguindo esse pressuposto, nos anos seguintes, mais precisamente em 1964, o sucesso do processo de alfabetização de adultos suscitou novos olhares. Esses apoiavam-se em uma perspectiva classista que começava a considerar subversiva a experiência desenvolvida por Freire, já que essa objetivava conscientizar as mentes engessadas pelo sistema capitalista.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

Sobre isso, Lyra em um trecho retirado do seu escrito relata uma importante fala de Castelo Branco, aquele que viria a ser o primeiro presidente da Ditadura Civil-Militar, em conversa com o secretário Calazans Fernandes, que revela a crescente preocupação dos "grandes" ao ver o povo tomando consciência:

> Terminada a solenidade, num calor de quarenta graus, o general Castelo Branco, dirigindo-se sozinho para o carro, chama o secretário Calazans Fernandes (ao meu lado) e, em tom afável, cordial, como quem está dando um conselho, diz:
>
> __ Meu jovem, você não acha que está engordando cascavéis neste Sertão?
>
> Calazans, não sentindo nenhuma atitude de interpelação, responde:
>
> __ General, depende do calcanhar que elas mordam! (LYRA, 1996, p. 117)

Nos anos seguintes, grande parte dos materiais, considerados contra a ordem vigente, foram queimados e os idealizadores da época, principalmente Paulo Freire, que apoiava e orientava campanhas de cunho popular, foram condenados ao exílio. Com isso, poucos documentos sobreviveram, restando desvelar a memória coletiva da experiência emblemática das "Quarenta Horas de Angicos", ocorrida em 1963.

Ao longo da experiência alfabetizadora e politizadora, que teve a duração de 40 horas de aula, em 45 dias, foram alfabetizadas 300 pessoas jovens e adultos (CARVALHO, 2018), demonstrando que é possível educar contra todas as adversidades: pobreza, miséria, seca, opressão...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitar a experiência das Quarenta Horas de Angicos, através de novos olhares, significa para os historiadores da Educação manter viva a memória desse movimento educacional. Para tanto, essa experiência em que o homem iletrado tomava consciência de si como produtor de cultura e ser direitos ressalva a importância de retomar esses retalhos no momento atual em que vivemos.

Lutar pela não cristalização dessas experiências nos escritos e contra sua condenação ao esquecimento significou possibilitar que as novas gerações conheçam, se inspirem e rememorem tais acontecimentos, abrindo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

novas lacunas, ressignificando a história. Fato esse, que alimenta a resistência pela memória dos movimentos educacionais libertadores.

Freire nos lembra, através das suas palavras, que diante da opressão faz-se necessário "esperançar", pois:

> preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992, s.p.).

O movimento educacional "Quarenta Horas" ou a "Escola de Paulo Freire", como o nomeiam os moradores da região, deve ser rememorado pelos seus ensinamentos e pelo legado para a educação de jovens e adultos.

Dessarte, o presente estudo possibilitou a visibilidade e a retomada de memórias de uma educação voltada para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e problematizadores da sociedade, configurando-se como produtos e produtores da própria história, probabilidade que pode inspirar os fazeres da educação de jovens e adultos no tempo presente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento, SANTOS, Myriam Sepúlveda. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 79, dezembro 2007, p. 95-111. Disponível em: < https://journals.openedition.org/rccs/728>. Acesso em: 02 out. 2021.

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

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento - Brasil:** JK - JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CANINDÉ, Francisco da Silva; SAMPAIO, Marisa Narciso. Cinquentenário das '40 horas de Angicos': memória presente na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 925-947, 2015.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Quarenta Horas de Angicos: uma experiência educacional, um lugar de memória? In: LOPES, Eduardo Jorge; AMORIM,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

Roseane Maria de. (orgs). **Paulo Freire:** culturas, ética e subjetividade no ensinar e aprender. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 27-48.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 66–77, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639928>. Acesso em: 02 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4aed. São Paulo: Cortez, 1993.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. O que é história (Parte 1). In:

_____. **Aprendendo história:** reflexão e ensino. São Paulo, SP: Editorado Brasil, 2009. p. 11-34.

SILVA, Edilaine Cristina; LENARDÃO, Edmilson. Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS**, 8., 2010, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2010. p. 515-529.

SHARP, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. - (Biblioteca básica)

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____ **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 366-419.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.020

LYRA, Carlos. **As Quarenta Horas de Angicos:** uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire: la problematique des lieux. In GERON, Charles-Robert. (org). **Le lieux de mémoire.** Paris: Gallimard, 1984. V.2. La Nation.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. 2001. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

DIVERSIDADE SEXUAL: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIA

ALINE MURAS DE OLIVEIRA PINO
Mestra em Serviço Social e Direitos Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, alinemuraspino@gmail.com;

JORDAN CARLOS COUTINHO DA SILVA
Especialista no Ensino de Ciências pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, jordan-coutinho1@gmail.com;

RAYANE LOURENÇO DE OLIVEIRA
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, rayanelou.10@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

RESUMO

O artigo em tela tem como objetivo avaliar a abordagem do tema "diversidade sexual" em Livros Didáticos (LDs) do 8º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais da Educação Básica e documentos que regem a educação. Uma vez que são múltiplos os preconceitos sofridos pela comunidade de jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais (LGBT) em diversas áreas do seu cotidiano, inclusive na escola. Atualmente são inúmeras as tentativas de retirada de direitos dessa comunidade, como o fato de não mencionar os termos Gênero e Orientação sexual no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, ou o presente esforço da "Escola sem Partido", que tenta ainda mais inviabilizar essa discussão no ambiente escolar. É fato que para muitos professores os LDs são a principal ferramenta para elaboração das aulas, como o mesmo também costuma ser a única fonte de pesquisa dos alunos. É percebido que apesar da omissão dos termos em questão no PNE, outros documentos base ressaltam a importância do respeito e de se abordar esse tema como forma de prevenir e/ou diminuir o preconceito. É notado também que, ainda timidamente, a maioria dos livros conseguem trazer o assunto de alguma forma, possibilitando ao professor o diálogo sobre o conteúdo na sala de aula, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem para a formação de cidadãos mais empáticos, críticos, reflexivos e participativos.

Palavras-chave: Diversidade sexual, LGBTfobia, Livro didático.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

INTRODUÇÃO

Adolescentes e jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (LGBT) desenvolvem (ou pelos menos deveriam) suas vidas cotidianas também a partir das vivências em espaços educacionais. A escola, então é permeada por essas experiências cotidianas, como assumir ou "esconder" sua sexualidade/orientação sexual, negação de direitos, situações de opressão e preconceito, LGBTfobia[1]. (PINO,2017). Tendo que equilibrar, além dessas pressões externas, a construção do seu "eu" como cidadão(ã), do seu conhecimento científico, crítico, reflexivo e participativo, mantendo sua estabilidade emocional. Sem citar outros preconceitos que esses(as) jovens podem sofrer envolvendo questões de raça, religião, gênero, cultura e classe social, que não serão discutidos nesse artigo.

Ainda segundo Pino (2017, p. 37-38) "inúmeras vezes, na escola, na família, em grupos religiosos ou em outros ambientes da vida social os/as jovens LGBT não encontram possibilidades *de ser*, esbarram na discriminação castradora das desigualdades.". Outros trabalhos também abordam situações vivenciadas por essa comunidade no ambiente escolar, dentre eles: Albuquerque e Williams (2015), Prado e Valério (2018) Braga, Machado e Oliveira (2018), Gomes et. al. (2017), Santos e Lage (2018), Martins et. al. (2020). Como diz Calixto e França (2016, p. 2):

> De acordo com o Relatório realizado pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – (ABGLT) que entrevistou adolescentes e jovens LGBTs, notou-se que 68% já foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola. Diante dessa realidade, os movimentos LGBTs vêm reivindicando junto ao Estado políticas públicas de enfrentamento a LGBTfobia, em especial no ambiente escolar, no qual o jovem LGBT amarga as primeiras situações de preconceito fora do espaço familiar e da comunidade em que está inserido, que pode se tornar a causa de vários danos, entre eles, afetar diretamente os processos de aprendizagem quanto no convívio social.

1 LGBTfobia: significa o ódio proliferado contra toda e qualquer pessoa que não se adeque aos padrões heterossexuais impostos pela sociedade marxista e patriarcal". (ACIOLI, 2019)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

Situações essas que não deveriam mais ocorrer na atualidade, uma vez que temos respaldos em vários documentos da educação, partindo da Constituição Federal de 1988 que declara a educação como um direito de todos e todas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) que reconhece o "respeito à liberdade e à tolerância".

Tanto no Brasil, como no mundo estava em curso um crescimento a respeito dos direitos e reconhecimento da comunidade LGBT, como por exemplo a criação de uma agenda anti-homofobia no governo Lula (2003-2011). Foi elaborado o Programa Brasil sem Homofobia em 2004 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2014, o que proporcionou a inserção desses temas antes excluídos na agenda do Ministério da Educação (MEC). (Monaco, 2018).

Esses avanços inflamaram os discursos de ódio das bancadas religiosas e conservadoras do Congresso, culminando no veto de um importante aliado a LGBTfobia - o Kit de Combate à Homofobia, produzido pelo Ministério da Educação e Ministério da Saúde em decorrência do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, chamado de "Kit gay" nas últimas eleições presidenciais. (Monaco, 2018).

Além da aprovação da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE), extinguindo qualquer menção aos termos gênero, orientação sexual e diversidade sexual. (PINO,2017). Pretendendo com tudo, um afastamento dos movimentos feministas e LGBT da discussão educacional e de políticas públicas, sendo conceituada (pela bancada do congresso mencionada antes) essa discussão como "ideologia de gênero", o que não seria permitido pelo projeto de lei (PL) nº 867, de 23 de maio de 2015 que almeja incluir na LDB o projeto "Escola sem Partido".

São vários os desmontes de direitos ocorridos nos últimos anos, dos ataques à democracia e repressão explícita às minorias, assunto muito bem abordado e atualizado em Medeiros (2019), em que relata a "necropolítica" em tempos pró-Bolsonaro. Pino (2017, p. 13-14) cita alguns projetos de lei, dispositivos legais que atingem diretamente a comunidade LGBT:

> O PL, nº 7.382, de 25 de maio de 2010, o qual pretende penalizar a "discriminação" contra heterossexuais; PL nº 1.672, de 28 de junho de 2011, que objetiva instituir o "Dia do Orgulho Heterossexual"; e o PL nº 6.583, de 16 de outubro de 2013, conhecido como "Estatuto da Família", que reduz o conceito de família para "união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento e união estável". [...] e o PL nº 867, de 23

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

> de maio de 2015, que tenciona incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o projeto "Escola sem Partido", cuja proposição é vedar a prática em sala de aula da "doutrinação política ideológica".

Acontece que a discussão da temática sobre diversidade sexual ainda é vista como um tabu, ou algo irrelevante. Segundo Silva (2019) e Souza (2008), que analisam como ocorre o debate sobre gênero e sexualidade na formação de professores(as) de biologia, são poucos os(as) profissionais que afirmam ter estudado sobre a temática na graduação e que se sentem preparados para trabalhar essas questões de educação sexual na escola, o que causa problemas, uma vez que recai mais fortemente sobre os(as) professores de biologia e ciências trazer esse diálogo sobre sexualidade para a escola.

Ademais, sabendo que o Livro Didático (LD) ainda é o meio mais utilizado por professores(as) para a coordenação de suas aulas, e por vezes o único meio de pesquisa e conexão com o conhecimento científico na ausência do(a) professor(a) e estudantes da escola pública. (SOUZA e COAN, 2013), é imprescindível a sua avaliação. Gérard e Roegiers (1998, p. 19) citado por Frison et al. (2009), definem o LD como "um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia".

A discussão sobre o livro didático na agenda do governo brasileiro tem início em 1938, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que institui a primeira política de legislação para se debater a produção, controle e a circulação dos livros didáticos. Seguido de outros programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). (SILVA, OLIVEIRA E LIMA FILHO, 2019). Esses programas têm o intuito de promover a gratuidade e qualidade dos LDs nas escolas das redes federal, estadual, municipal e às entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado (Canhete, p. 27, 2011).

Além dos valores que são gastos pelo Estado na produção e distribuição desses livros didáticos, professores devem ser bastante criteriosos em suas escolhas visando o alunado, pois como afirma Yano (2005, p. 70)

> Se o livro didático for sua única fonte de informações e consulta, e não for questionado, somente acatado, com todas as instruções e facilidades, como, por exemplo, as respostas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

> prontas dos exercícios, podemos reservar para [o professor] o papel de consumidor e não o de analista crítico ou construtor.

Dentre as pesquisas que vão fazer uma análise da sexualidade abordada nos livros didáticos, estão Rios e Santos (2008) que estudam diretamente o PNLD, Gonçalves, Pinto e Borges (2013), Souza e Coan (2013), Monaco (2018) e Bandeira e Veloso (2019), esses já avaliam diretamente os LDs, partindo do pensamento de quão utilizado é o livro didático no cotidiano escolar.

Neste sentido, o presente artigo pretende fazer um levantamento de como ocorre a abordagem do tema "dimensão da sexualidade humana" nos documentos que regulamentam a educação e livros didáticos de ciências do ensino fundamental nos anos finais, especificamente nos livros de 8º ano do PNLD de 2020. Buscando também identificar até que ponto a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, conseguiu interferir na discussão desse tema na sala de aula através do LD.

METODOLOGIA

Esse trabalho tem como base analisar como é abordado o tema dimensões da sexualidade humana em dez (10) livros didáticos do 8º ano de ciências da natureza do PNLD de 2020, segundo a metodologia de Vasconcelos e Souto (2003), além de Bandeira, Stange e Santos (2012), Rosa, Ribas e Barazzutti (2012) que tratam desse panorama de avaliação dos livros didáticos. Além dos critérios abordados pelos(as) autores(as), é feito uma análise baseando-se em conhecimentos considerados necessários para se trabalhar o assunto dimensões da sexualidade humana, tais como: sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual.

Tendo como fundamentos os conceitos de Carrara (2009, p. 118), entende-se que sexo biológico relaciona-se aos "corpos, capacidades reprodutivas, diferenças fisiológicas entre homens e mulheres", Identidade de gênero aos "modos de ser masculino ou feminino, senso de pertencer a um ou a outro gênero" e orientação sexual aos "focos de sentimentos, atração, desejos e fantasias, apegos emocionais, vínculos interpessoais, relacionamentos fundamentais".

Partindo de um cunho qualitativo, definido por Assis (2014, p. 20) como "uma pesquisa descritiva, cujas informações não são quantificáveis; os dados obtidos são analisados indutivamente; a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são baseadas nas bibliografias estudadas". De

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

caráter bibliográfico, definido por Assis (2014, p. 19) como sendo a análise de "fontes secundárias: livros e outros documentos bibliográficos [...] a pesquisa bibliográfica pode ser um trabalho independente ou constituir-se no passo inicial de outra pesquisa", a partir do momento que me fundamento em artigos científicos já desenvolvidos e nos próprios livros avaliados, que podem ser observados no quadro 1.

Quadro 1- Livros os quais foram utilizados

Araribá mais: **ciências:** organizadora Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: Maíra Rosa Carnevalle. – 1. ed.- São Paulo: Moderna, 2018.
CANTO, Eduardo Leite do; CANTO, Laura Colleto. **Ciências naturais:** aprendendo com o cotidiano: manual do professor. – 6. ed. – São Paulo: Moderna, 2018.
CATANI, André; KILLNER, Gustavo Isaac; AGUILAR, João Batista. **Geração alpha ciências:** ensino fundamental: anos finais: 8º ano. – 2. ed. – São Paulo: Edições SM, 2018.
GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Teláris ciências**, 8º ano: ensino fundamental: anos finais. – 3. ed. – São Paulo: Ática, 2018.
GODOY, Leandro Pereira de. **Ciências vida & universo:** 8º ano: ensino fundamental: anos finais. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2018.
HIRANAKA, Roberta Aparecida Bueno; HORTENCIO, Thiago Macedo de Abreu. **Inspire ciências**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2018.
LOPES, Sônia; AUDINO, Jorge. **Inovar ciências da natureza,** 8º ano: ensino fundamental: anos finais. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2018.
PEREIRA, Ana Maria. et al. **Apoema:** ciências / 8. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018.
THOMPSON, Miguel; RIOS, Eloci Peres. **Observatório de ciências.** – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2018.
USBERCO. et al. **Companhia das ciências:** 8º ano: ensino fundamental: anos finais. – 5. ed. – São Paulo: Saraiva, 2018.

Fonte: elaborada pelos autores, 2021.

Os critérios utilizados para a análise foram: conteúdos teóricos, recursos visuais, atividades propostas e recursos adicionais. Analisando a forma que esses se encontram no LD, com relação a sua coerência, veracidade e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

atualização de informações e ilustrações, sua contextualização, assim como sua presença ou ausência no livro. Do mesmo modo se estão de acordo com o que rege os documentos que norteiam a educação, por consequência o livro didático: LDB, Diretrizes Nacionais da Educação Básica, PCNs, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento curricular do RN.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os documentos que regem a educação no Brasil e consequentemente o livro didático, percebe-se que mesmo com a aprovação da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) não trazendo nenhuma menção aos termos gênero, diversidade sexual ou orientação sexual, outros documentos os abordam, propiciando assim a discussão do assunto em sala de aula que é relevante à formação de um(a) cidadão(ã), a fim de contribuir para a desnaturalização dos preconceitos que dão base a LGBTfobia e misoginia.

Dentre os documentos partimos da Constituição Federal de 1988 que declara a educação como um direito de todos e todas, a LDB de 1996 que diz em seu Art. 3º, os princípios para o desenvolvimento do ensino, sendo:

> I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Em ordem decrescente de documentos que regulamentam a educação, vem as Diretrizes Comum Curricular quando diz ser a respeito do Ensino Básico (2010, p. 16) "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, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos." Assim como, a resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos, manifestando no seu Art, 16 que,

> Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

> esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (2010, p.134)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais a respeito de estudos relacionados à sexualidade, tais informações devem ser bem claras e objetivas, na intenção de combater "preconceitos que atrapalham o desenvolvimento e valorizando o respeito ao próprio corpo, às vontades e às dúvidas, bem como o respeito ao corpo e aos sentimentos dos parceiros, na perspectiva do respeito mútuo e da convivência solidária.". (1998, p. 106). Igualmente como é tratado nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Tema Transversal de Orientação Sexual, em que se traz a necessidade de reflexão a fim de se opor "aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual". (2000, p. 316).

Da mesma forma o tema se faz presente em documentos mais atuais como na BNCC e no Documento curricular do RN, na habilidade EF08CI11 que diz ser necessário aos alunos do 8º ano do ensino fundamental anos finais na disciplina de ciências da natureza "Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)" (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Por fim, todos esses documentos guiam até o PNLD que tem como critério para a escolha dos livros, a ausência de

> estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. (BRASIL, 2019, p. 11).

Percebe-se assim que em todos esses documentos regulamentadores, se encontra a necessidade de desenvolver empatia e respeito pelo(a) outro(a), proporcionando assim aberturas para que os(as) professores(as) abordem esse tema em sala de aula. Observando assim que a retirada dos termos gênero e diversidade sexual do PNE não impossibilita os(as) professores(as)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

de discutir esses assuntos em sala, do contrário, vemos que educadores(as) detêm vários documentos para se sentirem amparados(as) e seguros(as), ou seja, lhe permitindo mais autonomia no processo de ensino-aprendizagem, para poder auxiliar em um melhor processo de construção de um(a) cidadão(ã) mais empático(a) e consciente de si e do(a) próximo(a). Entendendo essa autonomia como sendo

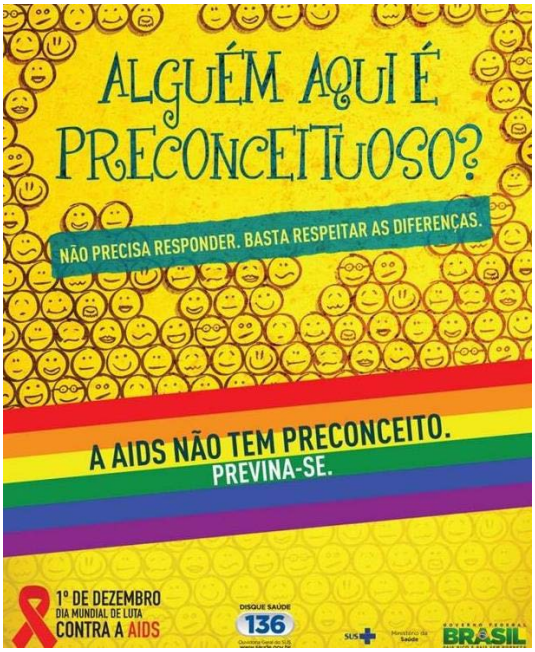
> a capacidade que o sujeito durante seu processo de desenvolvimento e por meio das relações estabelecidas com os outros, no contexto em que está inserido, vai adquirindo para formular suas próprias leis. Ele deve agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, nunca se esquecendo que terá que responder por seus atos. Ele é consciente das influências externas presentes, mas sabe que, a partir delas, poderá exercer sua própria influência e decidir se irá cumprir ou não as determinações colocadas. (PETRONI, 2008, p. 58)

Nos livros didáticos, entretanto, não são todos os que se encaixam nos parâmetros de análise, que abordam o tema de forma contextualizada, atualizada, clara e sem estereótipos ou tabus. Dentre eles, o que se notou mais inadequado foi o de Canto e Canto (2018), que não traz nenhuma menção as questões da sexualidade humana, relacionado a Identidade de gênero, Orientação sexual e Sexo biológico, deixando o tratamento do assunto relacionado aos órgãos genitais, esquecendo as questões que abordam construções sociais, históricas, culturais e psicológicas que permeiam o tema. Porém, talvez a tentativa dos autores, de não propagar preconceitos, e trazer um pouco da discussão de sexualidade no livro não tenha sido da melhor forma, como observado na figura 1.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

Figura 1 – Cartaz contra preconceito



Fonte: Canto e Canto (2018, p. 179)

A imagem é tratada no livro onde se discute a respeito das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), com as cores do arco-íris que representa o movimento LGBT, o que acaba que por fazer uma associação, entre o movimento e a doença, mesmo que a sua intenção seja a de não haver preconceito, uma vez que por vários anos a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) foi correlacionada à população gay. A mesma imagem é vista também no livro de Pereira (2018, p. 75), não que seja errada a utilização da imagem por parte dos livros, no entanto, cabe deixar claro no texto que no início do surgimento do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) que gera a AIDS, essa enfermidade foi estereotipada, tendo gerado a informação errônea que sua ocorrência fosse de exclusividade da comunidade gay, sendo o público tido como o único transmissor, visto como um "castigo de Deus" pelo "pecado de sodomia[2]", contudo, mostrando o que diz a ciência sobre a doença, desmistificando esse preconceito. Tendo essa introdução e

2 Todo e qualquer ato sexual que não tivesse como fim a procriação era tido por sodomia, sendo um pecado frente a Deus. (PRESTES e VIANNA, 2007, p. 317)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

havendo menção no texto à imagem, sua presença seria mais bem aproveitada no momento de ensino-aprendizagem.

Mesmo trazendo essa figura descontextualizada, Pereira (2018) ainda consegue abordar o assunto, mesmo que de forma simplista, citando o significado do termo orientação sexual (sem usar termos específicos como homossexualidade/lesbianidade, heterossexualidade e bissexualidade) e mostrando ser necessário o respeito as diferenças. Consegue trabalhar também sobre o papel da mulher na sociedade, relacionando à questão de gênero, chegando a citar sobre sociedades matriarcais, mas esquecendo os/as transsexuais.

Isso também é observado em Hiranaka e Hortencio (2018), que não traz a questão de orientação sexual e identidade de gênero, abordam somente em um pequeno texto, em forma de poema, acerca da relevância do respeito e empatia para com as diferenças. A obra didática traz uma reflexão sobre o termo sexualidade e o respeito à igualdade de gênero, relacionado ao papel da mulher, só que não de uma forma diretamente ligada ao texto principal do assunto. Sendo incluído em dois pontos do livro que são "vamos verificar" (aborda a igualdade de gênero) e "mergulhando no assunto" (atividade refletindo os papéis sociais ligados aos gêneros), porém não trazendo a questão das lutas das mulheres trans. Contudo, o livro traz como proposta de projeto a ser desenvolvido o tema "sexo, sexualidade e escola" como um complemento aos assuntos do livro. O projeto é bem elaborado, dá indicações de textos para alunos(as) e professores(as), além de toda a explicação para o desenvolvimento do mesmo, porém isso não o exime da necessidade de se discutir o tema dentro do livro de forma clara e objetiva, sem tabus.

Do mesmo modo Thompson e Rios (2018), citam a definição de sexualidade baseada na Organização Mundial de Saúde (OMS), mas não discute no corpo principal do texto sobre questões de gênero e orientação sexual, colocam apenas como uma nota de lembrete (orientação) no manual do professor, dando uma indicação de como discutir o assunto, além da sugestão de um livro (RIBEIRO, Marcos. Adolescente: um bate-papo sobre sexo. São Paulo: Moderna, 2008.) que aborda o tema de forma mais completa, como homossexualidade. Além da indicação da leitura, esse LD chega a trabalhar o tema sexualidade em duas questões, mas algo bem superficial, relacionado apenas ao conceito de sexualidade da OMS.

Gewandsznajder e Pacca (2018), no que diz respeito ao tema sexualidade, faz a abordagem de forma bastante resumida, falando sobre a diversidade sexual e respeito a igualdade de gênero, porém não citando a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

bissexualidade como uma das orientações sexuais, assim como a transexualidade (identidade de gênero).

Igualmente é notado em Godoy (2018), só que trazendo o assunto de forma mais bem trabalhada, com imagens (contra a homofobia) e atividades acerca da sexualidade.

É percebido inclusive que esse LD indica ao(à) professor(a) falar sobre a sexualidade dos bonobos (*Pan paniscus*), grupo de primatas com grande semelhança aos chimpanzés, que tem a relação sexual como uma forma de diminuir o estresse, como briga por alimento, não fazendo distinção com o sexo do(a) parceiro(a). Ou seja, o livro mostra uma contextualização e atualização de informações, faltando no livro uma explicação sobre a transexualidade.

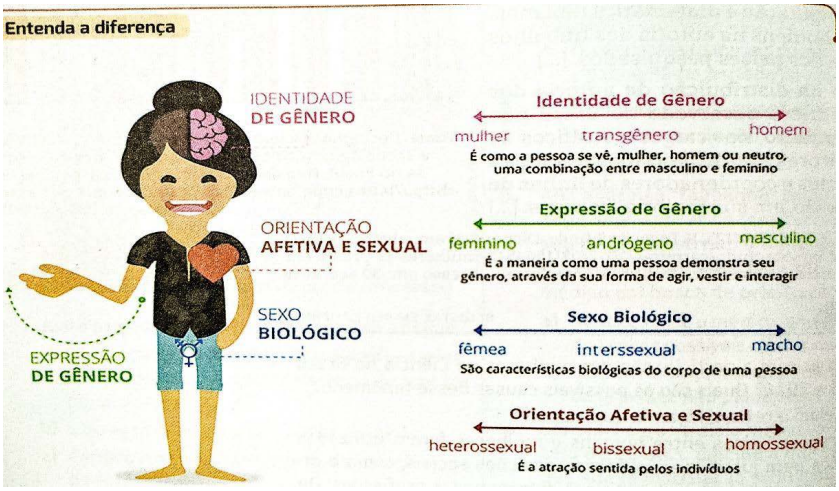
Em Usberco et. al. (2018), é notado que há a discussão do assunto no livro, só que de forma exímia. Existe uma aba do livro que fala sobre o preconceito à diversidade sexual, porém não explicando como ocorre ou qual a composição dessa diversidade. O termo orientação sexual, aparece no mesmo ponto em que é discutido alvos de preconceito como classe, etnia e religião, porém seria mais didático se o termo estivesse complementando o termo diversidade sexual e que explicasse de forma mais clara quais são as orientações sexuais e/ou afetivas. Um destaque positivo no LD foi o fato de trazer em um tópico chamado "desafio", em que é exposto um texto sobre a realidade das pessoas trans no capítulo destinado ao sistema genital, fazendo o aluno refletir e possibilitando ao professor o diálogo sobre o assunto. No entanto, o texto não se encontra dentro da leitura principal, mas como texto complementar.

Dentre todos os livros analisados, os que mais se destacaram positivamente foram o Araribá Mais: Ciências (2018), Catani e Killner (2018) e Lopes e Audino (2018). Todos eles explicam bem a diversidade sexual, explicando as dimensões da sexualidade humana e trazendo a questão das pessoas transexuais. Todos eles têm atividades acerca da temática, a diferença é que mesmo sendo muito didático o Araribá trata o assunto em um tópico extra, não estando dentro do texto principal, mas traz uma imagem altamente didática, como pode ser observada na figura 2.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

Figura 2 – Explicação de aspectos da sexualidade humana.



Fonte: (ARARIBÁ MAIS: CIÊNCIAS, 2018, p.112).

No caso de Lopes e Audino (2018), sente-se falta de uma imagem para ilustrar o assunto. Percebe-se que foi bem resumido, mas conseguiu abranger a temática e propiciar o possível diálogo em sala. Por fim, quem trabalha o conteúdo dentro do texto, consegue ser sucinto em seu resumo, abrangendo todas as dimensões da sexualidade, trazendo atividade reflexiva e imagem ilustrativa é Catani e Killner (2018), sendo considerado o que melhor na abordagem do assunto dentre todos os analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se verifica a partir desse estudo, é que apesar das tentativas de minguar ou extinguir a discussão acerca da diversidade sexual do ser humano, com a retirada dos termos gênero e orientação sexual do PNE, o diálogo ainda é visto, mesmo que de forma tímida nos LDs, claro que tendo todo o respaldo de outros documentos bases da educação.

Esse temor na visualização do tema ainda como tabu é um dos fatores que contribuem para ainda haver violência sofrida pela comunidade LGBT, principalmente quando se nota que nem todos os livros abordam o assunto, falam sobre pessoas transexuais, ou nomeiam as orientações sexuais.

A divulgação científica acerca do tema tem que se fazer mais presente, principalmente nas escolas, onde se ocorre grande parte da construção de um ser mais crítico(a), reflexivo(a) e participativo(a). Dois livros abordam

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

em determinados capítulos a respeito da sexualidade humana, fazendo um papel muito importante na divulgação desse conhecimento que por muito foi visto como impróprio para a sociedade no meio acadêmico. São eles, *Tudo tem uma explicação* de Kennedy Ramos (2018) e *Darwin sem frescura* de Pirula e Reinaldo José Lopes (2019). Eles trazem estudos que comprovam que a homossexualidade é um fenômeno natural, presente em outros animais, sendo provavelmente ocasionada por um conjunto de fatores genéticos, epigenéticos, hormonais e ambientais.

Tais livros, não só podem como devem ser utilizados pelos professores, a fim de melhorar o diálogo sobre a temática em sala de aula, tendo um respaldo científico, desmistificando que a sexualidade seja uma escolha. Contribuindo assim para a mitigação da LGBTfobia, proporcionando um ambiente mais estável para essa comunidade.

Contudo, para minguar, ou sanar esse preconceito sofrido pela comunidade LGBT, tem-se que haver mais pesquisas e intervenção trazendo para as escolas o diálogo, uma formação mais proativa para os professores sobre os temas que envolvem a discussão da sexualidade humana e sua diversidade, para que esses não estejam exclusivos ao livro didático, mas que conquistem ampla dimensão ao nível da importância dessa discussão em sala de aula, como o intuito de propiciar um ambiente de estabilidade, de construção do saber, e não mais um lugar de opressão para esses(as) jovens e adolescentes que já costumam travar outras lutas em seu cotidiano.

Ao final de toda a análise literária, foi possível promover uma reflexão do tema e de sua importância para mitigação de casos de LGBTfobia e misoginia que ocorrem em várias esferas da sociedade, assim como na escola. Auxiliando em futuras análises de livros didáticos tendo um olhar mais crítico a esses temas na escolha do LD, tanto professores(as) atuantes, como futuros(as) professores(as), no intuito de sempre melhorar o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para a formação de alunos(as)/cidadãos(ãs) mais críticos(as), reflexivos(as), conscientes e participativos(as).

REFERÊNCIAS

ACIOLI, W. B. M. **Lgbtfobia: análise da posição político-jurídico dos ministros do stf.** Anais IV DESFAZENDO GÊNERO... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64150>. Acesso em: 05/03/2021 18:54

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

ALBUQUERQUE, P. P., WILLIAMS, L. C. A. **Homofobia na Escola: Relatos de Universitários sobre as Piores Experiências.** Trends in Psychology / Temas em Psicologia – 2015, Vol. 23, nº 3, 663-676 DOI: 10.9788/TP2015.3-11.

BANDEIRA, A.; STANGE, C. E. B.; SANTOS, J. M. T. **Uma Proposta de Critérios para Análise de Livros Didáticos de Ciências Naturais na Educação Básica.** III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa – PR, 2012.

BANDEIRA, A.; Velozo. E; L. **Livro didático como artefato cultural:** possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. Ciênc. Educ., Bauru, v. 25, n. 4, p. 1019-1033, 2019.

BRAGA, L.A.; MACHADO, T.P.; OLIVEIRA, L. **Entre o temor e a resistência: o demônio da boneca e o "viadinho" abusado.** Periódicus n. 9, v. 1 maio.-out. 2018. p. 75-86. ISSN: 2358-0844.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais**

da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2020:** cências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências naturais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 136 p.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. 164 p.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

CALIXTO, T. G. **Lgbtfobia no ambiente escolar: desafios da prática docente.** Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21352>. Acesso em: 05/03/2021 13:17

CANHETE, M. V. U. Os PCNs e as inovações nos livros didáticos de Ciências. Curitiba, 2011.

CARRARA, S. Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade. In: Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professores em Gênero, Orientação Sexual e Diversidade Étnico-Racial. Livro de Conteúdo, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília, SPM, 2009.

FRISON, M. D. et al. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. 2009.** Disponível em: <http://pos-grad.fae.ufmg.br/ posgrad/viienpec/pdfs/425.pdf>. Acesso em: 03 de novembro de 2018.

GOMES, J. C. S. et al. **Gênero, diversidade sexual e lgbtfobia na escola.** Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/37081>. Acesso em: 05/03/2021

GONÇALVES, E.; PINTO, J. P.; BORGES, L. S. **Imagens que falam, silêncios que organizam:** sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 35-61, Jan./Abr. 2013.

MARTINS, J. G. B. A. et.al**. Enfrentamentos ao bullying homofóbico na escola:** convite para uma reflexão. Temporalidades – Revista de História, ISSN 1984-6150, Edição 32, v. 12, n. 1 (Jan./Abr. 2020).

MEDEIROS, E. S. **Necropolítica tropical em tempos pró-Bolsonaro: desafios contemporâneos de combate aos crimes de ódio LGBTfóbicos.** Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde. 2019 abr.-jun.;13(2):287-300 | [www.reciis.icict.fiocruz.br] e-ISSN 1981-6278

MONACO, H. M. **Gênero e sexualidade no livro didático:** Conteúdos e abordagens do livro Sociologia em Movimento em contexto de disputas no âmbito

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

educacional brasileiro. 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018, Brasília/DF.

PETRONI, A. P. et al. **Autonomia de professores:** um estudo da perspectiva da psicologia. 2008.

PINO, A. M. O. **Diversidade sexual e educação:** uma relação de desafios e possibilidades. Revista periodicus – Natal: IFRN, 2017. ISSN: 2358-0844 n. 10, v. 1 nov.2018-abr. 2019 p. 373-401.

PIRULA; LOPES, R. J. **Darwin sem frescura:** Como a ciência evolutiva ajuda a explicar algumas polêmicas da atualidade. HarperCollins Brasil, 2019.

PRADO, M.A.M.; VALÉRIO, J.B.D. **Dinâmica do preconceito por gênero e sexualidades no cotidiano escolar: os limites da democracia liberal.** Revista periodicus. ISSN: 2358-0844 n. 10, v. 1 nov.2018-abr. 2019 p. 373-401.

PRETES, É. A.; VIANNA, T. **História da criminalização da homossexualidade no Brasil:** da sodomia ao homossexualismo. Iniciação científica: destaques, v. 1, p. 313-392, 2007.

RAMOS, K. **Tudo tem uma explicação:** a biologia por trás de tudo aquilo que você nunca imaginou. São Paulo: Planeta, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Rio Grande do Norte:** ensino fundamental [recurso eletrônico] – Natal: Offset, 2018.

RIOS, R. R.; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Diversidade Sexual, Educação e Sociedade:** reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. Psicologia política. Vol. 8. Nº 16. Pp. 325 - 344. Jul - dez 2008.

ROSA, C. P.; RIBAS, L. C.; BARAZZUTTI, M. **Análise de Livros Didáticos.** III Escola de Inverno de Educação de Matemática. 2012.

SANTOS, É. S.; LAGE, A. C. **Lgbtfobia na escola: implicações da gestão escolar.** revista fórum identidades - Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 26, p. 95-108, jan.-abr. de 2018.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.021

SILVA, G. F. **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. Monografia (Licenciatura em Biologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Macau, p. 35. 2019.

SILVA, J. C. C.; OLIVEIRA, R. L.; LIMA FILHO, P. A. **Livros didáticos de biologia no ensino médio:** análise do conteúdo manguezal. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti. Educação: Políticas, Estrutura e Organização 8. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

SOUZA, L. C. **Gênero e sexualidade na formação de docentes em Biologia.** Monografia (Ciências Sociais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 58. 2008.

SOUZA, S. L.; COAN, C. M. **Abordagem da sexualidade humana em livros didáticos de biologia.** Anais do III Simpósio Internacional de Educação Sexual. Maringá, 2013.

VASCONCELOS, S. D. & SOUTO, S. **O livro didático de ciências no ensino fundamenta**l – Proposta de critérios para análise de conteúdo zoológico. Ciência & Educação, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

YANO, D. C. **O silenciamento das vozes críticas no livro didático**. 145f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

DOCENTES DO VALE DO MAMANGUAPE: DENTRO E FORA DO ARMÁRIO

JOANDERSON DE OLIVEIRA GOMES
Bolsista CAPES, Mestrando em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, joandersonoliveira@hotmail.com;

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA
Doutor em Educação, Professor da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, josevalmiranda@yahoo.com.br;

MERY CRISTIANE BATISTA PACHECO
Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, merycbpacheco@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

RESUMO

O presente estudo busca, ainda que de forma breve promover uma reflexão a respeito da identidade docente atrelada as questões de gêneros e sexualidades. A análise se constituiu a partir da figura do docente homossexual e sua inserção e atuação na instituição escolar. A pesquisa faz parte de uma pesquisa de mestrado que se encontra em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE), da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Analisamos neste artigo as narrativas um docente bissexual e uma docente lésbica que atuam na cidade de Mamanguape/PB. Dessa forma elencamos como objetivo geral: analisar de que maneira um/a professor/a homossexual constrói sua identidade docente. Enquanto específicos pretendemos: a) depreender sobre como a escola tem lidado com as questões de gêneros e sexualidades; e b) retratar o processo de construção da identidade docente. As primeiras impressões advindas da análise dos dados apontam para a necessidade da formação para professores no tocante as questões de gêneros e sexualidades e traçam contornos de uma escola que se mostra conservadora e heteronormativa. O referencial teórico-metodológico se constitui a partir dos estudos de Louro (2019), Junqueira (2013), Borrilo (2016), Trevisan (2018), Alberti (2010), Nóvoa (2007), entre outros.

Palavras-chave: Docência, Homossexualidade, Gêneros, Sexualidades, Escola.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

INTRODUÇÃO

A escola é o espaço onde todos e todas passamos boa parte de nossas vidas, como instituição formadora a escola tem a função social de educar, de fornecer acesso ao conhecimento historicamente acumulado e nos possibilitar ferramentas para que possamos viver e olhar o mundo de forma crítica. Sendo a escola o espaço onde todos e todas vão é pertinente dizer que ela é um local da e para a diversidade.

Na esteira desse pensamento torna-se oportuno refletirmos sobre o espaço educativo e nas formas como a escola tem lidado com as questões que perpassam o campo dos gêneros e das sexualidades. Embora não devesse a escola parece ter uma sexualidade instituída, conforme nos afirma Franco (2009, p. 101) "a escola efetiva-se como um espaço legitimador da identidade heterossexual considerada historicamente como a única e a possível".

Na mesma direção, Junqueira (2013, p. 483) alerta que "a escola é um espaço destinado na produção, reprodução, e atualização da heteronormatividade". Transitar nesse espaço – seja discente ou docente – é no mínimo desafiador, aqueles que o fazem podem ser tidos como transgressores, sujeitos que atentam contra os princípios morais, ou tido como anormais.

Conforme Silva e Miranda (2018, p. 5) "a escola tem se configurado desde a sua criação num espaço de manutenção de valores sociais majoritários, a exemplo da naturalização da heterossexualidade". Neste trabalho focaremos a nossa atenção para a figura docente homossexual, pretendemos dessa forma analisar seu processo de inserção no espaço educativo, bem como os possíveis entraves que fizeram (ou fazem) parte de seu percurso.

É importante ressaltar que sempre que mencionarmos as palavras "gêneros" e "sexualidades", grafaremos no plural, pois é exatamente assim que compreendemos os gêneros e as sexualidades, a partir da riqueza de possibilidades e não como definições únicas de formas binárias de se viver cotidianamente, entendidas entre masculino/feminino. Para além disso, evidenciamos o sentido político que os termos carregam em si, como forma de afirmação e resistência ao direito de ser diferente, não como sinônimo de anormalidade, mas como expressão da diversidade.

O presente estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado que se encontra em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba – (PPGE/CE/UFPB). Nosso interesse é a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

partir de narrativas docentes analisar o processo de formação de professores e professoras homossexuais, assim como inferir sobre como tem sido o seu transitar no espaço educativo.

Nesse sentido elencamos como objetivo geral: analisar de que maneira um/a professor/a homossexual constrói sua identidade docente. Enquanto específicos pretendemos: a) depreender sobre como a escola tem lidado com as questões de gêneros e sexualidades diante do/a professor/a homossexual; e b) retratar o processo de construção da identidade docente homossexual.

Miranda (2018, p. 176) afirma que "queiramos ou não a sexualidade está lá, na sala de aula, nos pátios da escola, nos banheiros, nas piadas e outros espaços". Não apenas a heterossexualidade, mas todas as possibilidades de sexualidade perpassam o campo educativo, oportunizar um currículo escolar na perspectiva do respeito a diversidade é a grande missão das instituições de ensino, no entanto a escola ainda demonstra uma certa resistência para esses assuntos, e dessa forma "gênero e sexualidade vão sendo trabalhados à margem" (FELIX, 2015, p. 229)

Apesar dos muitos entraves enfrentados os homossexuais tem atuado no espaço público, fugido a esfera do privado e lutado para conseguir espaço e respeito em um meio social que historicamente aprendeu que só existe normalidade na heterossexualidade, uma sociedade onde o que se pensa sobre os homossexuais os colocam em uma posição de subalternidade (SALES, 2019).

Para Louro (2019, p. 37) "a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais díficeis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual [...]", pois historicamente a escola não tem lidado bem com a diferença, e vem reproduzindo uma homofobia que Borrilo (2016) chamou de "liberal", segundo o autor a compreensão que se institui é que a homossexualidade configura-se como uma escolha da vida privada e por isso dever permanecer limitada a esse espaço.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para responder às questões postas por este estudo é a história oral, reconhecida por valorizar a memória dos sujeitos, resgatando a tradição oral e as experiências vividas por atores sociais colocados à margem da história tradicional.

É fato que tal metodologia contribuiu para o alargamento do campo de investigação historiográfica na medida em que passou a ouvir atores sociais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

comuns, deixados em diversos momentos a margem da história dos grandes heróis.

Através dos relatos orais de docentes homossexuais pretendemos desvelar como a instituição escolar tem lidado com o/a profissional que possui uma orientação sexual que difere da tida com o natural/normal, pelos discursos presentes em nossa sociedade.

O que pretendemos através das narrativas docentes é traçar possíveis contornos que nos oportunizem compreender o transitar de docentes homossexuais no espaço educativo, nesse sentido não estamos na busca de verdades absolutas ou inquestionáveis, mas registrar vivências que estabelecem relação com contextos sociais e pessoais que precisam ser aqui considerados. Conforme nos diz Minayo (2014, p. 154) "as narrativas de vida nunca serão uma verdade sobre os fatos vividos, e, sim, uma versão possível que eles atribuem os que vivenciaram os fatos".

No tocante a história oral, Alberti (2010, p. 155) a define como "uma metodologia de pesquisa" que tem como fonte para coleta de dados as narrativas, valorizando o indivíduo, o ato narrador, suas vivências. Nesse sentido, a investigação dos fatos narrados pelos docentes entrevistados pode nos ajudar a compreender as nuances que perpassaram seu processo de construção da identidade docente e sua inserção no espaço educativo.

A reflexão sobre docentes homossexuais parte do contexto social no qual nos inserimos. Ainda vivemos em uma sociedade que de modo geral não compreende a homossexualidade como uma possibilidade da diversidade sexual, mas como anormalidade, tomando por parâmetro a heterossexualidade como normal. (TREVISAN, 2018)

Para Moita (2007, p. 114) "compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessa a vida". Poder ter acesso ao processo formativo de um sujeito nos permite compreender a singularidade de suas vivências, o modo único como eles agiram e reagiram as mais variadas situações que de diferentes modos os perpassaram. Ainda nas palavras da autora "ninguém se forma vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações".

Para geração de dados foram realizadas entrevistas, a partir de um roteiro norteador, onde tivemos como objetivo estabelecer um diálogo com os sujeitos da pesquisa. Nessa direção Flick (2009, p. 164) afirma que "as narrativas, [...] permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

Os sujeitos que compõe essa pesquisa são professores e professoras homossexuais que atuam em escolas públicas e/ou privadas da cidade de Mamanguape/PB. O trabalho original – que se encontra em sua fase inicial – do qual essa artigo deriva já mapeou dez docentes do vale do Mamanguape, para feitura deste artigo analisaremos os relatos de dois docentes, um professor bissexual e uma professora lésbica, como forma de preservar suas identidades eles a partir de agora serão chamados de Docente A e Docente B, respectivamente.

A análise será realizada a partir de Bardin (2016, p. 93) quando compreende a entrevista como um método de investigação muito específico, conforme a autora nesse tipo de investigação "lidamos com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orquestra mais ou menos à sua vontade".

Em pesquisas com narrativas a subjetividade é algo que está muito presente e dessa forma precisamos estruturar esse relato para que na dinâmica pessoal implicada nos relatos consigamos inferir sobre o que o/a entrevistado/a diz, pensa, fala e argumenta sobre a temática proposta.

Conforme Bardin (2016, p. 100) desenvolvemos uma análise temática onde buscamos inferir sobre o/a docente homossexual e sua inserção no espaço educativo, nesse sentido buscamos em suas falas as aproximações e distanciamentos com relação a temática proposta, "ao concentrarmo-nos mais no tema geral da investigação, podemos extrair os significados associados na mente da pessoa entrevistada".

Nesse sentido a autora nos leva a entendermos que não basta a leitura das narrativas para que possamos compreender, é necessário que sejam feitas inferências a partir das falas, que nos oportunizem de fato analisar os ditos e os não ditos. "O que está dizendo essa pessoa realmente?", "como isso é dito?", "como as palavras, as frases e as sequências se encaixam entre si?" (BARDIN, 2016, p. 98)

O roteiro norteador da entrevista, citado anteriormente, é aqui entendido como um fio condutor que busca aprofundar o diálogo e orientá-la com os fins propostos na pesquisa. É importante ressaltar que esse roteiro não visa engendrar a entrevista. A perspectiva desse fio condutor é fomentar o diálogo e abrir espaço para que outras falas surjam no momento da entrevista, que digam sobre os momentos vivenciados pelo sujeito entrevistado e sobre sua formação e vivência enquanto professor/a e homossexual.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vivemos em uma sociedade marcada pelo preconceito e pela resistência a tudo e a todos que se mostre diferente do que foi instituido enquanto normalidade. Dados do Relátorio do Grupo Gay da Bahia, registrados por Oliveira e Mott (2020, p. 12) afirmam que "em 2019, 329 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexauis, travestis e transexuais) tiveram morte violenta no Brasil, vítimas da homotransfobia: 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,7%).

Além da violência física homossexuais enfrentam o preconceito de outras formas, como por exemplo o caso recente de um professor que foi exonerado do cargo após exibir um clipe musical, intitulado "Etérea" do cantor Criolo, em uma de suas aulas. A perspectiva era tabalhar a questão da homossexualidade com os alunos. O caso ocorreu na cidade de Criciúma - SC, na ocasião o prefeito, Clésio Salvaro, anunciou a demissão do docente e alegou que a administração não concordava com o conteúdo "*erotizado*" e a "*viadagem na sala de aula*".[1]

Embora tenhamos avanços importantes na contemporaneidade, como a criminalização da homofobia, o casamento civil homoafetivo, entre outros, o caminho percorrido não foi tranquilo e nem linear, muitas lutas foram travadas na conquista de direitos fundamentais a existência de homossexuais, o direito de ir e vir sem ser agredido fisica ou verbalmente, o direto a poderem casar com todas as prerrogativas e garantias legais, o direito de constituir sua propria família, entre outros, direitos esses que os homofóbicos chamam de privilégios, mas que trata-se de uma luta legítima por igualdade. Essa luta continua até hoje, principalemente contra classes conservadoras e religiosas do nosso país.

Dentro desse cenário, o espaço educativo tem enfrentado a missão de lidar com a diversidade, em toda sua pluralidade, entre elas a homossexualidade. Um desses sujeitos é a figura do/a professor/a, e como já mencionamos nosso interesse é depreender como a escola tem atendido as demandas postas por essa realidade.

Como forma de compreender essa dinâmica analisaremos os relatos obtidos através de um docente bissexual e uma docente lésbica do Vale

1 Fonte: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/08/31/professor-que-exibiu-clipe-com-tematica-lgbtqia-em-criciuma-pensou-em-deixar-regiao-diz-advogado.ghtml

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

do Mamanguape. Devido ao período pandemico, gerado pela Covid-19[2], que estamos vivenciando as entrevistas foram realizadas via plataforma *Google Meet,* gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

O Docente A, é bissexual, tem 32 anos, leciona a quatorze anos, atualmente trabalha com turmas do ensino médio e atua em uma escola Cidadã Integral da cidade de Mamanguape/PB. Em nosso diálogo ele começa a falar sobre sua infância e como foi percebendo que de alguma forma era diferente dos demais colegas, fala sobre a descoberta da atração por ambos os sexos, "*a gente vai se descobrindo a cada dia, é bem difícil né?*" (Docente A, junho/2021).

Conforme o Docente A nos relata, sua época de escolarização foi marcada por preconceito e discriminação, de alguma forma as demais crianças percebiam que ele era diferente dos demais, ocasionando uma série de apelidos, ele afirma ter sido perseguido por colegas de turma, por ser "difetente". Com relação a família ele nos diz que nunca sentou com eles para afirmar sua bissexualidade e que até hoje essa conversa nunca existiu, a vida foi seguindo seu curso, até que todos entendessem o que acontecia. Em suas palavras ele nos diz:

> *[...] eu nunca tive essa conversa diretamente, nunca sentei e conversei, mas eu sinto que há um respeito muito grande, porque na altura da vida que eu estou, já moro só, trabalho há muitos anos, nunca apresentei uma namorada fixa, todos eles já sabem da minha opção, só que eles não chegam para mim para falar e também eu não chego para eles para falar, a gente só se respeita, fica subtendido. (Docente A, junho/2021).*

Durante o diálogo frases como "*nunca apresentei uma namorada*" tendem a se repetir, o que demonstra uma vivência afetiva com pessoas do mesmo sexo mais frequente, mesmo o entrevistado se declarando bissexual. Em sua época de escola toda a perseguição relatada por ele vem embasada em ofensas que buscavam ferir sua masculinidade, o inferiorizando com apelidos pejorativos que iam de encontro ao que socialmente se estabeleceu como atributos de determinados gêneros e não de outro.

Ele nos conta ainda que sua experiência na universidade ocorreu de forma muito tranquila, e como ele sempre foi "*muito na dele*", como ele

2 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

mesmo afirma, não teve experiências que fizessem relação com sua sexualidade. Segundo ele as discussões sobre gêneros e sexualidades em sua época universitária ocorriam *"em momentos oportunos, datas, ou em eventos"*.

Na sua busca por emprego nunca teve dificuldades em ser contratado em escolas, nunca sentiu nenhuma resistência por sua identidade sexual, dos quatorze anos de docência, de oito a nove anos desse período ele trabalhou com o público infantil e atribui isso à sua postura profissional. "*Sempre no meu local de trabalho eu prefiro não falar, eu sempre me porto no meu setor de trabalho só profissionalmente assim, [...] eu sempre me porto na minha e não falo nada da minha vida pessoal não*". (Docente A, junho/2021).

Essa ideia de manter-se no privado e nunca ter falado sobre sua identidade sexual é recorrente na fala do Docente A, e iremos notar isso nos próximos registros, tal afirmação remete-se muito ao que Trevisan (2018, p. 23) chamou de "o silêncio que os envolve", e o que Borrilo (2016, p. 17) corrobora, afirmando que a homossexualidade é "aceita na esfera íntima da vida privada".

O silenciamento a que muitos homossexuais são levados é fruto de um ideal de proteção, uma forma de se privar da discriminação que perpassa o nosso campo social. Embora o "assumir-se" seja considerado um ato político, manter-se em silêncio para alguns, funciona como defesa e mesmo um distanciamento que pode os inibir de sofrem algum tipo de agressão verbal ou mesmo física por conta de sua identidade sexual.

O indagamos sobre como as questões de gêneros e sexualidades são desenvolvidas na escola onde suas funções docentes são exercidas, e ele nos fala sobre um espaço aberto a diálogos e também a diversidade.

> *Hoje na escola que eu trabalho [...] é uma escola cidadã integral, e é uma linguagem diferente eu diria assim, não é mais aquela escola tradicionalista e lá a gente tem também professores homossexuais, professoras altamente bem resolvidas, são assumidas, que falam nas aulas quem são, inclusive são as mais queridas, então é bem tranquilo assim, é bem falado, bem aberto, é bem naturalizado dentro da escola esses temas. (Docente A, junho/2021).*

É interessante observar como as marcas de uma sociedade homofóbica permanecem em sujeitos que em algum momento passaram por situações de discriminação, mesmo trabalhando em uma escola onde colegas de trabalho falam abertamente sobre sua sexualidade, e que conforme suas palavras "*são os mais queridos*" o Docente A permanece em silêncio, no sentido de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

verbalizar sua identidade sexual. "*Eu sou mais de separar, deixar o que é de casa em casa, deixar o que é intimidade só para mim, meu profissional é totalmente afastado de todo resto*" (Docente A, junho/2021).

Embora o Docente A fale de uma dicotomia possível entre o eu-pessoal e o eu-profissional, nós compreendemos as duas esferas como indissociáveis, na perspectiva que uma diz sobre a outra e consequentemente a influencia, e isso reverbera na forma como ensinamos, "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino". (NÓVOA, 2007, p. 17)

Um exemplo disso é a resposta dada pelo Docente A, quando indagado se alunos homossexuais (assumidos ou não) tendem a ter mais proximidade dele, ele nos respondeu: "*Sim, sim. Isso aí eu percebo. Quando eu tenho um aluno ou aluna que tem opção, eles meio que se... é como se a gente fosse uma ponte, eles ficam meio que agarradinhos na gente*" (Docente A, junho/2021).

Podemos observar a partir dessa afirmação que o fato de não verbalizar sua identidade sexual na escola não impede que ela o acompanhe na sua prática docente, mesmo afirmando que a parte profissional é totalmente afastada de sua vida particular, podemos perceber que os demais alunos percebem sua singularidades e os que com ela se identificam veem nele uma representatividade, "*uma ponte*" como ele mesmo afirmou.

> *Eu consigo diferenciar bem as duas coisas, para mim ser professor, é no âmbito profissional, fazer só o trabalho pedagógico mesmo, agora como eu lhe disse né?, isso não deixa o meu lado homossexual quando identifica uma criança que tem, ou tem tendência a ser ou que já saiba que é a se aproximar mais de mim e eu sempre tenho aquele olhar mais de acalanto para ele porque eu já fui da idade deles e já passei pela mesma coisa. (Docente A, junho 2021).*

Mesmo com o controle sobre o não falar, a sexualidade existe e persiste no espaço educativo, continua circulando dentro da escola. Um dado interessante é que conforme podemos observar na infância e adolescência o Docente A passou por situações homofóbicas, conforme relatados no parágrafos anteriores, entretanto quando indagado sobre a vivência docente, se sofreu algum tipo de discriminação ou foi tratado de forma diferente ele nos diz "*eu acredito que algumas pessoas já passaram por isso, eu nunca tive essa experiência negativa, mas eu já ouvi colegas dizerem que já se sentiram assim*" (Docente A, junho/2021).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

A Docente B, é lésbica, tem 43 anos, leciona a vinte e quatro anos na rede municipal de Mamanguape/PB. Membro de uma família numerosa, totalizando 38 irmãos fruto de três casamentos de seu pai, ela nos conta que seu processo de descoberta foi complicado, afirma vir de uma família muito tradicional, de pouca instrução e quando se percebeu lésbica era membro de uma igreja evangélica.

A religião interferiu muito no seu processo de aceitação, gerando dúvidas, incertezas, questionamentos sobre quem ela era de fato. O medo da rejeição, as relações de poder que se estabeleciam nas decisões que precisavam tomar ficam nítidas em sua fala.

> *[...] então você imagina o mundo, a cabeça de uma adolescente de 15 anos, [filha] de um pai extremamente ignorante, e de que casos como esse eram aberrações na família, foi muito complicado para mim, muito dolorido, porque eu não tinha com quem dialogar, eu não podia falar isso em casa, não podia falar isso com minha mãe, não podia conversar isso com os amigos, porque era um dilema muito grande, como é que uma pessoa, uma evangélica, agora estava sentido desejo por alguém do mesmo sexo? (Docente B, julho/2021).*

Conforme nos foi relatado pela docente B, a compreensão de que era lésbica só veio aos 15 anos por nunca ter passado por situações onde sua sexualidade fosse questionada, por se vestir conforme esperado socialmente para os padrões femininos e não possuir trejeitos. Afirma ter tido uma infância tranquila e longe de qualquer "suspeita", e acredita que o manto da religiosidade fazia com que as pessoas não suspeitassem de nada. A percepção de sua sexualidade só veio a partir do contato com uma mulher, membra da igreja que ela frequentava.

> *[...] era uma pessoa dentro da igreja, uma pessoa 24 anos mais velha do que eu, uma pessoa que tinha muita consciência do que estava fazendo, eu já não tinha tanta, né?, apesar que com 15 anos você já percebe as coisas, mas aí no mundo religioso muita coisa eu confundi. Confundia a amizade, o cuidado que ela tinha, e depois foi que eu percebi, quando ela começou a forçar mais para se aproximar foi que eu percebi, na verdade não era amizade mais, não era só proteção, era o desejo, o querer físico. (Docente B, julho/2021).*

Pela proximidade com a sua companheira a família começou a desconfiar de sua sexualidade e quiseram até mandá-la para o Rio de Janeiro. *"Eu*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

seria enviada para o Rio, para a casa de parentes, porque não tinha condições de manter em uma cidade pequena como Mamanguape uma filha lésbica". Acabou não indo, pois afirmou que preferia ir para rua a ir embora como uma fugitiva. A pressionaram então para arrumar um namorado, "*então a pressão aumentou ainda mais, aquela história de quererem arrumar um namorado para que tentasse abafar os comentários, ainda namorei uns 3 meses*", pretendiam já marcar o casamento quando ela resolveu pôr um fim no relacionamento.

Sobre sua vivência universitária diz que foi muito tranquilo não tendo problemas com relação a sua sexualidade.

> *Na verdade foi muito tranquilo, não tinha dificuldade em sala de aula, até porque eu não tive relações dentro da universidade [...] nunca partilhei isso dentro da universidade, até porque ninguém percebia, e para mim de certa forma [...] para mim era cômodo, não me auto declarar, porque isso me privava, me protegia de certos ataques. (Docente B, julho/2021).*

Sua sexualidade só veio a público já no exercício da profissão docente, quando uma ex-companheira insatisfeita com o fim do relacionamento divulgou tudo sobre elas duas na própria escola onde a Docente B trabalhava. Situação que foi esclarecida com a direção e que não gerou grandes problemas, no entanto dali em diante ela afirma que algumas coisas começaram a mudar, "*me deu coragem de verdade, para que eu pudesse me assumir, para que eu pudesse caminhar como sou de verdade, para minha própria identificação sexual, de gênero, e de lá para cá não tive mais esse medo*". (Docente B, julho/2021).

Assim, como o Docente A, a Docente B relata sobre como o silenciamento sobre sua sexualidade lhe servia como proteção, e durante muito tempo não havia sofrido homofobia, no entanto, como veremos adiante, após o fato de ela ser lésbica não ser mais um segredo o cenário muda e a discriminação toma corpo e forma, fato que vai de encontro a afirmação de Borrilo (2016, p. 77) quando elucida que "as práticas homossexuais e suas manifestações são de natureza privada e permitidas com a condição de circunscritas a esse espaço".

Na continuação de seu relato a Docente B nos conta que após se "assumir", a defesa que ela tinha pela comunidade LGBTQIA+, na perspectiva de sempre se posicionar contra qualquer tipo de discriminação ou homofobia passou a ser vista de outra forma e muitos afirmavam que ela só defendia porque era lésbica.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

> *Eu me recordo muito bem de uma colega de trabalho, não vou citar aqui o nome, na época que trabalhava comigo lá no [Escola Municipal de Ensino Fundamental] Padre Geraldo, eu iniciei lá, e havia uma afirmação a respeito de uma pessoa na cidade, os burburinhos de sempre e ela muito indignada falava né, na verdade na época a gente não tinha nem essas definições dos nomes propriamente, e ela zombava muito, é porque fulano deve usar a camisa do L, que é a da lésbica, corrigindo, não era do L, era do S de sapatão, um deveria usar o V de viado, e o outro era uma interrogação (?) porque eles não sabiam o que era, ela ria e debochava, e isso era uma conversa desnecessária, principalmente quando se estava fazendo planejamento de aula, você estava ali para planejar, discutir aula, e eu sempre falava que isso eram questões que a gente devia respeitar, mas sempre fui muito voto vencido. (Docente B, julho/2021).*

Podemos observar a partir dos relatos da Docente B como a sexualidade faz parte do cotidiano escolar, nem sempre da forma educativa como esperamos, mas ela circula nos discursos preconceituosos de docentes que não entendem e não buscam entender, quiçá respeitar a diversidade. As declarações rememoradas na citação acima demonstram um profundo desconhecimento das questões referentes a gêneros e sexualidades, e ficamos nos indagando como seria a prática dessa colega de trabalho relatada por nossa entrevistada e como ela lidaria com a diversidade sexual que poderia vir a encontrar em sua sala de aula. Conforme Sales (2019, p. 14) "os discursos produzidos sobre LGBTTs os colocam em posição de subalternidade e abjeção".

As coisas ficaram mais complicadas quando ela assumiu um relacionamento e ambas passaram a usar alianças. Conforme ela descreve:

> *[...] o fato da gente usar aliança, o fato da gente postar foto ao lado da namorada, da companheira, era criticado, e eu recordo muito bem da situação em que, 2018 eu estava enquanto gestora na escola Iracema Soares e um grupo de alunos nos procurava do oitavo ano da manhã, para fazer queixa de dois professores que estavam inibindo a postura deles e as falas, principalmente no que se referia as questões de gênero, eram turmas que a gente já tinha orientado nas discussões no que falavam muito do setembro amarelo porque a gente tinha conseguido acompanhamento para alguns adolescentes que estavam com muita dificuldade em casa, com relação a própria identificação, alguns estavam fazendo auto mutilação e a gente tinha puxado algumas palestras e havia direcionado também para que as pessoas tivessem essa abertura de conversa, de diálogo, de identificação*

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

> *e que a gente pudesse está dando suporte enquanto instituição. E eles nos procuraram para falar a respeito desses dois professores, por coincidência um de história e um de geografia, mas a de história estava atuando como geografia e o de geografia como geografia e o ensino religioso, a gente sempre pediu que não usasse como ensino religioso, mas sim como ética para não ter a questão de direcionamentos, de fé, religião em si. E quando eu soube disso eu chamei os dois professores para conversar e foi um embate muito grande que a gente teve que acabou culminando em uma reunião com todo o corpo da escola e eu disse que a gente não admitiria esse tipo de postura, os dois professores não entenderam que quem estava falando ali era uma educadora igual a eles, mas eles acharam que o meu posicionamento era porque eu era de esquerda e porque eu era lésbica, e que eu estava querendo influenciar os alunos e as alunas, desviando eles, da virtude, da boa sociedade, da família e jogando eles para doutrinação de gênero e ficou um clima muito pesado na escola, que infelizmente a gente teve que se impor, de dizer que quer eles enxergassem que fosse por doutrinação nossa, por querer impor a nossa sexualidade, mas que ali enquanto uma escola democrática, uma escola aberta o regime adotado não seria aquele, seria de liberdade mesmo como o nosso alunado. (Docente B, julho/2021).*

Franco (2009, p. 122) nos diz que "a discussão e a visibilidade da homossexualidade na escola, assim como da sexualidade no sentido geral, são questões resistentes e rodeadas de tensão", é justamente isso que podemos inferir a partir do relato da Docente B, observamos um cenário de professores cheios de preconceito e que reprimem alunos por serem diferentes, por não agirem conforme esperado pela sociedade heterossexista que temos. Onde mesmo a ação de alguém em defesa da diversidade é vista como favoritismo, pelo fato da Docente B ser lésbica e pertencer ao grupo da diversidade.

Na visão dos professores que assim agem, falar sobre as sexualidades, sobre os gêneros é ir contra um ideal de virtude e sociedade muito alinhados a uma visão cristã e fundamentalista de sociedade, os que defendem a diversidade em última instância estão imersos em um processo de doutrinação, como se a homossexualidade fosse aprendida ou passada de um sujeito a outro.

Podemos perceber a falta de uma formação docente que discuta a diversidade, que oportunize espaços de reflexão, onde professores não transformem a escola para alunos de sexualidades dissidentes em um lugar de mutilação de quem se é. Na esteira desse pensamento Silva e Miranda

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

(2018, p. 6) afirmam que "de nada adianta desenvolver materiais didáticos que tratem da temática LGBT, se esses/as profissionais não estiverem aptos para trabalharem com o assunto".

A Docente B nos falou ainda sobre sua atuação na luta por uma escola mais democrática para todos e todas, nos trouxe relatos sobre sua ação contra atos de bullying sofrido pelas crianças, além de elucidar a forma como isso reverberava no desempenho escolar, buscava então contornar a situação promovendo palestras, conversando chamando a família, o que segundo ela acabou funcionando como um imã. Nesse sentido a indagamos se ela percebia uma aproximação maior de alunos possivelmente LGBTQIA+ com ela, e como forma de exemplificar ela nos conta uma experiência que teve com uma adolescente.

> *Sim, na verdade assim, o fato de a gente sempre tratar de acolher e bater [na tecla] muito no tocante ao homem e mulher, no adolescente e da criança negra, da mulher, ao gay, então isso acabou criando um certo imã para gente. [...] Você imagina por exemplo a situação de uma adolescente que hoje já deve estar maior de idade eu tenho acompanhado ela já a uns 4 anos, mas a família, mesmo eu chamando, chamei mãe, chamei avó, não abraçaram, não enxergaram e sempre excluíram, isso fez com que a cabeça fosse de tumulto, fosse um verdadeiro carrossel de emoções, mesmo a gente tendo conseguido acompanhamento psicológico dentro do município, fez 6 meses de acompanhamento, depois ela deixou de acompanhar e isso perturbou demais, ela ficou sem se descobrir, sem saber onde ela estava de verdade, se realmente era gay se realmente era lésbica, se era bi, se era hetero, não sabia não é?, e a última vez que tive contato com ela, ela estava grávida, grávida de um rapaz recém separado que tinha idade de ser avó dela, que eu fiquei indignada demais porque eu vi que na época era uma menina ainda, então uma pessoa com a mente em conclusão, inclusive os filhos dele frequentavam a sala de aula com ela, então assim, eu vi ali uma violação muito grande, conversei com ela se ela não tinha, se ela não queria fazer uma denúncia, mas ai a fala dela me doeu mais ainda, ouvir ela dizer: "E quem é que vai cuidar do meu filho? Porque minha avó e minha mãe não me aceitam, eu vou cuidar dele como?". Então assim, essa é uma situação que nos desgasta demais, e ver que a escola tem falho no mesmo tamanho que as famílias quando não enxerga e não reconhece os seus filhos como eles de fato são. Porque um adolescente com uma cabeça dessa, em um mundo desse, descobrindo o próprio corpo mas a cabeça não acompanha essas descobertas, sem ter o acolher da família, você se perde em uma situação dessas, não sei se amanhã ela vai retomar e perceber que ela é gay ou se ela vai achar*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

> *melhor permanecer nos pés dessa pessoa que parece avô dela, com uma criança nos braços, sendo uma criança para cuidar de outra. (Docente B, julho/2021).*

Podemos perceber o empenho desenvolvido pela entrevistada, na perspectiva de ajudar alunos e alunas que não se enquadram no perfil de sexualidade esperado, e isso efetivamente é um grande desafio para a escola, pois além da luta para fazer com que o diálogo circule no espaço escolar tem a dinâmica da família, que as vezes por questões religiosas ou de convicções pessoais, não se abre para o diálogo e nem abraçam seus filhos e filhas dissidentes.

Essa realidade embora para alguns pareça coisa do passado ainda é uma realidade enfrentada por muitos e muitas homossexuais. Felix (2015) alerta para a urgência em promovermos reflexões que contribuam para que professores e professoras compreendam a importância de se falar, discutir e refletir sobre gênero.

> *Tivemos outra situação que a gente tentou muito ajudar e até hoje sempre esbarra na escola, uma adolescente muito perturbada, também na fase de descoberta e que ela vivia saindo de escola em escola porque sempre tinha os flagras dos colegas, então ela sofria bullying, sofria homofobia na escola, e em um dos últimos ela foi parar no Iracema, mas uma menina muito bonita, uma menina muito fácil de lidar porque fazia amizade com facilidade e isso era bom e era ruim para ela. Era bom porque ela conseguia se entrosar muito rápido e ruim porque gerava ciúmes e em uma dessas situações, atacaram ela no horário do lanche, jogaram comida nos cabelos dela, mas ai a gente acolheu na secretaria e fez com que a gente puxasse ela mais para perto da coordenação também, nos dias posteriores ela conversava muito com a gente, não estava bem, tinha crises de pânico em sala de aula a gente levava para a secretaria e conversava com ela e ela foi se abrindo, abrindo a ponto de dizer que ela gostava de meninas, ai foi que a gente foi entendendo, o fato de ela ter saído de outras escolas e está passando por essas situações dentro da escola atual que ela estava e quando a gente chamou a tia, que era a pessoa que estava responsável por ela, para conversar, a tia evangélica, numa loucura tirou a menina da escola, que não admitia, a gente foi explicar que isso era normal na fase de descoberta da adolescência, da pessoa poder ter espaço e suporte dentro da família, dentro da escola, para poder saber quem é de verdade. [Para a tia] Era pecaminoso e inconcebível para a família, eu me senti na minha própria família, na minha época quando quiseram me mandar para o Rio. [...] E ela retirou a menina da escola, podia cancelar, podia preparar*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

> *a transferência, isso eu acho que foi em uma quarta-feira e no sábado a menina tentou suicídio. Tomou duas cartelas de medicação tarja preta, graças a Deus deu tempo levar ao hospital, fizeram uma lavagem, mas ficou uma jovem muito perturbada, e eu lamento muito de que a nossa educação ainda, eu falo na pública porque é nela que eu vivo a vida inteira, tanto quanto aluna como professora, não tem ainda profissionais e eu não falo só professores, porque a gente é tudo, a gente é professor, a gente é enfermeiro, a gente é psicólogo, a gente é mãe, é tia, é amiga, a gente é tudo. Mas aí a gente não tem o preparo para acompanhar de verdade o aluno. E a gente percebe que por um lado a sociedade ela continua do mesmo jeito, excludente, cheia de regras, que tem perfis que se enquadram nela e perfis que ela queima, que ela exclui, que ela expõe, que ela ridiculariza, e as nossas famílias e a religião, infelizmente, na sua maioria ela tem corroborado demais para que a gente continue sendo um dos países que mais tem índice de suicídio na adolescência, pela falta da não aceitação de quem não escuta. (Docente B, julho/2021).*

Nós vivemos em uma sociedade onde ainda se mantém o discurso de uma heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2020), e tudo que foge a essa norma é tido como estranho, não desejável e passível de exclusão. Mesmo com os altos índices de suicídio, com os frequentes relatos de mortes de pessoas LGBTQIA+ por homofobia nada parece sensibilizar as classes mais fundamentalistas de nosso país, que ainda nos acusam de estarmos exigindo privilégios.

Como apontado pela nossa entrevistada a sociedade ainda se mantém em certa medida homofóbica, grupos religiosos, inseridos no campo político de nosso país vivem barrando pequenos avanços que a comunidade homossexual tenta alcançar. Vale ressaltar a Base Nacional Comum Curricular que trazia uma discussão um tanto quanto ousada sobre gêneros e sexualidades, mas que após sua primeira divulgação por pressão da bancada religiosa teve sua versão final alterada, "justamente nos capítulos sobre a pluralidade educacional, todas as menções a "identidade de gênero" e "orientação sexual" foram misteriosamente suprimidas [...]" (TREVISAN, 2018, p. 462)

No ano passado nossa entrevistada se lançou a candidatura para o cargo de vereadora e como forma de divulgação de suas ideias promoveu algumas lives onde trazia especialistas para falar sobre diferentes temas, um dos temas propostos eram os LGBTQIA+, entretanto essa ela não conseguiu realizar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

> *Então assim, por mais que a gente diga que tenta separar, a gente não consegue, mas ai quando eu falo no profissional, no tocante da minha postura enquanto professora, enquanto educadora, sempre mantive, mas ai enquanto ser humano, enquanto mulher, enquanto gay sempre me posicionei e eu acho que a gente tem que ser muito disso. Ano passado eu tentei muito, a gente fez alguns ciclos de live, de discussões por ocasião da campanha e uma eu sai muito triste porque eu não consegui fazer, foi justamente a live LGBT, parece mentira, eu procurei cinco amigos para virem conversar comigo, todos professores, desses cinco, quatro universitários, e nenhum deles disseram que tinham condições de vir, por medo dos ataques que sofreriam lá, não mais pelo aluno em si, mas pela coordenação do curso, porque era muito rigoroso, e estavam tendo corte de pessoal e eles tinha medo de entrar nessa cota, pelo fato de eles serem gays, e agora de repente estarem em uma live. O declarar deles. E eu fiquei muito triste, você enquanto professor, eu me vejo muito dessa forma sabe, de reconhecer que a gente está aqui enquanto professor, independente de qual seja o nível que você atue, do infantil ao superior, é de derrubar, qualquer obstáculo, qualquer barreira que exista no crescimento do outro indivíduo, e quando você não consegue auxiliar a sua como você consegue auxiliar o outro?, e eu fiquei muito triste com isso, mas compreendi e respeitei, embora discordasse, mas compreendi e respeitei, porque eu sei o que é nossa fonte de renda, para mim é muito mais tranquilo no tocante tipo assim, eu sou concursada, efetiva, tirando o fato de que eu cometa uma falha muito grande que vá esbarrar em um processo administrativo eu estou assegurada, até hoje não é?, se o governo não mudar. (Docente B, julho/2021).*

Mas do que nunca vivemos em busca de fissuras que nos permitam falar, dialogar e lutar pelo comunidade LGBTQIA+, embora vivamos em uma sociedade que se diz democrática percebemos através do relato acima que existem meios de controle e manipulação dos corpos docentes, sejam da rede básica de ensino, ou mesmo do ensino superior.

Conforme dito pela Docente B, no relato acima, nem mesmo professores universitários, estão isentos de terem suas práticas controladas, no sentido do silenciamento da homossexualidade. Oriundos de instituições privadas eles temem perder seus empregos por de alguma forma se envolverem em questões que contemplem a comunidade LGBTQIA+, afinal seu envolvimento iria reverberar na instituição a qual estão vinculados.

Nesse sentido Amaro, Júnior e Ganem (2021, p. 7) afirmam que "estas ofensivas conservadoras buscam, sob o manto de defesa da família, manter

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

a "escola no armário" e "amordaçar professores/as"". São formas de regulação e controle que si impõe a nós, educadores, que buscam cercear o nosso fazer educativo ou mantê-lo dentro de certos limites que interesse a elite dominante. Na contrapartida seguimos fazendo o que os autores chamaram de "microsubversões" que acontecem cotidianamente, em ações como as relatadas pela Docente B, na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçar-se sobre os estudos a respeito de gêneros e sexualidades se constitue como espaço pertinente e emergente de atuação, pesquisas, estudos e análises. Somos atacados o tempo todo, a todo custo tentam deslegitimar a nossa luta e desmerecer ou mesmo desqualificar nossas pesquisas.

O presente estudo mostrou como a formação docente de um professor/a homossexual se constitui em um cenário de lutas e conflitos, embora alguns sintam de forma mais efusiva, outros de forma mais suave, o fato é que ser professor/a e homossexual implica desafios diferentes quando se é heterossexual. Primeiro a escolha entre viver no anonimato para quem sabe ter uma atuação profissional mais tranquila ou enfrentar os preconceitos e discrimações que poderão se levantar no decorrer do caminho, ao tornar público sua identidade sexual.

Podemos perceber que entre o silêncio e o anonimato a homossexualidade é tolerada, e esse ideal não é diferente dentro do espaço educativo, observemos a forma como a Docente B passou a ser tratada quando o fato de ser lésbica passa a fazer parte do espaço público. E é interessante como tanto o Docente A e a Docente B fazem do anonimato uma especie de escudo, afinal nossa sociedade tende a excluir os que a ela não se adaptam.

As primeiras impressões que passamos a inferir nos primeiros dados da pesquisa dizem sobre um espaço educativo marcado pelo conservadorismo e pela preservação e afirmação da heterossexualidade enquanto normalidade e em sua volta orbitam as sexualidades dissidentes que dentro dessa lógica é comprendida como escolha e como um erro, algo que deve ser suprimido, esquecido e anulado.

Os relatos de alunos que enfrentam diversos problemas oriundos do preconceito frente a sua homossexualidade são fortes, alguns quase morreram, outros não conseguiram obter uma formação para a vida nem para a cidadania. A escola ao que parece seleciona pessoas e os que a ela não se enquadram ficam de fora.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

Nesse cenário seletista as identidades docentes tem se constituido. Algumas com a propositura de lutar por melhorias e igualdade, na contramão entretanto observamos docentes que demonstram um profundo desconhecimento para com as demandas das diversidades sexuais e de gêneros. Tratando o assunto com descaso e desdém.

Construir rupturas nesses espaços, educar para a cidadania e oportunizar espaços de debates e reflexões sobre as questões de gêneros e sexualidades se mostram como ações necessárias as escolas e a comunidade em geral.

Na luta contra a discriminação e contra a homofobia, o apoio familiar é fundamental. As ações educativas com a perspectiva da desnaturalização de ideias que demonizam pessoas pode colaborar em melhoras escolas, em espaços educativos mais preparados de fato para ser diverso, plural e inclusivo.

O presente estudo que segue coletando e analisando dados não tem por finalidade trazer soluções imediatas que sanem todas as demandas que aqui foram apontadas. Mas busca evidenciar caminhos que precisam ser revistos e melhorados pela instituição escolar e seus responsáveis.

A pesquisa apontou ainda para a necessidade de formação docente, na perspectiva de preparar os professores para lidar com a diversidade. Compreender seu alunado, sem preconceitos ou ideais que se vinculam a convicções pessoais. A escola é feita por e para todos e todas, nesse sentido ela deve de fato ser um espaço potente para o desenvolvimento de todos e todas, sem nenhuma restrição.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

AMARO, Ivan; JÚNIOR, Dilton Ribeiro Couto; GANEM, Bruno Rodrigues. "Eu rebolo até o chão mesmo!": vidas precárias e corpos de gênero dissidentes no cotidiano escolar. **Revista Exitus**, Santarém – PA, v. 11, p. 01-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1559>. Acesso em 23 de ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

BORRILO, Daniel. **Homofobia:** História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. 19 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2020.

FELIX, Jeane. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 2, p. 223-231, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n2.223231/13923>. Acesso em 19 ago. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola:** histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**. v. 7, n. 13, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.320>. Acesso em 23 ago. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Joseval dos Reis. Educação sexual e sexualidades: reflexões sobre ações extensionistas na formação de professores/as. **Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 168-181, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2018v15n28p168>. Acesso em 19 ago. 2021.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 2007.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.022

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 2007.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019:** Relatório do Grupo Gay da Bahia. Salvador – BA: Grupo Gay da Bahia, 2020.

SALES, Romualdo da Silva. **A diferença vai à escola:** problematizando as articulações discursivas e epistemológicas sobre os marcadores sociais da diferença no espaço educacional. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SILVA, William Dias; MIRANDA, Joseval dos Reis. **Escola e as sexualidades:** como os/as professores/as compreendem as várias identidades sexuais e de gênero. XIII Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42125>. Acesso em 23 ago. 2021.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso:** a homossexualidade no Brasil, da colônia a atualidade. 4 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

É NA LEI E MARRA: AS CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639 PARA A DIMINUIÇÃO DO RACISMO PEDAGÓGICO

ROSANA MARIA DOS SANTOS
Doutoranda em história pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), rosanamaria.history@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar a História da Educação no Brasil e como ocorreu o processo de criação da Lei 10.639/03 e seus referenciais teóricos. O tema dialoga com uma reinterpretação epistemológica do ensino histórico pautado pela pesquisa bibliográfica, buscando perceber as contradições formativas e a necessidade de reelaborar a forma de ensinar e aprender para as relações étnico raciais. A lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira foi um passo importante para as políticas públicas educacionais, uma vez que se propõem a praticar uma educação descolonizante, e busca reparar décadas de ausência de narrativas negras nos currículos escolares. Precisamos de uma educação não discriminatória e que proporcione a presença do negro não apenas na escola, mas que possa ser capaz de inserir sua cultura e estima dentro dos conteúdos escolares, para que assim a sociedade, e principalmente as futuras gerações, possam ter o conhecimento da importância do negro para a construção da identidade nacional. A responsabilidade histórica de equalizar as atrocidades cometidas contra a cultura afro-brasileira convoca os futuros professores/as a pensar numa proposta pedagógica subversiva, isto é, que rompa com a suposta justificativa do preconceito e exclusão do negro.
Palavras–chave: Currículo, Ensino de História, Cultura afro-brasileira, lei 10.639/03

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

Introdução

O pensamento eurocêntrico que vigorou desde os tempos da colonização e que se perpetua até os dias atuais, afirmou a primazia branca sobre os negros e indígenas, oprimindo de certa forma a história e a cultura destes povos comuns, como eram classificados, no processo civilizador europeu. Segundo Fanon,

> O processo de colonização foi um processo violento, e, portanto, a descolonização, por ser um projeto dos colonos também, só pode se constituir por essa via. Por isso, "a descolonização é sempre um fenômeno violento" (FANON, 1961, pp. 31 - 33).

De fato, o povo negro, foi severamente explorado e manipulado, no processo civilizatório da colonização europeia. Os negros foram constantemente violentados e reprimidos, tendo sua cultura deixada de lado e sendo negligenciada, inferiorizada, e de forma violenta foram dominados, oprimidos e explorados. Sofrendo com o preconceito, com a fome, a escravidão e a exploração da sua mão-de-obra, pelo colonizador europeu. Que de maneira satisfatória cresceu e acumulou bens, se perpetuando como classe dominante em nosso país, tendo seus descendentes espalhados pelo mundo. Um enriquecimento baseado na violência, desrespeito e exploração do povo negro. Etnia julgada inferior ao colonizador europeu, por possuírem características adversas à raça, cor e religião que o mesmo possuía.

Em meados da década de 90, as questões étnico-raciais se tornaram as principais preocupações na área da educação, onde as políticas de reparação e a procura de reconhecimento ergueram diversos programas de ações que contribuíram para corrigir as desigualdades raciais e sociais, pois se tornou visível que o conteúdo histórico dos negros e sua contribuição para a formação do povo foi abordado de forma inadequada nos materiais didáticos que constitui o currículo, bem como no próprio ambiente escolar da educação básica.

Até o século XX nenhuma legislação educacional fazia referência ao direito à escolarização da população negra. Não houve a integração de políticas públicas, programas ou qualquer outra iniciativa política, tanto nos âmbitos estaduais ou federal, até a primeira década dos anos 2000, que atendessem as demandas dos negros no Brasil.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

Com a universalização e popularização da escola, para as classes populares, não se fomentou a necessidade de construção de espaços escolares onde houvesse um respeito às diferencias étnicas. Em diversas passagens a educação era tida como um instrumento de subjugação do negro. Em síntese, durante muitos anos o que se conheceu foi um currículo escolar alienante, produto de um conjunto de narrativas marcadas pela história dos vencedores e por um processo de "civilização" que impôs seu domínio político, econômico e cultural no país (JUNIOR, 2008).

Conforme Munanga (2012), desde os primórdios do processo de escravidão no Brasil que os negros foram vistos como sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica, ou seja, inferior intelectualmente e cognitivamente. O discurso ocidental admitia que o negro possuía uma humanidade inferior. À colonização apresentada como um dever, invocando a missão civilizadora do Ocidente, desse modo, emulava ao europeu a responsabilidade de levar o africano ao nível dos outros homens.

A história que nos foi apresentada teve como embasamento o sistema educacional criado a partir da Proclamação da República, sustentada nos pilares do colonialismo europeu, sem ter dado a devida importância aos demais grupos étnicos que ajudam a compor o repertório cultural do nosso país.

Diante de uma sociedade cujas heranças de um currículo é marcada pelo reducionismo do protagonismo do negro, a escolar ganha nos dias atuais uma função de suscitar uma rotina de momentos de reflexão sobre a escravidão, sensibilizando a todos para o tema, de maneira que possam reconhecer essa visão distorcida e as atitudes negativas em relação aos negros. A partir daí, mostrar a necessidade de que incluir no currículo conteúdos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira é um dos passos para o combate a esse *status quo*.

Segundo a pesquisadora Ana Célia da Silva (2019), analisar a escola e o currículo como responsáveis pela propagação da ideologia da classe dominante não é uma problemática recente. Muitos pesquisadores e cientistas preocuparam-se em analisar a função social da escola e do currículo na reprodução da cultura dominante e no controle social dos dominados. Nesse sentido, ao analisar a história do currículo, percebe-se que ele tem suas origens no terreno do controle social. À escola, através do currículo, funcionou como um agente da dominação cultural e ideológica.

O currículo da história, por exemplo, ainda é baseado num critério temporal e linear que enfatiza a história eurocêntrica, articulando, quando

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

possível, com a História do Brasil, da América e da África. Neste mesmo caminho de crítica, analisamos que o espaço escolar e o currículo, muitas vezes podem ser responsáveis pela propagação de ideologias de opressão. Diante de uma sociedade cujas heranças reduzem o protagonismo dos negros, a escola aprece nos dias atuais com a função de suscitar uma rotina de momentos de reflexão sobre a escravidão e as desigualdades, sensibilizando a todos para o tema: educação para a paz e o respeito às diferenças. Neste sentido, pensar sobre este tema possibilita que reconheçamos a visão distorcida e as atitudes negativas que ainda adotamos em relação aos afrodescendentes e aos grupos minoritários.

Haja vista a importância do debate sobre a urgência de uma educação antirracista, o artigo propõe analisar a lei 10.639/2003 e seus desafios para (re)pensar as relações étnico raciais que perpassam os currículos educacionais e consequentemente o espaço escolar, trazendo discussões e questões que foram historicamente camufladas e silenciadas.

Para tal proposta de pesquisa, o principal método foi a análise documental, tendo os livros didáticos, legislações educacionais e currículos como fontes. Assim, foram investigados nas fontes quais são as ocorrências de assuntos e temas relacionados as relações étnico raciais. Como apoio, buscamos aporte teórico-metodológico na análise de conteúdos. Método comum das análises historiográficas, que difere-se, por exemplo, da análise do discursos, pelas "operações classificatórias necessárias, simultaneamente semânticas, lógicas e sintáticas" (COSTANTINO, 202, pp.185-186). Já que são "técnicas para ler e interpretar o conteúdo de qualquer espécie de documento" (Ibid, p.186). Desse modo, foi possível encontrar as ocorrências, catalogar, enumerar, classificar e analisar por meio da narrativa histórica.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA LEI 10.639/03

Em 1990 foram implementadas a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), regulamentando o sistema educacional do país, desde a educação básica ao ensino superior (seja em nível público ou privado); e o Plano Nacional da Educação (PNE) n° 10.172/2001, referenciais educacionais que orientam as práticas pedagógicas do corpo docente das escolas. Em ambos os documentos, não nenhuma preocupação em problematizar a questão racial no Brasil, evidenciando a normatização de um ideal universalista de sociedade, desconsiderando a diversidade racial brasileira. Em resumo, ambas as legislações só reproduziram os principios da promoção

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

da cidadania previstos pela Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional da Educação mantiveram as demandas universais do direito a educação, sem que incluísse as especificações a população negra.

Posteriormente, com a Lei 10.639/2003, a LDB foi alterada, a fim de incluir nas redes de ensino a obrigatoriedade da temática: história e cultura afro – brasileira. Além da lei, cria-se no ano mesmo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e se estabelecem políticas de promoção a igualdade racial.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação
>
> da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008).

A lei foi um passo importante para as políticas publicas educacionais brasileiras, uma vez que se propôs a praticar uma educação descolonizante, revelando a ausência do negro nos currículos escolares. A lei tenta reparar uma dívida histórica em torno da educação e do protagonismo dos negros no Brasil. Além disso, a legislações possibilitou problematizar o racismo pedagógico, e a necessidade da construção epistemológica de uma escola antirracista e emancipadora.

Essas legislações educacionais buscaram assegura o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, garantindo que as histórias e culturas que compõem a nação brasileira sejam conhecidas e respeitadas. Todas essas reivindicações e propostas do Movimento Negro, ao longo do século XX, dão ênfase para que essas diretrizes realizem projetos que valorizem a cultura

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como, que tenham compromisso com as relações étnico-raciais. Um dos principais objetivos é de que os negros possam ser reconhecidos também por a sua cultura, e que tenham direito de expressão, que possam manifestar seus pensamento e sentimentos, com autonomia individual e/ou coletiva. Eles reivindicam que as escolas e os professores estejam qualificados e preparados para ensinar as diferentes áreas do conhecimento, e que saibam lidar com as relações produzidas pelos racismos e discriminações.

Contudo, essa nova proposta pedagógica, pautada na lei 10.639/03, só se torna efetiva quando repensamos as fontes epistemológicas que utilizamos em nossa formação intelectual, buscando inserir, paulatinamente, outro modo de pensar a construção da nossa racionalidade, não mais restringindo suas referências ao modo de pensar e ver a educação eurocêntrica. Deste modo, somos provocados a refletir sobre o modo como podemos inserir a racionalidade do hemisfério sul em nossa didática docente. Um dos documentos que nos auxilia a pensar sobre essa inserção e a Lei de Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Um ano após a criação da lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação inicia um debate com o propósito de instituir as Diretrizes Escolares Curriculares Nacionais para educação das relações éticos – raciais, para o ensino de história cultura afro-brasileira e africana.

> A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p, 17)

Em 2008 a Lei 11.645 de 10 de março, altera a Lei no 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. De acordo com a lei sancionada em 2008, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008) .

Segundo Cavalcanti (2019), a importância do entendimento dos processos históricos e o ensino de História,

> O ensino de história não deve atuar como atividade compensatória de reparações a práticas discricionárias e discriminatórias de povos outrora subjugados. Não deve, por conseguinte, inverter o ângulo de percepção para interpretar as populações negras, alçando certos personagens ou eventos ao lugar de herói. Ou seja, não é trocando o herói branco pelo herói negro da história africana, que será resolvida a questão. Precisamos, digamos à exaustão, compreender os processos históricos dos fenômenos, das relações, dos personagens e dos monumentos arquitetônicos (CAVALCANTI, 2019, p.12).

A escola precisa se tornar um local de trocas, respeito e principalmente provocar a busca por um maior conhecimento sobre o protagonismo e a herança cultural do negro na história do Brasil. Precisamos de uma educação não discriminatória e que proporcione a presença do negro não apenas na escola, mas que possa ser capaz de inserir sua cultura e importância dentro dos currículos escolares e fazer valer a legislação sobre o tema. Valorizar a educação antirracista é uma divida histórica e que precisa ser uma luta não só dos gestores, professores, pesquisadores, secretarias municipais e estaduais, essa deve ser um projeto de nação, em que toda sociedade civil esteja engajada na propagação do ensino da história da cultura negra.

> Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (RIBEIRO, 2019, p. 22).

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

> Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer CNE/CP 3/2004 ;16)

Com a homologação do Parecer nº 003/2004, elaborado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

> [...] A respeito dos livros didáticos, determina-se a Edição de livros e de materiais didáticos para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto do Art. 26ª da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p. 15).

Nos últimos anos, diversas pesquisas vêm revelando que o tema "cultura e protagonismo negro" ainda não é abordado nas escolas públicas e privadas do Brasil, como deveriam ser. Mesmo sendo lei, o tema ainda traz muita resistência e polêmicas. Mesmo os livros didáticos trazendo o tema em questão nos seus conteúdos programáticos, não há nenhuma garantia que esse tema esteja sendo trabalhado nas escolas brasileiras. Os motivos são diversos: falta de capacitação dos para os professores abordarem o tema; o preconceito velado em torno do tema, frutos de uma herança colonial forjado pelo protagonismo branco; falta de políticas públicas mais eficazes na construção da igualdade racial e o baixo índice de questões sobre o negro e seu importante papel na construção nacional, nos Exames Nacionais de verificação da aprendizagem.

Mesmo com a promulgação da lei em questão, muitos professores não conseguem seguir as diretrizes estabelecidas. O problema é que a base teórica que orienta os estudos científicos são os mesmos que orientam o sistema

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

econômico do imperialismo europeu. Sabe-se que o escravismo tinha como base a exploração econômica, sua grande vertente, e o Imperialismo colonial exploravam os povos tradicionais dos seus territórios, e encontrava sua justificativa dentro da lógica dos pensadores antigos. Esta problematização aparece no Texto/base das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, que sugere propostas no ensino escolar e a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país.

Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnicos Raciais (2004, p. 3): Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

O documento traz diversas demandas de reconhecimento quanto à importância da discussão das questões de respeito, de combate ao racismo, de valorização da cultura africana, entre tantas outras. É de extrema importância que todas estas questões estejam implementadas no currículo de forma sólida, não somente como um tema transversal que pode ou não ser abordado, dependendo da vontade do professor, mas sim criar políticas públicas que incentivem cada vez mais a discussão dos temas citados anteriormente, de forma contínua e por todas as disciplinas, como por exemplo, na inclusão da história e cultura afro-brasileira.

> Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (BRASIL, 2004, p.8)

Sabemos que pouco se ensina sobre o negro, de sua linguagem, sua leitura, usos, costumes cultura e sentimentos, que nos poderiam dizer muito por se tratarem de atos de resistência contra um regime escravagista. Por estas razões os espaços acadêmicos precisam ser repensados, bem como todo o sistema educacional. As histórias contadas e vividas pelos negros precisam sair da teoria.

A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Os livros didáticos ainda são responsáveis por parte do conteúdo levado para a sala de aula, sendo o professor o mediador do conhecimento que ali circula. Assim, analisar tal suporte é de suma importância para a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

compreensão de quais histórias estão sendo contadas, e com ajuda de quais representações dos museus e seus patrimônios isso acontece. Eles estão entre os principais artefatos culturais que circulam no espaço escolar. Entre suas funções, estão responsáveis por difundir os diferentes conhecimentos histórico, com a finalidade de auxiliar educadores e educandos durante o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo hoje, em um mundo digital, os livros ocupam um papel importante na sala de aula, como manual e instrumento pedagógico (BITTENCOURT, 1993, p.340).

De difícil definição, a concepção de um livro didático envolve diferentes atores, da produção, avaliação, circulação e recepção, sendo denominado como "ferramenta polifônica" (CHOPPIN apud BITTENCOURT, 2018, p.251). Os livros, ainda são vistos como importante fonte de informação para os estudos nas culturas escolares e seus usos no ambiente domiciliar. Em alguns casos, essa é única fonte de acesso à informação para educandos, já que são garantidos por meio de uma política nacional.

No Brasil, a política que regulamenta a distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas é o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (1985). A história do programa está associada a instituições do século XX, como a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD (1938), criada durante o Estado Novo. Para Juliana Filgueiras (2011,p.241), "a política do livro didático se inseria em um projeto de educação nacional". Ou seja, essas políticas teriam por objetivo centralizar no Estado o papel de nivelamento e acompanhamento dos conteúdos ensinados, assim o CNLD tinha como principais objetivos "instituir uma padronização pedagógica e científica dos livros escolares" (Ibid., 242). No caso específico dos livros didáticos de História, passaram a ser "vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial" (BITTENCOURT, 2018, p.246).

Além dos aspectos políticos intrínsecos aos livros, não se pode ignorar também o papel econômico desses materiais, pois o "aval do governo significava vendagens garantidas e o livro escolar foi se tornando o texto impresso preferencial de empresas que cuidavam de difundi-lo a nível nacional (...)" (BITTENCOURT, 1993, p.341). Ou seja, o livro também pode ser visto como um produto mercadológico, já que possui um incentivo lucrativo na sua produção, o que permitiu o fortalecimento de grandes editoras especializadas nessas obras.

Já sobre o conteúdo, existe um caráter polêmico nessas produções, já que estudos demonstraram que os livros didáticos são associados como "um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um ensino

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

tradicional" (BITTENCOURT, 2018, p.246). Ainda, sobre o conhecimento histórico e a historiografia impressos nos livros, Sonia Regina e Tania de Luca analisaram diferentes coleções de livros didáticos e a agruparam em ao menos três grupos: o tradicional, o eclético e o a historiografia renovada (MIRANDA e DE LUCA, 2004). Contudo, percebeu-se também a complexidade em distinguir a presença dos grupos em cada obra. De modo geral, os aspectos acima retomam a ideia de que são vários agentes presentes na concepção e circulação de um livro didático.

Essas e outras implicações chamam atenção para a necessidade de se atentar a quais histórias estão sendo contadas nos livros didáticos, tendo em vista sua funcionalidade e importância como fonte de informação. Deve também ter-se a preocupação de entender nesse artefato cultural sua importância na relação entre "memórias, História escolar e constituição de identidade" (BITTENCOURT, 2018, p.247).

O livro didático Livro Didático é um recurso essencial na prática educativa. Segundo Lúcia Regina Vilarinho (2015), o LD é um dos recursos didáticos mais antigos do campo educacional. Além disso, ele auxilia aos docentes no que se conhece, ou não, sobre determinados conteúdos, assim ele torna-se uma ferramenta indispensável no trabalho do professor. O que acaba revelando a deficiência na formação dos professores, pois se utilizam, na maioria das vezes, de uma única fonte para adquirir conhecimentos.

Nos países emergentes, como o Brasil, o livro didático tornou-se importante não só para os docentes, mas também para os discentes, que na maioria das vezes tem o LD como o único meio de ter acesso a textos e as informações. Nesse sentido, o sistema educacional brasileiro precisa tornar-se emancipatório, pois nenhum sistema de ensino eficiente pode ter apenas o livro didático como fonte de conhecimento dos estudantes (VILARINHO; SILVA, 2015).

Os livros didáticos ainda são responsáveis por parte do conteúdo levado para a sala de aula, sendo o professor o mediador do conhecimento que ali circula. Assim, analisar tal suporte é de suma importância para a compreensão de quais histórias estão sendo contadas.

A história ensinada deve agir contra a ideia de que somos um país formado com uma harmônica mistura de raças. Somos, na verdade, um país que se empenhou em manter laços com a Europa e explorar ao máximo os povos ameríndios e africanos. Nosso país tem presença de diferentes povos africanos que vêm sendo massacrados e silenciados, mas seguem resistindo. Esse conhecimento sobre a trajetória das relações raciais deve ser popular, faz-se

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

necessário a devida valorização da cultura negra. Para isso, deve haver um ensino adequado, quer pelas representações presentes em sala à temas trazidos ao debate na comunidade escolar. Não devemos mencionar os negros somente quando o assunto é escravidão (COSTA, 2005). Devemos ir além da ideia de escravo-coisa, chegar ao escravo-sujeito, que subverte, cria, vive, sente, como humano que é (CHALHOUB, 1990).

Devemos levar para a sala de aula a história negra, na África e na fatídica diáspora. Sem os reducionismos das comidas típicas e classificações que remetem à Europa (WITTMANN, 2016). Há outras visões de mundo no outro lado do Atlântico, e essa riqueza deve ser difundida. Longe dos clichês, a história ensinada pode ser um contributo significativo para a autoestima dos alunos.

Os atravessamentos do racismo no processo de formação do Brasil causaram e, ainda causam graves problemas à nossa sociedade. Ao desenvolver um arquétipo homogeneizador de pensamento e sociabilidade cunhado na hegemonia política, cultural, econômica, estética e epistemológica da Europa, o poder colonial passa a exercer domínio social.

Com isso, a exclusão, apagamento e silenciamento da população negra ao longo da História do Brasil tornaram-se ferramentas que criam desigualdades e assimetrias, naturalizadas por uma imagem falaciosa de democracia racial brasileira. A história do Brasil construída de forma linear, sujeita aos acontecimentos marcantes para a história europeia, como guerras de reconquista, Cruzadas, Revolução Francesa entre outros. Ao ocultar a memória do passado africano, a historiografia brasileira relegou a um papel secundário a boa parte da população brasileira, naturalizando a memória oficial. Ao produzirem uma versão autorizada, os historiadores desenvolvem um processo de enquadramento da memória (COSTA, 2005, p. 158).

Portanto, o ensino de história e seus instrumentos, relações e articulações com a historiografia, também, passa a ser ferramenta que legitima uma História Oficial excludente e que corrobora com a marginalização de sujeitos atingidos por disparidades e opressões históricas. Exemplos disso são a negação e depreciação da África, a normatização do negro como escravo e a rejeição da intelectualidade negra nos livros didáticos. O livro didático pela importância que lhe atribui o professor no processo de ensino aprendizagem e pelo papel que exerce, especificamente junto aos alunos das classes populares, constituindo-se, muitas vezes, no seu único recurso de leitura informativa, formativa e lúdica, e deve ser objeto das nossas investigações, tanto pela importância do seu uso de uma forma crítico-reflexiva, que o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

pode transformar em um instrumento gerador de consciência crítica, como por ser também, um veiculador de representações hegemônicas, que uma vez internalizadas, passam a constituir-se no senso comum. Essas representações podem trazer prejuízos à formação da identidade étnico-racial, do auto-conceito, da autoestima, com consequências negativas para a aprendizagem e interação grupal dos sujeitos, na sociedade em que estão situados (SILVA, 1999).

NARRANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O campo educacional, à luz de quase duas décadas da Lei 10639/03, ainda reflete um processo de ensino-aprendizagem pautado em estereótipos no tocante a história e cultura afro. Os discursos e representações depreciativas em relação a temática são perceptíveis nos materiais didáticos que circulam entre os centros educacionais, como também, nas falas de docentes que desconhecem, desconsideram ou pouco se preocupam em produzir uma discussão crítica ao tema. Por outro lado, é importante destacar que uma marcha contrária a estes melindres educacionais tem caminhado há décadas, inclusive, a Lei uma das conquistas deste movimento. Destacamos a implementação da Lei 11645/08 com outro instrumento orquestrado afim de dar tratamento a questão africana e afro-brasileira na rede educacional, a qual, incluiu a temática indígena ao conteúdo programático. O ponto alto destas normativas é o combate ao racismo e a proposta de construção de uma pedagogia inclusiva. Partindo dessa perspectiva, é oportuno dizer que tanto a Lei quanto os movimentos sociais, muito mais do que objetivar um ensino sobre a história e cultura afro, anseiam pela sua problematização, valorização e positivação a partir de diferentes metodologias e disciplinas, como também, utilizando de múltiplas estratégias metodológicas e fontes, afim de apresentar estes conteúdos para além da escravidão.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: Livro didático e conhecimento histórico uma história do saber escolar**. 1993. Tese

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

(Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. 369p

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 de set de 2021.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2004. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Para destruir a memória e demolir o patrimônio:** algumas questões sobre a história e seu ensino. Revista Brasileira de História da Educação, 2019.

CHALHOUB, Sidney. **Visões de liberdade, uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, W. **Olhares sobre as imagens da escravidão africana**: dos pintores viajantes aos livros didáticos do ensino fundamental. Acervo, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, jan./dez., 2005.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidade. **Estudos Ibero-americanos**. Porto Alegre: Pucrs, v. XXVIII, n.1, junho 2002, p.183-194.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. São Paulo: PUCSP, 2011. 252f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

JUNIOR, Durval Paulo Gomes. **Pesquisa sobre o negro e a educação**. 2008. Tese (Mestrado em educação) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2008.

MATTOS, Hebe Maria. **O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasi**l. In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel. (Org.) Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. 2.ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p 127-139.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Secretaria de Educação Básica**. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Apresentação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17628-ministerio-divulga-obras-para-que-escolas-facam-sua-selecao. Acesso em 02 de set de 2021.

Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O Livro Didático de História Hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra e Identidade.3. ed.1. reimp.; Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo, SP: Editora Schwarcz S.A. 2019.

SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3ª. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Claudionor Renato da Silva; OLIVEIRA, Edmundo Alves de. **Política Educacional Étnicorracial: os 10 Anos da lei 10.639/03**: Discutindo Gestão e Políticas Públicas na educação. São Paulo: I Semana de Pós-Graduação em Ciências Políticas, 2013.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.023

SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. **O movimento social negro**: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da lei federal 10.639/03 – O caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2009.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; SILVA, J. S. N. **A avaliação do livro didático como instrumento de afirmação da autonomia da escola e de seus docentes**. Meta: Avaliação, v. 7, p. 403-428, 2015.

WITTMANN, L. T. et al. **Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena**: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. CPHIS, v. 29. n. 1, 2016.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEUS DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS DE TRABALHO INOVADOR EM POLOS PRESENCIAIS BRASILEIROS

KATSUMI LETRA SANADA
Graduação em Letras. Especialista em Docência do Ensino Superior. Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Federal de Alfenas. sanadaletra@gmail.com.;

MAURO SÉRGIO SOARES RABELO
Graduação em História – FAEL. Especialista em Metodologia no Ensino Superior e EaD - FAEL. Mestre em Ciência da Educação pela UNILOGOS. maurorabelo2008@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

RESUMO

O estudo da Educação a Distância em processo educacional no trabalho inovador, em polos presenciais brasileiros, inicia-se através das novas identidades profissionais que faz transformar o espaço e tempo dos estudos tradicionais, serem ambientes de formação e qualificação necessária para atuar na modalidade á distância. Nesta conjuntura de aprendizagem desconhecida ainda, nomenclatura como gestão em tutoria, tutores a distância, e professor formador, são dados como sendo um ensino modalidade tecnológico que em contrapartida, não

tão comum ainda em polos tradicionais presenciais do Brasil. Por conseguinte, a abordagem da atualização da nova educação, em levar ganho de espaço e novos estilos de vida, o contexto impulsiona dentro de seu objetivo, compreender a aceitação da educação à distância nestes polos presenciais brasileiros, além de saber quais fatores que contribuíram para essência dos dispositivos profissionais de qualificação nesta nova inovação de ensino. Portanto as ações sistêmicas do objeto de estudo estão nos resultados debatidos com referenciais teóricos e práticos, concernente ao desconhecido saber de como adotar e trabalhar educação à distância em instituições do ensino presencial.

Palavras-chave: Educação a Distância, Tutoria, Aprendizagem, Tecnologia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância como um processo educacional inovado, vem ganhando durante algum tempo destaque em diferentes meios sociais, ambientes institucionais de ensino técnico e superior brasileiro que antes utilizavam métodos de ensino presencial, passaram a encontra com o avanço da internet novos modelos de aprendizagem e conhecimento através da Tecnologia da Informação e comunicação (TICS), forçando-os a mudança e adaptação desenfreada no estilo de trabalho de fazer educação. Sendo assim, com a globalização na transformação do espaço e tempo do ambiente de estudo em Educação a Distância (EAD), passam a enfatizar quais seriam os fatores que contribuíram para essência concreta da educação inovadora a distância vindas por essas plataformas de estudos? Faz-se relevante indagação perceber uma vunerabilidade inserida por parte de discentes, professores e gestores de escolas presenciais que possuem a falta de manuseio e entedimento da linguagem tecnologica, levando-os a preconceitos e resistência.

Com um estudo mais democratizado, o dispositivo educacional brasileiro vem se apresentando pelas parcerias entre instituições educacionais de ensino, empresas, governo e organizações internacionais, em amenizar conceitos dertupados, no qual, essas ações variantes de dispoitivos e ferramentas tecnologicas, objetiva a compreensão de começar a fazer Educação a Distância que por sua vez, alinha-se em forma de educação inovadora de aprendizagem.

Na obrigação de respeita a constituição educacional que regem os padrões de ensino na modalidade a distância e pensar na exigência da questão mercadológico econômica da sobrevivência das instituições de ensino, Oliveira et al. (2009) avalia que a *"existencia do aumento das demandas educacionais e a crescente necessidade de acesso a educação, foi estabelecido que Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei 9394/96"* que reforça normatiza a EAD em sua nacionalidade em relação aos aspectos que dizem respeito à operacionalização dessa modalidade educacional em diferentes níveis de ensino.

A partir das questões debatidas, o estudo da problematização intitulada presencial ou à distância, vem estabelecer ações ativas de verificar as melhorias trazidas pela Educação a Distância nas instituições pública e privada brasileiras, que ofertam cursos de graduação superior e técnico, bem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

como aquelas, que ainda não utilizam a EAD como ensino inovador. Elencar pontos positivos e negativos no processo de EAD na utilização das plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, por fim, verificar qual a reação e aceitação do discente quanto ao uso dessa modalidade de ensino em EAD em sua formação.

Portanto em virtudes dos avanços educacionais de estudo e formação de conhecimento obrigatório apresentado pelo mundo da internet, fica evidente a aplicabilidade técnica de aceitação, da educação á distância em instituições de ensino presencial, como sendo opcional, e até mesmo alternativo para muitos que aderirem um formato de estudo e formação profissional novo, implantado para alguns cursos técnicos e superiores.

2. CONCEITUANDO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PÓLOS PRESENCIAIS BRASILEIROS

A Educação a Distância nos polos presenciais brasileiros vem nos últimos anos vem crescendo constantemente com o avanço da internet, impulsionados pelas mudanças dos novos modelos de estudo disciplinar, causado por fatores sociais, força a base de conteúdos alinharem a segmentos curriculares numa expansão deconhecimento vindo da educação à distância no Brasil, instituições de ensino presencial, começam a cogitar aderência ou até mesmo adaptação de qualquer tipo de cursos relacionados às áreas humanas e exatas que se volte ao ensino á distância.

Assim com aculturação e convencimento das mudanças sistemáticas aparecendo de forma constante na sociedade, os expansivos avanços na busca de uma atualização pessoal, acaba liberando as oportunidades mercadologicas, além de tudo, a valorização do tempo necessário para realização de outras atividades profissionais.

Proveniente de uma sociedade riquíssima de oportunidade e de forma imperceptível, a Educação Distância já se apresenta em forma de Rádio transmissor e TV com seus cursos técnicos de correspondência, feito por institutos brasileiros, vinda de suas propagandas que eram na maioria das vezes, também, vinculadas em revistas de grande circulação.

No ensaio tímido da expansão da educação à distância por meio de comunicação, certas confusões de pensamento e conhecimento quanto ao modelo de estudo realizado via radio principalmente, geralmente levava pessoas ao não entendimento do tipo de modalidade certa que participava, apenas tinham a certeza que estavam em estudo por escolha, e que seu futuro era garantido para o mercado de trabalho, após conclusão do curso.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

Como dizia Preti (2002, p. 4) "Se pedíssemos a uma pessoa do povo que expressasse um pensamento de maneira diferente daquela que lhe é habitual, dificilmente teríamos uma segunda forma de dizer...". Essa atitude de entretenimento com educação cria-se uma rede de alienação de atividades culturais desviando um pouco do imaginário e passando para algo mais real e concreto. Segundo Niskier (1993 p. 10), "o surgimento da televisão desviou do rádio a atenção de educadores".

É importante salientar que a programação de estudos, teve como objetivo, modificar a atenção da sociedade a partir de um processo institucional televisivo de fazer educação interativa, onde os primeiros cursos implantados em caráter experimental apresentado estavam relacionados à Educação de Base e à Alfabetização de Adultos. A partir dos avanços regulatórios para está modadlidade inovadora, entendia-se que ambientes interativos, através da (*World Wide Web)*, modalidade que usa as redes de comunicação como a internet e os sistemas de videoconferência, incluido nas tecnologias da informação e comunicação (TIC), promove a EAD alancar a motivação de mudança de modalidade de polos presenciais brasileiros para uma modalidade a distância de ensino teórico e prático de resultados (UAB, 2011).

Para toda e qualquer formação de instituições de ensino, é necessario a existência de uma gestão/coordenação administrativa na área da educação a distância que esteja concernente a um dado processo interacionista no modo de comunicar e estabelecer aproximação de grupos sociais técnicos de trabalho educacional acima de tudo, qualificado em área tecnologica que posso auxiliar docentes e alunos no processo de formação e manuseio e uso das ferramentas tecnologicas de estudo. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997, p. 12), que a cada dia torna-se mais competitivo, as instituições privadas e publicas procurarem modernizar e aumentar a sua capacidade de "[...] criar conhecimento, disseminá-lo na organização e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas", chamados por Gattoni (2004), de processo de criação.

Por fim novas perspectivas sobre a Educação á Distância devem assegurar que, todo aperfeiçoamento leve a perfeição dentro campo da comunicação, pois só assim os resultados da compreensão do ensino, serão gerenciados de forma adequada e igualitária.

2.1. Educação à Distância em Instituições Presenciais de Ensino Superior.

Com o progresso quebrando as fronteiras, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) vêm aderindo, planejando e desenvolvendo projeto de cursos à

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

distância, atento a legislação que autoriza a Educação a Distância, conselhos normativos têm a ser preocupar com as ofertas de instituições credenciadas pela união que possa gozar do novo tratamento autorizativo de se implantar educação à distância no ensino superior, já que as normas de produção e controle, que fica a mercê da avaliação respectivo da adequação do sistema de ensino.

Para a base legal que referenda ao ensino superior à distância através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96 art. 80, deixa bem claro o incentivo a abrangência e amplitudes desejadas por partes dos órgãos governamentais para programa EAD, onde o pode publico incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino em todos os níveis modalidade ensino. Como resultado destaca-se o Art. 80 e suas Disposições Gerais, com as seguintes indicações:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
>
> 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação à distância.
>
> 2º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
>
> 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

Essa atenção tomada por preparação interna do sistema educacional de ensino a distância no ensino superior leva Strehl (2011 p. 101) afirmar que "não existem restrições de ordem legal para a oferta de qualquer tipo de curso de graduação à distância, desde que atendidos os requisitos comuns estabelecidos nos referenciais teóricos para a EAD (MEC)", e dentre as possibilidades, destacam-se cursos ofertados a partir de uma rede de polos presenciais, em que os acadêmicos têm acesso a laboratórios de tecnologia,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

a bibliotecas e à tutoria presencial. Para oferta desse tipo de modelo, a existência dos polos é fundamental, e isto remete a um processo de capacitação necessário no manuseio de plataformas virtuais, os quais, todas as instituições presenciais necessitam está preparada.

Os cursos e/ou programas ofertado nestes polos são tratados por um Departamento de Educação a Distância, que é conveniada com instituições presenciais de ensino, tem a destinação de formar, qualificar e capacitar professores da rede pública ou privada de ensino, que não possuem licenciatura plena e atuam no Ensino Fundamental e Médio, mas também profissionais que procuram uma melhor qualificação em áreas específicas.

O Departamento referido também proporciona formação continuada para docentes, com ofertas de pós-graduação nas diferentes áreas de ensino e ainda atende uma demanda oriunda do Ensino Médio que se interessa por ingressar no ensino superior. Em alguns casos, existem instituições que não possuem essa infraestrutura de apoio e ofertam cursos totalmente à distância, de modo que somente as avaliações são realizadas de forma presencial (mas esse modelo só é válido para cursos de especialização). Segundo Moraes (2011), outro modelo aceito de ensino a distância consiste em uma espécie de *"consórcio de instituições"*, em que os acadêmicos são matriculados em uma determinada instituição que possui um contrato de cooperação e compartilhamento de recursos com outras instituições, com o objetivo de compartilhar recursos físicos e, ainda, permitir transferências de certificações parciais.

Outra situação possível é o que abriga muitas instituições adeptas, como ocorre no caso das universidades e faculdades brasileiras tradicionalmente presenciais que ofertam cursos de extensão, disciplinas da graduação e até mesmo cursos de graduação em formato semipresencial. Segundo Moran (2011 p. 8), "Existem no Brasil cerca de 200 universidades que oferecem cursos de graduação à distância". Decerto que os cursos e/ou programas oferecidos têm como objetivo oferecer uma proposta curricular que contenha conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências desejadas: proposta metodológica baseada na relação teoria e prática de aprendizagem centrada em situações-problema; uma abordagem de ensino mais ampla procurando programar além do estágio uma prática contextualizada por meio de estudo de casos; o uso do computador como recurso didático e tecnológico de aquisição de informações da internet e softwares educativos.

Portanto com o crescimento exponencial da ação EAD, e sendo um indicador sólido, e que cada vez mais são aceitas, é vista como um caminho para ações

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

diferenciadas de impactos valorativos para educação supletiva, ou seja, como uma forma de atingir quem está longe do alcance urbano, no interior, quem tem poucos recursos econômicos, quem não pode frequentar uma instituição presencial ou até mesmo para atingir rapaidamente metas de grande impacto.

Precisa-se levar a serio que o Brasil, passou da fase importadora de modelos, para a consolidação de modelos adaptados à nossa realidade (MORAN, p. 1, 2010) "Mesmo com a consolidação do ensino a distância no Brasil, as Instituições ainda enfrentam desafios com relação ao planejamento, à implantação e à gestão de seus projetos de cursos ofertados a distância". Quanto a isso, Faria (2006) (apud Nascimento) ressalta que:

> A EAD deve ser bem planejada. Uma análise complexa na base educacional da empresa é imprescindível para a instituição que se empenhar em oportunizar a educação a distância contextualizada e significativa, a organização deverá centrar suas ações em processos participativos e interativos, além do compromisso que precisa ser firmado entre professores e alunos (NASCIMENTO, 2006, p. 157).

Nesta fase de comparação que desafiam polos presenciais de distância, coloca-se em pauta o poder das TICs no desenvolvimento das plataformas virtuais de ensino exemplo o "Moodle" o mais conhecido, que reja significativamente no manuseio total dos usuários, firmado por organizações pedagógicas que saiba orientar o seu real funcionamento e aplicabilidade futura do estudo.

2.2. Plataforma Virtual de Estudo a Distância Moodle

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado para desenvolver as ações dos cursos e/ou programas de Educação à Distância é a Plataforma *Moodle*, que é um software livre de apoio à aprendizagem, que permite os participantes interagirem em chats, fóruns, glossários e tarefas. Uma das iniciativas do Departamento de Educação à Distância, antes do inicio efetivo de cada curso, deve-se capacitar tutores, professores e alunos para o uso eficaz do *Moodle*. Pode-se afirma que essa plataforma não é a unica utilizado para efetivar a educação á distância em conceito, existem sim outras plataformas virtuais mais fucncional para o estudo e qualificação necessária, mas neste contexto trabalhado fica especificada apenas a plataforma Moodle.

A plataforma Moodle é acompanhada de ferramenta pedagógica didática que se relacionam com os agentes que possam utilizar de forma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

eficiente cada etapa do sistema operacional de estudo, fazendo necessário, a capacitação mínima destes agentes, cada um na sua especificidade e perfil. Essa capacitação proporcionará aos usuários habilidades e competências para administrar, gerenciar, monitorar e utilizar os recursos e as atividades que a plataforma proporciona.

A capacitação de todos os profissionais envolvidos em formação EAD, será realizada seguindo os conceitos pedagógicos e tecnológicos preconizado em legislação pertinente (N°1 de 11/03/2016- CNA-MEC), usando as tecnologias e metodologias já validadas em outras instituições brasileiras que executam a modalidade EAD.

É importante salientar que o Moodle possui algumas organizações curriculares que fazem funcionar o seu modelo de estudo, validando-se conforme normalmente estudo regular em plataformas virtuais, como se fosse, no ensino presencial. Elementos que complementa o Moodle, temos: O vídeo aula, biblioteca virtual, apostilas digitalizado em formato de leitura, atividade online ministrados por tutores de formação acadêmica superior, diga-se de passagem, complementada com atividades presenciais quando necessário, glossário, questionários e tarefas avaliativas. Em fim que cada atividade é avaliada com notas sem distinção de qualquer programa de estudo presencial.

METODOLOGIA

A fim de que este estudo se concretize realizamos uma pesquisa bibliográfica, quantitativa com intenção de abordar uma nova sistemática de ensino a distância inovador que vem crescendo no Brasil, bem como a preparação e aceitação da educação a distância nos polos presenciais, além de revelar os fatores que contribuíram para a essência concreta da educação inovadora feita através das plataformas virtuais de estudos curriculares.

Com intenção de averiguar qual modalidade de ensino é certa a ser utilizada pela educação a distância nova amplitude da globalização, discentes e corpo técnico pedagógico, ajuda identificar como objeto de estudo via as Plataforma Virtuais criadas e que são consideradas ferramentas inovadoras de trabalho, partindo dos problemas analisado que se evidência com base versada por referenciais teóricos como Guilherme Saramago de Oliveira (2009), Roberto Luiz Gattoni (2004), entre outros que ajudaram referendar exemplos de educação a distância inovadora já pesquisada pelo os mesmos, e sendo contra argumentado com projetos interdisciplinares de extensão,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

no qual fique claro o surgimento real da educação a distância em polos presenciais brasileiros.

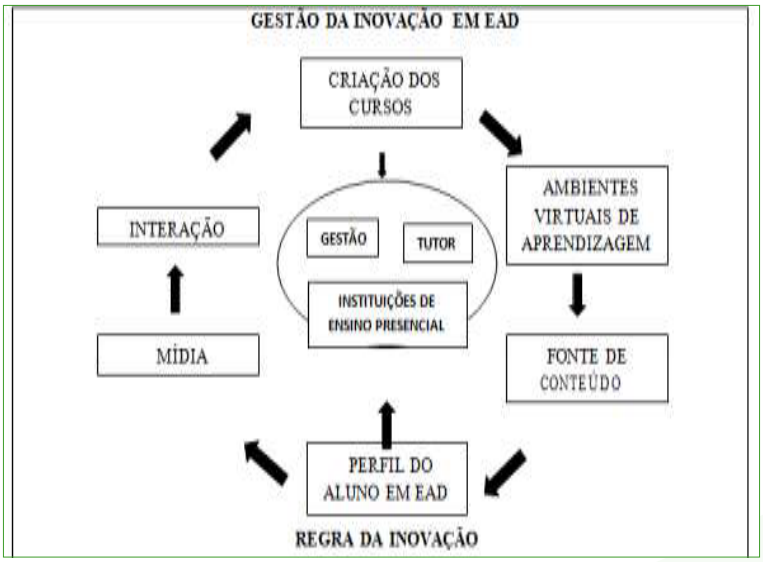
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos pela gestão e tutoria a distância inerentes a polos presenciais brasileiros, permitiram observar e constatar atividades de acordo com o processo avaliativo trazida pela legislação educacional, além de, amenizar futuros problemas que poderiam ocorrer ao ser implantado um curso sem as devidas autorizações regulatórias adequadas. Segundo Amaral (2010 p.10), quando se definem:

> Os objetivos educacionais, as competências a serem atingidos, o modelo pedagógico, as etapas e atividades, os sistemas de apoio à aprendizagem, as mídias, a avaliação, os procedimentos acadêmicos a serem utilizadas, ou seja, o sistema de funcionamento como um todo, é importante estabelecer as estratégias metodológicas.

Neste contexto Observa-se um modelo de gestão inovadora em instituições de ensino pesquisada que utilizaram a EAD no momento de criação de seu processo em si. Todavia, acompanhado dos seus elementos pivô para um bom funcionamento.

Quadro 1- Análise da inovação em Educação a Distância



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2019)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

Para que se possa assegurar o pleno funcionamento desse modelo tecnológico inovador da educação á distância, Fernandes (2006 p.15), afirma que:

> Os desafios e obstáculos para implementação da educação a distância devem ser compreendidos como estímulo à busca de novos caminhos, envolvendo superação de modelos e rotinas já consolidados no ensino presencial e exigindo, assim, criatividade, maturidade na condução política, seriedade, paciência, persistência e habilidade para trabalhar em equipe interdisciplinar.

Dentre os elementos importantes ao bom funcionamento dessa modalidade de ensino, destacam-se os papéis das pessoas envolvidas no processo de planejamento em EAD, que são, Segundo Girafa e Faria (2008), os seguintes elementos que compõe no quadro respectivo a função institucional à distância e conceito:

Quadro 2 - Função do Corpo Técnico Pedagógico em Educação a Distância-EAD

INSTITUIÇÃO	CONCEITO
GESTOR	Cabe a este o papel de responder pela organização do projeto decurso e por todos os assuntos a ele relacionados
PROFESSOR	Responsável pela elaboração dos materiais e conteúdos das disciplinas, pelas avaliações e pela organização das atividades.
TUTOR	Responsável por monitorar o a Plataforma Moodle, realizar a mediação da comunicação entre professor e aluno, auxiliar os alunos em relação às suas dúvidas e dificuldades e organizar os materiais do professor no em estudo.
EQUIPE MULTIDISCIPLINAR	Responsável por elaborar e auxiliar os professores na elaboração e edição de seus materiais, devendo, por isso, ter domínio de ferramentas tecnológicas, tais como editor de imagens, gravação de áudios e vídeos, e de linguagens de programação para a *web*;
EQUIPE DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	Responsável pelo fornecimento da infraestrutura tecnológica, devendo cuidar da plataforma na qual o AVA estará sobreposto, do funcionamento e da manutenção dos equipamentos e *softwares* utilizados, bem como dos *links* de rede, servidores, bancos de dados etc.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador segundo Girafa e Farias (2008)

Constata-se por meio do quadro referente ao corpo técnico pedagógico que compõe a educação distância, que os conceitos referentes à equipe confirmam sua importância e presença para um bom funcionamento da educação inovadora, e afirmam que a modalidade a distância em ocasiões

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

presentes no ambiente do ensino técnico e superior necessitam ainda de treinamento e acompanhamento, que se alinhe a experiência voltada para formação das tecnologias de informação, ou seja, pode-se notar e validar a hipótese de que sem procedimentos técnicos pedagógico na área da tecnologia não teremos tutores em nem plataformas virtuais de eficiência.

As metas da eficiência do modelo inovado de estudo trazida educação a distância, busca instrumentalizar o próprio plano de ensino, que em contrapartida os departamento de ensino presencial para distância acabam se integrando de forma desafiadora a exemplo temos, as universidades aberta (UAB). Os polos de apoio presencial (Municípios, Estados e o Distrito Federal), os outros parceiros tercerizados, são responsáveis pela infraestrutura para o funcionamento de cursos de Ensino Superior, principalmente a construção e manutenção de laboratórios específicos, de bibliotecas com acervo especializado e internet compatível com o ensino á distância, que demandam recursos.

Quadro 3 - Articulação de Cursos CAPES/UAB.

Mínimo de vagas por curso	Nível/tipo de curso	Área
100	Graduação com necessidade de ambiente acadêmico específico	Ciências, Biologia, Química, Física, Artes Visuais ou Plásticas e Educação Física
125	Graduação sem necessidade de ambiente acadêmico específico	Todas, exceto as que necessitam de ambiente específico
	Formação ou complementação pedagógica	Todas
150	Especialização	Todas
	Aperfeiçoamento	
	Extensão	

Fonte: CAPES (2013).

Como se pode ver no quadro dois, para que um curso de "graduação com necessidade de ambiente acadêmico específico" seja aprovado pela UAB e receba as verbas consta-se que: ter funcionamento da Capes (bolsas para professores, bolsas para tutores, verbas para produção de material didático), o mínimo de vagas que devem ser ofertadas é 100; para um curso de "graduação sem necessidade de ambiente acadêmico específico", o mínimo é 125. O número de alunos de no mínimo 100 para cursos como Biologia ou 125 para cursos de Pedagogia é excessivo para possibilitar a interação direta entre professor e aluno.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

> Não basta ter professores e alunos no exercício da mediação. Se a tentativa desse exercício se der numa relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as TIC dispostas no sistema possam ser – e não o são –, será impossível sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos. Mesmo com a miríade de oferta dos denominados ambientes virtuais de aprendizagem, que facilitariam a organização das informações dispostas aos alunos, absolutamente estaria descartado trabalho especializado e de recursos humanos formados especialmente para esse tipo de atendimento (ALONSO, 2010, p. 1327).

Acerca de tudo que foi exposto pela pesquisa feita, podemos propor para abertura e solução, a elaboração de um projeto de intervenção que ajudará na valorização da educação à distância nos polos presenciais brasileiros, regido pelo departamento de educação à distância em parceria com as Universidades Abertas-UAB, começando com uma boa internet que interligue os pontos mais importante e distante.

Deve-se entender que os resultados são consequência da realidade colocada da forma presente pelo dia a dia acompanhando o crescimento da sociedade no mundo da informática, e dando a elas espaço necessário para busca de sua qualificação e formação acadêmico-técnica através da educação distância. Vale ressaltar que tudo dependerá da dedicação e participação para que algo aconteça e se torne natural para o prazer da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa reforça a afirmação de que as novas tecnologias da informação na atualidade global, sobretudo a internet, trouxeram as possiblidades reais para que a Educação Distância em trabalho funcione com interatividade adequada nos polos presenciais brasileiros, os recursos de fóruns, web conferenciais, entre outros tornam a relação entre os envolvido no processo educativo mais intersubjetivo do que aquela em que o professor era um produto de aula para consumo e o estudante um autoaprendiz.

Os estudantes dos cursos superiores oferecidos pelo sistema UAB não está mais solitário em sua aprendizagem e pode encontrar-se com seus colegas de turma, de polo e até de outros polos, assim como encontrar seus tutores a distância, no ambiente virtual, para um aprender colaborativo, que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

o professor pode acompanhar efetivamente, nas participações concretas do saber tecnológico. Essa relação interativa e colaborativa é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, principal argumento em defesa da educação a distância.

Portanto, diante de todas as transformações dessa sociedade tecnológica, fica inevitável não afirmar que o surgimento da nova era da educação leva a um bom educador que através de seu entusiasmo, saiba motivar e instigar o aluno á enriquecer seus conhecimento, colocar em pauta exploração que amplia o auxilio logico provida pela revolução educacional. Sem esquecer constatar que os cursos na modalidade a distância, quando criados deveriam seguir os mesmos trâmites e condições dos cursos superiores presenciais, sendo diferentes apenas nos meios de comunicação e tecnologias que utilizam.

Deste modo, o Ensino Superior público a distância estaria na mesma medida do Ensino Superior público presencial e poderia entrar na Reforma da Educação Superior do MEC, iniciada no ano de 2004, cuja proposta reconhece, justamente, que a "democratização desse nível de ensino não se reduz à mera expansão de oferta de vagas" (CORBUCCI, 2004, p. 696). E para o mecanismo de estudo equilibre os efeitos provados pelas diferenças na forma de ensino, consta-se a Plataformas que integra a viabilidade das avaliações positivas mesmo que parcialmente no pensamento democrático de uma sociedade que ainda partes, são limitadas no acesso ao estudo regular, e com está preocupação vem o projeto de extensão prático tecnológico de levar o ensino a distância, quebrando fronteiras consistentes de oportunidade.

Entretanto no ponto de vista geral, sempre será necessário que haja a valorização do ensino e aprendizagem em detrimento da transmissão que ambas as modalidades presenciais ou distância apresente, e que incentive pessoas correrem a favor do tempo e espaço da vida para que os empecilhos não sejam as barreiras achadas por muitos na hora de decidir o futuro de formação profissional a exercer para mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD**. Dinâmicas e Lugares. Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1319-35, out./dez. 2010.

AMARAL, R C, FIGUEIREDO, L.V.A. **Planejamento e Gestão das disciplinas na modalidade a distância em Cursos de Graduação Presencial: Conteúdo, Aprendizagem e Construção do Conhecimento** RJ: Faculdade São José, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: Jul 2019.

CORBUCCI, P. R. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil**: da deserção do Estado ao projeto de reforma. ***Educação & Sociedade***, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. http://doi.org/10. 1590/S0101-73302004000030000.

FARIA, E.T.(Org). **Educação Presencial e Virtual: Espaços Complementares Essenciais na Escola e na Empresa**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006.

FERNANDES, M.L.R. **Educação a distância em organizações públicas; mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2006.

GATTONI, Roberto Luis Capuruçu. **Gestão do conhecimento aplicada a prática da gerencia de projetos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2004.

MACHADO, L.D. e MACHADO, E.C. **O papel da tutoria em ambientes de EAD**. In: Anais do XI Congresso Internacional de EAD. Salvador, 2004.

MERCER, Neil; ESTEPA, Francisco Gonzáles. **A educação a distância, o conhecimento compartilhado e a criação de uma comunidade de discurso internacional**. In: LITWIN, Edith (Org.) Educação a distância – temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MORAES, R.C. **Educação a Distância e Ensino Superior:** Introdução didática a um tema polêmico. São Paulo, SP: Senac, 2010.

MORAN, José Manoel. **A educação superior a distância no Brasil.** Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran/eadsup.htm > Acesso em: 20 julho 2019.

NISKIER, A. **Tecnologia Educacional:** Uma Visão Política**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.024

NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do Conhecimento na Empresa: como as empresas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus,1997.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de et al. **Educação a distância e formação de professores**. Ensino em Revista, v. 16, n. 1, p.159-180, jan. 2009. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7957/5064>. Acesso em: 12 Jul 2019.

POONWASSIE, A. **Facilitating adult education: A practitioner's approach, in Poonwassie**, D. and Poonwassie, A. (eds) Fundamentals of Adult Education: Issues and Practices for Lifelong Learning Toronto:Thompson Educational Publishing. 2001.

PORTAL UAB. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br. mar. 2011 SEED. Secretaria de Educação a Distância– Disponível em: http://www.mec.gov.br/seed. Acesso em: Jul 2019.

PRETI, O. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distancia**. (2002).Disponível em: <http://arquiteturaspedagogica.pbworks.com Acesso em: 20 Jul 2019.

SAMPAIO, Marcio Eduardo Corrêa (2008), "**Metodologia de Gerenciamento de Projetos",** Disponível em:< http://imasters.com.br/artigo/8392 >.Metodologia de Gerenciamento de Projeto. (Acesso em: 16 Jul 2019).

SIMÕES, Mércia. **Gíria fenômenos linguísticos e sociais.** 2009. Disponível em: <http://www.tccmerciasimões.com>. Acesso em: 16 jul 2019.

STADLER,A.,HALICKI,Z.,MENEZES,M.V.,LISSA,R.R,KOTOVICZ,V.E.**Endomarketing e sua aplicação em organizações comerciais: O caso de uma rede de lojas de tintas do interior do Paraná**, Revista ADMpg Gestão Estratégica, v. 2, n. 2, p.1-2, Ponta Grossa, 2009.

STREHL, Letícia. As Folksonomias entre os conceitos e os pontos de acesso: as funções de descritores, citações e marcadores nos sistemas de recuperação da informação. Perspectivas em Ciência da Informação, v.16, n.2, p.101-114, jun./ago. 2011.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

FRANCISCO ROBERTO DINIZ ARAÚJO
Posdoctorado en Psicología con orientación en Metodología de la Investigación de Revisión – Universidad de Flores – Buenos Aires Arg. robertodinizaeemd@hotmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

RESUMO

Diante dos entraves constituídos acerca das relações professor-aluno, este trabalho apresentou como problema de pesquisa: Quais os desafios teórico-metodológicos da inclusão de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia? O objetivo é debater a ampliação da EaD na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental, e o papel das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, essa pesquisa apresenta relevância por tratar de uma modalidade de Educação a Distância (EaD) que oferece um processo de aprendizagem de forma dinâmica, mediada através das novas tecnologias, como uma possibilidade de aprendizagem a partir da proposta do ensino *online*. O estudo alicerça-se nas contribuições teóricas sobre o tema em pauta, baseado em Imbernón (2010), Silva (2001), Vieira (2011), Moran (2012) e outros. A partir de referências bibliográficas sobre o tema, apresenta-se uma abordagem qualitativa, na qual leva-se em consideração o debate sobre o tema que está sendo pesquisado, mediante a realização de um estudo de revisão bibliográfica. Evidencia-se que essa modalidade de ensino está em constante transformação, no rastreio por uma educação de qualidade, contribuindo para levar o ensino a todos em tempos atípicos. Portanto, a sua praticidade e funcionalidade devem estar aliadas na qualidade do ensino-aprendizagem ofertado especialmente pelas instituições públicas.

Palavras-chave: EaD. Tecnologia. Ensino-aprendizagem.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 está profundamente marcado pela pandemia causada pela Covid-19. O vírus e o ano trouxeram para a educação brasileira desafios estruturais que confrontam entre si o direito à Educação, as condições estruturantes das escolas para funcionarem sob a crise de saúde pública, as bases de formação e de atuação docente e os processos de ensino-aprendizagem, integrados em dinâmicas nunca antes empreendidas de articulação didática na tríade escola-família-comunidade.

O isolamento social provocado pela crise sanitária do novo coronavírus tem despertado o interesse do sistema educacional de diversas formas, como as relacionadas com abordagens de combate ao vírus em prol do retorno à normalidade com ações que possam ser adotadas para reduzir os danos advindos do isolamento social. Assim, são concebidos diariamente diálogos via *lives* sobre estratégias inovadoras de ensino e de formação profissional, redes de integração técnico-docentes, discussões relativas à precarização do trabalho e políticas de administração de redes públicas de ensino, desigualdade social e demandas tecnológicas para aquisição e otimização dos domínios pedagógico-profissionais que se apresentam como desafios para se (re)pensar a inclusão de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, estabelece-se como problema para este artigo: Quais os desafios teórico-metodológicos da inclusão de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia? Esse problema pode ser abordado a partir dos entraves presentes nas relações e nos afetos da interação professor-aluno como fundo dos processos de tal inclusão, passando pelos aspectos emocionais ou éticos do coletivo docente quanto ao trabalho em cenários de *home office*, até as interações propriamente ditas de inclusão tecnológica, através das dimensões físico-financeiras, pedagógicas e/ou político-administrativas para a garantia do direito à educação em tempos de pandemia pelos quais atravessa a humanidade.

A reflexão acerca dessa realidade favorece a busca por uma modalidade de ensino que possibilite a conciliação entre as atividades essenciais ao sujeito, que são: estudo, família e trabalho. As estratégias implicam em uma nova rotina de vida, a começar por trabalhar em casa (*Home Office*) quando possível.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

A internet, hoje, tem facilitado a vida das pessoas, fornecendo novas alternativas de acesso a informações e conhecimentos. Uma delas é o Ensino a Distância (EaD). Com o crescimento da inclusão digital e das redes, o processo de ensino-aprendizagem vai se tornando mais prático e rápido, havendo, assim, um rompimento de barreiras relacionadas ao tempo e ao espaço.

Corroborando com o que foi mencionado acima, Moran (2012, p. 15) destaca que a "Tecnologia da informação e comunicação ou TIC é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum". Barros (2015) ressalta que a inserção das tecnologias vai se expandindo mais e mais, possibilitando a criação de mais cursos, muitos deles na modalidade EaD, garantindo formação para um maior número de pessoas que não têm como conciliar estudos, família e trabalho.

Para tanto, esses condicionantes são as principais causas para pensar em aulas na modalidade de Ensino a Distância diante da garantia ao acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, a fim de que possam conciliar o desencontro entre as condições de sobrevivência no mundo do trabalho e a formação escolar. Assim, a realização deste estudo aponta, por um lado, para alguns problemas que causam grandes transtornos ao ensino público, como o desinteresse, um entrave vivenciado por muitos educandos que precisam conciliar estudo, tempo e espaço, dificultando a sua permanência nas instituições de ensino. E, por outro, vislumbra na EaD a possibilidade de prosseguimento e conclusão dos estudos.

Diante do exposto acerca da modalidade EaD, e da explícita importância da tecnologia para a melhoria da qualidade do ensino, abrangendo políticas públicas educacionais no incentivo à formação acadêmica e profissional, elencamos como objetivo deste estudo o debate da ampliação da EaD na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental, e o papel das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, fizemos uso da revisão bibliográfica centrada nas contribuições teóricas recentes sobre o tema em pauta, baseadas em Imbernón (2010), Silva (2001), Vieira (2011), Moran (2012) e outros, que abordam a temática com maior intensidade, remetendo-a ao contexto contemporâneo.

A Educação a Distância no Brasil é definida oficialmente pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que reza: Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A temática abordada apresenta relevância por tratar da modalidade Educação a Distância, que oferece um processo de aprendizado de maneira dinâmica e mediada através das novas tecnologias, buscando uma integração virtual pautada no ambiente de aprendizado. O estudo também pode ser considerado viável, apesar dos poucos exemplares sobre o tema, porque estes trazem informações com propostas de reflexão sobre o momento em que vivemos.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, com elas, o avanço da Educação *online*, não pode ser ignorado no cenário atual. A Educação a Distância progride por meio da internet, o que tem aumentado a procura por cursos de ensino *online*. Muitos veem nas TICs uma perspectiva transformadora como meio de acesso à educação. Pierre Lévy, filósofo francês e estudioso da Internet e da tecnologia, defende a cultura como um meio de comunicação aberta interpessoal no mundo, independentemente de sua localização geográfica.

Para Landim (1997), a EaD é a modalidade de ensino-aprendizagem mais apropriada para reduzir as distâncias e os isolamentos geográficos, psicossociais, econômicos e culturais, caracterizando uma nova revolução na democratização do conhecimento. O autor ressalta, ainda, que a Educação a Distância evidencia a separação física entre professores e alunos, uma vez que se diferencia do ensino presencial, que se caracteriza pela comunicação de mão dupla, dando ao estudante o benefício de um diálogo e da possibilidade de iniciativas bilaterais, mediante os encontros ocasionais com intenções didáticas e de socialização.

Ressalta-se que as distinções entre a cultura (a dinâmica das representações), a sociedade (as pessoas, seus vínculos, suas trocas, suas relações de força) e a técnica (os artefatos eficazes) devem ficar no campo conceitual. Segundo Lévy (1996, p. 37), "as verdadeiras relações não se travam, portanto, entre a tecnologia (que seria de ordem da causa) e a cultura (que sofreria os efeitos), mas entre uma multidão de agentes humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam diversamente as técnicas".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

Para alguns estudiosos, como Imbernón (2010), Vieira (2011) e Moran (2012), essa modalidade de Educação *Online* é interpretada como uma revolução tecnológica, em que as TICs são as protagonistas exclusivas dessa revolução no campo da educação.

Sobre isso, é perceptível certa resistência cultural em relação à modalidade EaD, mesmo que a Educação a Distância tenha nas TICs uma forma de inclusão de diversas classes sociais no campo da educação.

Imbernón (2010) faz uma observação interessante sobre esse assunto:

> Para que o uso das TICs signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

A incorporação das TICs tem ajudado a transformar o espaço escolar em um lugar democrático, permitindo ao educando ver o mundo muito além dos limites da sala de aula, sem deixar de respeitar os pensamentos e princípios do outro. Assim, o uso das TICs consiste na forma mais democrática das modalidades de educação, pois utiliza de tecnologias de informação e comunicação que propiciam a transposição de obstáculos e a conquista do conhecimento. Nesse sentido, Vieira (2011) assinala que o uso da informática implica em uma forma de ensinar/aprender.

Assim acentua:

> [...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (VIEIRA, 2011, p. 4).

A EaD é uma modalidade diferenciada da educação presencial, isto é, uma modalidade diferente da que costumamos ver na educação no cotidiano. Para Lemgruber (2012):

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

> Apesar de ser corrente a referência à Educação a Distância como uma modalidade, o termo pode trazer confusão com especificidades educacionais tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena, estas sim modalidades educacionais. A imprecisão é tanta que há normas legais que chegam a dizer que EaD é uma modalidade educacional que poderá ser aplicada a diversos níveis e modalidades de ensino (LEMGRUBER, 2012, p. 4).

Assim, o suporte da EaD volta-se para uma metodologia própria, que requer mudanças no ensino presencial, substituindo-o por um modelo de transmissão por meio da internet. Em relação a essa afirmação, Lemgruber (2012) nos leva a refletir sobre o meio tecnológico no ensino-aprendizagem, com suas condições e possibilidades pedagógicas, como o exemplo fornecido pelo autor de inserir arquivo de áudio ou vídeo em um texto impresso.

Essa modalidade de ensino exige do professor uma formação contínua capaz de redimensionar práticas docentes. O uso de ambientes coletivo e individual pode contribuir com a aprendizagem colaborativa, na qual somos corresponsáveis pelo próprio processo e do grupo: alunos, tutores e professores.

Maia e Mattar (2007, p. 6) argumentam que a EaD é "uma modalidade de educação em que os professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação".

A inserção da tecnologia de comunicação vislumbra muitas possibilidades de ampliar o acesso à educação, embora as práticas mais inovadoras não representem mudanças nas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem ou nos papéis do aluno e do professor. A Internet potencializa a modalidade de ensino *online*, redimensiona a docência e a aprendizagem a um modo *online*, sem comprometer a qualidade da educação, por meio do uso das TICs.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica, tendo como método o levantamento de registros de pesquisas desenvolvidas anteriormente por outros autores e pesquisadores. A presente revisão está pautada em um estudo do conhecimento, metodologia que, para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), "permite a identificação, registro e categorização que levem à

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em um determinado espaço de tempo [...]".

Seguindo a mesma perspectiva, Chizzotti (2001) assinala que este método se fundamenta em dados corrigidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que tais dados propiciam aos seus atos.

O instrumento para coleta dos dados tratou-se de um levantamento bibliográfico através da leitura e fichamento de texto em livros, revistas, artigos, periódicos, meios eletrônicos, dentre outros, que ofereçam subsídios para o enriquecimento desta pesquisa.

Os procedimentos adotados para a condução do estudo foram a elaboração do tema, a pesquisa de literatura e a análise crítica dos artigos pesquisados. A pesquisa bibliográfica foi realizada entre os meses de agosto e outubro de 2020, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos Capes e SciELO – Scientific Electronic Library Online. Os artigos selecionados seguiram critérios disponíveis na íntegra e de forma gratuita, trabalhos nacionais e pesquisas publicadas nas últimas duas décadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino na EaD

A Educação a Distância apresenta um avanço satisfatório na educação do país através das políticas públicas, permitindo assim uma oferta maior de cursos e a flexibilidade de horários disponíveis aos alunos e professores, encontrando no caminho o desafio de manter a qualidade e o nível de formação dos alunos. Neste contexto, Oliveira (2012) destaca em seu estudo o desafio no espaço e no tempo, uma limitação geográfica do processo educativo que envolve diversos meios de comunicação, permitindo autonomia ao aluno por meio de um estudo flexível e independente.

O professor como interlocutor do processo de ensino-aprendizagem precisa estar atento e preparado para os desafios novos dessa geração, que está em contato direto com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), fontes de acesso ao conhecimento. Para que haja avanço, o professor deve estar em formação contínua e em aperfeiçoamento diário. Para Gomes, Silva e Nunes (2013, p. 71): "O docente sem base sólida na sua formação cultural, científica e pedagógica não tem tranquilidade e firmeza

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

para ensinar com os conhecimentos exigidos para os padrões da sociedade contemporânea".

Nessa perspectiva, Gomes, Silva e Nunes (2013) ressaltam que o despreparo dos profissionais da educação evidencia que as políticas educacionais estão sendo realizadas sem uma preocupação com professores e alunos, isto é, do maior ao menor, sem conceder a inclusão digital a estes sujeitos.

É possível perceber que a EaD surge para atender a necessidades diversificadas e dinâmicas da educação, tendo como suporte às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que proporcionam aos estudantes a superação de barreiras existentes nas Instituições de Educação Superior (IES), por meio de uma maior oferta de cursos e número de vagas, permanência do indivíduo em seu entorno familiar e profissional, respeito ao ritmo de aprendizagem do indivíduo e construção de autonomia para o estudo, com a possibilidade de cada aluno gerenciar seus horários.

Na modalidade da EaD faz-se necessária uma formação específica, para assim o docente atuar com eficiência, promovendo uma reflexão acerca das inovações oportunizadas aos participantes desse modelo de ensino, de modo dinâmico, crítico e criativo, assim como os seus recursos, projetos e práticas pedagógicas. O educador deve buscar experiências e construir referenciais para a sua atuação docente com o intuito de atingir práticas educativas dinâmicas e contínuas, que podem, assim, ser alteradas pelas respostas tecnológicas e pelas práticas educativas que surgirão no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Gatti (2009), o papel e a formação do docente devem ser independentes da modalidade em que atua, pois o docente é um elemento imprescindível:

> No caso dos processos de Educação a Distância observa-se a importância do professor, desde a criação/produção/revisão/recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades: na colocação de temas, de problemas, em consultas, em tutoria, em revisões, em processos de recuperação, etc. por e-mails, por webcam, por telefone, em bases de atendimento, etc. (GATTI, 2009, p. 2).

Tanto no ensino presencial como no ensino a distância, o saber docente compreende a dialogicidade no processo de ensinar e de aprender, ou seja, o professor deve se colocar na posição de quem não é o detentor do saber, pois além de não saber tudo, deve considerar os estudantes como pessoas plenas,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

com passado e com história, com conhecimento de mundo. O conhecimento não pode ser entendido como individual, é preciso que o professor se conscientize de que seu papel é o de mediar o conhecimento e a aprendizagem.

Freire (2002, p. 13) afirma que "[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão". Nesse contexto, salienta-se que o professor ainda é centralizado a aspectos claramente voltados ao plano didático de muitos cursos, embasado nesta centralidade, seja pela condição que o professor/tutor é obrigado a assumir, seja pelo projeto pedagógico que, ainda que se proponha à criação de espaços dialógicos, o prende a papéis impostos ao tutor/professor.

Ao assumir a posição de tutor/professor, como é conhecido na modalidade EaD, o docente amplia o seu papel nos cursos a distância. Por meio da mediação e acompanhamento dos discentes, o tutor/professor acaba sendo responsável pela gestão do seu fazer docente e do processo de ensino-aprendizagem. O docente passa a ter a liberdade e a autonomia de produzir o conteúdo dos cursos, escolher materiais didáticos e ferramentas midiáticas, desenvolver estratégias de aprendizagem e atividades pedagógicas levando em consideração a necessidade, o interesse e o perfil dos seus alunos (MAIA, 2014, p. 4).

EaD *online*: uma inovação na educação contemporânea

As constantes mudanças tecnológicas associadas à velocidade de informação no mundo globalizado têm provocado alterações no comportamento e na maneira com que as pessoas se relacionam, inclusive na prática educativa. No Brasil, observou-se, nos últimos anos, um aumento vertiginoso da oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD). O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância (2008) mostrou um crescimento de 571%, entre 2003 e 2006, de cursos de graduação. No mesmo período, o número de matrículas aumentou em 315% (ABRAEAD, 2008).

A ABRAEAD (2008) afirma que esse aumento é consequência da necessidade de práticas cada vez mais adequadas e inovadoras. Nesse contexto, a inovação tem potencializado e viabilizado a ocorrência de avanços pedagógicos, administrativos, tecnológicos e políticos em condições irruptivas, podendo ser radical ou incremental, quando possibilita melhorias e aperfeiçoamentos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

A inovação tecnológica tem sido essencial na formação continuada de professores e no planejamento estratégico de cursos em EaD, por meio de serviços oferecidos, garantindo o sucesso do curso online e a satisfação do aluno. Cabe destacar, ainda, a importância do acesso do professor às novas tecnologias e sua formação no uso das mesmas.

Confirmando a importância da tecnologia na EaD, Litwin (2001) afirma:

> [...] adaptar-se aos desenvolvimentos tecnológicos resulta na capacidade para identificar e pôr em prática novas atividades cognitivas, pois as tecnologias vão gerando permanentemente possibilidades diferentes: daí sua condição particular de ferramenta (LITWIN, 2001, p. 18).

Nessa perspectiva, pode-se ver a que a modalidade EaD tem procurado abrir mão de tecnologias antigas e buscado novas tecnologias desenvolvidas na comunicação com o intuito de beneficiar esta nova forma de ensinar e de aprender. De acordo com D'Avila, Epstein e Shelton (2007), o processo de inovação tem respaldo na criação dos cursos a distância (EaD), fazendo uso das novas TICs e de um modelo de inovação educacional que norteia essa modalidade de ensino.

Para a introdução da inovação na EaD, faz-se necessário construir modelos criativos e flexíveis que valorizem os serviços oferecidos, voltados para a qualidade e a satisfação do aluno, potencializando as qualidades dos cursos EaD na prática eficaz e na eficiência da gestão estratégica da inovação.

Tidd, Bessant e Pavitt (2008) explanam que a inovação e a aquisição eficiente de conhecimento criam conexões com o conhecimento novo e o já existente por meio de uma relação entre o tecnológico e mercadológico. No entanto, um fator negativo apontado por Lévy (2000) está relacionado à influência do desempenho dos alunos no acesso à plataforma virtual, bem como na falta de domínio dos mesmos durante o curso *online*, devido à falta de um sistema de apoio como tutoria *online*, garantindo o uso de recursos do ambiente virtual e o desempenho satisfatórios dos discentes.

Ensinar e aprender com as tecnologias digitais

Embasados em uma das indagações que inquieta muitos profissionais da educação atualmente, "Como ensinar e aprender numa sociedade mais conectada?" (MORAN, 2013, p. 11) busca-se compreender a discussão acerca dos possíveis caminhos que entrelaçam tecnologias e ensino e de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

que maneira tais ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com os paradigmas da sociedade contemporânea.

Não há dúvidas de que os educadores do século XXI precisam estar preparados para interagir com essa nova geração que dispõe de acesso instantâneo à informação através dos modernos meios de comunicação. Contudo, ainda há limitações para a formação nesse âmbito, devido a fatores como a falta de tempo delimitada por carga horaria de trabalho exaustiva, formação inicial e/ou continuada, pouco acesso às tecnologias, entre outros. A escola, nessa perspectiva, vê-se desafiada a inserir as tecnologias digitais na sala de aula, revendo conceitos e apropriando-se das novas concepções de ensino e aprendizagem, pois, como assegura Moran (2013, p. 11), "muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais".

Consoante a esse pensamento, Kenski (2012, p. 75) afirma que "o impacto das novas tecnologias [...] exige uma reflexão profunda sobre a escola e o ensino que ela oferece; sobre as formas de avaliação da aprendizagem e do próprio processo pedagógico em ação". A crença de que a inclusão das tecnologias digitais nas escolas trará soluções definitivas para o ensino é enganosa. "As tecnologias são importantes, mas não resolvem o problema em sua profundidade" (MORAN, 2013, 14). O autor ressalta que o ensino de qualidade envolve diversas variáveis:

> Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congrega docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los. Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal (MORAN, 2013, p. 14).

Infelizmente, essas variáveis não estão presentes, em totalidade, na maioria de nossas escolas, e são muitas as dificuldades para que essa transformação aconteça de fato. Segundo Moran (2013), é necessário, em primeiro plano, que as práticas pedagógicas adotadas sejam revistas. Nessa direção, o autor esclarece que o docente inovador, além de saber articular e ser criativo precisa ser um parceiro para seus alunos, através de atitudes "[...] que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação" (MORAN, 2013, p. 17).

Nessa perspectiva, Behrens (2013, p. 71) também concorda que o educador deve "[...] mudar o foco de ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender, em especial, o 'aprender a aprender', abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno". Na construção sólida dos alicerces dessas mudanças, a educação deve se apoiar em bases ou eixos: "[...] o conhecimento integrador e inovador, o desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento, a formação do aluno-empreendedor e a construção do aluno-cidadão" (MORAN, 2007, p. 1).

Apropriar-se desses conhecimentos possibilitará ao educador uma maior e melhor visão do processo de construção do conhecimento e as relações entre indivíduo, sociedade e espécie em um ambiente complexo e em constante transformação. Isso representa criar condições e situações didáticas que permitam, além da aprendizagem significativa e globalizada, o questionamento do próprio ato de conhecer.

Nesse viés, os docentes não devem se isentar da responsabilidade de reconhecer a necessidade de aprimoramento de novos métodos de ensino e aprendizagem, enfrentando "[...] com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender" (BEHRENS, 2013, p. 73). Devemos, então, ver nas tecnologias oportunidades de conquistar a *sabedoria*, através da interação entre docentes e discentes ocupando papéis ativos e colaborativos durante as atividades. Uma aprendizagem colaborativa vai além das práticas rotineiras de sala de aula, permitindo desafiar o aluno a problematizar, questionar, cooperar, contribuir, avaliar, enfim, participar efetivamente da sua própria aprendizagem, descobrindo novos caminhos para aprender.

Considerando os embasamentos de Behrens (2013), o professor, ao propor uma metodologia inovadora através do uso da tecnologia digital, deve estar atento aos quatro pilares da aprendizagem colaborativa apregoados por Delors (1999) no Relatório para a Organização das Nações Unidas (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O documento aponta a educação continuada como uma necessidade para a sociedade do conhecimento, uma aprendizagem que deve se desenvolver ao longo de toda a vida, alicerçada por quatro importantes pilares: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

Behrens (2013) acentua que os docentes precisam desafiar seus alunos a desenvolverem a criticidade, a competência e a formação humana num ambiente de pesquisa e cooperação. Essa visão coaduna com o paradigma emergente por tratar-se de "uma aliança de abordagens pedagógicas, formando uma verdadeira teia da visão holística com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa" (BEHRENS, 2013, p. 87). Essa perspectiva se justifica em atenção às seguintes características:

> a. O ensino com pesquisa pode provocar uma superação de reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. [...]
> b. A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa [...]
> c. A visão holística ou sistêmica busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano e sua totalidade, considerando o homem em suas inteligências múltiplas, levando a formação de um profissional humano, ético e sensível (BEHRENS, 2013, p. 87).

Compreende-se, a partir desses pressupostos, que desenvolver uma prática pedagógica condizente com as demandas da sociedade atual requer um trabalho que abarque as três dimensões apresentadas, inter-relacionadas e instrumentalizadas pelas modernas tecnologias digitais. Tendo em conta que a escola dispõe de um repertório variado de formas de comunicação e informação, bem como de experiências reveladoras de possibilidades e de interesses, é necessária a abertura para uma pedagogia que utilize as tecnologias digitais como recurso mobilizador e promotor de renovação das práticas de ensino.

Tecnologia e inovação são temas presentes também na recém homologada Base Nacional Comum (BNCC, 2017). A proposta é que a escola introduza o uso da tecnologia no currículo, de forma a desenvolver as competências necessárias para construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores. Recomenda-se que a escola cumpra seu papel de formar a nova geração, considerando que jovens, por estarem inseridos na cultura digital, têm se comportado não apenas como consumidores, mas como protagonistas envolvidos nas novas formas de interação e atuação social. Isso requer uma formação que busque

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

estimular não só o uso das tecnologias digitais, mas a reflexão crítica em relação aos conteúdos e produtos disponíveis.

Por esse motivo, consideramos necessário integrar os novos modos de comunicação, as novas linguagens, buscando aproveitar o potencial da comunicação nesse universo da cultura digital. Nessa ótica, é fundamental o uso dos diversos caminhos e linguagens para investir no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Kenski (2012), é importante que as concepções de linguagem, de escrita e de leitura sejam ampliadas para que possam integrar-se às atividades de mediação textual por intermédio do uso das tecnologias digitais.

Ciberespaço e M-Learning: mecanismos inovadores no ensino

A crescente oferta e procura por cursos do ensino superior a Distância têm exigido a apropriação de ferramentas tecnológicas e metodológicas essenciais para as práticas educacionais nas plataformas *on-line*. No atual cenário as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) se tornaram o mecanismo principal para a existência e sobrevivência desta modalidade de ensino.

Valendo-se das possibilidades das TICs nos processos formativos, "presencia-se, nos últimos anos, vertiginosa expansão da oferta de formação por meio da EaD, com uso mais intenso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e mais recentemente, das redes sociais" (ALONSO; SILVA, 2018, p. 3).

Moore e Kearsley (2007) acentuam que, na educação a distância, educadores e educandos trocam informações em diferentes locais e em tempo real, numa aprendizagem simultânea, em que os educadores lidam com um ensino no qual não há a presença física de seus educandos, havendo, em contrapartida, uma relação mediada por ambientes virtuais.

Nesta perspectiva, os cursos *on-line*, a distância, não exigem a ocupação de espaços físicos grandes, tampouco a presença dos educandos nas salas de aulas durante todo o curso ou em parte dele.

Pallof e Pratt (2002) versam sobre a criação de comunidades educacionais eletrônicas como resultado das interações nos meios virtuais:

> [...] os educadores devem saber que o modo como o meio eletrônico é utilizado depende em grande parte das necessidades humanas, isto é, tanto dos professores quanto dos alunos, e que essas necessidades são a razão primeira por

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

> que se formam as comunidades educacionais eletrônicas (PALLOF; PRATT, 2002, p. 47).

Conforme Pallof e Pratt (2002), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são baseados no uso de tecnologias direcionadas a garantir os processos científicos e metodológicos vigentes nas práticas educacionais, exigidas nas disciplinas ofertadas nos cursos de Educação a Distância online.

O relacionamento estabelecido entre educador e educando ocorre dentro dos espaços ou comunidades educacionais eletrônicas, com a troca de informação e mediação dos processos educativos. "Estudando em locais distintos, eles (professores e alunos) dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informação e lhes proporcionar um meio para interagir" (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 1). A troca de informação em tempo real, diante da presença virtual dos professores que a modalidade exige, a condução das rotinas diárias de estudo e a relação professor e educando dependem do conhecimento de aparatos tecnológicos, os quais incidem em tais rotinas.

O campo digital unifica-se ao consciente do educando, não apenas como um conjunto de ferramentas, mas como um caminho viável para agregar valores nos processos de ensino e aprendizagem.

A respeito dessa temática, Martins *et al.* (2018) assinalam que a *Mobile learning* surge como tecnologia de acesso rápido à informação da aprendizagem nos ambientes virtuais e nos mais variados espaços físicos. Logo, "*Mobile learning* ou *M-learning* é a aprendizagem por meio de dispositivos móveis, tais como celulares, *tablets* e *smartphones"* (MARTINS *et al.,* 2018, p. 3). A utilização dos dispositivos móveis agrega valores no tocante à comunicação instantânea no contexto educacional pela mobilidade e capacidade que os aparelhos então citados podem oferecer.

Com relação ao termo "*Mobile learning"*, este surgiu a princípio "numa publicação científica, em 2001, na qual foram destacadas as vantagens de se estudar em qualquer lugar e a qualquer hora" (MARTINS *et al.,* 2018, p. 3). Neste âmbito, o uso destes recursos emana das possibilidades viáveis de gerir informações, permitindo ainda que as metodologias educacionais a Distância possam ser conduzidas em larga escala, atendendo aos mais variados cursos e públicos educacionais.

As trocas de informações entre educador e educando ocorrem por meios tecnológicos, o que incide num "espaço específico de aprendizagem", ou seja, as informações são armazenadas em sites educacionais ou provedores também educacionais, que se tornam referências para outros usuários

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

no compartilhamento dos conteúdos de interesse da comunidade científica ou de outros usuários.

O conhecimento torna-se parte da rede mundial de computadores, propiciando as trocas de informações. Este fato é definido por Lévy (1999, p. 17) como ciberespaço, isto é, "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores".

O processo de ensino e aprendizagem ocorre, em parte, em via dupla num ambiente virtual, destacando também que há instituições em que os conteúdos são gravados, permitindo que os educandos possam ter acesso aos eles em tempo real, fazendo uso dos mesmos, com reprises e armazenamentos nas mais variadas mídias digitais.

A relação do ciberespaço[1] com o processo de ensino-aprendizagem possibilita a troca de informações em qualquer lugar através dos diversos dispositivos de acesso digital e a possibilidade de gerenciar conteúdos diversos numa perspectiva educacional de troca de informações torna-se, assim, essencial para a existência dos ambientes virtuais.

Na finalidade educacional, a *M-Learning* e os ciberespaço somam-se ao contexto digital, ampliando o conjunto de ferramentas tecnológicas e métodos de ensino apropriados para o ambiente virtual e *on-line*, tornando-se parte da linguagem, atitudes e processos formativos dos Ambientes Virtuais da Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou o debate sobre a Educação a Distância (EaD), visando uma reflexão em torno de referências bibliográficas, não apenas com a pretensão de estabelecer afirmações conclusivas sobre o assunto, mas, também, com o intuito de se obter informações precisas acerca dessa inovação tecnológica, em um período atípico vivenciado hodiernamente.

O educador é caracterizado como um elemento essencial para se atingir práticas educativas dinâmicas e contínuas, aliando as tecnologias às novas metodologias, tornando esse processo eficaz, principalmente em tempos de desafios constantes, como o corrente ano, que necessitou de inovações na esfera educacional, para atender as demandas face ao cenário pandêmico.

1 O termo (ciberespaço) especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga (LÉVY, 1999, p. 17).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

Com a velocidade tecnológica, que se faz presente no mundo globalizado, especialmente no contexto atual acometido pela pandemia da Covid-19, ainda se observa certa rejeição às aulas em EaD por parte de professores e alunos que prezam pelos valores ligados à interação de forma presencial, enraizados aos valores conservadores do conhecimento e do ensino. Observa-se, ainda, que tal rejeição é consequência do conhecimento limitado da TIC.

A inovação tecnológica torna-se um instrumento imprescindível no processo de planejamento estratégico para aulas em EaD, ministradas nas instituições educacionais públicas, por meio de serviços oferecidos, balizando suas ações em regras, escalas ou níveis de inovação, garantindo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem *on-line* com a satisfação do aluno.

O ensino EaD, no contexto atual, é marcado pelo compartilhamento e pela troca de experiências com professores de outras áreas e instituições, inclusive no que se refere à implementação e ao desenvolvimento do ensino remoto.

Assim, essa modalidade propicia aos docentes a oportunidade de priorizar ações para manter os alunos conectados com os conteúdos pedagógicos, conservando o vínculo institucional. É importante ressaltar que, mesmo o docente desenvolvendo diversas estratégias metodológicas, ainda se tem um número altíssimo de evasão escolar, seja na educação básica, seja no ensino superior, de modo que podemos caracterizar o ensino remoto como um canal temporário, dando ao professor uma escolha viável acerca dos meios tecnológicos que este domina, buscando reduzir a pressão de criação de ambientes, a fim de priorizar o tempo para a concepção da aula remota. Permite ainda que os conteúdos possam ser baixados e acessados pelos alunos, através da mediação assíncrona do professor, evidenciando o cenário daqueles estudantes que possuem acesso restrito à internet.

A modalidade EaD permite aos docentes ministrarem aulas para grandes grupos de alunos, oferecendo um aprofundamento de conteúdos por períodos de tempos diferenciados, como vivenciamos atualmente.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são baseados no uso de tecnologias direcionadas à garantia dos processos científicos e metodológicos vigentes nas práticas educacionais exigidas pelo currículo da educação básica e ofertadas por meio da Educação a Distância *on-line*.

Portanto, é perceptível que essa modalidade de ensino EaD busca uma constante transformação em prol da melhoria da oferta de uma educação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

de qualidade, contribuindo para levar o ensino a todos em tempos atípicos. Nesse sentido, a sua praticidade e funcionalidade devem estar aliadas à qualidade do ensino oferecido, especialmente, pelas instituições públicas.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância**. 2008. Disponível em: http://www.abraead.com.br/anuario.html. Acesso em: 6 set. 2020.

ALONSO, K. M.; SILVA, D. G. A educação a distância e a formação *on-line*: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39 n. 143, Apr./June, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200499. Acesso: 10 set. 2020.

BARROS, J. N. S. **Educação a distância, democracia e utopia na sociedade do conhecimento**. Campinas: Papirus Editora, 2015.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASSETO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 67-132.

BRASIL. **Decreto n. 5.622** de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Publicação eletrônica. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br//legislação/leis. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica**.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 9 set. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 164p.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

D'AVILA, T.; EPSTEIN, M. J.; SHELTON, R. **As regras da inovação: como gerenciar, como medir e como lucrar**. Tradução de Raul Rubenich. Porto Alegre: Bookman, 2007.

DELORS, J. **Educação**: Um tesouro a descobrir. São Paulo: UNESCO, MEC: Cortez, 1999. pp. 89-102. Disponível em: http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.

GOMES, R. O. D. A.; SILVA, M. L. R. D.; NUNES, J. B. C. Formação de professores para o letramento digital. *In:* NUNES, J. B. C.; OLIVEIRA, L. X. D. **Formação de professores para as TDICE:** software livre e educação a distância. Brasília: Liber Livro, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, 1997.

LEMGRUBER, M. S. **Educação a distância:** para além dos caixas eletrônicos. Portal do MEC. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

LITWIN, E. **Educação a Distância - Temas para o Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIA, F. **Docência na EaD: Reflexões sobre a fazer docente da tutoria**. Curitiba: AVM – Faculdade Integrada, 2014.

MARTINS, W. S.; ALLEVATO, N. S. G; DIAS, K. M.; SCHIMIGUEL, J.; PIRES, C. M. C. M-learning como modalidade de ensino: a utilização do aplicativo estatística fácil no ensino médio. **Ensino da Matemática em Debate** São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1 - 17, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view-/32882. Acesso: 10 set. 2020.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In:* MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-65.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M.T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2012.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, *5*(2), 154-164, 2014.

OLIVEIRA, J. S. de. Professor X TICS: dificuldades ou comodismo. **Diálogos Educacionais em Revista**, v. 3, n. 1, p. 99-111, 2012.

PALLOFF, R. M; PRATT. K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço.** Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.025

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Gestão da Inovação**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação:** um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Formoso – BA, v. 10, p. 66-72, 2011.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIREITO: EM BUSCA DA TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE CURRICULAR

VANESSA AGUIAR FIGUEIREDO
Doutoranda em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - RS. Mestra em Direito (UFPEL). Bacharel em Direito (FURG). vanessafigueiredo2009@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

RESUMO

O presente trabalho visa estudar a educação ambiental a partir da transversalidade com o Direito, buscando evidenciar a necessidade de aproximação teórica, prática e curricular entre os dois campos, precipuamente na formação de juristas comprometidos com a proteção ambiental. A pesquisa investigará primeiro a educação ambiental, apresentando suas principais perspectivas, no segundo momento, se dedicará a averiguar a transversalidade e a interdisciplinaridade da educação ambiental e por fim, tecer aproximações a partir da perspectiva transversal e interdisciplinar da educação ambiental com a ciência do Direito, principalmente no que concerne ao ensino jurídico. Conclui-se que o ensino jurídico deveria incorporar a educação ambiental para melhor compreensão dos problemas ambientais por parte dos juristas. A metodologia utilizada foi o método hipotético-dedutivo com revisão bibliográfica-documental, tendo como aporte referencial principal Loureiro e Layrargues.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Direito, Transversalidade, Ensino jurídico.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

INTRODUÇÃO

Com os vários problemas socioambientais que assolam o planeta, a finitude dos recursos naturais é algo que merece a devida atenção. A melhor gestão da natureza aliada a devida compreensão da complexidade ambiental começou a insurgir no centro dos grandes debates em todas às áreas e, no Direito, não poderia ser diferente, a temática ambiental também está em pauta dentre a ciência jurídica, isso se dá pelo fato de que cotidianamente juristas tem de tratarem de questões ambientais na sua profissão, ante a juridização da temática.

Em razão dessa necessidade da temática ambiental se inserir no ordenamento jurídico, foi necessário pensar e implementar um ramo do Direito que tutelasse o meio ambiente e isso só foi possível a partir da necessidade de se vislumbrar a relação do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado com os demais, como o direito à vida e direito à alimentação, por exemplo. De acordo com essa concepção, foi instituído o ramo do direito ambiental que se dedica a regular todas as atividades que interferem na sanidade e qualidade do ambiente visando a sustentabilidade das presentes e das futuras gerações.

Ocorre que, apesar do direito ambiental ter se tornado disciplina autônoma nos anos, posto que possui princípios próprios, legislação, doutrina e jurisprudência consolidadas, ainda possui várias incongruências no entendimento da complexidade ambiental e dos vários desafios que a temática coloca, por isso, torna-se relevante e primordial fazer a discussão acerca dos desdobramentos desta disciplina na matriz curricular jurídica, no que diz respeito a sua eficácia para o aprimoramento ambiental do jurista.

Por isso que, há necessidade de se pensar aproximações entre Direito e educação ambiental, a partir da transversalidade e interdisciplinaridade, que é o que este trabalho se propõe. Neste passo, a educação ambiental tem papel fundamental para um futuro mais sadio, de respeito e preservação do meio ambiental, visto que, a educação ambiental também se coloca como processo revolucionário de transformação integral da sociedade em seu aspecto social, cultural e econômico, visando o fortalecendo de uma relação mais ética entre ser humano e natureza.

A educação ambiental vem sendo discutida não só no contexto escolar, mas também como pauta de políticas públicas educacionais e sistemas de ensino, inclusive no que diz respeito ao currículo dos cursos de graduação,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

ou seja, em todas as modalidades de ensino perseguindo a interdisciplinaridade, por isso a importância de trabalhar esta temática nos cursos de bacharelado em Direito, em virtude de que às questões ambientais são temas recorrentes de enfrentamento dos juristas.

A partir disso, há necessidade de aproximar do profissional do direito à educação ambiental justamente porque esta possibilita a conscientização destes profissionais ao lidarem com temas da seara ambiental no ambiente jurídico bem como permite a firmação de valores, atitudes e práticas sociais que auxiliam o profissional na tratativa de assuntos ambientais buscando a devida sensibilização. Porém, para isso, é necessário compreender a matriz curricular dos cursos de direito a fim de investigar a necessária transversalidade com a educação ambiental.

Desta forma, a presente pesquisa tem como propósito central estudar a educação ambiental a partir da transversalidade com o Direito, buscando evidenciar a necessidade de aproximação teórica, prática e curricular entre os dois campos, precipuamente na formação de juristas comprometidos com a proteção ambiental. Ademais, em relação aos objetivos específicos, o trabalho investigará acerca da educação ambiental, apresentando brevemente suas perspectivas e história. Na mesma linha, a pesquisa se dedicará a averiguar a transversalidade e interdisciplinaridade da educação ambiental e por fim, tecer aproximações a partir da perspectiva transversal da educação ambiental com a ciência do Direito, principalmente no que concerne ao currículo jurídico.

Cabe acrescentar que o tema merece debate precipuamente porque os juristas lidam diariamente com a temática ambiental, a partir do ramo do direito ambiental, visando a aliança entre sustentabilidade e justiça, porém, na maioria das vezes, alguns conceitos, tratativas que circunscrevem na complexidade ambiental, demandam um aprofundamento teórico e crítico, como se propõe a educação ambiental. Além disso, as matrizes curriculares dos cursos de Direito ainda não abarcam a educação ambiental, buscando pura e simplesmente a análise legislativa, sem a devida criticidade e visão holística dos problemas socioambientais, por isso, o tema merece a devida atenção.

No que concerne a metodologia, o método utilizado foi o hipotético-dedutivo, que se constituiu a partir da construção de uma pergunta norteadora, a saber: é necessária a aproximação entre educação ambiental e Direito, no que concerne os currículos dos cursos de graduação em Direito? Como hipótese da pesquisa: os cursos de graduação em Direito devem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

abarcar a educação ambiental, principalmente na disciplina de direito ambiental a fim de que as matrizes curriculares destes cursos consigam garantir a criticidade ambiental ao operador jurídico. Quanto ao tipo, trata-se de pesquisa qualitativa, pois possui caráter descritivo e com processo indutivo. Por último, utilizar-se-à a revisão bibliográfica-documental como procedimento na busca e consulta em bibliografia especializada e documentos atinentes à temática. Por último, conclui-se que o ensino jurídico deveria incorporar a educação ambiental para melhor compreensão jurídica dos problemas ambientais, a partir da transversalidade e interdisciplinaridade, componentes da educação ambiental.

METODOLOGIA

A metodologia da presente pesquisa terá como método o hipotético-dedutivo, a partir da construção de uma pergunta norteadora, a saber: é necessária a aproximação entre educação ambiental e Direito, no que concerne os currículos dos cursos de graduação em Direito? A partir desta pergunta, se construiu a hipótese da pesquisa: os cursos de graduação em Direito devem abarcar a educação ambiental, principalmente na disciplina de direito ambiental a fim de que as matrizes curriculares destes cursos consigam garantir a criticidade ambiental ao operador jurídico. Ademais, trata-se de pesquisa qualitativa, pois possui caráter descritivo e com processo indutivo. Por último, utilizar-se-à a revisão bibliográfica-documental como procedimento na busca e consulta em bibliografia especializada e documentos atinentes à temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 Breve aspectos conceituais, históricos e perspectivas sobre a educação ambiental

A educação em si, é um processo sistêmico e contínuo que visa principalmente à libertação. Para isso a educação deve se pautar na dialogicidade, problematização e conscientização a fim de contribuir com a formação crítica dos sujeitos e a participação destes no mundo em que vivem (FREIRE, 1975).

A partir dessa matriz educacional, a Educação Ambiental também se coloca como processo revolucionário de transformação integral da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

sociedade em seu aspecto social, cultural e econômico. Boron (2003) afirma que há uma dialética irredutível entre as condições histórico-estruturais e os agentes sociais individuais e coletivos, neste escopo, na análise ambiental é importante a sistemática de toda a coletividade.

Em termos conceituais, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)(Lei n. 9.795/99), estabelece, em seu art. 1º, que a educação ambiental se constitui por ser:

> (...) 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).

Vários outros documentos se propõem a conceituar educação ambiental também, tal como a Agenda 21 (1992), no qual a educação ambiental é definida como o processso que visa desenvolver uma população conscientizada e preocupada com o meio ambiente e os problemas que lhe são associados. De acordo com essas considerações, a educação ambiental tem como pressuposto ser um processo educativo permanente, que visa a conscientização de toda a coletividade, concebendo valores e ações em prol de uma relação mais ética e promissora entre sociedade e natureza, desenvolvendo a cidadania, sustentabilidade e solidariedade. Por isso torna-se imprescindível pontuar que a educação ambiental não está adstrita somente no âmbito escolar, outros espaços e instituições não-formais também podem desenvolver a discussão.

Realizando uma breve cronologia histórica, a realização da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi (EUA) no ano de 1977, deu início ao processo de implementação internacional da educação ambiental, direcionando a elaboração de condições necessárias para o estudo da educação ambiental de forma interdisciplinar e baseada nas teorias da complexidade. Além disso podemos citar a Conferência de Estocolmo (1972), e no Brasil, a Constituição Federal Brasileira de 1988, a ECO-92, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, e a Resolução CNE/CP 2/2012, que determina às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCN) aprovadas no contexto da Rio+20. Contudo, é imperioso colocar, como diz Rivelli (2005), só a existência da legislação, por si só, não é garantia de nenhuma mudança significativa na seara ambiental.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

Atualmente, para o estudo da educação ambiental existem várias vertentes que anseiam perspectivas por compreensão diferentes para entendimento da educação ambiental, por isso, torna-se essencial compreender estas vertentes da educação ambiental bem como seus objetivos e pressupostos. Porém, é cabível colocar que a educação ambiental abarca múltiplas vertentes explicativas para sua constituição e propósito, a partir de conceitos, práticas e metodologias próprias, como pode-se citar: EA popular, crítica, política, formal, não formal., conservacionista, socioambiental, dentre outras (CARVALHO, 2004).

Os autores Philippe Layrargues e Gustavo Lima (2011, p.26) prelecionam que:

> A constatação dessa multiplicidade interna do campo conduziu naturalmente a novos esforços teóricos e políticos de diferenciação desse amplo universo de conhecimentos, práticas, disciplinas e posições pedagógicas, epistemológicas e políticas que interpretavam as relações entre a educação, a sociedade, o ambiente natural e construído. Hoje fica claro que, de fato, era impossível formular um conceito de Educação Ambiental abrangente o suficiente para envolver o espectro inteiro do campo; mas fica claro também que essas diferentes propostas conceituais e práticas nada mais eram do que a busca por hegemonia interpretativa e política desse universo sócio-educativo. A multiplicidade de propostas conceituais revelava essa diversidade interna, que na fase fundacional da Educação Ambiental ainda não podia ser percebida, apenas na fase de consolidação do campo pôde ser compreendida. Ou seja, não mudou o objeto, em si já diferenciado, mudaram e refinaram-se os olhares sobre ele.

Por esta razão, como ainda ressaltam os autores, “, mesmo que assumindo o risco de elaborar um quadro parcial e incompleto, poderíamos dizer que atualmente existem três macrotendências como modelos político-pedagógicos para a Educação Ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 30).

A primeira abordagem da educação ambiental é a conservacionista. A educação ambiental conservacionista compactua com as intenções políticas, econômicas e sociais, não se preocupa em problematizar tais questões, com visão reducionista, se limitando apenas aos aspectos biológicos da questão. Segundo Layrargues (2012), a educação ambiental conservacionista se vincula à pauta verde, reduzindo os problemas ambientais aos aspectos ecológicos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

Posteriormente, a segunda vertente da educação ambiental denomina-se pragmática. A partir desta vertente, busca-se uma solução para os problemas e crise ambiental nos próprios referenciais causadores desta crise. Como coloca Philippe Layrargues e Gustavo Lima (2011, p.31)

> Essa perspectiva percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate, ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. Deixa à margem a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento, e resulta na promoção de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos, inclusive aqueles responsáveis pela própria crise ambiental.

Guimarães (2004) também assevera que a educação ambiental na concepção pragmática não supera o cientificismo cartesiano e antropocentrismo. Por esta razão é que a concepção pragmática é considerada uma derivação da vertente conservacionista, pois não incorpora em seu teor a devida problematização e criticidade.

A última vertente chamada precipuamente de educação ambiental crítica, mas também transformadora, popular, emancipatória e dialógica. Diferente das anteriores, a educação ambiental crítica tem aspectos de radicalidade, emancipatórios e de transformação da realidade política e ambiental. De acordo com Arrais e Bizerril (2020, p. 151):

> A Educação Ambiental Crítica (EAC), no âmbito brasileiro, emergiu como uma espécie de releitura da EA que era vista como comportamentalista, tecnicista ou com alternativas meramente biologizantes e instrumentalistas. Com isso, a EAC tornou-se um núcleo orientador desse campo e trouxe ao debate reflexões e considerações importantes da ecologia política, da complexidade e da ética socioambiental. Entretanto, cabe salientar que a EAC não pretende propor a uniformização do pensamento desse campo que é marcado por saberes e práticas tão plurais e diversificadas, nem tampouco se definir como um corpus com conhecimentos e ações superiores, no entanto ela aguça o questionamento.

A educação sociocrítica é altamente questionadora e tem como elemento o componente político, pois vincula-se a ecopedagogia, ou seja, busca estudar a crise ambiental a partir dos processos ecológicos em conjugação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

com os processos sociais. No que tange a educação ambiental crítica como prática educativa, visa o conhecimento dos educandos de questões para além da seara ambiental como a estrutura econômica e social.

Como atribui Loureiro (2006), a educação ambiental crítica dialoga com as concepções da Teoria Crítica do Conhecimento, a partir da Escola de Frankfurt com a adoção do método dialético proposto por Karl Marx e também a concepção freireana da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Assim, a educação ambiental crítica estuda a crise ambiental de forma associada aos aspectos ecológicos/biológicos juntamente com os aspectos sociais e políticos, questionando à razão moderna:

> É na base dessa cisão radical entre sujeito e objeto que se pautará praticamente todo o conhecimento científico subsequente. O sujeito é o cogito (a razão) e o mundo, seu objeto. É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir dessa cisão a natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico. Os seres humanos retiram-se da natureza. Eles olham a natureza como quem olha uma fotografia. A natureza e a cultura passam a ser duas coisas muito distintas. Aliás, este é o novo ideal da educação: distinguir-se o mais possível da natureza, tornar-se humano (GRUN, 2000, p. 35).

Portanto, a partir destas explanações, este primeiro tópico teve como intuito principal tecer breves considerações sobre o conceito de educação ambiental, sua contextualização histórica e os principais documentos que a instituíram, bem como, apresentar suas principais vertentes, por isso, a próxima seção do trabalho se dedicará a averiguar a proposta da educação ambiental enquanto prática transversal.

2 Desvelando a transversalidade e interdisciplinaridade da educação ambiental

A educação ambiental enquanto prática educativa vem se estabelecendo com pressupostos teóricos próprios, perpassando por várias áreas de conhecimento. Um marco legal para a construção do campo da educação ambiental se deu com a 1ª Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada pela Unesco em 1977, em Tbilisi, no qual uma das recomendações determinava:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

> Recomendação n. º 01
>
> g. Para a realização de tais funções, a educação ambiental deveria suscitar uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em tomo dos problemas concretos que se impõem à comunidade; enfocar a análise de tais problemas, através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora, que permita uma compreensão adequada dos problemas ambientais; h. A educação ambiental deve ser concebida como um processo contínuo e que propicie aos seus beneficiários - graças a uma renovação permanente de suas orientações, métodos e conteúdos - um saber sempre adaptado às condições variáveis do meio ambiente;

No Brasil, a partir das determinações e recomendações da Conferência de Tbilisi e do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), a educação ambiental também se tornou instrumento da política educacional e, logicamente, componente interdisciplinar. Na mesma linha, em termos legais, a Lei 9. 795 de 1999 foi responsável por estabelecer a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecendo que:

> Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.
>
> Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Contudo, apesar de estabelecer que a educação ambiental deve ser um pautado em um processo educativo integrado, contínuo e permanente, a própria Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) ressalva que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino formal, porém não como disciplina específica curricular, de acordo com o art. 10, § 1º da PNEA.

Desta forma, a educação ambiental não pode se instituir como disciplina autônoma, mas como tema transversal, como também disciplina os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Como preleciona Caneppa (2009, p. 1): "Os conteúdos de EA se integram no currículo escolar, a partir de uma relação de transversalidade, de modo a impregnar a prática educativa, exigindo do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

professor uma readaptação dos conteúdos abordados na sua disciplina. "A transversalidade pressupõe que os temas que são estudados na educação ambiental perpassem e integrem as áreas convencionais, de forma articulada e permanente. A partir deste panorama, a temática ambiental além da transversalidade deve abarcar a interdisciplinaridade.

A ação interdisciplinar também se faz presente na área ambiental, no trabalho didático-pedagógico através, precipuamente, pela educação ambiental que se constitui como área em que se vigora e se procura ações integradas entre teoria e prática. Contudo, o projeto interdisciplinar ainda possui falhas e enfrenta vários desafios na seara ambiental, ante a delicadeza do tema, tanto no campo teórico como prático. Por isso, torna-se oportuno trazer o debate acerca da interdisciplinaridade frente a complexidade e saber ambiental.

De acordo com Leff (2001), o saber ambiental enseja o caráter integrador, problematizando o conhecimento fragmentado e setorialmente administrado, buscando, assim, construir teorias e práticas que sejam voltadas para a rearticulação das relações entre sociedade-natureza. Ademais, segundo o autor, foi a partir da complexidade dos problemas ambientais e dos vários processos que envolvem, que começou a questionar-se a compartimentalização do conhecimento que se tornou incapaz de resolver estas imbricações. Desta forma, a complexidade ambiental colaborou para a discussão sobre a crise da razão, do pensamento e do próprio conhecimento científico tradicional que não mais comportava as insurgências ambientais e sociais contemporâneas:

> A globalização da degradação socioambiental impôs a diversas disciplinas científicas o imperativo de internalizar valores e princípios ecológicos que assegurem a sustentabilidade do processo de desenvolvimento. Nesse contexto, surgiram novos enfoques metodológicos para aprender a causalidade múltipla e potencial sinergético de um conjunto de processos de ordem física, biológica, tecnológica e social. Em sua articulação, estes processos conformam sistemas complexos que ultrapassam a capacidade de compreensão e ação a partir dos paradigmas disciplinares do conhecimento (LEFF, 2001, p.224).

Nesta lógica, o saber ambiental abrange não somente às questões de natureza ou estritamente ecológicas, pressupõe um conhecimento amplo e que totalize e, principalmente, questione a racionalidade do conhecimento científico tradicional e das práticas e processos em torno do ensino – aprendizagem sobre a seara ambiental. Por conseguinte, o projeto interdisciplinar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

concebe-se como uma possível estratégica epistemológica e pedagógica de resposta aos diferentes problemas de conhecimentos oriundos das mais diferentes áreas, incluindo a seara ambiental. Acontece que, para a devida concretização epistemológica interdisciplinar, é imperioso compreender da melhor maneira como se constitui a interdisciplinaridade.

A fragmentação do conhecimento, a alta carga de especialização e uma epistemologia positivista, principalmente calcada no mecanicismo científico, resultaram numa insatisfação metodológica de resolver problemas altamente complexos e que envolviam mais de uma área de atuação.

De acordo com Juares da Silva Thiesen (2008, p.546):

> (...) a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

Contudo, o próprio projeto interdisciplinar ainda resiste em ser estabelecido com rigor. Japiassu (1976) assevera que o conceito de interdisciplinaridade é modismo, pois, na maioria das vezes, não abarca, de forma criteriosa, a epistemologia interdisciplinar, "daí a importância de sabermos o que ela não é e nem pretende ser (JAPIASSU, 1976, p. 51). "

Por conseguinte, na educação ambiental a interdisciplinaridade ainda encontra seus desafios, principalmente na implementação tanto no cotidiano escolar bem como fora dele, a partir da educação ambiental não-formal. Porém, é a com a transversalidade e a interdisciplinaridade que a educação ambiental se relaciona com outros campos, por isso, no último tópico deste trabalho, será feita a análise das proximidades entre a educação ambiental e Direito, principalmente discorrendo sobre o currículo jurídico.

3 Tecendo aproximações entre educação ambiental e Direito a partir da matriz curricular da graduação em Direito

A educação ambiental é reconhecida como direito de todos, como consta no art. 3º. da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), bem como, é considerada um componente essencial e permanente da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

educação nacional (art. 2º). Por isso deve ser inclusa, de maneira articulada, em todos os níveis/modalidades do processo educativo formal e não-formal (art. 2º). Desta forma, a educação ambiental é de extrema importância para os cursos superiores, dentre eles os cursos de graduação em Direito.

O campo da educação ambiental prima pela transversalidade, mobilizando profissionais das mais diversas ciências. Como assevera Araújo (2004), as instituições universitárias são extremamente importantes para sensibilizar e preparar os estudantes para a educação ambiental, principalmente através da criação de espaços que discuta o assunto e a finalidade da educação ambiental. Nesse sentido, a educação ambiental promove nos operadores jurídicos o senso crítico com as demandas ambientais e sociais no qual vão se deparar futuramente.

Contudo, os cursos de graduação em Direito ainda não se preocupam, principalmente na questão curricular, com a temática ambiental. Assim como o processo de educação e sua desconstrução a partir de outras vertentes, o currículo dos cursos de Direito também evoluíram em determinados aspectos, fazendo emergir uma discussão atual visto a importância da justiça ambiental para a sociedade.

Ainda no período imperial, os cursos de Direito eram fortemente ligados ao Estado, com alta carga de ideologia, refletindo assim nas disciplinas curriculares obrigatórias da época. E o objetivo deste ensino era claro, segundo Wander Bastos (2000, p. 31):

> (...) E não seria para menos, tratava-se, preliminarmente, de formar as elites para organizarem e mobilizarem a sociedade civil. O Estudo e a análise dos currículos jurídicos nos permitiram, com clareza, chegar a esta conclusão; se, de todo, não é original, pelo menos confirma os especiais interesses, propostas e objetivos dos parlamentares e das elites brasileiras.

A história persistiu durante a República Velha, pois a formação jurídica era totalmente desvinculada da realidade social, "ainda sofria de uma séria parcialidade: era desprovido do espírito livre e exigia, ao menos na letra fria, que a lente seguisse determinados compêndios e não adotasse doutrinas e entendimentos considerados revolucionários à época (OLIVEIRA; TOFFOLI; 2012, p. 864) ".

A Constituição Federal de 1988 possibilitou transformações importantes para o ensino jurídico no Brasil, principalmente com a incorporação de direitos e garantias fundamentais no seu corpo, o que de certa forma demandou um enfoque mais humanístico e social dos juristas. Isto proporcionou a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

perspectiva interdisciplinar na base curricular jurídica além de tentar criar no estudante a necessidade de promoção do bem-estar social.

Contudo, alerta Palma (2011, p. 117) " Acerca do conteúdo da grade curricular, é preciso repensar a colocação de novas disciplinas como obrigatórias. O aluno precisa experimentar outros ramos do Direito e que hoje demandam profissionais qualificados e pesquisas direcionadas."

Uma das novas propostas do Direito, em termos curriculares, é abranger a questão ambiental, fortalecendo disciplinas como direito ambiental, mas é necessário ir além, pensar em aproximações entre o ensino jurídico e a educação ambiental. O campo da educação ambiental prima pela transversalidade, mobilizando profissionais das mais diversas ciências.

Nesse sentido, a educação ambiental promove nos operadores jurídicos o senso crítico com as demandas ambientais e sociais no qual vão se deparar futuramente. Assim, a prática de educação ambiental, como busca a integração entre ser e ambiente, se empenha na conscientização dos juristas, pois parte do princípio de que o ser humano é natureza, e não apenas parte dela ou dominador. Apesar desta necessária interligação entre Direito e educação ambiental, a aplicação da legislação referente à seara ambiental no Direito ainda é escassa e pouco discutida:

> Especificamente têm os Congressos de Direito Ambiental insistido para a criação dessa disciplina nos cursos jurídicos brasileiros. [...]. Entretanto, até agora os novos Advogados, Juízes, Promotores e Delegados de Polícia ressentem-se de maior conhecimento dessa área jurídica interdisciplinar e com isso retardam uma mais vigorosa aplicação da legislação ambiental brasileira (MACHADO, 1993, p. 212).

A conjugação entre as duas áreas, Direito e educação ambiental, deve se dar precipuamente porque os profissionais do direito se deparam frequentemente, na carreira, com questões ambientais, dentre elas: conflitos socioambientais, dano ambiental, problemas urbanos, aplicação da legislação ambiental, temáticas relacionadas aos povos e comunidades tradicionais, dentre outros. A propósito, os cursos de graduação em Direito contam com a disciplina de direito ambiental, porém, na maioria dos casos, estas não abarcam questões da educação ambiental e também possui carga horária reduzida além de ser disciplina eletiva. Como assevera Silva e Bertoldi (2019) a questão ambiental tornou-se pauta do Direito de forma tardia e somente em razão da compreensão da finitude dos recursos naturais e da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

intrínseca relação do meio ambiente ecologicamente equilibrado com os demais direitos tais como os direitos à vida, à moradia, à alimentação, etc.

Por esse motivo, como o propósito da educação ambiental é ser umas práxis educativa e social cuja finalidade é a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes (LOUREIRO, 2008), sua prática constante e permanente deve ser incorporada nos cursos de Direito, por isso é importante pôr em prática as Resoluções n º. 9 de 2004 e nº. 5 de 2018, do Conselho Nacional de Educação, que instituem e atualizam as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e dispões no art. 2º, § 4º, que os planos pedagógicos devem incluir a educação ambiental visando formar juristas responsáveis e conscientes ambientalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é novidade a urgência com que a questão ambiental deve ser tratada, principalmente a partir das evidências e consequências que a finitude dos recursos naturais pode causar tanto na presente como futuras gerações. Ante esta constatação, discutir sobre os problemas ambientais e buscar soluções deve ser pauta em todos os setores da sociedade global. Desta maneira, este trabalho se propôs a estudar a educação ambiental e sua interligação com o Direito, visto que, os juristas se deparam com questões que são estritamente relacionadas com o meio ambiente, principalmente problemas relacionados a falta de justiça ambiental. Por esta razão, devem compreender e ter habilidades específicas para a tratativa, para além da pura aplicação normativa, no qual a educação ambiental .

Portanto, a presente pesquisa, a partir destas considerações, identificou ser primordial incorporar no ensino jurídico a educação ambiental, a partir da transversalidade e a interdisciplinaridade que esta última propõe. A educação ambiental pode posssibilita nos juristas melhor cirticidade, habilidade e compromentimento quando forem lidar com problemas socioambiental, pois somente a disciplina de direito ambiental, não se mostra suficiente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Inêz de Oliveira. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental.** Brasília, 2004, p. 71- Disponível em: http://assets.wwf.org.br/downloads/revbea_n_zero.pdf#page=47 . Acesso em: 06 de out. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

ARRAIS, Antônia Adriana Mota; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, *[S. l.]*, v. 37, n. 1, p. 145–165, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10885 . Acesso em: 27 set. 2021.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino Jurídico no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BORON, Atílio. **Filosofia política marxista.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 9.795**, de 27 de abril de 1999. Instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

CANEPPA, Monique. **A importância da Educação Ambiental no currículo escolar um enfoque no PCN.** Monografia (Especialização em Gestão Ambiental). Universidade Cândido Menezes – UCAM. Rio de Janeiro: UCAM, 2009. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203381.pdf . Acesso em 05 de out. de 2021.

CARVALHO, Isabel. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: Layrargues, Philippe Pomier. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília, p.13-24, 2004.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO – **Agenda 21**. Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.), **Identidades da educação ambiental.** Brasília: MMA, 2004.

GRUN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental:** a conexão necessária. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil.** In: VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental" A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil, Ribeirão Preto, p. 1-15. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?-format=pdf&lang=pt Acesso em 27 de set. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 388-411, 2012. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677/1526 . Acesso em 27 de set. 2021.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de**. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-98.

_____. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

PALMA, Carol Manzoli. Considerações sobre os currículos dos cursos de graduação em Direito no Brasil: necessidade de revisão e adequação às tendências atuais. **Rev. Unisal**, v.1, p. 107-122, 2011. Disponível em: http://www.salesiano-campinas.com.br/unisal/downloads/06UNI107a122.pdf. Acesso em 06 de out. 2021.

MACHADO, Paulo Affonso. Leme. Princípios Gerais de Direito Ambiental Internacional e a Política Ambiental Brasileira. **Revista de Informação Legislativa.** Brasília, Senado Federal, n. 118, p. 207-218, abr./jun. 1993.

OLIVEIRA, José Sebastião de; TOFFOLI, Vitor. **O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade.** Sistema Jurídico

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.026

e Direitos fundamentais individuais e Coletivos. 1. ed. Florianópolis: Fundação Bouitex, 2012, p. 8648-8675.

RIVELLI, Elvino. Evolução da Legislação Ambiental no Brasil: Políticas de Meio Ambiente, Educação Ambiental e Desenvolvimento urbano. In: M. Philippi. A. & Pelicioni (Org.), **Educação Ambiental e Sustentabilidade** (pp. 286–302). São Paulo: Manole, 2005.

SILVA, Roberta Fortunato; BERTOLDI, Márcia Rodrigues. O Direito Ambiental no currículo dos cursos de graduação em Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica,** v. 5, n.2, p.19-35, 2019. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/5822/pdf . Acesso em 06 de out. 2021.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensinoaprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso . Acesso em 06 de out. 2021.

TBILISI. **Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros.** 1977. Disponível em: http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155354tbilisi.pdf . Acesso em 5 de out. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.027

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: MARCOS DOCUMENTAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS

FERNANDA LUZIA DE ALMEIDA MIRANDA
Mestre em Ensino (Univates). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT, *Campus* Barra do Garças, flamirandabg@hotmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

RESUMO

Este estudo justifica-se pela necessidade de se refletir sobre a relação entre os seres humanos e a natureza não-humana na educação ambiental (EA) formal, buscando superar o modelo de crescimento econômico capitalista antropocêntrico, um dos grandes responsáveis pela destruição ambiental. Portanto, tem por objetivo identificar os principais marcos históricos, documentais e legais da EA, que a consolidaram como estratégia fundamental para transformação dos modos de pensar a relação entre homem e natureza, visando alcançar o desenvolvimento sustentável. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo exploratório, de caráter bibliográfico e documental, que utilizou, além da legislação pertinente, documentos institucionais e normativos, artigos, dissertações e livros de autores que abordam o assunto, tais como Barbieri (2014), Reigota (2017) e Reis (2014). Como principais resultados destacaram-se: os avanços normativos e documentais acerca da tutela ambiental; a inovação na compreensão de meio ambiente e sustentabilidade; a importância de a EA ser trabalhada de maneira transversal, inter/transdisciplinar, considerando a complexidade da problemática ambiental; e de ser considerada instrumento de defesa do direito a um meio ambiente equilibrado para a atual e as futuras gerações.

Palavras-chave: Educação ambiental, Marcos históricos, documentais e legais, Meio ambiente, Sustentabilidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, percebe-se haver, em escala mundial, uma crise socioambiental sem precedentes, em muito atribuída ao voraz e antropocêntrico sistema econômico capitalista. Essa crise requer do ser humano uma revisão de suas concepções, valores e formas de interação com a natureza não-humana. Disso depende seu futuro, o das demais espécies e do próprio planeta.

Embora seja uma problemática relativamente antiga, apenas há algumas décadas a destruição ambiental passou a ser motivo de preocupação dos governos, empresas e lideranças em nível mundial. Nesse contexto, considerou-se a educação ambiental uma das principais estratégias para se engendrar transformações no modo de se pensar a relação entre o ser humano e a natureza não-humana. No Brasil, por exemplo, a EA passou a ser concebida nos currículos escolares de maneira transversal, interdisciplinar e transformadora, tendo em vista a complexidade das questões que subjazem à temática ambiental.

Considerando isso, importa reconhecer os marcos fundamentais da educação ambiental, entendendo-a como estratégia essencial para a transformação dos modos de pensar e agir dos seres humanos sobre o meio ambiente. É o que se propõe a fazer neste artigo, cujo objetivo é identificar os principais marcos históricos, documentais e legais da EA, nos planos internacional e brasileiro, reconhecendo-a como importante instrumento para a revisão dos modos de pensar e agir em relação à natureza não-humana, com vistas ao alcance da sustentabilidade ambiental.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, exploratório, de natureza bibliográfica e documental, baseado em livros, artigos publicados, dissertações e teses de autores que abordam o tema, bem como se ampara na Constituição Federal vigente, em leis gerais e específicas, em documentos normativos, dentre outros.

Por fim, esse artigo apresenta: uma breve introdução do assunto, metodologia, resultados e discussões: principais marcos históricos e legais da EA e as considerações finais.

2. METODOLOGIA

Este artigo consiste no recorte do trabalho de conclusão de curso da autora, realizado em sua graduação em Direito da Universidade Federal de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

Mato Grosso – UFMT, no ano de 2019. Trata-se de uma pesquisa exploratória, tendo naturezas bibliográfica, pois valeu-se, basicamente, de aportes de vários autores que falavam sobre o assunto, e documental, já que também utilizou materiais que ainda não tinham sido tratados analiticamente. (GIL, 2008). Submeteu-se, ainda, à abordagem qualitativa, partindo de enfoques de interesses amplos, que foram se delimitando à medida que o estudo se desenvolvia. (GODOY, 1995).

Com base em Gil (2008), as leituras dos materiais que subsidiaram este artigo se deram da seguinte forma: inicialmente, realizou-se a uma leitura exploratória de todo o material, passando-se a uma leitura seletiva do estudo, na qual se aprofundou um pouco mais as partes que de fato interessavam ao estudo, seguida pela realização de uma leitura analítica, em que se procedeu a identificação das principais ideias nos materiais selecionados, com vistas à sua ordenação e síntese, e, por fim, realizou-se uma leitura interpretativa, buscando relacionar o conteúdo das fontes pesquisadas com outros conhecimentos.

Considerando o exposto, as fontes utilizadas neste estudo foram: artigos publicados, teses, dissertações livros de vários autores que versam sobre o assunto, bem como documentos institucionais e normativas internacionais, que estabelecem compromissos internacionais pactuados entre os países, visando a preservação da vida e a sustentabilidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES: PRINCIPAIS MARCOS DOCUMENTAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste artigo, são apresentados alguns marcos históricos, documentais e legais da Educação Ambiental – EA, enfatizando sua relação com a sustentabilidade. A abordagem baseia-se em autores que falam do assunto, na legislação geral e específica e em documentos institucionais sobre a temática. Estrutura-se em três subitens: principais marcos internacionais da EA; marcos da EA no Brasil e a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável.

3.1 Principais marcos internacionais da Educação Ambiental

A educação ambiental (EA) vem sendo trabalhada por vários atores e segmentos da sociedade de forma articulada em todos os níveis e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

modalidades da educação formal e/ou não formal. A primeira modalidade se refere àquela desenvolvida nos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, em todos os níveis de ensino; a última corresponde a ações e práticas educativas que se direcionam à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do ambiente. (BRASIL,1999).

Considerada um fenômeno que surgiu e marcou a segunda metade do século XX, Ramos (2001) pondera que a EA serve como instrumento social para enfrentar os problemas ambientais tidos como ameaças à qualidade de vida no planeta. Nesse sentido, nas décadas de 1950 e 1960, formava-se uma consciência crítica em relação ao crescimento econômico e à própria sociedade de consumo, resultando na ligação de ambos os fenômenos às causas da destruição do meio ambiente. Assim, houve o fortalecimento de movimentos sociais que sustentavam a bandeira da ecologia, ampliando as discussões em torno do ambientalismo, momento em que se passou a colocar em xeque os valores da sociedade capitalista propagados à época.

Mesmo já evidentes os problemas ambientais advindos do vigente modelo de desenvolvimento econômico, no início dessa década ainda não se falava em educação ambiental. Entretanto, Oliveira (2006) arrazoa que os referidos movimentos sociais dos anos 1960 defendiam questões como a liberalização da mulher, os direitos dos negros e as relativas ao meio ambiente e à educação, tecendo críticas à educação tradicional e ao tecnicismo, haja vista o modelo científico positivista, então privilegiado, não lograr êxito na apresentação de soluções às questões ambientais, devido à complexidade dos elementos que as compõem.

Em março de 1965, foi realizada a **Conferência de Educação da Universidade de *Keele***, que, conforme Dias (2004), inaugura a utilização da expressão 'Educação Ambiental' (*Environmental Education*) e em que se recomenda, inclusive, que a EA se tornasse parte basilar da educação dos cidadãos.

Já em 1968, de acordo com Oliveira (2006), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou, junto aos seus países membros, um estudo a respeito das interfaces entre o meio ambiente e a escola, e arrazoou que, pelo caráter complexo e interdisciplinar dos elementos que compõem a educação ambiental, sua abordagem no âmbito do currículo escolar não poderia se limitar a uma disciplina específica.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

No mesmo ano, Mota *et. al.* (2008) destacam a realização, em Roma, de uma reunião promovida pelo economista e empresário italiano Aurélio Peccei, que incluía pesquisadores, empresários, cientistas e educadores de dez distintos países, para se discutir problemas da humanidade, dentre os quais Reigota (2017, p.14) cita "o consumo e as reservas de recursos naturais não-renováveis e o crescimento da população mundial até o século XXI". Surge, a partir desse encontro, uma organização informal denominada **Clube de Roma**, tendo como propósitos, dentre outros: promover a compreensão de elementos diversos como os de caráter econômicos, políticos e ecológicos que compõem o sistema global; e, evidenciar uma nova forma de entendê-los, de pensar e implementar iniciativas e planos de ação.

Afirmam ainda Mota *et al.* (2008) que, no ano de 1972, os membros do Clube de Roma produziram um importante documento, que resultou no livro *The Limits to Growth* ('Os Limites do Crescimento'), um relatório que alertava que a sociedade industrial estava extrapolando os limites ecológicos e que, se os ritmos de crescimento da população mundial, industrialização, poluição, produção de comida e utilização dos recursos naturais permanecessem inalterados, o crescimento do planeta atingiria seu limite em até 200 ou 300 anos.

Reigota (2017) pondera que em que pese o livro citado tenha se constituído uma referência internacional para políticas e projetos em longo prazo, muitas críticas surgiram a respeito dessa publicação, em especial, feitas pelos latino-americanos, que percebiam que ela sugeria, nas entrelinhas, a necessidade de um controle do crescimento populacional em países pobres, para manter o padrão de consumo dos industrializados, em prol de uma mudança de pensamento a respeito da procriação e do consumo. Logo, o referido autor destaca a importância de se discutir os resultados do Clube de Roma, que considerou a questão ambiental como uma preocupação a ser discutida em nível planetário.

Como se pode observar, foi na década de 1970 que as bases teóricas da EA foram assumidas. Bernardes e Prieto (2010) acrescentam que, desde esse momento, ela tem se firmado como prática educativa que atravessa todas as áreas do conhecimento.

A partir dos referidos movimentos sociais e pedagógicos, no ano de 1972, a identificação da exploração irracional da natureza, principalmente a partir de estudos como os empreendidos pelo Clube de Roma, ensejou a realização da **Primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano**, em Estocolmo, na Suécia. À luz de Medina (1997), desde a Conferência de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

Estocolmo (1972), a educação ambiental passou a ser vista como um campo da ação pedagógica e a ter relevância e validade em níveis internacionais. Versando sobre esse assunto, merece destaque o Princípio 19 da Declaração da Conferência (1972), que assim dispõe:

> É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos. (UNESCO, 1972).

Percebe-se, pelo excerto, haver uma preocupação em promover uma educação ambiental que se dedicasse, sobretudo, às camadas menos abastadas da sociedade, assim como em realizar uma eficaz propagação de informações por meios de comunicação de massa capazes de estimular a criação de uma consciência ecológica nos seres humanos.

Ainda, como menciona Pardo Díaz (2002), foi a partir da Conferência de Estocolmo que foram iniciados relevantes projetos, dentre os quais o advento do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). O trabalho conjunto PNUMA e UNESCO em suas conclusões apontou para a necessidade de ampliação do alcance da formação e educação ambientais para toda a população. À luz de Pardo Díaz (2002), isso conduziu à criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), em 1975.

Como destaca Ferrari (2014), esse Programa concebeu progressos evidentes em questões como a troca de informação, a pesquisa ou a preparação de materiais de cunho educativo, tendo sido possível propagar, em encontros regionais e nacionais, conhecimentos relevantes sobre o assunto por meio de publicações e materiais diversos. Com semelhante intento, cita-se ainda o **Boletim Contato,** da UNESCO, que possibilitou a difusão de experiências de EA com periodicidade trimestral.

Conforme Medina (1994), conquanto o PNUMA tenha sido criado no ano de 1975, sua primeira experiência ocorreu no **Seminário de Educação**, em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

1974, em Jammi na Finlândia, realizado pela Comissão Nacional Finlandesa e pela UNESCO, momento em que foram definidos os objetivos da EA. Nesse seminário, chegou-se à conclusão que a educação ambiental permitiria alcançar os objetivos da proteção ambiental em seu sentido mais amplo, não se restringindo a um ramo da ciência ou a uma disciplina de estudos apartada, tendo sido definida, ainda, como um princípio de educação integral e permanente. (MEDINA, 1994).

PNUMA e UNESCO realizaram o **Seminário Internacional de Educação Ambiental**, em Belgrado (1975), ex-Iugoslávia e atual Sérvia, que consoante Novo Villaverde (1995), correspondeu à plataforma de lançamento do PIEA. Reis (2014) afirmou que além de mostrar envolvimento com as questões ambientais e educativas, nessa Conferência estabeleceram-se outros objetivos, como por exemplo: analisar e discutir as tendências e novas questões projetadas para a educação ambiental; e, formular e debater diretrizes e recomendações para a promoção internacional da EA.

Os debates que ocorreram no Seminário supracitado culminaram na elaboração do documento denominado **Carta de Belgrado**, que verificou um crescimento econômico e processo tecnológico ímpar que simultaneamente traziam benefícios à humanidade e provocavam graves consequências socioambientais. Consoante Pedrini (2000), a referida Carta, elaborada por estudiosos e especialistas de 65 (sessenta e cinco) países, resultou na constituição de princípios e orientações para um programa internacional de EA e proclamou uma nova ética planetária com a finalidade de extirpar problemas sociais como a pobreza, a poluição, a fome, o analfabetismo e a exploração humana, repudiando a ideia de que uma nação se desenvolva por meio da opressão a outras.

Outrossim, a Carta de Belgrado (1975) formalizou o dever dos cidadãos de buscarem medidas que favorecessem um crescimento econômico que não trouxesse prejuízos às condições de vida das pessoas, tampouco à qualidade do meio ambiente, sugerindo uma nova ética global de desenvolvimento a ser alcançada por expedientes como a reforma de processos e sistemas educacionais. Assim, veja-se:

> Governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novas abordagens para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio do mundo, mas tudo isso não passa de soluções de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação. Esta implicará um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e entre o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

> sistema educacional e a sociedade em geral. (UNESCO, 1975, n.p.).

Pelo fragmento extraído da Carta, percebe-se a importância dada pelos seus elaboradores à EA, já que se entende que sem um novo paradigma educacional as soluções indicadas não terão seus efeitos prolongados, apenas servindo ao momento em que foram propostas.

Essa Carta faz menção, ainda, à Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo que indicou o desenvolvimento da EA como um dos principais meios para se enfrentar rapidamente a crise ambiental no planeta. Pugna uma nova EA que se baseia e se relacione profundamente aos princípios basilares definidos na Declaração das Nações Unidas na Nova Ordem Econômica Mundial. Recomenda, por fim, a criação de um Programa Mundial de Educação Ambiental.

Como afirma Dias (2012), as atividades realizadas em Belgrado deram ensejo a um conjunto de reuniões regionais e internacionais que resultaram na **Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi**, na Geórgia, então União Soviética, em 1977. Em razão das publicações de Belgrado, destaca-se nessa Conferência a necessidade de as regiões empreenderem debates sobre as diretrizes e recomendações elaboradas, ações de EA, bem como intercambiar informações em um período de três anos na esfera do Programa e da rede internacional de EA instituída entre os países.

Acerca da Conferência Intergovernamental sobre EA**,** realizada em 1977, em Tbilisi, cumpre ressaltar que é ainda considerada, à luz de Pádua e Tabanez (1997), o ponto alto do Programa Internacional de EA, pois nela foram estabelecidos os escopos e mecanismos para efetivá-la em escala nacional e internacional. Consoante esses teóricos, a EA foi defendida como elemento crucial para uma educação global direcionada a dar respostas aos problemas por meio da ativa participação dos educandos inscritos tanto na educação formal como na não-formal, visando o bem-estar da comunidade humana. Assim, ela pode ser considerada como:

> Um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para atender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida. (SATO, 2002, p.23-24)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

Observa-se, a partir do excerto, que EA passa a firmar preocupações não apenas com elementos do meio natural, mas também a reconhecer no conceito de meio ambiente tanto sua dimensão relacionada às características naturais como às referentes aos seus espaços transformados pela ação humana e de diferentes culturas, o que contempla uma atenção ao bem estar do planeta (NOVO VILLAVERDE, 1995). Destarte,

> assim como a humanidade vem se relacionando com a natureza de maneiras diversas e adversas, segundo seus espaços, épocas e culturas, sustentadas pela revolução científica e tecnológica, a Educação Ambiental, como paradigma de emergentes mudanças atitudinais, também vem, de acordo com as transformações ecossistêmicas comprovadas através de distintos estudos e pesquisas, ultrapassando suas fronteiras político-institucionais e enunciando novos objetivos em busca de uma nova ética ambiental, o que finda comprometendo seu entendimento. (REIS, 2014, p.166)

Para subsidiar a EA com vistas ao desenvolvimento de uma nova ética ambiental, merecem destaque os estudos oriundos da Comissão Mundial do Meio Ambiente e do Desenvolvimento, constituída em 1983, mediante solicitação da ONU, que ficou conhecida como Comissão *Brundtland*, cujo papel seria estudar as maneiras como os problemas ambientais estavam interconectados e de que forma estariam comprometendo o planeta.

De acordo com Reis (2014), em resposta a esse estudo, um primeiro dado que se tornou evidente associava problemas ambientais, economia internacional e os modelos de desenvolvimento, sendo que os problemas também se relacionavam entre si, assim como com os cenários socioeconômicos. Afirma Fernández (2004) que, em 1987, foi publicado o documento intitulado **Nosso Futuro Comum**, conhecido como **Informe *Brundtland***, reunindo os resultados das atuações da referida Comissão.

Em 1987, em Moscou, na ex-URSS, atual Rússia, ocorreu a **Conferência de Moscou**, na qual houve a participação de cerca de trezentos profissionais da educação oriundos de uma centena de países (CAMACHO; QUEIROZ, 2016). Essa Conferência culminou em um documento chamado Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação ambiental para o Decênio de 1990 (PEDRINI, 2000), que agrupa informações, estudos e pesquisas internacionais de projetos piloto e investigações, assim como resultados de reuniões internacionais ocorridas desde 1975. Expõe subsídios para uma estratégia internacional de ação em educação e formação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

ambiental para o decênio de 1990 e apresenta seus princípios e atributos básicos da educação e da formação ambientais (ASSIS, 1991).

Consoante Pedrini (2000), nessa conferência reiterou-se as noções consagradas em Tbilisi quanto à EA, que deveria se preocupar em promover a conscientização e divulgação de informações e com o desenvolvimento de rotinas, habilidades, promoção de valores, definição de critérios, modelos e orientações em prol da solução de problemas e da tomada de decisões.

Nesse sentido, apresentou como meta prioritária recomendar estratégias internacionais de ação quanto à educação e formação ambiental para a década de 1990. Dentre tais estratégias, Pedrini (2000) destaca o desenvolvimento de um modelo de currículo; a troca de informações sobre a sua construção; o desenvolvimento de recursos instrucionais; a promoção de instrumentos avaliativos curriculares; a capacitação de docentes e alunos de licenciatura em EA; a capacitação de discentes de cursos técnicos profissionalizantes, em especial o de turismo; a promoção de melhorias na qualidade das informações e mensagens ambientais divulgadas pelos meios de comunicação ao grande público; a criação e o desenvolvimento de museus interativos; a capacitação de especialistas ambientais por meio de pesquisa; o fornecimento de informações sobre legislação ambiental, dentre outras medidas.

Afirma Reis (2014) que, quanto à estratégia internacional de ação em sede de educação e formação ambiental para o decênio mencionado, o Congresso de Moscou determinou como fundamentais a investigação, a experimentação, a elaboração de materiais didáticos, a qualificação de pessoal e a utilização de canais fluentes de informação.

Embora se proclamasse a importância de estudos, de qualificação e da difusão de materiais informativos sobre a EA por diferentes canais, essas estratégias precisavam ser fortalecidas. Isso porque a crise ambiental manifestava-se de forma cada vez mais intensa, evidente e de modo célere, disseminando-se por meio das tecnologias de comunicação (TIC) e tornando necessárias propostas alternativas para redirecionar a humanidade em sua relação com a biosfera (REIS, 2014). Portanto, com vistas à resolução dessas questões ambientais, celebrou-se a **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento** (ECO-92/RIO-92), ocorrida em 1992, no Rio de Janeiro, conhecida ainda como Cúpula da Terra, em que estiveram presentes representantes de 170 nações, sendo esta a maior reunião internacional desde o fim da Guerra Fria. (AMADO, 2014).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

De acordo com Fernández (2004), planejou-se nesse evento internacional, chegar a uma política ambiental integrada e de desenvolvimento, que respeitasse em seus interesses a adoção de paradigmas, observando o novo conceito de Desenvolvimento Sustentável. Conforme a mesma autora, esse modelo pressupõe que a EA se converta em um profícuo instrumento a serviço do desenvolvimento sustentável. Entre os resultados desta Conferência estão vários documentos, como a Declaração do Rio, a Agenda 21 e as convenções sobre o clima, a biodiversidade e a desertificação. (LAMIM-GUEDES; INOCÊNCIO, 2013).

A **Declaração do Rio**, embora não tenha natureza jurídica de tratado, traz um conjunto de 27 princípios sobre o desenvolvimento sustentável que "vem sendo incorporado paulatinamente na legislação das nações, gozando de grande força ética e política". (AMADO, 2014, p.793). Dentre eles, consoante Fernández (2004), somente o princípio 10 referiu-se à EA, destacando a participação social para tratar as questões ambientais, como observa-se a seguir:

> O melhor modo de tratar as questões ambientais é com a participação de todos os cidadãos interessados, no nível que corresponda. No plano nacional, toda pessoa deverá ter acesso adequado à informação sobre o meio ambiente de que dispõem as autoridades públicas, incluída a informação sobre os materiais e as atividades que oferecem perigo em suas comunidades, assim como a oportunidade de participar nos processos de adoção de decisões. Os Estados deveriam facilitar e fomentar a sensibilização e a participação do público pondo à informação a disposição de todos. Deverá proporcionar-se acesso efetivo aos procedimentos judiciais e administrativos, entre estes o ressarcimento de danos e os recursos pertinentes. (UNESCO, 1992).

No tocante à Agenda 21, composta por "4 seções[1], 40 capítulos, 115 programas e 2.500 ações, dentre outros, merece destaque o capítulo 36, que "identifica o fenômeno educativo como instrumento promotor do Ensino, da Conscientização e do Treinamento; reforça, ainda, a urgência em envolver todos os setores da sociedade através da educação formal e não formal." (BRASIL, 1998), evidenciando a relevância da promoção de programas que instiguem a educação permanente acerca do meio ambiente e do

1 As quatro seções da Agenda 21 são: I) Dimensões Econômicas e Sociais; II) Conservação e Administração dos Recursos; III) Fortalecimento dos Grupos Sociais; IV Meios de Implementação. (AMADO, 2014).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

desenvolvimento, com foco nos problemas locais. Para tanto, é fundamental que a educação ambiental seja feita com a cooperação de diversos segmentos da sociedade, tais como as organizações não governamentais (ONGs), organizações de mulheres e de populações indígenas. (SECO; SEKINE, 2009).

Amado (2014) define a referida Agenda como maior ferramenta de planejamento ambiental do planeta, mostrando-se um compromisso político não vinculante para orientar a elaboração de políticas públicas ambientais a serem aplicadas em escala global no novo milênio.

Já na programação do Fórum Global das ONGs, evento paralelo à Conferência Oficial da Rio-92, houve intensa participação feminina com o *Planeta Fêmea*, que contou com presença de diversas lideranças de países. Nessa ocasião, Lamim-Guedes e Inocêncio (2013) afirmam que EA apresentou-se como instrumento de visibilidades na interconexão entre gênero e meio ambiente, conceitos intimamente ligados porque ambos reclamam mudanças na ordem cultural, organizacional, fundadas em uma justiça social.

Outro documento resultante desse Fórum foi o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, segundo o qual a EA instiga a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que mantenham a diversidade e uma relação de interdependência umas com as outras, exigindo responsabilidades coletivas e individuais local, nacional e globalmente (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992). Nesse documento, verifica-se a admissão do gênero feminino na tomada de decisões com vistas à sustentabilidade. (LAMIM-GUEDES; INOCÊNCIO, 2013).

Dentre as diretrizes contidas no Plano de Ação do Tratado supracitado, está a de número 9, que afirma que as organizações que o assinam se propõem a "promover a corresponsabilidade dos gêneros feminino e masculino sobre a produção, reprodução e manutenção de vida". (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992, p.03). Destarte, o gênero assume um novo papel no plano de busca pela sustentabilidade. (LAMIM-GUEDES, INOCÊNCIO, 2013).

Outro evento ambiental que se destaca na busca pelo referido intento foi a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizada pela UNESCO e ocorrida em 1997, em Thessaloniki (Grécia). Nela foram apresentados os seguintes objetivos: reconhecer a função crítica da educação e da consciência pública com vistas ao alcance da sustentabilidade; considerar a contribuição da educação ambiental; prover subsídios para o desenvolvimento do programa de trabalho da Comissão de Desenvolvimento Sustentável da ONU e;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

promover ações nos níveis internacional, nacional e local para o intento da sustentabilidade. Nessa Conferência foi apresentado, também, o documento Declaração de Brasília para a Educação Ambiental. (MOURA, HIRATA, 2013).

Pode-se destacar, ainda, na linha sucessória de eventos importantes para a constituição e consolidação da EA para a sustentabilidade, a realização, em 2002, da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (também chamada Rio+10 ou Cúpula da Terra), em Joanesburgo, na África do Sul, pela ONU. Nesse evento, dentre outros objetivos buscou-se: avaliar os progressos em relação aos acordos firmados na Conferência Rio-92, a partir da Agenda 21; discutir o que já havia sido feito até então; reavivar o compromisso estabelecido entre as nações, bem como definir estratégias para atingir os escopos firmados na Conferência de 1992.

As reuniões oficiais da Cúpula da Terra culminaram na elaboração de dois documentos principais: uma declaração política (Declaração de Joanesburgo), que proclama os compromissos e as orientações para implementar o desenvolvimento sustentável; e um plano de ação, que institui metas e ações, visando concretizar os compromissos firmados pelos países.

Pelo exposto, percebe-se que a EA foi constituída no âmago das discussões sobre a necessidade de que haja desenvolvimento socioeconômico, sem perder de vista as preocupações com a sustentabilidade da vida no planeta. É nesse cenário que se avulta o protagonismo dos movimentos sociais nas lutas pelo direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado e na constituição de uma EA que transmita a mensagem de que qualquer forma de exploração é altamente prejudicial à vida da atual e das futuras gerações no planeta.

Nesse diapasão, tem-se tornado de grande relevância a atuação dos movimentos sociais compostos por minorias que reivindicam seus direitos, como os das mulheres, cujas ações e discussões, embora em muitos casos tenham sido relegadas à invisibilidade nos anais da história da EA, foram fundamentais para a consolidação desse componente transversal e interdisciplinar no espaço da educação formal e informal em nível planetário.

3.2 Marcos da Educação Ambiental no Brasil

No Brasil, a Lei de nº 6.938/1981 foi o primeiro diploma legal que tratou do meio ambiente como um direito próprio e autônomo, assim dispondo em seu inciso X do artigo 2º:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

> 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 socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios:
>
> [...] X - educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente. (BRASIL, 1981).

Como se observa no inciso X do artigo supramencionado, esse diploma foi importante passo para a institucionalização da EA, vez que a estabeleceu em todos os níveis de ensino como um dos princípios da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA).

Adotando um novo paradigma ético em relação ao meio ambiente, influenciado sobretudo pela Conferência de Estocolmo (1972) e pela legislação norte-americana, dentre as quais, as leis do ar puro, da água limpa e pelo advento do estudo de impacto ambiental, a referida Lei, em seu art. 3º, I, introduz um novo conceito de meio ambiente, que

> [...] extirpa a noção antropocêntrica, deslocando para o eixo central de proteção do ambiente **todas as formas de vida**. A concepção passa a ser, assim, **biocêntrica**, a partir da proteção do entorno globalmente considerado (**ecocentrismo**). Há, ratificando, nítida intenção do legislador em colocar a **proteção da vida** no plano primário das normas ambientais. Repita-se: **todas as formas de vida**. (RODRIGUES, 2013, p.57, grifo no original).

Assim, denota-se uma tendência ao surgimento de uma visão holística de meio ambiente, já que o ser humano passa a ser visto não como um ente apartado do meio, mas nele inserido.

Embora a Lei citada tenha sido crucial para a institucionalização da EA e para adoção de um novo paradigma ambiental, foi a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 que previu a EA como instrumento (e política pública) para assegurar o direito a todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Como está disposto no art. 225, *in verbis*:

> Art. 225 Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

> e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:
>
> [...] VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; [...] (BRASIL, 1988).

Cumprindo a incumbência constitucional, o Ministério da Educação instituiu, em 1991, a Portaria 678, estabelecendo que a educação ambiental deve permear os currículos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 1991). Em 1994, o referido ministério e o Ministério do Meio Ambiente formularam o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), coordenado pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, cumprindo o comando do art. 225 da Constituição brasileira de 1988 e compromissos assumidos pelo Brasil em esfera internacional, tendo suas ações por objetivo assegurar, no campo educativo, a integração harmoniosa entre as muitas dimensões de sustentabilidade e o desenvolvimento do país, com vistas a uma melhor qualidade de vida da população brasileira, a partir da participação social na defesa e conservação do meio ambiente. (LUCENA, 2017).

Ressalte-se, ainda, o tratamento dado à EA pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que prevê a garantia de sua oferta na formação básica do cidadão: a compreensão do ambiente natural e social; a abrangência do conhecimento físico e natural nos currículos do Ensino Fundamental e do Médio; o desenvolvimento da compreensão do ser humano e do meio em que vive pela Educação Superior; e a preparação para o exercício da cidadania, um dos fins da Educação.

Cita-se, ainda, como documento tributário da vigente LDBEN e marco para a consolidação da EA no ensino formal, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, nos quais os temas Meio Ambiente e EA são trazidos como temas transversais na esfera da Educação Básica. São estes voltados para a compreensão e a composição da realidade social e dos direitos e responsabilidades pertinentes ao indivíduo e à coletividade, bem como para a afirmação do princípio da participação política. Isso pressupõe a necessidade de que os referidos temas sejam trabalhados transversalmente, em áreas/disciplinas já existentes. (BRASIL, 1997).

Já a Lei nº 9.795/99, conhecida como Lei da Educação Ambiental, serviu para regulamentar o comando disposto no inciso IV do § 1º, do artigo 225

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

da Constituição Brasileira de 1988. Na oportunidade, foi apresentado pelo legislador o conceito legal de EA em seu primeiro artigo, que assim dispõe:

> 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).

Essa Lei apresenta 22 artigos que estão distribuídos em quatro capítulos: o primeiro traz o conceito de EA, bem como seus princípios; o segundo trata da Política Nacional de Educação Ambiental; o terceiro versa sobre a elaboração dos meios de execução dessa política; e, o quarto traz as disposições finais da lei.

Merece destaque, ainda, a Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA (BRASIL, 2012). Dentre outras orientações trazidas no bojo dessa Resolução, afirma-se que a EA deve ser trabalhada no currículo de forma transversal e integrada, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis de ensino, além de ter de relacionar a dimensão ambiental a muitas outras dimensões, de forma crítica, ética e política, buscando superar todas as formas de discriminação, inclusive às referentes ao gênero.

Consoante o art. 16, incisos I a III dessas Diretrizes, a EA pode ser inserida nos currículos das Educações Básica e Superior pela transversalidade, por meio de temas referentes ao meio ambiente e à sustentabilidade socioambiental; como conteúdo dos componentes que já existem no currículo; ou pela combinação de transversalidade e de abordagem nos componentes curriculares. Além disso, o parágrafo único desse artigo admite a possibilidade de outras formas de inserção na estrutura curricular tanto da Educação Superior como da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observada a natureza desses cursos.

3.3 A Educação Ambiental e o desenvolvimento sustentável

A EA pode ser considerada um instrumento profícuo – não o único – para a busca de uma nova consciência ecológica e de um novo paradigma ético, visto que promove uma alteração na relação entre ser humano e natureza. (RODRIGUES, 2013).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

Destarte, poderá ser considerada uma ferramenta eficaz de proteção do meio ambiente, cuja finalidade é a obtenção de resultados a longo prazo, mas que, embora demandem tempo para serem verificados "serão sólidos e disseminados em cadeia, de geração para geração, tendo em vista o enraizamento de um 'novo comportamento' do indivíduo em relação ao próximo e ao meio em que vive". (RODRIGUES, 2013, p.289).

Nesse sentido, o legislador constitucional estabeleceu, no artigo 225, §1º, VI da vigente Carta Magna brasileira, a incumbência ao poder público de promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública, em prol da preservação ambiental para assegurar a todos a efetividade do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Verifica-se que a redação do dispositivo constitucional supramencionado, recebeu grande influência do relatório **Nosso Futuro Comum**, produzido pela **Comissão *Brundtland***, que, dentre outros conceitos e recomendações, definiu **desenvolvimento sustentável** como "aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras em atender as suas próprias necessidades". (CMMAD, 1991, p. 46).

Tendo em vista a importância da EA para a propagação do paradigma do desenvolvimento sustentável, a Agenda 21 tratou da necessária reorientação do ensino:

> Tanto o ensino formal quanto o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas e para conferir consciência ambiental, ética, valores, técnicas e comportamentos em consonância com as exigências desse novo padrão de desenvolvimento. Daí a necessidade de assegurar o acesso universal ao ensino básico para todas as crianças em idade escolar, erradicar o analfabetismo, promover a integração dos conceitos de desenvolvimento e meio ambiente em todos os programas de ensino e promover todo tipo de programa de educação de adultos para incentivar a educação permanente sobre o desenvolvimento e o meio ambiente, utilizando como base de operações as escolas primárias e secundárias e centrando a temática de ensino nos problemas locais. (BARBIERI, 2014, p. 143).

Implementando o dispositivo constitucional, em prol da conscientização pública e promoção da EA em todos os níveis de ensino, ressaltem-se os princípios elencados na Lei nº 9.795, de 1999 (BRASIL, 1999), *in verbis*:

> Art. 4º [...]

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

> I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
>
> - **a concepção do meio ambiente em sua totalidade**, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, **sob o enfoque da sustentabilidade**;
>
> III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade[2];
>
> IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
>
> VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
>
> VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
>
> VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999, sem grifo no original).

Tais princípios são dignos de nota, vez que pode-se depreender de seu conteúdo, dentre outras questões, o estabelecimento do conceito de meio ambiente, que passa a ser visto em sua totalidade e classificado como bem autônomo e patrimônio da humanidade, sendo, assim, acentuado o aspecto da ética ambiental (MILARÉ, 2000), bem como a inviabilidade de se trabalhar a EA de forma compartimentada.

Nesse sentido, torna-se fundamental a articulação entre as diversas áreas de conhecimento, porque as questões que envolvem o meio ambiente são demasiado complexas e não cabem em uma estrutura rígida disciplinar, própria de uma prática educativa tradicional[3].

2 A interdisciplinaridade é, conforme Suanno (2015, p. 109) uma "coordenação, cooperação e integração entre disciplinas, suas especificidades e seus domínios linguísticos, [...] que demanda diálogo, abertura e atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar e conhecer juntos". Para sua efetivação como atitude, Fazenda (2003), diz haver necessidade de se romper barreiras disciplinares impostas. Já a multidisciplinaridade, consiste em uma justaposição de disciplinas (NOGUEIRA,2001), cada uma contribuindo para o estudo de certo objeto ou fenômeno dentro de seu campo de conhecimento, sem haver, contudo, uma integração entre elas. (ALMEIDA FILHO, 1997). Por fim, a transdisciplinaridade, do ponto de vista da epistemologia, direciona-se por um pensar que valoriza a complexidade em detrimento da simplificação, um conjunto articulado dos saberes e dos conhecimentos que rompe a lógica hierarquizante da racionalidade fundada no modelo de ciência moderna. (SUANNO, 2015).

3 A prática educativa tradicional refere-se àquela marcada por "uma organização curricular fragmentada e hierarquizada; neutralidade do conhecimento transmitido e produzido; e organização escolar e planejamento do processo de ensino e aprendizagem concebidos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

Assim, também, as abordagens ambientais precisam conjugar teoria e prática, com análises e intervenções que contemplem articuladamente problemáticas locais, regionais e globais. Essa necessidade se motiva principalmente pelo fato de haver uma crise ambiental instaurada no mundo contemporâneo, que "é a crise do nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo". (LEFF, 2002, p.191), Não apenas o questiona, como também postula a constituição de um novo paradigma, que se ampare em uma consciência coletiva de mudança de pensamento e atitudes com vistas a alterar o atual cenário. (SCHORR; ROGERIO; CENCI, 2015).

Vale lembrar que as mudanças no modo de tratar as questões ambientais foram discutidas nas Conferências mundiais, em especial na Conferência Rio-92, que:

> [...] representou um grande avanço na maneira de compreender os graves problemas que se avolumavam no final do século passado, gerando uma superposição de crises econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais que transcendem os espaços locais e as fronteiras nacionais. Essa nova compreensão baseia-se na ideia de que meio ambiente e desenvolvimento devem ser tratados. São inseparáveis como verso e reverso de uma mesma moeda. Essa postura significa um distanciamento das propostas do desenvolvimento tradicional, predador da natureza, excludente e, por isso mesmo, gerador de profundos desequilíbrios sociais e regionais. Significa também um distanciamento das propostas ambientalistas tradicionais, preocupadas basicamente com os efeitos do crescimento econômico sobre os estoques de recursos naturais, com a manutenção de áreas protegidas e a preservação da vida selvagem. (BARBIERI, 2014, p. 09-10).

Saliente-se que a crise ambiental instalada no planeta decorre, à luz de Guimarães (2004), de uma crise civilizatória de um modelo de sociedade e de seu modo de produção. Leff (2015) considera a degradação ambiental como sintoma de uma crise civilizatória, de uma sociedade marcada por um modelo de modernidade que sobrepõe a visão mecanicista e cartesiana aos paradigmas organicistas dos processos de vida. Nesse contexto, sobreleva como um dos pilares da atual crise ambiental a fragmentação e a simplificação da compreensão da realidade, atributos próprios do modelo cientificista e mecanicista, predominante desde a Idade Moderna. (GUIMARÃES, 1995).

como pura racionalidade, pautados em finalidades pedagógicas desinteressadas quanto às implicações sociais de suas práticas." (LOUREIRO, 2006, p. 52).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

Por muito tempo este foi um modelo reproduzido pela educação em geral, inclusive pela EA, mas que, diante dos problemas próprios da contemporaneidade, cujos impactos podem transcender os âmbitos locais e alcançar as esferas regionais e globais, deve ser questionado e até mesmo superado.

Nesse sentido, a crise ambiental parece questionar a racionalidade e os modelos teóricos que validaram o crescimento econômico nocivo à natureza (LEFF, 2015). Em suas palavras:

> A sustentabilidade ecológica aparece assim como um critério normativo para a reconstrução da ordem econômica, como uma condição para a sobrevivência humana e um suporte para chegar a um desenvolvimento duradouro, questionando as próprias bases da produção. (LEFF, 2015, p.15).

Com vistas a enfrentar a aludida crise e a atingir um modelo sustentável de sociedade, Morin (2000) destaca a inadequação de um paradigma tradicional de educação para compreender todos os problemas da realidade e, para isso, propõe superar as concepções cartesiano-newtonianas para a constituição do denominado **pensamento complexo**, reunindo elementos que colaborem para uma ampla compreensão das questões ambientais.

Como menciona Morales (2009), a EA fundamenta-se, em busca de seu embasamento epistemológico, em um conhecimento dialógico, aberto e reflexivo, associado à prática social, que, por um vínculo complexo, procura ultrapassar a imposição da 'disciplinaridade' na rígida separação do conhecimento em áreas fechadas. Assim, a produção de conhecimento precisa considerar as interconexões entre o meio natural e o social, abrangendo

> [...] a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental. (JACOBI, 2003, p.190)

Nesse sentido, o processo pedagógico que envolve a EA deve visar a construção de um conhecimento interdisciplinar em virtude da complexidade envolvida nas abordagens das questões socioambientais hodiernas. Isso porque, segundo o entendimento de Saheb e Asinelli-Luz (2013), a EA é uma prática educativa que se constituiu como resposta a uma preocupação da sociedade com a questão socioambiental e que em sua atuação foi recebendo distintas contribuições de diferentes forças que se identificavam com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

os debates que eram tecidos em seus meandros, o que também fez surgir distintas concepções de EA.

Enfim, na educação formal, a EA precisa ultrapassar os limites disciplinares, para contemplar as inter-relações imbricadas nas questões ambientais, sociais, econômicas, ecológicas, políticas, jurídicas, com vistas a colaborar para a efetividade do direito constitucional a um meio ecologicamente equilibrado às presentes e futuras gerações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a identificação dos marcos basilares da educação ambiental, que a fizeram ser entendida como um relevante instrumento social para o enfrentamento de problemas socioambientais vistos como ameaças à qualidade e continuidade da vida no planeta.

Verificou-se que essa compreensão foi tardia, pois as discussões sobre a EA se iniciaram já na segunda metade do século XX e sua implementação apenas na década de 1970, começando ainda mais tarde em países subdesenvolvidos, nos quais se relutou um pouco para substituir o crescimento econômico exploratório altamente destrutivo pela pactuação do compromissos de se adotar o paradigma de desenvolvimento sustentável.

Ademais, infere-se do estudo, que, conquanto os compromissos pactuados entre os países nem sempre tenham sido cumpridos pelos entes governamentais, houve grandes avanços em termos normativos e documentais acerca da tutela ambiental, nos âmbitos internacional e doméstico, dentre os quais os contidos na Constituição Federal brasileira de 1988, na Lei nº 9.795/99 e nas Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental (2012). Destacam-se, desses instrumentos, a compreensão holística dos conceitos de meio ambiente e sustentabilidade e o estabelecimento de diretrizes para a EA nos currículos escolares, a ser realizada de maneira transversal, inter e transdisciplinar, considerando a complexidade das questões ambientais.

Por fim, espera-se que o presente estudo contribua com a ampliação do conhecimento dos leitores sobre as bases teóricas, normativas e documentais da EA e os instigue a desenvolver um pensamento ecológico e novas formas de se relacionar com a natureza não-humana, visando alcançar a sustentabilidade socioambiental e a constituição de uma sociedade mais equitativa.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva**. Ciência e Saúde Coletiva**, 1997.

AMADO, F**. Direito Ambiental esquematizado**. 5 ed. São Paulo: Gen; Método, 2014.

ASSIS, E. S. A Unesco e a Educação Ambiental. **Em Aberto**, Brasília, v.10, n.49, 1991.

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e meio ambiente**: as estratégias de mudanças da Agenda 21. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, E. C. Educação ambiental: disciplina versus tema transversal. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l], v. 24, 2010. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3891. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 678, de 14 de maio de 1991**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 maio 1991. Seção 1.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012.

CAMACHO, R. S.; QUEIROZ, F. L. L. Considerações acerca do debate da educação ambiental presente historicamente nas conferências ambientais internacionais. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 12, n. 1, 2016.

CMMAD. **Nosso futuro comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, K. F. **Abordagem ambiental nos livros didáticos de química aprovados pelo PNLEM/2007**: princípios da Carta de Belgrado. Orientadora: Agustina R. Echeverría. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - UFG, Goiânia, 2012.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FERNÁNDEZ, M. J. A. D. O. ***La Educación Medioambiental en las Escuelas***. Málaga: Imagraf, 2004.

FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGS. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global.** Rio de Janeiro: 1992.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 6 ed. Campinas: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-206, mar. 2003.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

LAMIM-GUEDES, V.; INOCÊNCIO, A. F. Mulheres e sustentabilidade: uma aproximação entre movimento feminista e a educação ambiental. **Educação ambiental em ação**, v. 45, 2013.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental.** 3 ed. São Paulo: Cortez,2002.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e teorias críticas. In: GUIMARÃES, Mauro. **Caminhos da educação ambiental***:* da forma à ação. Campinas: Papirus, 2006. p. 51-86.

LUCENA, V. L. A. de. A importância do ensino de Educação Ambiental. **Revista Educare,** João Pessoa, v. 1, n.2, p. 260-277, jul./dez. 2017.

MEDINA, N. M. Breve Histórico da Educação Ambiental. In: PÁDUA, S. M.; TABANEZ M.F. (Org.) **Educação Ambiental:** caminhos trilhados no Brasil. Brasília: Instituto e Pesquisas Ecológicas, 1997. p. 265-269.

MEDINA, N. M. Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar: 1º grau. In: **Amazônia**: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental. Brasília: Ibama, 1994.

MILARÉ, E. **Direito do Ambiente**. São Paulo. RT, 2000.

MORALES, A. G. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Cortez, 2000.

MOTA, J. A. *et al.* Trajetória da governança ambiental. Ipea. **Boletim regional e urbano**, n. 01, 2008. p.11-20.

MOURA, J. D. P.; HIRATA, C. A. **Pro-docência**/UEL**,** Londrina, v. 1, n. 5, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope. Acesso em 13 abr. 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

NOVO VILLAVERDE, M. ***La Educación Ambiental***: *Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Ed. Universitas, 1995.

OLIVEIRA, A. L de. **Educação Ambiental**: concepções e práticas de professores de ciências do Ensino Fundamental. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e Ensino da Matemática) - Faculdade de Educação, UEMA, Maringá, 2006.

PÁDUA, S. M.; TABANEZ M. F. (Org.) **Educação Ambiental:** caminhos trilhados no Brasil. Brasília: Instituto e Pesquisas Ecológicas, 1997. p. 265-269.

PARDO DÍAZ, A. **Educação ambiental como projeto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEDRINI, A. G. **Educação Ambiental: Reflexões e práticas contemporâneas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n.18, p.201-218. 2001. Editora da UFPR.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

REIS, J. F. Educação Ambiental: pauta que Conecta a Formação de Professores. **Revista Eletrônica Igarapé**, n. 3, 2014.

SAHEB, D.; ASINELLI-LUZ, A. A contribuição da teoria da complexidade de Morin para a educação ambiental. *In*: XI EDUCERE, PUCRS, 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 29684-29699.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SECO, M. A. O.; SECKINI, E. S. **Educação Ambiental**. Cuiabá: EduUFMT, 2009.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.027

SCHORR, J. S.; ROGERIO, M. S.; CENCI, D. R. Crise ambiental e desenvolvimento sustentável: postulados de Enrique Leff. *In:* XVII Seminário Internacional de Educação do Mercosul, 2015, Cruz Alta. **Anais**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2015.

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 fls. Tese de Doutorado em Educação. UCB, Brasília, 2015.

UNESCO. **Carta de Belgrado**: uma estrutura global para a educação ambiental. Belgrado, 1975.

UNESCO**. Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano.** Trad. livre. Estocolmo, 1972.

UNESCO. **Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, 1992.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRÁGMÁTICA X CRÍTICA : REFLEXÕES SOBRE A FASE 1 DO PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA COSTA VERDE

SÁVIA CÁSSIA FRANCELINO RIBEIRO
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, saviacassia@gmail.com;

JULIA AFFONSO CAVALCANTE
Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, jacavalcante@email.com;

GABRIEL CESAR SOLLERO
Graduado em Engenharia Agrícola pela Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, gcsollero@email.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

RESUMO

O texto aborda os aspectos teórico-metodológicos do Projeto de Educação Ambiental da Costa Verde, condicionante do licenciamento ambiental Ambiental Federal de empreendimentos marítimos de Exploração e Produção de Petróleo e Gás da Petrobras na Bacia de Santos. Objetivamos elucidar as diferentes perspectivas politico-pedagógicas presente na execução da sua Fase I em relação aos caminhos metodológicos do processo educativo para concretização do objetivo de fortalecimento das comunidades de pescadoras/es artesanais abrangidas pelo projeto, com vista a sua participação na gestão ambiental e permanência em seus territórios de origem. Não temos a pretensão de apresentar conclusões definitivas, mas de levantar algumas hipóteses sobre a construção desse objetivo, na perspectiva da Educação Ambiental. Destacamos as concepções de participação e organização popular, com base nos pressupostos do materialismo histórico e dialético. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, realizada com base na pesquisa documental e na observação participante. Concluímos que do Plano Trabalho elaborado para fase 1 até a elaboração do Plano de Trabalho da Fase 2, o processo de formação, ação e reflexão suscitado entre os diversos sujeitos envolvidos no processo, por meio dos espaços de formação e formulação dos documentos, revelou diferentes perspectivas politico-pedagógicas e produziu um conjunto de analises e sistematizações registradas por meio de relatórios, complementações metodológicas e Pareceres Técnicos. ausência de clareza metodológica por parte dos educadores/as contribuíram para práticas educativas que se aproximaram da concepção pragmática da educação ambiental em contradição com os pressupostos da educação ambiental crítica que postula a implantação do PEA.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica, Temas Geradores, Participação, Organização Popular

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

INTRODUÇÃO

De acordo com Layargues e Lima (2014) a educação ambiental é atualmente um campo em disputa entre macrotendências político-pedagógicas pela possibilidade de orientação da leitura da realidade e de suas práticas pedagógicas e que expressam a representação de uma multiplicidade de posições que tendem à conservação ou à transformação das relações sociais e destas com o meio ambiente. Nesse cenário, destaca-se três principais tendencias denominadas de *conservacionista, pragmática* e a *crítica*.

As macrotendências conservacionista e pragmática são dois momentos de uma mesma perspectiva teórico-metodológica que "representa uma derivação evolutiva da macrotendência conservacionista e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social". A macrotendência crítica, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade.

> Pela escassez de pesquisas, é sempre difícil diagnosticar as hegemonias discursivas na Educação Ambiental. Sabemos que as forças críticas conquistaram um espaço significativo no interior do campo, mas essas forças são constantemente erodidas pelo pragmatismo dominante que tende a converter e a deslocar as intenções educativas ao sentido pragmático do mercado. A formação de mão de obra, da geração de emprego e do consumo tendem a instrumentalizar a educação como um meio de ascensão social e de reprodução da lógica econômica. Nesse caminho, os objetivos de promoção da cidadania, da esfera pública e da educação política acabam sendo preteridos.

Destaca-se na análise dos autores acima citados o fato de que as macrotendências conservadoras e pragmáticas, por serem hegemônicas no campo da educação ambiental, tendem a se reproduzirem mesmo no seio das experiencias que reivindicam a macrotendência Crítica, minando seu potencial critico-transformador. Daí a importância da pesquisa acerca dos conceitos e práticas que orientam os projetos de Educação Ambiental

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

de perspectiva crítica com vistas a contribuição para a utilização de métodos com maior rigor teórico-metodológico e práticas mais coerentes com o desenvolvimento de uma práxis educativa de perspectiva crítica.

No âmbito do Licenciamento a Educação Ambiental se destaca por ser um componente obrigatório, como condicionantes das licenças concedidas ou nos processos de regularização do licenciamento ambiental federal, mas também por esta ancorada em pressupostos teórico-metodologicos orientados por uma concepção crítica e emancipatória com vista a transformação da realidade e das injustiças socioambientais.

Para Magalhaes e Loureiro (2014) essa perspectiva se consolida e se institucionaliza na gestão ambiental, especialmente a partir da elaboração das "Orientações pedagógicas do IBAMA para elaboração e implementação de programas no licenciamento de atividades de produção e escoamento de petróleo e gás natural" (IBAMA, 2005) e da publicação a Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA - NT 01/10 (IBAMA, 2010), e da Instrução Normativa n. 02/12, consolida-se, do ponto de vista da legislação, as bases técnicas e metodológicas para a criação de programas e projetos de Educação Ambiental execução de projetos e ações voltados para a organização, mobilização, qualificação, intervenção social e fortalecimento de processos políticos, econômicos e culturais dos sujeitos prioritários do processo educativo (os grupos vulneráveis) como condição para sua autonomia e enfrentamento das desigualdades no acesso e uso da natureza e na garantia do ambiente como bem comum.

> Assim, destacam-se, nesses três últimos documentos apresentados (orientações pedagógicas, NT 01/10 e IN 02/12) a importância do enfrentamento às desigualdades sociais, reproduzidas nas injustiças ambientais, e da construção do caráter público das políticas ambientais, particularmente dos instrumentos da gestão ambiental. Para isso, são afirmadas diretrizes que reforçam a criticidade, a dialogicidade e a historicidade das atividades educativas e a adoção de metodologias participativas, voltadas especialmente para a organização e mobilização popular na construção de espaços públicos e na conquista de direitos. (MAGALHÃES e LOUREIRO, 2016, p. 134)

Nesse sentido, os projetos de educação ambiental, especialmente daqueles que se desenvolvem a partir da Linha de Ação A determinada pela já referida IN 02/12 cujo objetivo é a "organização comunitária para a participação na gestão ambiental, no âmbito do licenciamento ambiental" (NOTA

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

TÉCNICA CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10), são objetos que permitem leituras com ênfase nas contradições que emergem das perspectivas político-pedagogicas que orientam sua práxis.

No caso do Projeto de Educação da Costa Verde, a implementação da fase 1foi uma experiencia pioneira, onde diferentes perspectivas politico -pedagogicas se manifestaram e que, a luz da teoria já consolidada, pode revelar aspectos característicos de tendencias a conservação ou a transformação da realidade. Essas experiencias em geral e no caso do PEA Costa Verde em particular, além de serem fenômenos recentes e pouco estudados, se caracterizam por serem conduzidos por instituições com interesses políticos distintos e operacionalizados por profissionais de formações diversas.

Uma questão que parece ser consenso entre os autores que discutem a educação ambiental crítica, seja nos espaços de educação formal ou informal, é a necessidade da formação dos educadores ambientais. Parte-se da constatação de que essa macro-tendencia politico-pedagógica demanda uma leitura dialética dos fundamentos filosófico-político e teórico-metodológico da educação ambiental crítica, das concepções críticas dos campos educacionais e ambientais. Concordamos com Trein (2012), quando aponta que talvez muito do que constatamos como dificuldades no avanço da educação ambiental crítica ocorre pelo fato das/os educadores populares não estarem apropriados adequadamente da produção já consolidada no campo educacional e na abordagem crítica da relação homem-natureza. De acordo com a autora é necessário a construção de sínteses teóricas e estratégias pedagógicas concretas que apontem para uma melhor conceituação do significado "crítico" da educação ambiental.

> Em nossas reflexões apontamos para a necessária articulação entre o ambiental e o educacional, sob pena de vivermos a contradição de ser prescritivos para aquilo que não conhecemos a fundo: a educação e, mais especificamente, a escola. Por outro lado, se almejamos que a produção material e social da vida se dê em outras bases ontoepistemológicas não podemos prescindir de uma educação ambiental crítica que contribua para transformar as relações sociais de produção em direção a um outro projeto civilizatório. (Trein, 2012, p. 304).

No PEA Costa Verde a ausência de um coletivo de educadoras/es com clareza dos objetivos e procedimentos metodológicos de uma educação ambiental crítica, além de revelar a tendencia geral de ausência de uma formação rigorosa e capaz de estabelecer leituras dialéticas entre as

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

especificidades pedagógicas, ambientais e críticas, nos permite sinalizar a hipótese de que este fator também é a porta de entrada das tendencias conservadoras e pragmáticas, onde a criticidade se esvai nas políticas e estratégias pedagógicas de busca por resultados, indiferentes as determinações gerais do modo de produção capitalista e as desigualdades e injustiças dele decorrentes.

A relação entre os objetivos, as metas e a metodologia empregadas no inicio da Fase 1 do Projeto, as mudanças no decorrer do processo e a construção do Plano de Trabalho para a Fase 2 do PEA Costa Verde, demonstram os limites e possibilidades das experiencias de educação ambiental no licenciamento, rumo a concretização de espaços educativos desenvolvidos com base nos fundamentos teóricos e politico-pedagógicos da educação ambiental crítica.

O próprio caráter inicial da experiencia impõem as analises uma abordagem inicial e que apenas sinalize para as possibilidades de debate sobre as diversas questões que surgem a partir da experiencia em estudo. Nessa perspectiva chamamos atenção para as leituras dos conceitos de participação, organização popular e temas geradores que perpassam o desenvolvimento dos objetivos, metas e da metodologia do PEA, durante a realização da sua Fase 1. A analise dos relatórios desta fase revela um processo de construção teórico e metodológica acerca do objeto contribuindo para um significativo avanço da proposta inicial em direção a consolidação de uma experiencia enraizada nos pressupostos da educação ambiental crítica.

Essa outra hipótese aqui apresentada, no entanto, não ocorre sem também revelar contradições que só o aprofundamento de analises acerca dos seus determinantes, poderá apontar elementos que permitam concluir se essas contradições são limites estruturantes do processo e que tende a se revelar insuperável no âmbito da política ambiental ou se é possivel a transposição desses limites e com que instrumentos teóricos e políticos-pedagógicos?

Nesse sentido, o Projeto de Educação Ambiental da Costa Verde (PEA Costa Verde), condicionante do Licenciamento Ambiental Federal de empreendimentos marítimos de Exploração e Produção de Petróleo e Gás da Petrobras na Bacia de Santos, que integra os programas de Educação Ambiental PEA-SP (Região 3) e PEA-RJ (Região 4) é um amplo e espaço de pesquisa e análise. A sua implantação se dá a partir de um complexo arranjo institucional que envolve a relação entre órgão ambiental, empresas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

petrolíferas e de consultorias, comunidades tradicionais, movimentos sociais e universidades.

Sua área de abrangência contempla os municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty no estado do Rio de Janeiro e Ubatuba, Caraguatatuba, Ilhabela e São Sebastião no estado de São Paulo, alcançando mais de 70 comunidades que realizam a pesca artesanal. A sua execução está prevista para cerca de 30 anos, enquanto durar as atividades de exploração e produção de petróleo e gás da Petrobras na região do Pré-Sal. Sua implantação ocorre por meio de Fases de duração entre 3 e 5 anos, o que o dota de grande potencial para a desenvolvimento de um processo educativo capaz de produzir resultados de médio e longo prazo. A sua Fase I foi realizada entre abril de 2017 e setembro de 2020 pela Mineral Engenharia e Meio Ambiente.

O pioneirismo da experiência ao mesmo tempo em que explica grande parte dos seus limites e desafios, potencializa permite a elaboração de novas sínteses acerca de suas dimensões sociais, políticas e pedagógicas. A compreensão das disputas por hegemonia entre as tendencias pragmáticas e críticas explicitadas por Layargues (2014) é fundamental para a análise das questões teórico-metodológicas e político-pedagógicos desta primeira Fase do PEA. Submeter as questões que se expressam de forma manifesta ou não, a analise dos fundamentos epistemológicos que delimitam o campo da educação ambiental crítica e popular, contribui ao mesmo tempo para o desenvolvimento da teoria e da formulação de propostas pedagógicas que contribuam para desenvolvimento dos projetos de educação ambiental coerentes com uma perspectiva transformadora.

Assim, objetivamos nesse estudo elucidar as disputas entre as macrotendências que se manifestam nas diferentes concepções metodológicas acerca da educação ambiental crítica e popular e levantar algumas hipóteses acerca expressas nas metas propostas nos planos de trabalho e nos debates registrados nos relatórios descritivos e analíticos das atividades de formação realizadas.

Acreditamos que os conhecimentos aqui sistematizados além de fomentar o debate teórico e enriquecer as pesquisas no campo da Educação Ambiental, contribui para fortalecimento da macrotendência de perspectiva crítica e aponta caminhos para que o PEA Costa Verde, no desenvolvimento de suas fases seguintes, possa se aproximar cada vez mais dos objetivos que justificam a implantação das políticas públicas de gestão ambiental nos processos do licenciamento, cumprindo assim seu papel na busca por democracia e justiça socioambiental.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

METODOLOGIA

A análise documental, enriquecida pela observação participante no processo de desenvolvimento do projeto é fundamentada pelos pressupostos do materialismo histórico e dialético que embasa as concepções de Educação ambiental crítica e de educação popular de base Freiriana. O percurso metodológico realizado privilegiou o debate acerca dos conceitos de tema geradores, organização popular e participação.

O debate teórico realizado buscou compreender como essas ferramentas pedagógicas se desenvolveram e como as concepções em disputa aproximaram ou afastaram sua práxis da realização do objetivo geral do PEA Costa Verde de fortalecer a *organização social, política e econômica das comunidades que exercem a pesca artesanal, de forma a contribuir para a participação qualificada na gestão socioambiental e permanência nos territórios onde vivem*.

A implantação dos projetos de educação ambiental no âmbito do licenciamento, por suas dimensões política, social e ambiental e seu caráter educativo demandam, necessariamente, um processo de sistematização e produção de conhecimentos a serem realizados por meio de uma práxis que permita a elaboração de sínteses conceituais e de estratégias político-pedagógicas.

Nesse sentido, a nossa atuação na coordenação geral e pedagógica do PEA Costa Verde proporcionou um intenso processo de elaboração teórica e prática de conhecimentos interdisciplinares promovido por um coletivo diversificado de profissionais das áreas ambiental e educativa. Nessa construção, as técnicas da pesquisa participante e da pesquisa-ação permitidas nas pesquisas qualitativas de fundamentação dialética, foram desenvolvidas na práxis inerente ao seu desenvolvimento.

Durante a Fase I do Projeto de Educação foram produzidos dois (2) Planos de Trabalho, 1 Relatório da Retomada (Etapa 1), 4 Relatórios (Anuais) consolidados, 8 Relatórios (trimestral) Analítico e Descritivo das atividades realizadas, 13 Relatórios de Oficinas de Formação Continuada da Equipe Executora (OFCEE) e 1 Relatório Final. Esses documentos foram produzidos por diferentes profissionais da área de educação (ambiental e pedagógica), vinculados a empresa Mineral Engenharia e analisados pela Petrobras e aprovados e publicados pelo Ibama. O órgão ambiental também emitiu 6 Pareceres Técnicos com avaliações sobre o processo de execução do Projeto e solicitações de ajustes, mudanças e respostas para questões específicas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

O volume de material descritivo e analítico produzido é uma vasta fonte de pesquisa que permite uma diversidade de estudos tanto do ponto de vista quantitativo, como qualitativo. No entanto, para efeito deste trabalho nos centramos nos dados qualitativos dos Planos de Trabalho (Fase I e II), do Relatório da Retomada, dos relatórios das 2ª e 3ª OFCEE, nos 2 Pareceres Técnicos do Ibama que emitiram analises do primeiro ano de execução do projeto, nas complementações metodológicas em resposta aos pareceres do Ibama e no Relatório Final.

O estudo foi realizado com base na observação participante durante nossa atuação na coordenação pedagógica do projeto no período de janeiro/19 a setembro/20. Após um ano de distanciamento do projeto realizamos uma revisão bibliográfica dos autores que fundamentam as perspectivas teórico-metodológicas situadas no campo da educação ambiental critica (LOUREIRO, LAIARGUES, PEREIRA) e da Educação Popular inspirada nas ideias de Paulo Freire (1997). A luz das discussões promovidas pelo grupo de pesquisa Educação Ambiental e Pedagogia Histórico-Crítica (UERJ), passamos a desenvolver as análises as quais apresentamos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PEA Costa Verde foi concebido a partir das orientações técnicas e metodológicas dos documentos que instituem a educação ambiental no licenciamento e os seus objetivos, metas, atividades e metodologia, foram sistematizadas no Plano de Trabalho da Fase 1 aprovado pelo O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) em janeiro de 2017.

O público de atuação do PEA foi delimitado em 71 comunidades que exercem a pesca artesanal e se encontram em situação de vulnerabilidade frente aos impactos difusos decorrentes do crescimento desigual da região, ocasionado entre outros, pelos empreendimentos marítimos de produção e escoamento de petróleo e gás, na região da Bacia de Santos. Durante o desenvolvimento da fase 1 do PEA, a população dessas comunidades foram sendo melhor caracterizada, e foi possível identificar diferenças com relação a quantidade de moradores/as, quanto ao grau de inserção ou isolamento do contexto urbano, a relação com a pesca artesanal e outras atividades econômicas desenvolvidas no território, níveis e formas de organização e quantidade de pessoas que se envolveram nas atividades do projeto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

Com esse direcionamento, o objetivo geral da Fase 1 do PEA Costa Verde consistiu em "*desenvolver processo educativo voltado ao fortalecimento da organização social, política e econômica das comunidades que exercem a pesca artesanal, de forma a contribuir para a participação qualificada na gestão socioambiental e permanência nos territórios onde vivem*". (Plano de Trabalho, 2017, p. 5) Nesse horizonte estabeleceu os resultados a serem alcançados no período de três anos, através de 5 objetivos específicos, a saber:

> 1. Estabelecer condições permanentes de acompanhamento e atualização de informações sobre as alterações na dinâmica socioespacial dos territórios pesqueiros, decorrentes da exploração e produção de petróleo e gás na Bacia de Santos - com cuidado especial sobre as condições de vida e de trabalho das mulheres - de forma compartilhada com as próprias comunidades, gerando controle cidadão;
> 2. Subsidiar as comunidades que exercem a pesca artesanal com ações formativas, de articulação intercomunitária e interinstitucional que instrumentalizem a participação qualificada nas arenas de tomada de decisão sobre a gestão socioambiental do território;
> 3. Promover troca solidária de experiências econômicas que reforcem e agreguem valor às identidades produtivas locais;
> 4. Instrumentalizar a construção colaborativa de ações estruturantes que culminem na criação de projetos de Geração de Trabalho e Renda relacionados à cadeia produtiva da pesca artesanal, ao turismo de base comunitária, à cultura e ao artesanato ou projetos relacionados à segurança fundiária; 5. Planejar a próxima fase do PEA Costa Verde, incluindo nova proposta de regionalização, se necessário, de acordo com a similaridade de demandas levantadas durante a primeira fase. (PT, pg.5)

Assim, o PEA foi concebido a partir da premissa de que as ações a serem desenvolvidas deveriam constituir um processo socioeducativo estruturante, ou seja "de fortalecimento socioeconômico e cultural, baseado na construção de um campo de aprendizagem social" para contribuir com o controle cidadão e a intervenção social qualificada. Desse modo, com base nos pressupostos da Educação ambiental no licenciamento e na gestão pública, que se pautam pela educação ambiental crítica, o projeto se propôs a trabalhar as demandas centrais das comunidades envolvidas com a cadeia produtiva

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

da pesca artesanal, as quais foram definidas como sendo "permanência no território, protagonismo na gestão socioambiental e geração de trabalho e renda". (PT, 2017, p.6) Para tanto, estabeleceu que o protagonismo na gestão ambiental, para ser efetivado, dependeria de uma interlocução qualificada, que viabilizasse

- Participação da maior parte da comunidade na definição de cenários esperados e desejados para o desenvolvimento socioeconômico e territorial, conforme a dinâmica socioespacial de cada localidade;
- Engajamento em processos de reconhecimento territorial, titulação e regularização fundiária, efetivando direitos já instituídos legalmente;
- Enfrentamento coletivo de situações de expropriação e assédio pela especulação imobiliária, em condições de resistência e de exercício de direitos jurídicos;
- Estabelecimento de acordos de delimitação territorial e/ou de uso de recursos naturais, principalmente em situações de sobreposição com outros territórios igualmente protegidos pela Constituição Federal;
- Posicionamento frente a processos de licenciamento ambiental da Cadeia Produtiva de Petróleo e Gás de novos empreendimentos e/ou em processo de renovação de licenças, inclusive com indicação de condicionantes e/ou de medidas de mitigação e compensação socioambiental para impactos diretos, indiretos e induzidos, com maior ressonância às necessidades de cada comunidade e processos em curso;
- Intervenção em processos de ordenamento territorial em curso na região, que implicam na gestão socioambiental do território pesqueiro tais como: revisão de Planos Diretores Municipais, Leis de Uso do Solo e Planos correlatos (Saneamento, Resíduos Sólidos, Ambientais, etc); criação, revisão de limites, elaboração e revisão de Planos de Manejo de UCs; elaboração e revisão de Planos Estaduais de Gerenciamento Costeiro (Zoneamento Ecológico e Econômico e instrumentos complementares); Planos de Bacias Hidrográficas e outros afins

De acordo com o referido Plano, o processo socioeducativo do PEA deveria ser desenvolvido "tendo como fio condutor a realização de ações estruturantes que contribuem para a permanência no território, para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

agregação de valor às práticas econômicas tradicionais e a constituição de novas alternativas de trabalho e renda". (2017, p.7)

Observa-se assim, na descrição da metodologia, que o fazer pedagógico em relação ao "fortalecimento da organização social, politica e socioeconômica, para participação qualificada na gestão ambiental", intencionalidade explicitada no objetivo geral do PEA, estava pautado por um conjunto de ações de ordem econômica, com vista a resolução de problemas decorrentes da questão socioambiental.

No decorrer da descrição e argumentação do percurso metodológico considera os fundamentos da educação popular freiriana, destacando a articulação teoria-pratica e o caráter político e emancipatório da educação, ao mesmo tempo em que aponta para a construção das ações com base na análise coletiva da realidade e dos componentes da pesquisa-ação onde "equipe executora e comunidades se tornam investigadores da realidade, com o propósito de melhor compreender para intervir de forma qualificada e estratégica". No entanto, o que se verifica no detalhamento das proposições é uma intencionalidade voltada para a busca de soluções pragmáticas dos problemas identificados.

> Quanto mais o público prioritário compreende o contexto em que está inserindo, em suas diferentes escalas, bem como as diversas arenas de tomada de decisão que determinam essa conjuntura, tanto mais se tornará resiliente e capaz de gerar estratégias de adaptação às mudanças e de formular alternativas. Isso requer identificar os atores integrantes das arenas, reconhecer suas estratégias de ação e interesses subjacentes, acessar informações e desenvolver capacidade interpretativa suficiente para identificar fatores contribuintes, relações de causa-efeito, interconectividades e caminhos para proposição de soluções. (PT, 2017, p.8)

Contudo, o resultado das reflexões decorrentes da etapa de inserção comunitária, na qual foram identificados os temas geradores[1], base para as

1 Os temas geradores identificados em 66 das 71 comunidades abrangidas pelo PEA, foram inicialmente relacionados a 6 blocos temáticos: a) Regularização/Legislação à Pesca, presente como um dos temas prioritários em 44 comunidades do PEA, expressou as dificuldades para obtenção ou renovação das licenças de pesca e habilitações (da embarcação e dos marinheiros ou pescadores) e registros (do pescador), devido a motivos como dificuldade de acesso aos órgãos competentes, complexidade das informações e dos documentos a serem apresentados e baixa escolaridade dos pescadores entre outros, além dos conflitos com a legislação de proibição de pesca e ambiental; b) Gestão do Território e Instrumentos de Regularização Fundiária, presente em 17 comunidades, que se refere a regulariazação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

ações formativas, demonstraram que os impactos que ameaçavam a permanência dos grupos sociais vulneráveis em seus territórios e na atividade da pesca artesanal perpassavam questões ambientais de determinações amplas e complexas, não sendo, portanto, passiveis de soluções imediatistas. O relatório descritivo e analítico da retomada acompanhado de anexos dos relatos das ações realizadas em cada comunidade, permite uma leitura detalhada dessa etapa.

As reflexões da equipe executora que seguiram a etapa de inserção comunitária e o inicio da etapa de realização de ações formativas, durante as Oficinas Formação Continuada da Equipe Executora (OFCEE), demostram que a tentativa de conciliar um processo de formação com ações voltadas para o encaminhamento de soluções para os problemas identificados gerou diversas imcompreensões metodológicas e acerca do papel que o PEA deveria desempenhar junto as comunidades.

Elementos elucidativos desse debate foram registrados no relatório da 3ª Oficina de Formação Continuada da Equipe Executora (OFCEE), realizada em 19 de dezembro de 2017, a partir de exposição e debate conduzidos por Frederico Loureiro6 na formação sobre "temas geradores na práxis da educação popular". Durante a formação o professou destacou "a falta de foco ou clareza nos objetivos do Plano de Trabalho". Enfatizando que o tema gerador deve ser um ponto de partida para a compreensão mais ampla da realidade, não um problema a ser revolvido. "Pois o processo de fortalecimento está na percepção do simbólico/abstrato que permeia toda a relação da comunidade com aquele tema." Diante do questionamento das equipes sobre a possibilidade de adequar os objetivos, Loureiro explicou que "não se pode alterar a finalidade da fase (objetivo geral), as que é possível reorganizar os objetivos específicos, tornando-os mais factíveis". (Relatório 3ª OFCEE – Março de 2018)

> "O problema recorrente de se trabalhar com tema gerador é focar no problema, em sua resolução, em vez de entendê-lo como um 'gatilho' para a compreensão de um todo mais complexo." "Ex: Disputa de território pesqueiro. No exemplo,

e titulação fundiária, uso e gestão dos recursos naturais, conflitos com UC e ordenamento territorial e marítimo; c) Organização Comunitária (15 comunidades) questões relacionadas a organização de associações e cooperativas, a ausência de participação e conflitos internos; d) Infraestrutura (13 comunidades) ausência do poder público em várias dimensões como saneamento, educação, saúde, transporte, rede elétrica etc; e) turismo e f) licenciamento de grandes empreendimentos foram os que menos tiveram abordagens.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

> não se deve tentar resolver o problema da disputa e sim 'o que está por de trás do problema?' (...) processo educativo é entender o que compõe tal problema (quais as restrições de uso? O que mudou no acesso ao território pesqueiro depois da implantação de empreendimentos de petróleo e gás? Quais as legislações?). Ou seja, o tema gerador é aquilo que emerge do problema, mas não é o problema em si." (Relatório – 3ª OFCEE, p.)

A concepção de tema geradores foi uma questão que esteve presente em diversos momentos do processo de formação da equipe. As divergências em torno do seu papel da sua utilização demonstram que as disputas politico-pedagagogicas se manifestam, sobretudo por meio dos objetivos e metas a serem alcançadas e com base em que estratégias pedagógicas devem ser adotadas no processo educativo e na relação entre educadoras/es ambientais, as comunidades e suas organizações.

As dificuldades iniciais identificadas nas Oficinas de Formação e na realização de atividades previstas, levaram o Ibama a solicitar oficialmente, por meio de pareceres, a elaboração de um plano de complementação metodológica, que resultou em mudanças nos objetivos específicos, metas e na reorientação das atividades de campo. Nesse período o PEA também passou por mudanças na coordenação e orientação pedagógica e alterou a composição da equipe, ampliando o número de técnicos de campo e redefinindo sua forma de atuação.

No Parecer Técnico nº 91/2018COPROD/CGMAC/DILIC o Ibama avaliou o primeiro ano de execução do projeto, a ausência de clareza metodológica sobre como os temas geradores descritos na etapa de inserção comunitária subsidiariam a execução da etapa de "Ações Formativas estruturantes" e, sobretudo, a "falta de estratégias concretas para que as ações do PEA concretizassem uma abordagem regional e não, pulverizada". Para tanto, emitiu um total de 18 solicitações a serem respondidas por meio da apresentação de dois documentos denominados: "Relatório de Atualização Parcial do Diagnóstico Participativo do Projeto de Educação Ambiental da Costa Verde" e "Complementação Metodológica do Plano de Trabalho do PEA da Costa Verde". (Parecer Técnico nº 91/2018-COPROD/CGMAC/DILIC)

As Complementações Metodológicas ao Plano de Trabalho cumpriram um papel de ajustar os objetivos específicos e as metas ao objetivo geral do projeto. Nesse sentido redefiniram as metas e deram ênfase aos espaços de formação da equipe, além de redefinir o objetivo específico que tratava da perspectiva de apoio e construção de iniciativas de geração de trabalho e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

renda e que foi objeto de questionamento direto por parte do órgão ambiental, sinalizando

> (...) O risco inerente de se utilizar a proposta de geração de trabalho e renda como forma de atrair aqueles que, num primeiro momento, não estariam interessados nas ações formativas em si. (...) A estratégia (compreensível) de se destacar eventual benefício material para lidar com demandas mais imediatas de comunidades pesqueiras – de modo a atraílas para as ações formativas do PEA – tem imputado dificuldades adicionais para o amadurecimento do debate sobre os desafios da organização comunitária e, consequentemente, da segurança territorial de comunidades tradicionais. (Parecer Técnico nº 249/2018-COPROD/CGMAC/DILIC, p. 4)

Dessa forma, em resposta a solicitação do órgão ambiental a coordenação do PEA-CV, ajustou o objetivo específico 4, estabelecido no Plano de Trabalho da Fase 1, por meio da elaboração das Complementações Metodológicas (Julho/18 e Janeiro/2019), compreendendo que o PEA-CV não deveria ser protagonista na construção de cursos ou iniciativas com vistas à geração de trabalho e renda na fase 1.

> Isso porque, o principal desafio a que o PEA-CV se lança, claramente consolidado em seu objetivo geral, é o de contribuir com o fortalecimento organizativo das comunidades com vistas à permanência em seus territórios de origem. Entende-se que sem uma organização estruturada e fortalecida, qualquer tentativa de promover benefício material direto tem um potencial de criar expectativa de que seus participantes terão um ganho imediato com o projeto e não ganhos como consequência do desenvolvimento da organização social, além de estimular um vínculo ao projeto com vistas a ganhos individuais imediatos e não coletivos com potencial de mais longa duração. (Complementações Metodológicas, 2019, p. 6)

A efetivação das mudanças propostas e debates decorrentes do processo emergiram questões das quais são possíveis extrair indícios de que a compreensão dos temas geradores como demandas e as tentativas de responde-las com Projetos de Geração de Trabalho e Renda tenderam a orientação do processo educativo para a macrotendência político-pedagógica pragmática da educação ambiental. E, para além dos limites impostos pela ausência de formação teórica e metodológica, permanece como perspectiva em disputa pelo direcionamento do PEA Costa Verde. Os desdobramentos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

decorrentes de uma abordagem pragmática da utilização dos tema geradores e dos projetos de geração de trabalho e renda, enquanto demanda e resposta, são uma leitura também pragmática dos conceitos de participação e organização popular.

Temas Geradores e Projetos de Geração de Trabalho e Renda

Loureiro (2010; 2014; 2016), se refere constatemente a importância de se realizar uma leitura atenta dos conceitos que fundamentam a prática em EA e EP e, que de fato estabelecem uma relação dialética entre ação – reflexão – ação, produtora de uma verdadeira práxis. Para o autor, os conceitos como emancipação, controle social, transformação social, participação, justiça ambiental, problematização da realidade socioambiental, entre outros, que marcam a educação ambiental no Brasil, apesar de serem amplamente mencionados, nem sempre são abordados com clareza sobre os seus fundamentos. (LOUREIRO, 2010)

Na Pedagogia do Oprimido (1970), Paulo Freire fundamenta o conceito de tema gerador na sua relação com conceito de "dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade". O dialogo começa na busca do conteúdo programático, como processo de investigação do "universo temático" que corresponde ao "pensamento-linguagem referido a realidade presente, concreta e existencial dos sujeitos", ou seja "os níveis de percepção que possuem dessa realidade, a visão de mundo em que se encontram envolvidos seus temas geradores". (p. 88)

A definição de temas significativos do processo pedagógico, pressupõe o desenvolvimento do diálogo entre educador-educando e educando-educador, mediatizado pela realidade historicizada e abstraída em sua totalidade, no qual os sujeitos vão desvelando seu universo temático através de codificações e descodificações das problemáticas em que se encontram inseridos. Nesse movimento de interação entre as partes e o todo, destaca-se as contradições emergentes das relações entre os humanos, entre estes e o mundo e da própria percepção que possuem dos problemas e que configuram as situações limites.

> Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens, referido a realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. [...] Captá-los e entende-los é entender os homens que os encarnam e a realidade

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

> a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entende-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural e caráter libertador. (p. 98-99)

Nesse sentido, o tema gerador é ponto de partida do processo educativo, no qual se insere um complexo processo de investigação e problematização da realidade, questão desafiadora para ser experimentada no escopo de projetos como o PEA de natureza institucionalizada e com prazos predeterminados, geralmente não tão extensos. O que exige um planejamento bastante rigoroso e muita habilidade pedagógica dos sujeitos responsáveis pela sua condução.

Considerando o pioneirismo da primeira Fase do PEA é fácil compreender as lacunas existentes no trabalho com os temas geradores. No entanto, a questão que mais impactou o desdobramento das ações esteve relacionada ao uso dos temas geradores no processo educativo. Nesse caso, a abordagem inicial influenciada pelos objetivos a identificação dos temas geradores cumpriram inicialmente a função de diagnóstico de problemas a serem solucionados por ações promovidas pelo projeto. Esse entendimento esteve diretamente ligado a definição dos seus objetivos

> A pedagogia do oprimido parte do reconhecimento de que os oprimidos o são porque inseridos numa realidade histórica de desumanização e alienação, se encontram desprovidos das condições de enxergar as causas de sua opressão. Ou seja, "a estrutura do seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se "formam". (p. 32). Por ser histórica a realidade é também detentora das possibilidades de transformação, as quais só poderão surgir da ação dos que estão em condições de opressão. Portanto, o problema que a educação de vocação emancipatória enfrenta é o de "como poderão os oprimidos que hospedam o opressor em si, participar da elaboração como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação" "Esse é trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar". (35)

A concepção do tema gerador como uma demanda, como um problema que deve ser solucionado pelos educadores, nos permite suscitar a hipótese de que esta é uma expressão da concepção Pragmática da Educação Educação ambiental, a qual tem como centro "a busca por resultados

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

imediatos em detrimento de uma abordagem crítica da realidade, que considere a questão ambiental em sua totalidade e determinantes históricos.

Dessa forma, o enfrentamento a visão pragmática dos temas geradores foi possivel a medida em que se promoveu ajustes também na concepção de projetos de geração de trabalho e renda enquanto resultado a ser alcançado pelo processo educativo. As complementações metodológicas consideraram que a realização de PGTRs no ambiento dos programas de educação ambiental deve ser uma ação decorrente do processo de organização social e política e não um meio para promove-la. Não se trata de desconsiderar a importância das atividades econômicas para o fortalecimento das comunidades, mas de constatar que iniciativas de geração de renda que partem de projetos de educação ambiental, no âmbito do licenciamento, tendem a se sobrepor a formação critica necessária para participação qualificada nos espaços decisórios.

Sobre essa questão, Tatiana Walter (2019) em apresentação da pesquisa que coordena sobre o PESCART, Projeto de Educação Ambiental do litoral fluminense, com foco a em projetos de geração de trabalho e renda, na bacia de campos, afirma que

> Os resultados parciais evidenciam que é necessário que os educadores ambientais estejam atentos para que na construção da ação educativa a dimensão econômica não se sobreponha às demais, visto o risco de os processos educativos não atingirem os objetivos da Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública, que deve ser eminentemente político, visando desenvolver uma consciência crítica acerca dos agentes geradores de riscos e conflitos socioambientais. (tatiana Walter – FURG – PESCART)

A tentativa de abordagem do processo educativo centrado na construção de projetos de geração de trabalho e renda, pressupõe em grande medida, que a permanência dos sujeitos mais vulneráveis a pressão de opções empreendedora e de qualificação profissional. Ou seja, que é possível a coexistência harmônica e passifica entre os modos de vida e produção tradicionais e o desenvolvimento capitalista. por parte dos empreendimentos entre outros da indústria of shop do petróleo e gas, é uma questão

Desse modo, os debates que o PEA Costa Verde suscitou acerca do papel dos temas geradores e dos projetos de geração de trabalho e renda, enquanto ferramentas metodológicas do processo educativo com vista ao fortalecimento comunitário, permite sugerir outra hipótese: a de que essas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

ferramentas, dependendo da perspectiva politica-pedagógica que as orientem, contribuem para afirmação ou negação da macrotendência pragmática nos programas de educação ambiental no licenciamento.

Nessa perspectiva, assim como os temas geradores foram por vezes considerados como expressão de demandas, a realização dessas demandas, por meio de projetos de geração de trabalho e renda foram entendidas como expressão da garantia da participação das comunidades, independentemente da sua coerência com os interesses históricos dos povos tradicionais. Expressões dessas contradições tiveram como desdobramentos, desafios para a consolidação do objetivo geral do projeto. Nesse sentido os conceitos de participação e organização popular também foram objeto de concepções contraditórias.

Participação e Organização Comunitária

A forma de conceber a participação como expressão de indivíduos no PEA, esteve também associada ao significado atribuído as formas de participação na comunidade. Durante a Fase I do projeto, quando se relatava o trabalho com "a comunidade", em verdade, se tratava dos trabalhos realizados com uma parte das pessoas que vivem naquela comunidade. Mais precisamente, o trabalho realizado com as pessoas das comunidades que compreendiam e concordavam com o fortalecimento da organização comunitária com o qual o projeto estava buscando contribuir. Ou seja, sempre que se tratava de "a comunidade", estava se tratando, de fato, de algumas pessoas da comunidade. Considera-se importante dar destaque para essa questão nesse momento, pois os termos "a vontade da comunidade" ou "a comunidade quer isso e não aquilo" pode levar a conclusões equivocada

A questão da participação e da organização na primeira Fase do PEA Costa Verde perpassou toda a sua constituição como conteúdo e forma do fazer educativo. Sendo a finalidade do objetivo geral, ou seja, a busca pela participação qualificada dos grupos sociais excluídos na gestão ambiental foi o objeto central da ação educativa. O que fazer da estratégia pedagógica na organização dos sujeitos para a promoção de processos participativos efetivos e críticos. A síntese desse processo foi sistematizada no Plano de Trabalho da Fase 2 (janeiro, 2020) e no Relatório Final (Setembro, 2020).

Dessa forma, no PEA Costa Verde a participação está presente como "meio" e como "fim". Meio, pois se espera que o PEA em si realize o exercício de fortalecer os espaços de participação nas decisões e nos rumos do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

projeto e fim, pois é objetivo do PEA Costa Verde estimular a organização coletiva, esfera onde se exercita os aprendizados de princípios democráticos. Também se estimula como fim, a participação organizada nas esferas de decisão do licenciamento ambiental e em outras que existem na região. (Plano de Trabalho Fase 2, 2020, p.7)

A perspectiva pedagógica nessa direção pressupõe que a própria forma como se organiza o processo educativo seja ela mesma crítica e participativa. Nesse sentido, os conceitos de organização e participação como meio e fim foram objeto de investigação teórica, assim como suas as consequências práticas. Conflitos emergentes desse debate se expressaram na forma como os "desejos" das comunidades eram equacionados na definição das estratégias pedagógicas do papel da equipe técnica na concretização das ações educativas. Se enquanto educadores desempenham a função de porta-vozes diretos desse desejos, ou se assumem uma visão critica e mediadora diante das demandas imediatas e suas contradições com os objetivos mais gerais da educação ambiental crítica.

Nesse sentido, a questão de como se materializa a participação das equipes de campo e das próprias comunidades nas definições dos rumos do projeto, demandou o aprofundamento político e pedagógico dos conceitos de organização e participação, por meio do qual se concebeu a relação dialética entre esses dois elementos constitutivos do processo educativo e as sínteses nele produzidas, enquanto resultado da práxis.

Assim, entende-se que o processo educativo pressupõe o avanço na participação, como condição democrática e, de acordo com Demo (2009), no sentido de que participação não é algo dado. Não é dado no sentido de doado, pois a participação não é efetiva se não alcançada, conquistada e construída por aquelas/es que a almejam. Do contrário "seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido." Sendo eixo fundamental da política social, a participação também não é dada no sentido de conceção, nem de espaço pré-existente, uma vez que ela é processo em permanente construção. (DEMO, 2009, p.18)

A participação como um processo de conquista, implica reconhecer o ponto de partida da dominação presente na sociedade, enquanto elementos estruturais e históricos. Teoricamente, a questão participativa se aloja dentro de outra, que é a da dominação na história. Ou, por outra, são faces complementares e antagônicas da mesma moeda, dentro da unidade dos contrários como diria a dialética. [...] A conquista da participação admite

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

inúmeras concretizações históricas, inclusive as violentas, se os opressores forem também violentos. Mas há igualmente as formas lentas e soturnas de conquista, como é o processo educacional, a ativação comunitária baseada na identificação cultural, etc. Em todo caso não existe por descuido ou comodidade. Precisa ser conscientemente construída. É luta nesse sentido. Não há solidificação razoável de processos democráticos sem luta, porque esta faz parte na noção dialética de conquista. O que não se conquista não é, nem adere à raiz. (DEMO, op. cit p.82;85)

Por ambos os sentidos, a ideia de participação se vê imbricada à de organização. Não se concebe participação real como expressão de indivíduos, mas como sínteses de debates e construções coletivas. Tanto a "organização", como a participação, quando tratados como fenômenos naturalizados no processo educativo, tendem a esvaziar o conteúdo dos conceitos por meio de visões reducionistas ou que desconsideram os elementos históricos e contraditório dos contextos nos quais se realizam.

Além de ser espaço para promoção da participação e do exercício da democracia, a organização, nas suas diferentes formas e expressões, é também garantia de permanência do trabalho no médio e longo prazo. Ao se basear exclusivamente em indivíduos, um processo político e pedagógico correrá sempre muitos riscos, entre eles o de perder a continuidade na medida em que a vida de indivíduos pode exigir menor ou nenhuma disponibilidade de dedicação ao processo de construção. Ou pode submeter ainda toda a construção a um interesse de determinada pessoa.

Por fim, o elemento organizativo materializa o processo educativo. O gesto de se organizar coletivamente para enfrentar determinada questão por si já significa elemento de avanço de consciência. É uma ação que tem como pressuposto a ideia de que os problemas enfrentados não são individuais e sim coletivos e que suas causas, portanto, também não são individuais. À medida em que o coletivo se desenvolve e cria uma dinâmica de participação, realiza ações no território que correspondem a demandas reais e com isso, vai construindo legitimidade na comunidade, essa ideia de coletividade dos problemas e de seus enfrentamentos vai se expandindo para o todo e atingindo até mesmo aqueles e aquelas que não tem possibilidades de participar diretamente da organização.

A questão central, no caso do PEA, é tratar os fenômenos da organização e da participação com elementos centrais que determinam o meio e o fim das conquistas, dos processos educativos e das estratégias pedagógicas a serem definidas e operacionalizadas. Desse processo emerge amplo espaço

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

de debate e formulações acerca dos determinantes políticos e pedagógicos que orientam as praticas de educação ambiental no sentido da conservação ou da transformação da realidade. Muitas dessas questões seguiremos aprofundando e esperamos que estas reflexões estimulem outras pesquisas na temática em geral e no objeto em particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados nos indica que o Projeto de Educação Ambiental da Costa Verde esteve, durante a sua Fase I, esteve tencionado pelas tendencias macropoliticas e pedagogicas Crítica e Pragmática. Embora as formulações gerais acerca da sua metodologia estarem fortemente ancoradas nos pressupos da educação ambiental crítica e popular, as metas estipuladas inicialmente no Plano de Trabalho favoreceram a uma conpreensão equivocada dos fundamentos pedagógicos e das praticas educativas vinculadas a concepção crítica.

As abordagens pragmáticas dos conceitos de tema geradores, participação e organização social e do papel dos projetos de geração de trabalh e renda no processo educativo disputaram a orientação do PEA Costa Verde e os produtos descritivos e analíticos dessa experiencia documentam os fatos suscitando um conjunto de hipoteses a serem aprofundadas no desenvolvimento desta de outras tantas pesquisas que venham a analisar o objeto em debate.

A sintese dos resultados obtidos por meio de um processo de práxis, se expressa na elaboração do Plano de Trabalho da Fase II que propôs a construção de uma Escola de Formação, como meta-sintese a ser alcançada nos próximos 5 anos de continuidade do PEA Costa Verde. As sinteses teorico-metodológicas que justificaram a elaboração da proposta e os objetivos específicos que definem as metas a serem atingidas como produtos intermediários para concretização da meta-sintese, especialmento no que se refere aos conceitos de participação e organização popular sinalizam importantes avanços na confirmação do PEA Costa Verde como um projeto orientado pelos fundamentos da eduação ambiental crítica.

Os produtos da experiencia da Fase 1 do PEA e a continuidade desse processo abre um enorme leque de possibilidades de pesquisas a serem desenvolvidas. A Fase II do PEA está sendo executado por novos sujeitos, num arranjo institucional ainda mais amplo, com a inserção da participação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.028

de instiuições públicas como a Fiotec, a Universidade Federal Fluminense e a UNESP.

A sistematização e a analise da execução da fase em andamento poderá responder também a novas questões, como se a proposta será implementada em coerencia com os pressupostos estabelecidos no Plano? Se sim, quais os resultados alcançados? Se não, quais as implicações teoricas e práticas das mudanças estabelecidas no processo de desenvolvimento da Fase 2?

REFERÊNCIAS

COMPLEMENTAÇÕES METODOLÓGICAS ao Plano de Trabalho da Fase 1 do PEA Costa Verde (1), agosto de 2018.

COMPLEMENTAÇÕES METODOLÓGICAS ao Plano de Trabalho da Fase 1 do PEA Costa Verde (2), janeiro de 2019.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1988

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

LAYARGUES, Philippe Pomier, & LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As Macrotendencias Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira**, 2014. Disponível: https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt

LOUREIRO, C. F. B; LEROY, J. P. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico & MAGALHAES, Noa. A institucionalização da Educação Ambiental no licenciamento: Uma política para a participação social na Gestão Ambiental pública. DOI: https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol11.n1.p125-137

PLANO DE TRABALHO DA FASE 1 do PEA Costa Verde, fevereiro de 2017.

PLANO DE TRABALHO DA FASE 2 do PEA Costa Verde, janeiro de 2020.

Relatório Descritivo e Analítico da Etapa de Retomada, agosto 2017.

Relatório Descritivo e Analítico Final do PEA Costa Verde, setembro 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR: SUBINDO A LADEIRA NO MUNICÍPIO DE JUSSARA-BAHIA

CRISTIANE KUHN DE OLIVEIRA
Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. cristiane-kuhn@hotmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar como tem sido ofertada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Professor Roberto Santos no município de Jussara-Bahia, quanto à permanência dos alunos com base na cultura da escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa na qual se utilizaram traços da pesquisa etnográfica e da pesquisa-ação, sendo utilizados como instrumentos para a pesquisa: a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com a equipe gestora, os professores e os alunos da modalidade e, a análise documental – Dados do Censo Escolar, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Diário de Classe e Atas Finais. O estudo permitiu afirmar que a EJA é tratada como um apêndice de escolarização, pois mesmo com as muitas mudanças na concepção, no planejamento e na organização da educação para jovens e adultos nos últimos anos, a realidade ainda é bastante precária e o tratamento dado continua subestimando a modalidade comparada ao ensino regular. A escola permanece reproduzindo a estrutura de homogeneidade e diferenciação no tratamento aos alunos da EJA, apontando para a divisão entre ensino regular e a educação de jovens e adultos.
Palavras-Chave: EJA. Cultura da escola. Permanência em EJA.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA apresenta-se enquanto modalidade de educação e ensino, que nasceu da necessidade de oferecer educação para pessoas que, devido principalmente à inserção precoce no mundo do trabalho e ao acesso tardio ao mundo da escola para assegurar sua sobrevivência e da família, ou por quaisquer outros motivos, não concluíram sua escolarização na idade regular. Os pressupostos de acesso, qualidade e permanência desta modalidade garantem o respeito às características do aluno, oferecendo oportunidades educacionais adequadas em relação a seus interesses, suas condições de vida e de trabalho.

A EJA caracteriza-se por ser uma modalidade destinada a suprir a carência escolar daqueles que não participaram do processo regular de escolarização, quaisquer que sejam as causas desta negação de direito, ou que tiveram suas trajetórias escolares descontinuadas.

No Brasil, a EJA ainda tem sido equivocadamente associada à escolaridade compensatória para aqueles que não conseguiram frequentar a escola no tempo regular de escolarização e vista como modalidade de formação para o mercado de trabalho. Os discursos mais atuais ultrapassam a ideia de reposição da escolaridade, constituindo-a múltipla e diversa, como forte instrumento de luta na conquista de direitos, inclusive o direito à educação ao longo da vida, de cidadania e de transformação social.

> Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. (DI PIERRO, 2005, p. 1118)

A necessidade de se abrir para a diversidade, considerando a variedade cultural tem sido seu desafio, pois uma das características mais preponderantes desta modalidade é a heterogeneidade. Em muitos espaços tem se relevado a diversidade presente nas turmas, contrariando o olhar multicultural e reforçando, assim, o abandono disfarçado e desprezando as especificidades.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, com dados coletados em 2012, mostra que a taxa de analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais era de 8,7%. De acordo com levantamento divulgado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, o Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos, ultrapassando 14 milhões de pessoas. Segundo a mesma fonte, o estado da Bahia alcançava a taxa de 19,7% de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas.

Segundo os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), em 2010, no município de Jussara, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais alcançava o percentual de 25,0%, enquanto a taxa de abandono escolar precoce das pessoas entre 18 a 24 anos chegava a 54,3%. As maiores taxas de abandono e analfabetismo neste município se concentram entre homens pretos ou pardos, cujo abandono escolar atinge mais da metade da população e o analfabetismo configura-se como realidade de ¼ da população. Estes dados nos mostram a demanda da Educação de Jovens e Adultos e nos remete a reflexões sobre como esta modalidade tem sido pensada, planejada e realizada.

As altas taxas de abandono escolar se alimentam de fatores socioeconômicos e da baixa qualidade do ensino aliada às altas taxas de reprovação. O analfabetismo é também um problema a ser enfrentado, carecendo de políticas públicas locais de incentivo e permanência na escola. Esses índices remetem à dívida social a ser sanada e à carência vivida pela educação ao longo da história.

Aliada a esta situação está a discriminação com a modalidade por atender especialmente os sujeitos de trajetórias descontinuadas e interrompidas, sendo simplesmente contemplada pelo discurso compensatório, suplantada em fatores que dispõem a ausência de preocupação com os fins da educação, com a qualidade e o compromisso da modalidade.

Com aproximadamente 15.052 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico IBGE 2010, o município de Jussara, localizado no sertão baiano, possui na sede do município apenas uma escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental que oferece EJA 2º Segmento e uma escola estadual de Ensino Médio.

A Escola Municipal Professor Roberto Santos - EMPRS, por ser a única escola na sede do município de Jussara a propor a EJA como modalidade de ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é considerada como o meio de acesso ao Ensino Médio, uma etapa a ser conquistada e vencida por todos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

aqueles que almejam concluir a Educação Básica. A única unidade de ensino que oferece o Ensino Médio é o Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes – CECAL, que recebe toda a demanda do município para este nível de ensino. Ambas as escolas estão localizadas próximas uma da outra, sendo afastadas por um trecho em aclive: a ladeira. Assim, para chegar ao CECAL é necessário "subir a ladeira" logo após a EMPRS.

Há entre os alunos da EMPRS uma brincadeira comum: costumam dizer que o sonho do aluno da EMPRS é subir a ladeira do CECAL, conotando a ideia de que para chegar ao Ensino Médio devem "subir a ladeira". Dessa forma, chegar ao CECAL é símbolo de etapa vencida, de conquista, abrindo-se a novas perspectivas, avançando, superando barreiras. Como o Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes é o único a oferecer o Ensino Médio em todo o município, "subir a ladeira" torna-se o caminho para aqueles que desejam concluir a etapa da Educação Básica, sendo a ladeira o único meio de acesso físico para se chegar à instituição. A ladeira do Cecal, como conhecida, revela-se como a subida necessária para se alcançar o Ensino Médio, a etapa final com vistas a conclusão da Educação Básica, a preparação para os cursos técnicos e superiores, para novas projeções de qualificação profissional.

Nessa perspectiva, o título deste trabalho faz menção às primeiras inquietações desta pesquisa colocadas entre "subir a ladeira" e "realizar sua travessia", travessia esta que denota não apenas chegar ao Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes, mas alcançar o Ensino Médio em condições adequadas de escolarização, ampliando as possibilidades de educação e efetivando o direito de educação para a cidadania. Efetivar a modalidade na escola consiste em oportunizar a travessia do Ensino Fundamental para o Ensino Médio para esses jovens e adultos, o que prevê a garantia ao direito de concluir a educação básica, fortalecendo a perspectiva de educação ao longo da vida.

A motivação inicial que origina esta pesquisa nasceu da minha prática enquanto professora e coordenadora pedagógica das turmas de EJA. No ano de 2009, por orientação da Secretaria Municipal de Educação do Município, incluído em um conjunto de esforços para inserção de jovens e adultos no universo escolar e, consequentemente, diminuição das taxas de analfabetismo e de baixa escolaridade municipal[1], a EMPRS passou a oferecer a

1 De acordo com a Proposta Curricular do Ministério da Educação e Cultura – MEC, essa modalidade de ensino é uma prática de caráter político, que tem a preocupação em resolver situações de exclusão que, algumas vezes, fazem parte de um quadro maior de marginalização

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

modalidade EJA. Tal oferta surgiu como necessidade de implementação da modalidade, sem qualquer discussão, formação ou organização específica sobre diretrizes, direcionamentos, orientações curriculares, proposta pedagógica, currículo e especificidades da modalidade.

A partir do contexto de experiências, observações e inquietações devido à maneira como a modalidade vem sendo pensada nessa instituição, constituímos a problemática do projeto de pesquisa, na qual faremos um recorte de estudo, de modo a analisar apenas a EJA, com base numa cultura da escola que singularize a Educação de Jovens e Adultos na EMPRS enquanto modalidade de ensino específica, que garanta aos alunos "subir a ladeira" com dignidade e qualidade.

Cultura da escola refere-se à identidade organizacional própria da escola, da instituição específica. Diferentemente do termo *cultura escolar,* que abrange os processos, hábitos e valores das escolas como um todo, *cultura da escola* especifica o espaço e delimita a cultura peculiar da instituição. Assim, cada escola apresenta sua identidade e seus costumes, que a definem, caracterizam, tornando cada instituição escolar única e particular.

A cultura da escola suscita a existência, em cada escola, de um conjunto de elementos organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto valores, hábitos e comportamentos transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores).

De acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2000), no ano 2000, no município de Jussara, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais chegou a 31,9%, complementando este dado a taxa de abandono escolar precoce das pessoas entre 18 a 24 anos alcançou 63,4% da população jussarense.

> A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo levar a educação às classes mais carentes do país, assim, a legislação brasileira buscou suprir a escolarização regular para aqueles que não a tiveram na idade adequada e nessa mesma linha de pensamento, com a perspectiva de alavancar as oportunidades educacionais, o Estado se propõe a criar meios de favorecer oportunidades àqueles que tiveram, por algum motivo, de interromper seus estudos. (HADDAD,1994, p. 87)

e tem por objetivo dar oportunidades de condições de ensino e aprendizagem a jovens e adultos que, por algumas circunstâncias, sociais, econômicas ou educacionais, abandonaram ou foram expulsos do ambiente escolar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

A EJA não deve se limitar a oferecer espaço a quem a procura, é preciso incentivar o retorno à escola, oferecer condições de acesso e permanência dos sujeitos, a fim de proporcionar sua escolarização, possibilitando, dessa forma, alçar voos mais altos que, no contexto desta pesquisa, utilizamos a metáfora de "subir a ladeira", ou seja, chegar ao Ensino Médio com qualidade.

A pesquisa assume sua importância ao se delinear pelas vias da modalidade concebendo-a como meio equalizador que anseia por viabilizar igualdade de acesso à educação para aqueles que, por alguma razão, não puderam frequentar a escola, abandonaram-na em seu itinerário educacional ou não deram prosseguimento aos estudos no ensino regular, situações que acarretaram em grande lacuna na vida desses sujeitos.

METODOLOGIA

Aliada à pesquisa-ação, a etnografia ganhou espaço nesta investigação por render-se ao interesse na investigação local, atentando para o significado da organização de um grupo particular de pessoas e tendo em sua natureza processual as formas como as relações são construídas em determinado espaço ou nas interações desenvolvidas no âmbito escolar e social, caracterizando-se, dessa maneira, basicamente em estabelecer relações, selecionar informantes, documentar o cotidiano, analisar a cultura, priorizando a participação ativa dos sujeitos pesquisados e a revelação das relações e interações, a partir de instrumentos etnográficos, como a observação participante e entrevista.

Neves (2006, p.2) entrelaça a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação ao afirmar: "Abordamos estes dois métodos em uma relação mútua, pensando que a primeira nos ensina como 'ir a campo', e a segunda nos ensina a trabalhar com a demanda que surge neste trabalho de campo." No caso desta pesquisa, a opção foi a pesquisa-ação, por se tratar de uma tentativa sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

A proposta de análise da cultura da EMPRS na perspectiva da permanência dos estudantes foi investigar se a escola promovia, ou não, uma prática diretamente relacionada com as especificidades da EJA, como afirma Dayrell (1999), ao se posicionar em "desvelar como os atores lidam na escola com o espaço, o tempo e seus rituais cotidianos." Especificando esse desvelamento, Moreira e Caleffe (2008, p. 86) afirmam que "[...] as fontes de dados são as pessoas, os cenários, os objetos relevantes que estão sendo observados." Assim como mencionado anteriormente, os instrumentos utilizados nesta

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

etapa foram a observação participante; as entrevistas semi-estruturadas e a fonte documental.

Para realizar a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas, inicialmente, foi realizada uma reunião com a equipe gestora e docente da EMPRS, a fim de apresentar os objetivos de pesquisa. Posteriormente, adentrando no campo de pesquisa, objetivando estudar a cultura da escola, buscou-se perceber e compreender as representações e os sentidos construídos pelos sujeitos sobre o trabalho escolar, as atitudes comuns no cotidiano, as maneiras de se abordar, resolver os conflitos e encaminhar necessidades, as relações profissionais, enfim, a dinâmica de funcionamento da escola.

Para tal, foi necessário construir os dados através de observações participantes, entrevistas semi-estruturas e fonte documental. A intenção consistiu em imergir no espaço escolar para analisar a realidade deste espaço.

Objetivando centralizar a temática geral em um campo de observação mais circunscrito, surgiu a necessidade de se estabelecer um recorte temporal. Para a exploração das fontes documentais, estipulamos um recorte histórico inicial entre os anos de 2009, com a implantação da modalidade na escola, e 2015, ano em que surgiu a proposta desta pesquisa.

Fizemos uso de entrevistas semi-estruturadas com a equipe gestora, os professores e os alunos da modalidade e, da observação participante por todo espaço escolar; além da exploração documental em dados do Censo Escolar, em Fichas de Aluno, nos Projetos Pedagógicos, no Regimento Escolar, Diário de Classe, Atas de Resultados Finais, entre outros.

Atentando para os aspectos de neutralidade e imparcialidade na amostragem da pesquisa, foi elaborada uma lista a partir da relação de alunos frequentes em cada turma. Desta lista foram sorteados 25% dos alunos que permaneciam frequentando a escola até o mês de novembro, sendo convidados individualmente para participar da entrevista. Todos os sorteados aceitaram e participaram, totalizando 21 alunos. As entrevistas com a equipe gestora – diretor da EJA e coordenadora pedagógica – e com os professores, num total de 11 professores, foram realizadas na própria escola, sendo gravadas e transcritas em horários previamente agendados.

A fim de preservar a identidade dos entrevistados foi utilizada a seguinte organização na análise das entrevistas: para professores: P1,... P11, onde P significa Professor e o número corresponde a cada um dos professores entrevistados, totalizando onze. E para os alunos, utilizamos a mesma organização: A1,... A21, sendo que a letra A significa *Aluno* e o número corresponde a cada um dos alunos entrevistados, totalizando vinte e um.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

A EJA NA EMPRS: CIRCUITOS DA MODALIDADE

A EMPRS funciona desde a década de 1970, sendo que, desde o ano 2009, oferece a modalidade EJA no Tempo Formativo II, com o Eixo Temático IV correspondente a 5ª e 6ª séries e o Eixo Temático V, que corresponde a 7ª e 8ª séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No ano da implementação da modalidade, a escola contava com trinta turmas, destas, três eram destinadas ao ensino de EJA, sendo duas turmas no turno vespertino e uma turma no turno noturno.

Entre os anos de 2009 e 2014, com exceção do ano de 2010, as turmas de EJA foram distribuídas nos turnos vespertino e noturno, buscando contemplar alunos de diferentes realidades – donas de casa, mães, trabalhadores, entre outros – e localidades residentes em povoados que necessitam de transporte escolar, porém a equipe gestora (que vinha enfrentando alguns problemas com as turmas vespertinas de EJA, pois devido à distribuição dos professores por turno alguns assumiam a modalidade EJA e o ensino regular, de modo que as diferenças entre essas duas modalidades e a invisibilidade no trato das especificidades da EJA geraram muitos casos de abandono, indisciplina e reprovação) resolveu que a partir do ano de 2015 a modalidade EJA seria ofertada apenas no turno noturno.

Em 2015, a escola pesquisada atendeu a vinte nove turmas, totalizando 939 alunos distribuídos entre os três turnos. Destes, cento e noventa alunos estavam matriculados no turno noturno, distribuídos entre as cinco turmas de EJA da escola.

O Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar foram examinados minuciosamente a fim de entender como a escola concebe, organiza e atende a modalidade de EJA. No Projeto Político Pedagógico, reformulado em 2013, a EJA aparece somente na caracterização da escola, quando mencionada a oferta do ensino em níveis e modalidades, e nas atribuições da gestão escolar, no item tarefas da gestão. Já no Regimento Escolar (2013), a EJA somente é mencionada na caracterização da escola, quando no "Artigo 3° - A Escola Municipal Professor Roberto Santos oferece: I – Ensino Fundamental II; II - Educação de Jovens e Adultos - 2° Ciclo." Diante de tal constatação, pode-se afirmar que os documentos que direcionam o fazer escolar negam a modalidade, tornando-a invisível legalmente.

Quando a escola nega uma modalidade em documentos, como estes citados acima, denota-se que, em termos gerais, a escola não assume a modalidade, tornando-a imperceptível e irreconhecível para a comunidade. Sendo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

assim, constata-se que não existe uma proposta pedagógica ou um currículo específico ou qualquer organização e ação que atenda tal modalidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Capítulo II que trata das Modalidades da Educação Básica, na Seção I – Educação de Jovens e Adultos, que no seu Artigo 28 traz:

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. § 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos(...) mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio. (BRASIL, 2013, p. 71, grifo nosso).

Diante da citação acima e partindo da análise dos documentos legais da escola, os quais deveriam orientar e/ou compor a organização curricular dessa modalidade de ensino, destacamos que não existe qualquer referencial específico para sua construção.

Considera-se, portanto, que diante dos documentos legais da escola, Projeto Político Pedagógico - PPP e Regimento Escolar, a EJA é tratada como ensino regular, pois de acordo com a análise destes documentos, a modalidade segue os mesmos pressupostos e orientações dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Diante de tal constatação, coube à pesquisadora buscar outros elementos da cultura da escola a fim de conhecer pormenores do tratamento dado a modalidade.

A fim de aprofundar a análise, seguiu-se para a exploração da organização e do desenvolvimento do trabalho da equipe gestora. Por uma divisão de trabalho, a diretora geral da escola não permanece com frequência na escola no turno noturno. Assim, o vice-diretor, responsável pelo turno noturno, no caso a EJA, responde como diretor deste turno e desta modalidade.

Na equipe gestora noturna do ano de 2015, todos eram concursados e possuíam experiência na EJA. A atual coordenadora tem experiência como professora e como coordenadora pedagógica, trabalhando em programas como AJA Bahia e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa.

A partir dos depoimentos da equipe gestora sobre os motivos para trabalhar na modalidade EJA: “Trabalho durante o dia em Irecê, então para conciliar os dois empregos vim à noite para a escola” e “Devido a um acidente com queimaduras de terceiro grau que atingiram trinta por cento do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

meu corpo foi recomendação médica evitar o sol. Assim vim trabalhar com as turmas da noite.", recolhidos durante as entrevistas, nota-se que a equipe gestora - tanto gestor como coordenadora pedagógica - embora tenha experiência em EJA, chegou à modalidade por fatores alheios sem formação específica ou afinidade com a área.

De acordo com informações oriundas das observações participantes referentes ao ano de 2015, o corpo docente da Escola apresentava algumas características comuns: todos os professores que atuavam à noite tinham também outro turno de trabalho durante o dia; apenas dois possuíam curso de especialização, sendo a maioria licenciados ou graduandos do curso de Pedagogia. Entre os onze professores que atuavam nesse ano, apenas dois estavam trabalhando exclusivamente na EJA.

Ao serem questionados sobre como chegaram a EJA, dentre os onze professores pesquisados, dez afirmaram que chegaram a EJA para complementar a carga horária de outra turma/disciplina ou para ajustar horários em outro emprego: "A EJA veio de goela abaixo, a diretora me tirou duas turmas do regular e deu duas turmas de EJA para ajeitar a vida de outro professor" (P02); "Hummm, na verdade eu cheguei não por escolha, mas por imposição, eu não conhecia a EJA, foi imposto e eu vim, foi pra completar minha carga horária de aulas." (P03).

Quase que a totalidade dos professores que trabalham na EJA não estão preparados para atuar no campo específico da EJA, tampouco tiveram a opção de trabalhar, ou não, nesta modalidade. Esse fato se deve a ausência da discussão nas universidades e nos cursos de formação sobre o campo específico da EJA, causando assim a não aproximação dos estudantes de licenciatura com a modalidade, quer seja no campo teórico quer seja no campo prático, durante os estágios. A maioria dos professores se aproxima desta modalidade no espaço escolar quando remanejados para turmas como complementação de carga horária ou adequação com outros turnos de trabalho.

Esta, infelizmente, é uma realidade nacional, dada a ausência de disciplinas voltadas à temática da EJA na grade curricular dos cursos de licenciatura e a raridade dos cursos de Pedagogia com habilitação na modalidade EJA, consequência do estado de não reconhecimento da necessidade de formação inicial para o trabalho em EJA nos cursos superiores.

Nota-se a invisibilidade da EJA desde a formação dos profissionais de educação, nos editais de concursos públicos que, na maioria dos casos, não direcionam vagas especificamente para este campo de atuação e nas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

condições de trabalho, que ignoram as particularidades do público atendido. À EJA cabe uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino, ampliando sua visibilidade e contemplando e viabilizando a profissionalização nesta área.

Cruzando informações entre as entrevistas e as situações observadas, repara-se que as especificidades discentes da EJA na EMPRS são caracterizadas pelo público diverso, notadamente, permeados por experiências frustrantes e exclusões em relação à escola, como problemas de indisciplina, estigmatização, abandono, repetências, entre outros, marcando indubitavelmente suas trajetórias, escolhas e memórias.

Importante mencionar que a caracterização dessas especificidades não pretende em qualquer momento estigmatizar o público da EJA desta escola, ao contrário, parte como objetivo deste trabalho a fim de analisar a organização da modalidade, descrevendo perfis e situações de um público real do sertão baiano, distante das manchetes nacionais.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À PERMANÊNCIA

O contexto de dificuldades para permanecer na escola é um elemento comum na modalidade de EJA, seja devido à falta de flexibilidade em relação aos horários, ao cansaço do trabalho, às dificuldades resultantes dos anos fora da escola, ou tantos outros motivos. Os órgãos governamentais culpabilizam os próprios alunos por muitos destes problemas que levam à evasão escolar, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso escolar.

As dificuldades e limitações se dão não apenas devido às peculiaridades dessa modalidade, a democratização do acesso e da permanência são vias de condução na construção da qualidade em educação, aqui tratando especialmente da Educação de Jovens e Adultos.

A curta permanência na escola de um expressivo número de alunos constitui um dos principais problemas educacionais brasileiros. Esta curta permanência é traduzida em dados de abandono e evasão. Inúmeras pesquisas evidenciam a temática da evasão escolar, expressando a preocupação e o esforço em reduzir suas altas taxas. Para tal, não podemos desprezar aqueles que permanecem, pois embora estejam nas taxas menos expressivas, agregam os números da provável eficácia do sistema educativo.

Determinadas situações específicas da vida cotidiana de cada aluno influenciam nas escolhas sobre sua permanência ou não na escola, porém é sabido que tanto o meio, como as condições sociais, econômicas e culturais,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

em que este aluno está submetido contribui, em sua existência e nas relações que se desenvolvem, para o estabelecimento da sua realidade e de suas escolhas.

Para muitos desses jovens, a EJA é o percurso rápido, uma forma de recuperar o tempo perdido devido à evasão ou às reprovações. A escolha pela EJA se dá devido à aceleração, pois enquanto no ensino regular precisaria de quatro anos para cursar os Anos Finais do Ensino Fundamental, nesta modalidade duas séries são realizadas em um ano, e o aluno consegue alcançar o Ensino Médio em dois anos. Para essa justificativa, encontramos afirmações como: "Por que eu já estou atrasada. Nunca desisti, mas perdia de ano porque eu atentava muito." (A19, 18 anos, fem.).

O retorno à escola na modalidade estudada representa uma maneira de acelerar a conclusão da educação básica e de ingressar no ensino superior, visando melhores oportunidades na vida profissional e social. É notório que grande parte deste público almeja qualificação profissional a fim de se inserir no mercado de trabalho, assim retornam à escola objetivando uma formação que lhes possibilite a certificação do ensino médio e, em muitos casos, o ingresso na universidade.

A partir das entrevistas, verifica-se, também, que muitos alunos vislumbram no ensino superior a oportunidade de ascensão profissional e melhoria salarial. Deste modo, vê-se que a EJA é percebida pelos alunos como uma possibilidade de preparação e continuidade dos estudos, representando um alargamento de possibilidades para o campo do trabalho e para a profissionalização, que resultam na melhoria da qualidade de vida: "Porque eu quero me formar. Eu desejo mesmo me formar, todo canto que vai, como eu fui pra São Paulo e não arrumei emprego porque não tinha 2º grau, então eu voltei e decidi estudar." (A17, 37 anos, fem.)

Uma vez que se chegou à conclusão de que estes alunos retornaram à escola com o objetivo de melhorar suas condições sociais, ingressar em uma faculdade ou universidade e adquirir conhecimentos que o integrem à sociedade, foi necessário também conhecer os motivos que colaboram para que permaneçam frequentando a escola.

Dentre as respostas obtidas, destacou-se a família como importante elemento de incentivo para o retorno ou para a permanência na escola. Alguns entrevistados fizeram referências ao incentivo dos familiares para que frequentassem a escola.

> Eu resolvi estudar pra concluir logo meus estudos, pois quando era mais novo era mais difícil, não tinha como não.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

> Meus meninos, são três, falaram pra eu estudar, a mulher também tá estudando, ela termina agora o terceiro. (A13, 43 anos, masc.)

Constata-se que a família tem influência significativa para que os jovens e adultos retornem à escola e que este incentivo também ocorre indiretamente. A necessidade de escolarizar-se e de ser exemplo para a família está presente nos discursos dos alunos, como na seguinte declaração: "Aprender, né? Fazer um futuro melhor pra mim e pros meus filhos, já vou ser mãe de novo. Eu quero educar meus filhos pra seguir a mesma coisa que eu." (A15, 26 anos, fem.). Em muitos depoimentos dados durante as entrevistas semiestruturadas, servir de exemplo e incentivo para demais familiares, principalmente os filhos, assim como acompanhar as atividades escolares dos filhos são motivos que influenciam os alunos a escolarizar-se, a escola neste sentido, é vista além do espaço de construção do conhecimento, como espaço de poder, de inclusão e de superação.

Subir a ladeira, na busca pela certificação do Ensino Médio, constitui-se como libertação pessoal, cuja obtenção do diploma associado ao sentimento de superação e de fortalecimento da autoestima denota a ideia de mudança de vida, sendo impulso para que esses alunos continuem sua trajetória escolar.

A socialização entre os alunos começa já no trajeto para a escola, a partir do momento em que combinam de irem juntos, em que se encontram e vão para a escola, a chegada à escola, o encontro com outros colegas antes do início da aula. Os pequenos grupos reunidos pelo pátio, nas salas, as conversas até o professor chegar à sala de aula. Todos estes movimentos revelam a interação entre os alunos, o encontro, o dialogo, a troca constante. Conforme salienta Mileto (2009, p. 35), "(...) com estratégias de permanência que incluíam a criação de vínculos de cooperação e solidariedade com seus pares e com os professores." Situações que colaboram para a socialização e fortalecimento das relações além espaço escolar.

São pessoas que saem todas as noites de suas casas, a maioria depois de um dia de trabalho, para encontrar colegas e conversar. Reiteramos a importância da socialização vivida pelos alunos da EJA no ambiente escolar, uma vez que, além da aquisição do conhecimento, os momentos de interação são considerados importantes. A satisfação de estar na escola, aprendendo, socializando e interagindo com os colegas e profissionais da escola, estimula-os a continuar e reforça o desejo de permanecer estudando.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

Compreende-se que o processo de socialização como elemento importante para a permanência e o gosto pela escola. Esse movimento suaviza as dificuldades e reforça a vontade de prosseguir com os estudos na tentativa de realizar seus sonhos atuais, levando-os, a construir nossas perspectivas.

A relação professor-aluno e também as relações que se estabelecem na escola e no seu entorno são fundamentais para o sucesso escolar, em diversos relatos podemos confirmar a importância das relações interpessoais no processo de escolarização, como em: "Os professores são muito bons demais, quando a gente quer desistir eles dizem que vão na casa, não deixam, porque a gente é nova, tem filho, mas é nova, tem a mente boa." (A15, 26 anos, fem.); "(...).

Partindo da análise das entrevistas, concluímos que os principais motivos que levam os alunos a se matricularem na EJA é o fato de terminarem os estudos atrelados à busca de um futuro promissor, com a profissionalização oriunda de um curso técnico ou do ensino superior, como da inserção na sociedade. Porém, muitos se matriculam, iniciam as atividades escolares, mas abandonam. As causas são diversas, desde o acesso à escola a permanência nela.

A família, citada anteriormente, pelo incentivo ao retorno e a permanência na escola torna-se um obstáculo à escolarização quando as mulheres são impedidas pelos seus maridos ou companheiros de frequentar a escola, ou quando os cuidados com filhos ou netos inviabilizam sua decisão de concluir os estudos. Justificativas indiretas como: a distância entre a casa e a escola, o preparo do jantar, obrigações exclusivas da mulher com filhos ou netos; e diretas, como o ciúme, a proibição de amizades, o fortalecimento da baixa autoestima ao dizer que não consegue, não tem capacidade, não tem mais idade para estudar configuram-se como grandes entraves no desafio cotidiano de estudar.

A dificuldade em estudar por motivos familiares também está presente para os alunos do sexo masculino, mesmo que de outro modo, pois por constituírem família ainda muito jovens, precisam se afastar da escola para trabalhar e, quando tentam retornar, surge o empecilho do cansaço do trabalho. "Quando a gente não tem recurso ou quando tem família é difícil estudar, fica complicado." (A10, 24 anos, masc.)

O cansaço devido ao trabalho está entre as dificuldades mencionadas pelos alunos para permanecer na escola: "Na 5ª serie fui morar em Aracaju aí parei de estudar, não dava pra trabalhar e estudar." (A6, 29 anos, masc.); "(...) os alunos desistem é porque trabalham de dia e não tem como descansar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

O trabalho apresenta-se como uma característica da modalidade EJA e não pode ser determinante para a não continuidade dos estudos, considerando que no universo adulto trabalhar é algo comum e necessário. De modo que o trabalho deve ser considerado como fator de experiência e referência para a organização da modalidade e do trabalho pedagógico.

> [...] o motivo de evasão escolar por 'necessidade de trabalho' não é hegemônico e, por vezes, nem legítimo, nas ocasiões em que serve de justificativa 'digna' para o estudante perceber que está 'perdendo o jogo', sair da escola. Ou seja, pode-se afirmar que o trabalho é um motivo que o senso comum naturalizou como principal. (CARMO, 2010, p. 232)

A conflitante relação entre escola e trabalho, que afeta a aprendizagem tida como linear para alunos que chegam apenas nos últimos horários de aula, que tem sua frequência condicionada a épocas de plantio e de colheita, vista numa perspectiva de educação crítica como uma característica do público, como uma especificidade a ser considerada. O fato de muitos alunos elegerem o trabalho como razão para a evasão está na invisibilidade da EJA como modalidade, sendo tratada como anexo do ensino regular e, assim, seguindo seus pressupostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados postos neste trabalho, vê-se que o retorno à escola está associado à procura de melhoria nas condições de vida. Inúmeras são as motivações dos alunos para chegar, permanecer e continuar ou não seu processo de escolarização, mais especificamente na EJA, desde a busca pela conclusão da educação básica até a ânsia em seguir no ensino superior e, nesse processo há contribuição significativa da conjunção de diversos elementos sejam eles internos e externos a vida do aluno e a escola, tais como a família, a condição social, a situação de vida, à certificação, o trabalho, assim como as condições oferecidas pela escola.

As diretrizes e bases da educação nacional dispõem em seus documentos princípios que contemplam a educação de jovens e adultos, considerando as suas condições para garantir o acesso e a permanência na escola através da flexibilização de horário, de adaptações às necessidades do aluno a fim de garantir desempenho educacional. "O poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares". (Inciso II do Art. 37 LDB 9394/96). Diante

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

da pesquisa realizada na EMPRS percebe-se que não obstante a Educação de Jovens e Adultos ter obtido avanços nestes últimos anos, a modalidade ainda continua à margem da visibilidade dos órgãos competentes. A exclusão da modalidade nos documentos legais da escola, o tratamento dado a EJA pelos profissionais dos outros turnos de trabalho, a ausência de políticas municipais de continuidade e legitimidade para a modalidade integram desafios a serem superados e aspectos a serem melhorados, pois o que foi alcançado ainda é insuficiente para atender às necessidades desses sujeitos.

É fundamental que se ofereça condições, atendendo às necessidades específicas desses sujeitos, desde a estruturação do espaço físico, a aquisição de materiais específicos para a prática pedagógica, a oferta de formação continuada para os profissionais que atuam nessa modalidade de educação, a visibilidade da modalidade enquanto integrante da escola e fundamental no processo de escolarização daqueles que não tiveram acesso na idade regular a fim de que seja garantido não somente o acesso, mas também a permanência desses alunos na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.>Acesso em: 03 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, publicado no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18, 2000 Brasília: CNE/CEB 1/2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em 10 out. 2014.

CARMO, Gerson T. **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social**. Tese (Doutorado) - PPG Sociologia Política, UENF, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.029

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

HADDAD, S. Tendências atuais na educação de jovens e adultos no Brasil. In: Encontro Latino-Americano sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, 1993, Olinda, **Anais**. Brasília: INEP, 1994. p. 86-108.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=291850&idtema=132&search=bahia|jussara|sistema-nacional-de-informacao-de-genero-uma-analise-dos-resultados-do-censo-demografico-2010>Acesso em 04 abr. 2015.

_____. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=291850&idtema=131&search=bahia%7Cjussara%7Csistema-nacional-de-informacao-de-genero-uma-analise-dos-resultados-do-censo-demografico-2000>Acesso em 19 ago. 2015.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. **"No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir": Estratégias e Trajetórias de Permanência na Educação de Jovens e Adultos**. Niterói – RJ: Dissertação (mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense), 2009.

MOREIRA, Herivelto, CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO INDICADOR DOS RESULTADOS DAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

GABRIELA TELES MEIRA CRUZ
Mestra e doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana – Assunção/PY (2018). Graduada em Letras Vernácula com especialidade em Linguística e Literatura Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista nas áreas de Psicopedagogia Clínica/ Institucional pelo Centro Educacional Evangélico Líber – C.E.E.L. e Faculdade Católica de Anápolis - F.C.A. e de Gestão Educacional pela Faculdade Batista Brasileira – FBB. Email gabi.tmeira@hotmail.com

UNIVERSIDADE INTERAMERICANA-PY

Esse artigo traz parte das discussões que constitui uma parte do projeto de pesquisa de uma tese de doutorado que foi apresentado à Universidade Interamericana-PY em janeiro de 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

RESUMO

O presente trabalho aborda questões educacionais que vem sendo bastante discutidas no contexto atual e buscar refletir acerca das avaliações externa implantadas pelo governo Federal e aplicadas no Ensino Fundamental I, bem como os resultados apresentados pelas escolas, na tentativa de verificar os obstáculos que tem impossibilitado a melhoria na qualidade educacional das instituições públicas. Neste sentido, o objetivo é pesquisar instituições escolares do município de Xique-Xique, na Bahia, entrevistando, gestores, coordenadores, professores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação para obter informações acerca da ações que conduzem o processo educativo das escolas com índices abaixo do desejável, bem como observar se há propostas pedagógicas voltadas para as avaliações externas e para a melhoria dos indicadores de desenvolvimento da educação básica que venham a contribuir com a aprendizagem dos alunos durante o ano letivo. Assim, com o estudo qualitativo e quantitativo, buscaremos alcançar informações por meio dos dados que serão coletados, após entrevista com aplicação de questionário escrito, na tentativa de compreender o contexto escolar das instituições pesquisadas, buscando analisar alguns dos entraves que afetam a melhoria da qualidade educacional e os resultados do IDEB.

Palavras-chave: Avaliações externas, Aprendizagem, Qualidade, Educação Básica, Indicadores.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro atual, alguns estudos vêm buscando identificar os reais motivos que impedem a melhoria da qualidade da educação no país e as avaliações externas como Indicador de Desempenho da Educação Básica é um dos instrumentos que fornecem dados por meio de amostragem do desempenho dos alunos das escolas das redes públicas de todo o Brasil. Diante dos resultados apresentados pelo Portal do Governo Federal, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - Inep podemos perceber que mesmo a partir de tantos avanços na educação e, com a implantação de diversas ações e programas das políticas públicas da educação, uma grande parcela das escolas, ainda não consegue melhorar o ensino-aprendizagem e garantir o sucesso nos resultados das avaliações externas.

Devido aos resultados negativos que algumas escolas vêm apresentando, percebe-se que há uma grande necessidade de investir em mais ações que de fato sejam pertinentes e efetivas, bem como na busca de informações por meio de investigação mais direta a respeito dos problemas que estão contribuindo para o baixo aprendizado dos alunos das instituições públicas do país. No entanto, sabemos que as políticas públicas de educação vêm ganhando destaque e ocupando o centro das discussões no cenário atual da educação brasileira, pois estudiosos apontam para a necessidade de refletir acerca da implantação dessas políticas, bem como sobre os problemas estruturais que a educação básica enfrenta para garantir um ensino que contribua para o desenvolvimento das competências e das habilidades, principalmente as que envolvem o saber ler, escrever e calcular, bem como a garantia da permanência e da aprovação dos alunos que estão inserido na educação pública de todo o Brasil.

Nesta medida, podemos ressaltar que alguns esforços já estão acontecendo para diminuir as disparidades escolares referentes à aquisição de conhecimentos e a aprovação escolar ao longo dos anos, como as políticas públicas de democratização da escolarização, de expansão do Ensino Fundamental I para nove anos, o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Novo Mais Educação, a implantação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, as avaliações externas, como: a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e outros, vêm sendo propostos para minimizar os conflitos e empecilhos que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

as escolas enfrentam durante o processo de promover um ensino de qualidade para todos. Assim, com as ações que avaliam o ensino ofertado pelas escolas, outros investimentos também são propostos, principalmente, no que se refere aos programas de formação continuada para professores, como podemos destacar o Programa de formação continuada Pró Letramento, o Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o programa Formação pela Escola e outros, todos tinham em suas propostas como destaque, a formação dos profissionais que atuam diretamente com os alunos.

Nesta perspectiva, podemos também ressaltar que o governo federal vem buscando cada vez mais investir na educação, algumas das ações e programas estão disponíveis para todas as escolas públicas e, em alguns municípios, os governantes, também buscam outras alternativas para atender as demandas educacionais regionais e atentam para problemas substanciais que estão no seio das instituições. Diante disso, vale ressaltar que no município de Xique-xique, na Bahia, o executivo tem buscado manter a parceria com os programas do governo federal e também vem implantando outros programas municipais no Ensino Fundamental I. A proposta do município é oferecer curso de formação docente para atender aos educadores em serviço, com vista a melhoria da qualidade do ensino ofertada pela rede em seus diferentes espaços de aprendizagem, no entanto, há uma preocupação em relação aos investimentos públicos para tal proposta, haja vista, que algumas escolas ainda apresentam dados abaixo do desejável ao que se refere a aprendizagem e a aprovação dos alunos do 5º ano.

Diante disso, vale observar os resultados das pesquisas que avaliam o rendimento em relação a aprendizagem e a avaliação das escolas do município de Xique-Xique, e para tal processo, vale salientar que no levantamento dos dados, os indicadores são fornecidos por avaliações externas, como a Prova Brasil, as informações declaradas pela própria escola, por meio do Censo Escolar e outras fontes. Tais instrumentos são imprescindíveis para avaliar o funcionamento das escolas em suas diferentes especificidades, assim, o resultado obtido é referente a instituição pesquisada como um todo, em seu conjunto de ações e estruturação, levantado para garantia de um resultado verídico e individual. Neste sentido, destacamos os resultados das escolas pesquisadas que obtiveram no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no ano de 2017, retratando as questões referentes ao aprendizado e a aprovação do alunado das escolas municipais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

Neste sentido, o baixo índice de aprendizagem e o índice elevado de reprovação das escolas nos chamaram a atenção, para como as políticas públicas de educação estão sendo implantadas e asseguradas em nosso município, haja vista, que os resultados do IDEB das Escolas do Município fornecidos em 2018, não foram positivos em alguns espaços escolares. Podemos destacar os resultados da Escola Municipal Carlos Xavier, uma escola situada na zona rural que obteve 3.4 no que se refere a aprendizagem e em relação a aprovação escolar, 15 alunos não foram aprovados de cada 100 alunos matriculados, a Escola Municipal Centro Social Nanita Lacerda, o resultado é de 3.6 no IDEB e 15 alunos não foram aprovados de cada 100, a Escola Municipal Maria Custódio Chaves com resultado 3.7 no IDEB e 20 alunos não foram aprovados de cada 100, bem como a Escola Raul Teixeira Braga com 3.5 no IDEB e 18 alunos não foram aprovados de cada 100, dados estes que se encontram abaixo da média do município de Xique-Xique que é de 4.6 no IDEB, do Estado que é de 4,7 e do País que é de 5.8, escolas essas situadas em bairros diferentes do município. Dados estes que indicam que a qualidade do ensino está comprometida e que pode haver problemas ou obstáculos nos espaços escolares pesquisados, que acabam interferindo na qualidade do ensino e provocando o fracasso escolar, a evasão, a reprovação, o analfabetismo e outros, resultados estes que impedem diretamente o avanço educacional dos alunos.

Nesta medida, podemos salientar que com a pesquisa, buscaremos diagnosticar os problemas que as escolas enfrentam e devido a tal, os resultados não vem sendo os desejados no que diz respeito a funcionalidade do ensino para a vida escolar dos alunos inseridos nesses espaços, alguns dos fatores podem ser ou não internos que comprometem o avanço escolar, no entanto é pertinente observar todo o contexto em que as escolas pesquisadas se encontram, uma vez que o baixo índice de desenvolvimento não é medido apenas pela prática de ensino. O resultado é fruto de um conjunto de dados e tais dados em sua totalidade interferem diretamente no resultado, assim, diante das novas exigências atuais em relação à aprendizagem e ao conhecimento, é relevante destacar que os órgãos governamentais, a escola, a sociedade, as mídias, dentre outros, são de suma importância para a melhoria da educação no país. Discutir a necessidade de desenvolver mecanismos para solucionar os problemas que interferem no avanço da aprendizagem dos alunos, em especial, no que diz respeito ao efetivo aprendizado e da permanência é pertinente que haja um envolvimento de todos os sujeitos inseridos neste contexto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

Sendo assim, o estudo terá como foco os resultados das avaliações externas, as políticas públicas de educação implantadas que tratam acerca da formação docente e gestora, de questões que envolvem a aprendizagem e aprovação no contexto educacional, com vista aos dados apresentados pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da educação Básica, bem como com os desafios enfrentados pelas escolas do município de Xique-Xique, na Bahia em relação a melhoria da qualidade da educação e dos resultados do IDEB. Na tentativa de compreender os resultados do IDEB das escolas pesquisadas, optaremos por uma metodologia que permita pesquisar o fenômeno em seu contexto, visando descobertas a partir da realidade em que os fatos se configuram, com vista ao melhor entendimento e ao levantamento de ações mais efetivas para resolução dos problemas detectados.

1. AVALIAÇÕES EXTERNAS E OS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As escolas brasileiras na atualidade enfrentam muitos entraves no que diz respeito a qualidade da educação, diversos problemas existenciais interferem diretamente no avanço escolar, na permanência, na aprovação e no sucesso escolar, problemas que estão diretamente ligados ao baixo resultado que os dados fornecidos pelas avaliações externas, como a Prova Brasil e do Censo escolar, fonte de informação para análise que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) utiliza para avaliar o fluxo de aprendizagem e aprovação de cada contexto escolar do país. Tais resultados indicam que grande parcela das escolas do Brasil, apresenta um baixo desempenho por parte do alunado, principalmente decorrem da falta de proficiência leitora, escrita e matemática, saberes pertinentes para a aquisição das competências e habilidades das diversas áreas de conhecimento. Para calcular os dados do IDEB, as notas técnicas e nota informativa dos indicadores são pilares para mensurar com eficiência os resultados e informações que quantificam o índice de desenvolvimento de cada instituição educacional. Para tal processo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) utiliza alguns procedimentos. Segundo o Inep (2018),

> Os resultados do Ideb 2017 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram do SAEB 2017 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

> informações prestadas ao Censo Escolar 2017. Dessa forma, cada uma dessas unidades de agregação tem seu próprio Ideb e metas estabelecidas ao longo do horizonte do PDE, ou seja, até 2021. (INEP, 2018)

Neste sentido, vale destacar que as escolas com baixo índice de desenvolvimento, apresentam em seu contexto diversos obstáculos para avançar qualitativamente acerca do ensino ofertado, comprometendo o aprendizado dos alunos e gerando maior índice de reprovação escolar. Pois, o IDEB apresenta a reprovação, como um critério bastante relevante para o baixo índice de desenvolvimento das escolas. Assim, o aluno com dificuldades para aprender os conhecimentos escolares, não conseguem participar do processo ensino-aprendizagem efetivamente e acaba perdendo o estímulo para permanecer naquele espaço. São situações problemáticas que vem gerando em muitos casos, um fracasso escolar e contribuindo para a reprovação dos alunos que é fator preponderante para o aumento do desinteresse em relação aos estudos, o que leva em muitos casos a evasão escolar.

Como afirma Sánchez (2003),

> É evidente que o fator causal do fracasso escolar, o fator comum que subjaz às suas três expressões, tem relação direta com a língua escrita, como a alfabetização inicial e com a compreensão da leitura. As crianças:
>
> -REPETEM porque não se alfabetizam nem em oportunidade e nem na forma prevista por seus professores.
>
> -DESISTEM após dois ou três anos de repetência, porque não terminam de aprender a ler e a escrever, e,
>
> - APRESENTAM BAIXO RENDIMENTO porque não compreendem o que lêem, não podem estudar, não podem refletir sobre o que lhes é ensinado. (SÁNCHEZ, 2003 In TESKE et al, 2003, p. 21)

O autor há muitos anos atrás já apresentava como destaque que os problemas que a escola enfrenta estão ligados a não alfabetização dos alunos no período pertinente de cada indivíduo e a reprovação contínua devido à falta de competência no que se refere a leitura e escrita, ressaltando a aprendizagem dos conhecimentos que ficam comprometidos e acabam desestimulando o sujeito a permanecer na escola. Diante disso, podemos salientar que todos os conhecimentos educacionais perpassam pelo saber ler, escrever e calcular, sem tais conhecimentos o sujeito não consegue realizar as propostas educativas da escola, estes saberes são fundamentais no

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

processo de ensino-aprendizagem e estão inter-relacionados aos demais conhecimentos escolares e as práticas sociais.

A aprovação e reprovação no ambiente escolar é um problema existencial, todos os anos a escola ao realizar o Censo escolar, fornece alguns dados em relação a quantidade de alunos que foram matriculados, os desistentes e os reprovados. Por meio desses dados é realizado um cálculo, o qual descreve a situação da escola em relação ao indicador de fluxo de aprovação, quando a escola reprova muitos alunos, o indicador de fluxo contribui para diminuir a nota do IDEB, demonstrando que a escola não está cumprindo com o seu papel e os seus objetivos que envolvem a formação educacional dos alunos.

E acerca da avaliação, que é um dos outros mecanismos que norteiam o IDEB, podemos salientar que o processo avaliativo ainda precisa conduzir outras estratégias metodológicas mais significativas, com vista a alcançar resultados positivos na aprendizagem efetiva do alunado, pois, como Luckesi (2005) destaca, a avaliação como exame excludente não contribui para a aprendizagem, o ato de avaliar como diagnóstico pode colaborar para o avanço escolar, pois a avaliação em seu processo é um instrumento para medir o conhecimento, tal medição, muitas vezes se torna um instrumento de exclusão, o aprovar ou reprovar em diferentes contextos de aprendizagem são mecanismos de punição para os alunos e rever tal procedimento, retomando conhecimentos ainda não adquiridos pelos alunos ao longo do processo, reverte o poder negativo que a reprovação tem sobre a formação individual de cada sujeito e de suas especificidades, pois, o tempo de aprendizagem não é igual para todos.

Neste sentido, a escola tem papel fundamental na promoção do alunado e na sua formação educacional, no entanto, precisa buscar soluções para minimizar os problemas que afetam a qualidade do ensino-aprendizagem, neste sentido é pertinente ressaltar que todas as ações dependem de diversos fatores que muitas vezes estão ligados diretamente a escola e ao meio social que está inserido a sua clientela. E com tantas mudanças presentes no contexto atual, as dificuldades que a escola enfrenta, ela precisa buscar mecanismos e também rever a sua proposta escolar, tomando como base O que ensinar? Como pretende ofertar o ensino? Como pretende ensinar? E qual sujeito pretende formar? Alguns dos questionamentos necessários para nortear o caminho que a escola pretende seguir e conduzir os processos educativos e avaliativos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

Pois, com as novas demandas que sociedade contemporânea impõe, as propostas educativas de cada instituição de ensino sofrem interferências internas e externas, os saberes para atender as necessidades comunicativas, socioeconômicas e trabalhistas do mundo global que modifica tudo e todos. O professor deixa de ser o transmissor do conhecimento, já não é o detentor do saber, sua prática já não pode ser mais a mesma, pois as escolas vivem sob o comando das demandas sociais e dos avanços das tecnologias, dentre outros fatores. Assim, o ensino-aprendizado também tende a sofrer alterações para com o atendimento aos anseios sociais, demonstrando que os professores e os demais profissionais de educação como atores desse novo cenário, também precisamos atuar com sabedoria para alcançar os propósitos do contexto social e o sucesso escolar.

Nesta perspectiva podemos destacar o que o autor Libâneo (2004) já retratava bem tal situação quando afirma que "o mundo assiste hoje às intensas transformações, como a internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em vários campos de saberes. Essas transformações levam à mudança no perfil desses diversos profissionais, afetando os sistemas de ensino". (p. 28)

Não há como negar que os avanços tecnológicos transforma a cada dia todos os setores sociais, a educação também tem apresentado mudanças significativas com vista aos avanços das tecnologias, entretanto, os indicadores afirmam que a qualidade do ensino brasileiro ainda está comprometida, há falhas representativas no que diz respeito a melhoria do ensino, muitas das políticas públicas implantadas até os dias atuais ainda não conseguiram mudar em sua totalidade os resultados na promoção da aprendizagem. Estamos falhando no que diz respeito a alfabetização dos alunos na idade certa e, devido a tal, temos que que amargar um fracasso escolar que aumenta ainda mais as desigualdades e injustiças sociais.

Neste sentido, muitas escolas que apresentam dados negativos em relação aos indicadores de qualidade da educação, supostamente possuem em seu contexto alguns problemas estruturais e profissionais, seus espaços nem sempre condizem com o desejado, suas práticas gestoras e pedagógicas ficam aquém do esperado, não estão preparadas para atender as novas exigências que o mundo atual impõe. Assim, acabam fracassando em seus objetivos e provocando cada vez mais um atraso na aprendizagem de grande parcela dos alunos que estão inseridos nessas instituições escolares. Como ressalta Luckesi (2005, p. 16),

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

> [...] Superar o fracasso escolar significa investir na qualidade do ensino, que tem como consequência direta o desaparecimento da reprovação; quem efetivamente aprende, a partir de um ensino de qualidade, não pode ser reprovado. Um ensino de boa qualidade investe na aprendizagem e não na aprovação nas séries escolares. (LUCKESI, 2005, p. 16).

O autor reforça a preocupação que aflige muitos estudiosos atuais da educação, a reprovação como instrumento contrário a melhoria da qualidade educacional. A ideia de que tantos profissionais de educação tem acerca da avaliação, vem ocasionando problemas no que diz respeito a alfabetização dos alunos em seus diferentes contextos, pois, o aluno ao realizar as avaliações externas, que tem como propósito verificar a aprendizagem, durante o período que o estudante permanece no Ensino Fundamental I (EF) ou Séries Iniciais do EF e, que não consegue atingir a pontuação adequada, demonstram em sua totalidade dificuldades de aprendizagens em relação as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e comprometem os resultados e favorece a ideia de que há ineficiência nas escolas no processo de alfabetização dos códigos linguísticos e matemáticos. Com resultados negativos dos exames, fica comprovado que os alunos que não atingiram a meta desejada pelos indicadores de aprendizagem estão em situação de defasagem intelectual, gerando uma excludente situação de negação dos próprios sujeitos.

São avaliações que norteiam ao trabalho pedagógico das escolas, que indicando muitas vezes, que o insucesso da escola está ligado diretamente ao ensino-aprendizagem que vem sendo realizado no espaço escolar, pois como destaca Luckesi (2001), a escola precisa investir na resolução dos problemas e buscar alternativas para garantir a qualidade do ensino, de maneira a oportunizar a todos que avancem qualitativamente nos estudos, mesmo com as especificidades, pois só assim, podemos alcançar melhores resultados no que diz respeito a formação dos sujeitos e reduzir os índices de desigualdades sociais tão presentes nos dias atuais.

A escola é espaço para muitos sujeitos de ascensão social, mas a exclusão social que muitos sujeitos enfrentam são decorrentes da relação que tiveram com a escola, permanecer ou evadir, interferem na vida futura de cada criança que ingressa nos espaços escolares. Deste modo, precisamos investigar as causas que levam crianças e adolescentes a não aprendizagem no período adequado, pois a falta do domínio dos conteúdos escolares são pilares norteadores para a evasão escolar e a repetência. Assim, buscando

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

mecanismos que contribuam para a garantia da aprendizagem satisfatória no período de ensino desejado, a escola poderá favorecer a muitos estudantes a aquisição dos saberes escolares e possibilitar a continuidade dos estudos em anos posteriores, pois a permanência depende de vários fatores e, um deles, está intimamente ligado ao fato de que os alunos precisam dominar as competências e habilidades para compreensão dos conteúdos programáticos. Diante disso, as escolas precisam transformar os sujeitos e suas realidades, possibilitar a todos o acesso não é o suficiente, pois vivemos um momento de mudanças e precisamos estar atentos para também avançar educacionalmente.

A educação é um direito de todos garantido na Constituição Federal, mas diante de tantos problemas que as instituições de ensino enfrentam, o direito a educação fica comprometido. Tendo em vista tal situação, podemos destacar em relação ao acesso e permanência, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, documento que norteia a educação do país,

> ***"a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores.*** **Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola.** Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção díade/ano/série". (BRASIL, 2013, p. 20/21).

Como destaca as Diretrizes Curriculares, a qualidade de ensino é prioridade para reduzir os índices de reprovação e evasão, tais problemas são os maiores obstáculos para que a lei seja cumprida, uma vez que, a aprendizagem de conhecimentos garante aos alunos maior estímulo para prosseguir nos estudos, na ausência, os sujeitos perdem o interesse e as chances de evadirem são maiores. Sabemos que a busca pela escola para muitos indivíduos é a porta de saída de um mundo marginalizado e excludente, pois grande parcela da população brasileira se encontra em situações de pobreza ou de extrema pobreza.

Como descreve Sánches (2003) o "circuito do desânimo" é composto por pessoas de baixo poder aquisitivo e com pouca escolaridade, são sujeitos que ficam a margem da sociedade, estão excluídos em todos os sentidos e, as crianças oriundas desse circuito, tendem a não aprender da mesma maneira que as crianças que estão em ambiente economicamente melhor. O maior diferencial entre os ambientes que tais crianças estão inseridas é o contato ou não com os bens culturais, em especial, materiais escritos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

Acerca desses ambientes, a maior parte da população com baixo poder aquisitivo, não tem acesso aos materiais escritos, são ambientes não favoráveis a aprendizagem da leitura, como também destaca Lajolo (2007),

> Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte desses últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola. (LAJOLO, 2007, p. 106).

A autora reforça o entendimento acerca dos ambientes familiares que não contribuem para a formação intelectual dos alunos, pois, não podemos deixar de discutir que as desigualdades, no que diz respeito ao acesso a escrita impedem avanços escolares para aqueles que se encontram a margem do saber. A oportunidade de aprender se difere quando levamos em consideração a aproximação do sujeito com os conhecimentos, as crianças que ingressam nas escolas e que não tiveram contato com materiais escritos ou que são filhos de pessoas não alfabetizadas, tendem a apresentar mais dificuldades na aquisição dos saberes. Elas vão aprender, porém precisam de mais tempo que as demais crianças, pois os saberes que deveriam estar em construção no seio familiar, passam a ser responsabilidades da escola e com isso, o processo fica mais lento e tardio.

Assim, a escola é espaço de interação, no qual os sujeitos interagem entre si e entre os saberes vividos e não vividos. Com tantos avanços sociais em seus diferentes setores, o mundo atual, contribui para a competitividade, os sujeitos, independentemente da sua origem, precisam dominar várias habilidades para viver socialmente e ingressar no mercado trabalhista e, devido a essa competição, a escola vem sofrendo mudanças representativas no que diz respeito a prática pedagógica, com vista a atender a tal situação, os alunos precisam avançar nos estudos e adquirir diferentes competências e habilidades que colaborem para terminar os estudos e que ao final sejam capazes de realizar atividades diversas no setor trabalhista e em outros setores da sociedade. Como afirma Maria (2002, p. 20):

> [...] Empresas contemporâneas necessitam de profissionais que tenham ótimo desempenho de leitura, não apenas para que sejam capazes de ler e decodificar manuais de instrução de máquinas sofisticadas; necessitam de pessoas que não se limitem à execução passiva de normas e atitudes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

> mecânicas, mas que saibam pensar, interagir com situações novas e habilmente tomar decisões. Isto significa pessoas que tenham bom nível de leitura geral, o que implica, sem dúvida, razoável leitura de mundo, informações generalizadas sobre questões contemporâneas e domínios de habilidades que permitam a esse profissional, construir e reconstruir autodidatamente o seu saber.

Segundo Maria (2002), a leitura somente para a decodificação de códigos não atende mais as demandas sociais, o sujeito precisa compreender o que ler em seus diferentes contextos. Nessa perspectiva, as avaliações externas vem buscando verificar se os alunos são alfabetizados linguisticamente e matematicamente, é mais do que realizar uma interpretação de símbolos linguísticos e matemáticos é compreender o contexto em que a escrita está inserida e qual a sua finalidade, para a resolução das questões os alunos necessitam de maior entendimento e habilidades, a alfabetização e o letramento são perspectivas necessárias ao conhecimento dos estudantes que realizam tais exames, a proficiência leitora é pilar para garantia de resultados mais promissores.

Os alunos que não adquirem o letramento desejado e não são alfabetizados durante os primeiros anos das séries iniciais do Ensino Fundamental I, acabam obtendo pouco rendimento nas avaliações tanto internas, quanto as externas. É bastante perceptível que as avaliações acabam sendo ferramenta de comparações entre os indivíduos, ocasionando uma exclusão silenciosa, haja vista que, os alunos que não obtém notas favoráveis acabam sendo submetidos a recuperação e quando não conseguem atingir as metas esperadas, os alunos são reprovados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) reforçam que,

> Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

> que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1997, p. 19).

Assim, podemos perceber que o fracasso escolar também está intimamente ligado a repetência, a falta de competências e habilidades que envolvem a leitura e a escrita comprometem o processo de ensino-aprendizagem. A escola na busca de solucionar algumas questões de dificuldades de aprendizagens, utilizam instrumentos para melhorar a aprendizagem dos alunos com defasagem escolar, a recuperação que deveria ser instrumento para recuperar a aprendizagem, muitas vezes é utilizada somente para atender as questões burocráticas. O aluno que não atinge a nota desejada, passa por exames de recuperação para alcançar uma nota melhor, mas em muitos casos, a nota ainda é pior do que haviam alcançado. Neste sentido, percebemos que muitas práticas pedagógicas utilizadas para a recuperação precisam ser repensadas, pois recuperar os alunos na aprendizagem e não na nota são fundamentais para que os resultados sejam positivos em relação aos conhecimentos, pois a recuperação quando pensada e planejada para auxiliar na promoção dos alunos, se torna uma ferramenta para conhecer a diversidade de características dos sujeitos e o ritmo de cada um durante o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, podemos salientar que os resultados das avaliações externas de grande parcela das escolas públicas demonstram que muitos alunos chegam ao 5º ano do EF, sem o domínio das competências e habilidades necessárias a tal série/ano, os saberes que deveriam ter sido apreendido durante percurso que o aluno faz no Ensino Fundamental I, muitas vezes não atende as perspectivas, demonstrando que em algum dado momento, o ensino falhou ou deixou lacunas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em seu conjunto de dados, apresenta a situação real das escolas de todo o país, por meio do resultado das avaliações externas, a Prova Brasil, o IDEB avalia o conhecimento dos alunos e por meio dos indicadores de aprendizagem a escola pode perceber quais os conteúdos que não foram adquiridos pelos alunos. Assim, podemos destacar que a escola que teve baixo rendimento na Prova Brasil, em algum momento falhou na sua tarefa de promover a aprendizagem, haja vista que os conteúdos das avaliações são da base curricular da série/ano avaliado.

A aprendizagem precisa ocorrer desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, a escola precisa oferecer aos alunos a possibilidade de aquisição dos conhecimentos necessários a cada série/ano, o ensino não pode ser atropelado, pois os conteúdos de uma série/ano estão ligados aos outros

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

da série/ano posterior e, na ausência destes, o ensino-aprendizagem fica comprometido.

Com tantos avanços sociais e tecnológicos, as necessidades de aprendizagem também se modificam, os saberes escolares precisam atender as exigências do contexto social, o convívio com a diversidade de informações precisa ser orientada pela escola, com vista ao domínio de diferentes conhecimentos por parte dos indivíduos, uma vez que a escola para muitos alunos é a ponte para a ascensão social. Diante disso, podemos destacar muitas escolas não conseguem ser ponte para a ascensão social dos alunos, pois não cumprem sua função de formar sujeitos com competências e habilidades necessárias a vida social. Dentre as diversas responsabilidades educacionais que as escolas possuem, o ensino da leitura e da escrita nem sempre é cumprido. A alfabetização das crianças na idade certa como sugere a proposta educacional do governo federal, quando aumenta o Ensino Fundamental para nove anos, com ingresso das crianças com 6 anos de idade no primeiro ano, vem ocasionando transtornos significativos no que diz respeito a prática pedagógica.

Segundo Ferrari e Rapoport (2009, p. 09),

> A mudança para o ensino fundamental de nove anos, na qual as crianças ingressam com seis anos no primeiro ano [...], faz com que se repense o trabalho a ser realizado, considerando-se as suas características. Ou seja, a proposta pedagógica precisa ter como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual os educandos encontram-se inseridos.

Nesta perspectiva, de acordo com a proposta do ensino fundamental de nove anos, as competências e habilidades que a escola precisa garantir ao longo desse percurso às crianças, está intimamente ligado ao respeito a infância, mas com vista ao ensino da leitura e da escrita, saberes que são metas necessárias para o avanço escolar. Tais competências e habilidades estão prevista em lei como obrigação dos espaços escolares, no que diz respeito a formação intelectual e social dos alunos. O guia de orientações acerca da prova Brasil e SAEB apresenta em seu contexto a importância que a escola precisa dar ao ensino da leitura e da escrita para garantir aos alunos uma educação de qualidade. Como ressalta Andrade,

> Mais do que nunca, o desafio da educação continua sendo tornar o estudante competente para que possa ler e entender

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

> aquilo que está registrado no mundo, nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes tarefas de interlocução em que, como cidadãos, estamos inseridos. (ANDRADE ORG. 2009, p. 11)

Neste sentido, o ensino escolar é responsável pelo aprimoramento dos conhecimentos, compreender que os alunos precisam ter competências e habilidades para avançar em relação a sua aprendizagem perpassa o ensino do código escrito e matemático, função educativa ligada a alfabetização escolar. Para que os alunos possam participar efetivamente das avaliações externas promovidas pelo Ministério da Educação, a escola precisa investir em um ensino mais eficaz e de qualidade. A fragilidade que muitas escolas apresentam em relação ao sistema de educação que ofertam são identificados a partir dos resultados fornecidos pelas avaliações externas. Conforme dados do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que [...] composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. (INEP, 2017, p. 01).

Nesta perspectiva, podemos salientar que as avaliações são mecanismos de diagnóstico das aprendizagens, assim, podemos perceber que a proficiência linguística e matemática estão previstas em todos os indicadores da qualidade do ensino, não é mais concebível que a escola não consiga cumprir como a tarefa de ensinar aos alunos os conteúdos propostos de acordo a série/ano, não somente pelo domínio do código escrito e matemático, mais acima de tudo, no que diz respeito ao uso dos conhecimentos em relação ao ler, escrever e calcular nas diferentes situações de comunicação e interação social. A alfabetização em tempos modernos vai além do ler e do interpretar, fazer uso de materiais escritos com competência são condições fundamentais para formar um sujeito e garantir sua progressão escolar.

Solé (1998) destaca que,

> Quem lê deve ser capa de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte dos eu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modifica-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p. 72, IN. PORTO, 2005. p. 33)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

No processo de formação intelectual dos alunos, muitas escolas ainda deixam lacunas que interferem nos avanços educacionais, ela sozinha não consegue promover desenvolvimento escolar, há uma emergência em formar parcerias com outros agentes sociais para concretizar o processo com eficácia. O meio social em que os sujeitos estão inseridos também são obstáculos que interferem nos resultados, devido a tal, nos dias atuais pesquisas demonstram que as escolas em que a família participa e/ou tem uma condição socioeconômica melhor, os alunos tendem a avançar qualitativamente. No entanto, os resultados negativos, no que diz respeito ao aprendizado efetivo de muitos alunos podemos retomar como já foi destacado anteriormente, são decorrentes de crianças oriundas de lares com pouca escolaridade e de baixa renda, demonstrando que a desigualdade socioeconômica pode ocorrer em muitos casos como obstáculo de interferência para uma formação educacional mais concreta. Como afirma Sánchez,

> Desde os primeiros anos da escola básica vai-se criando uma brecha entre os que dominarão a língua escrita e aqueles que não o farão. A diferença do ponto de partida entre as crianças provenientes de meios privilegiados e de crianças provenientes de setores populares, ou marginais, nunca diminui e muito menos se recupera, porque não se trata de um atraso temporal, mas sim de um abismo cada vez mais sem salvação. (SÁNCHEZ, 2003, p. 25. In TESKE et al, 2003, p. 25)

Como destacou o autor, não há como recuperar as desigualdades, entretanto, precisamos buscar outros mecanismos que diminuam as distâncias sociais e de aprendizagens tão presentes nas instituições escolares, os alunos precisam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem. Para atender ao que acabamos de descrever, as escolas de todos o país vêm sendo orientadas acerca da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta do governo Federal e do Ministério da Educação, para diminuir as disparidades de aprendizagem em todo o país, tal proposta sugere a elaboração do currículo e das propostas pedagógicas, comum a todas as instituições de ensino, garantindo a todos as mesmas aprendizagens. É uma posposta que reforça a ideia de que todos precisam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de sua localização geográfica e de seu poder aquisitivo.

A proposta da BNCC já está sendo discutida nas escolas públicas e privadas, mas o que percebemos é que a falta de informação ou de entendimento, vem comprometendo sua implantação, não se sabe se tal situação decorre

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

do descaso presente e constante no mundo atual em relação ao cumprimento das leis e propostas, o que percebemos é que ao afirmamos que todos os sujeitos têm direitos a educação, é preciso acima de tudo garantir a todos o acesso à educação que é uma meta prevista e garantida em lei, mas que no entanto, as escolas com práticas pedagógicas inadequadas e com a não proliferação do conhecimento tendem a reforçar as questões que impossibilitam a permanência dos que ingressam. Assim, a falta de qualidade do ensino em muitos ambientes escolares, ainda é um dos problemas que afetam diretamente a promoção escolar de muitos alunos em todo o país.

> No Ensino Fundamental e, nas demais etapas da Educação Básica, a qualidade não tem sido tão estimulada quanto à quantidade. Depositar atenção central sobre a quantidade, visando à universalização do acesso à escola, é uma medida necessária, mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para inserção no mundo do conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 21)

Desse modo, assegurar o acesso, a permanência e o sucesso vem sendo um desafio para o avanço na qualidade educacional do Brasil, pois no processo democrático educativo, nos deparamos com obstáculos que interferem nos resultados e que levam ao fracasso escolar, os dados presentes em pesquisas e avaliações externas do contexto da educação pública, aponta a evasão e a repetência como indicadores que interferem diretamente nos resultados. Escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica abaixo da meta desejada, como apresentado na introdução, apresentam nas informações fornecidas, dados representativos de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dados alarmantes. Que nos preocupa, uma vez que, o país. o estado e o próprio município de Xique-Xique vem avançando em relação a implantação de Políticas Públicas Educacionais para atender as necessidades de aprendizagem e de formação do alunado, bem como formação dos profissionais e de garantia de infraestrutura e fornecimento de materiais e recursos didáticos e outros, para equipar e possibilitar um ambiente favorável ao ensino-aprendizado.

No entanto, as escolas ainda não conseguem garantir a permanência efetiva dos alunos, nos questionamos em relação os investimentos educacionais previstos em leis se atendem as reais necessidades das escolas com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

resultados negativos, a implantação das Políticas Públicas Educacionais como pertinentes aos problemas existenciais nos ambientes escolares, bem como acerca da fiscalização do emprego dos recursos públicos destinados a melhoria da qualidade da educação nas escolas com risco ao fracasso escolar pode estar de fato ocorrendo. São questionamentos que precisam ser pensados e estudados para maior compreensão dos obstáculos que interferem processo de formação dos sujeitos e melhoria da qualidade da educação.

Nessa medida, não podemos culpar os setores envolvidos, são situações decorrente de um conjunto de fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Pensando sob está ótica, podemos destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preveem que,

> O compromisso com a permanência do estudante na escola é, portanto, um desafio a ser assumido por todos, porque, além das determinações sociopolíticas e culturais, das diferenças individuais e da organização escolar vigente, há algo que supera a política reguladora dos processos educacionais: há os fluxos migratórios, além de outras variáveis que se refletem no processo educativo. (BRASIL, 2013, p. 21)

Como podemos observar, a escola sozinha não pode resolver todos os problemas existenciais, na resolução dos empecilhos que afetam o avanço escolar, a escola e outras entidades governamentais e não governamentais precisam firmar parcerias para atender as demandas que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Uma parceria que percebemos que já acontece em todas ou quase todas as escolas do país, refere a implantação de políticas públicas educacionais propostas pelo governo federal. As políticas públicas são mecanismos de combater diversos problemas já detectados e comprovados que comprometem a qualidade da educação. Vale destacar que as políticas públicas são frutos dos anseios de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar.

No entanto, mesmo com tantos estudos na área de educação e com tantas afirmações acerca de que a falta de proficiência leitora é um obstáculo para o avanço escolar, percebemos que as políticas públicas já implantada não conseguem solucionar tal questão, o analfabetismo um dos fatores que mais atrapalham o processo educativo e, que é bastante discutido ao longo da história da educação brasileira, pois é a falta de domínio da língua escrita que muitos indivíduos possuem ou seja, o não saber ler e escrever com eficiência, levam grande parcela dos alunos a regredirem em seus

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

estudos e comprometem o avanço das aprendizagens diversas. Quando não há competências efetivas em relação a leitura e a escrita, os estudos não são aproveitados como deveriam ser e ficando a margem dos saberes escolares, deixam de atingir as metas que a escola almeja, o que levam ao desencanto pela escola, fator de risco para a evasão e desistência.

Infelizmente, nos deparamos com tal situação durante muito tempo e, é cada vez mais é preocupante tal problemática, os programas e ações das políticas públicas precisam necessariamente conduzir mecanismos com fins a melhorar não somente as práticas pedagógicas, mas tudo que está interligado ao contexto em que elas se conduzem. O ensino precisa prever um aprendizado com possibilidades de compreensão dos conteúdos a todos os alunos, independentemente de sua condição social, cultural e econômica. A escola precisa agir frente a tantos problemas existências, precisa investir junto ao governo federal em programas que de fato atenda as demandas reais e permanentes no que diz respeito a formação docente, a formação gestora e dos demais profissionais de educação. Sabemos que os professores são atores indispensáveis no cenário educativos, são através de suas práticas que atingimos diretamente os alunos, mas o professor não trabalha sozinho, todos os sujeitos presentes naquele contexto escolar interatuam a disposição da educação.

Diante disso, percebemos que com a implantação de políticas públicas educacionais voltadas para as reais necessidades educacionais das escolas públicas do país, em especial, com vista a conduzir melhor as práticas educativas voltadas para o ensino-aprendizagem dos saberes escolares nos espaços educativos, poderemos diminuir os índices de analfabetos funcionais tão presentes na sociedade e obter melhores resultados nos indicadores de aprendizagem.

Quando destacamos o analfabetismo funcional como obstáculo para o avanço da educação, o fazemos por percebermos que nenhum sujeito consegue avançar sem as competências e habilidades que envolve a formação leitora, não há como negar que em todos os campos da educação, a leitura é fundamental para a compreensão dos conteúdo das diversas áreas do conhecimento, a ausência dela, impossibilita a apropriação de outros conhecimentos. Neste sentido, vale ressaltar que segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional-Inaf (2018),

> Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

> em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas. (INAF, 2018, p. 08).

Os dados nos mostram que do modo em que o processo educativo vem sendo conduzido, ainda estamos colaborando para aumentar os índices de sujeitos que não adquiriram as competências da leitura e da escrita durante a sua estadia nos espaços escolares. Partindo desse princípio, os dados nos conduzem a perceber que há uma necessidade emergencial de investigarmos quais os obstáculos que as escolas enfrentam na promoção dos estudantes, em que de fato precisam melhorar, qual sujeito queremos formar e como devemos atuar nos espaços de ensino-aprendizagem com vista a uma formação educacional com aprendizagem efetiva das competências e habilidades necessárias a utilização dos seus conhecimentos em situações cotidiana e sociais. Segundo Kleiman (2007, p 16),

> As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. É dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola. (KLEIMAN, 2007, p.16).

Contudo, buscamos reforçar que o ensino brasileiro ainda apresenta dificuldades para avançar na qualidade da educação, são muitos os esforços para transformar tal realidade, mas precisamos atingir diretamente no foco. Precisamos de alternativas efetivas e eficaz no que diz respeito a formação dos alunos em suas competências e habilidades educativas, base preponderante para alcançar melhores resultados na aprendizagem do alunado. Enfim, as políticas públicas educacionais precisam de fato atender aos seus reais objetivos e propostas, pois só com ferramentas efetivas e possíveis, os resultados do IDEB e a qualidade das escolas públicas que apresentam resultados abaixo do desejável possam avançar e contribuir na melhoria do ensino ofertado em todos os espaços escolares do país.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que os investimentos em estudos que discutem a formação docente e as Políticas Públicas de Educação vem sendo intensificados ao logo dos anos, com novas vista a observar os contextos escolares e as propostas que contribuem na orientação de gestores e de docentes no que diz respeito a melhorar a qualidade da educação e aos avanços nos resultados e metas dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Acerca das práticas educativas voltadas para o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações matemática, a estrutura física dos espaços escolares, a formação gestora e a participação da família, algumas instituições ainda estão em situação precária ou indesejável, provocando inquietações que instigam a necessidade de investigação mais profunda para compreendermos os reais obstáculos que tanto alteram os resultados.

As instituições escolares públicas do país apresentam resultados diferentes, principalmente, aquelas que estão localizadas em locais com alto indicativos de vulnerabilidade, uma vez que sofrem muitas mudanças representativas de acordo ao contexto que se encontram, implicando em distorção ensino aprendizagem. Neste sentido, algumas abordagens precisam ser repensadas de modo a contribuir com mudanças efetivas no ensino de Língua Portuguesa e de Matemática que tem sido conduzido no espaço escolar.

Sendo assim, este estudo com foco os resultados do IDEB, visando os resultados que atentam para a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas e a taxa de aprovação dos alunos do 5º ano do país, em especial, das escolas municipais de Xique-Xique que obtiveram baixo resultado, podem apresentar aspectos que venham a contribuir um o levantamento dos mecanismos que afetam os resultados das instituições públicas e a partir desta verificação possamos compreender como novos processos educacionais possam ser implantados e conduzidos para transformar a realidade das escolas pesquisadas, bem como nortear o trabalho de outras escolas que passam pela mesma situação.

Nesta perspectiva, observamos que é importante discutir acerca da relevância que os programas e as ações das Políticas Públicas Educacionais brasileiras implantadas têm, bem como o acompanhamento e a fiscalização das mesmas, principalmente, as que estão voltadas para a formação gestora e docente e para as práticas pedagógicas que integram o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, buscaremos ao longo da pesquisa que ainda

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

está em processo, verificar as políticas públicas que buscam propor condições necessárias a formação dos alunos com dificuldades de aprendizagem inseridos em escolas urbanas e rurais da rede municipal de Xique-Xique, com vista a melhorar a qualidade do ensino pode ser uma garantia de avanços no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Contudo, embora um dos objetivos centrais dessa pesquisa que ainda se encontra em produção seja analisar o contexto escolar e as políticas públicas de educação é necessário perceber a formação e prática docente, o trabalho envolvendo a alfabetização e o letramento, para a formação e proficiência linguística e matemática, formação continuada no trabalho para melhoria da qualidade do ensino, buscando também observar a estrutura do espaço físico da escola voltado para o ensino das competências e habilidades de Língua Portuguesa e de Matemática do 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental I, bem como a participação da família/responsáveis na aprendizagem escolar. Essas situações são cruciais para o entendimento e conclusões do estudo, uma vez que oferecem subsídios relevantes e fundamentais para a pesquisa, bem como para compreensão da implementação das ações já implantas nos espaços escolares pesquisados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Gisele Gama (org.) **Língua Portuguesa: Orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico.** Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p2/p2_4.pdf Acesso em: 09 de out. 2017

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. ***Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica***. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Circulares nacionais – Língua Portuguesa**, Brasília: MEC/SEEF, 1997.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2009. Acesso em 20 de dezembro de 2018. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INAF, **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Acesso em: 20 de dezembro de 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.** Portal do Governo Brasileiro. Acesso em 15 de jan. 2019 disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Cientifica.** - 5. Ed. - São Paulo: Atlas, 2013.

LIBANÊO, José Carlos. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do Pedagogo. In: _____. **Pedagogia e pedagogos para quê?**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004, Cap. 1, p. 25-41.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e preposições. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática.11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

MARIA, Luzia de. **Leitura & colheita:** livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PORTO. Márcia Flamia. FERREIRA, Maria Beatriz. **Leitura: um processo de produção de sentido.** Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2015.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.030

RAPOPORT, Andrea. (Org.). **A criança de seis anos:** no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SÁNCHEZ, Carlos. **A escola, o fracasso escolar e a leitura.** In: TESKE, Ottmar. [et. al.]. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CLASSES MULTISSERIADAS: UMA PRÁTICA DOCENTE MULTIFACETADA

AIRAN CELINA SEPÚLVEDA DOS SANTOS ROCHA DE ABREU
Mestrado pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí- UFPI, airande-abreu@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

RESUMO

A educação do campo é a educação realizada aos/com/para sujeitos do campo, devendo acontecer prioritariamente no seu ambiente natural de origem, porém, para que assim se realize, existem inúmeras contingências, em grande parte devido à situação de negligência que as populações do campo historicamente vivenciam. Uma das contingências são os agrupamentos encontrados nas escolas do campo, como as classes multisseriadas, que para estas, é proposto como uma das soluções a nucleação escolar que não apresenta uma organização satisfatória e muitas vezes não atende às necessidades específicas dessa população. Conclui-se que a formação inicial e continuada dos professores que trabalham em classes multisseriadas no campo, constitui-se um aporte necessário à prática docente e aprendizagens discentes, assim como também infere-se que a nucleação escolar, pode ser uma alternativa para se proporcionar melhores condições de trabalho docente e aprendizagens discentes, desde que seja realizada com o rigor e responsabilidade necessária atendendo às necessidades particulares dessas populações, bem como condições de segurança e preservação da cultura local, o que efetivamente não vem acontecendo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Multisseriação, Nucleação Escolar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

INTRODUÇÃO

A Educação do campo reúne as condições de existência dos povos do campo, as experiências dessas populações e o conhecimento científico produzido pela humanidade e, para que efetive-se, é importante aproximações e articulações desses elementos incluindo e ampliando essa organização curricular.

Segundo a Resolução n° 2 de 28 de abril de 2008, a educação do campo, compreende:

> [...] a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (2008, p. 1)

As escolas localizadas no campo, muitas vezes são espaços escolares negligenciados pelo poder público, sucateados e estruturalmente incoerentes com a proposta de uma educação de qualidade, que perpasse por condições estruturais, materiais e pedagógicas alinhadas.

Uma das consequências desse descaso é a existência de agrupamentos escolares de crianças, seja pelas condições estruturais da escola – tamanho pequeno, pela demanda de alunos – poucos alunos em cada série/ano, situações apontadas como justificativa quanto e inviabilidade de um professor para grupos pequenos de alunos; seja pela quantidade de professores encaminhados para as escolas no campo – geralmente poucos professores, situações essas, que servem de justificativa, apesar de não o serem, a organização de crianças de diferentes séries e idades na mesma turma sob a orientação educativa de apenas um docente, sem existir um planejamento específico que direcione esse agrupamento.

A multisseriação ainda é muito frequente em escolas localizadas no campo e constitui-se agrupamentos de crianças de séries/anos diferentes na mesma sala de aula, o que torna o trabalho docente uma prática exaustiva, pois potencializa por 2, 3, 4 ou mais seu planejamento e execução de aula, tendo que planejar para diferentes turmas, apresentar o conteúdo e acompanhar a aprendizagem dessas crianças de séries/anos diferentes ao mesmo tempo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

A nucleação escolar surgiu como uma possível solução à multisseriação, compreendendo a centralização dos alunos em escolas-núcleo em comunidades maiores do campo, abrangendo os alunos que vivem nessa comunidade e em comunidades próximas, ou entre o campo e a zona urbana, através do uso intensivo do transporte escolar, possibilitando a seriação escolar intracampo ou entre o campo e a cidade, porém, muitas vezes esse deslocamento não atende às medidas de segurança necessárias, seja em termos do ônibus escolar em si apresentar má conservação, como também a ausência de monitores no ônibus para fiscalizar o transporte das crianças, assim como as desfavoráveis condições das estradas e vias utilizadas para realização desse transporte. Importante destacar também que essa proposta desloca os alunos de sua comunidade e muitas vezes desenraiza-os de suas tradições, costumes e cultura, pois, os mesmos serão imersos em contextualidades diferenciadas das suas.

A partir da problemática: quais são os principais desafios encontrados pelos docentes em classes multisseriadas no campo? o artigo propõe-se a identificar os principais desafios vivenciados pelos docentes que trabalham em classes multisseriadas em escolas do campo. Em sua metodologia o texto configura-se como uma revisão de literatura, situadas por Severino (2013, p. 106) como "aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc." Neste estudo contou-se como aporte teórico textos de autores que problematizam e discutem a temática pesquisada, a partir das contribuições de Evangelista (2017), Hage (2012), Janata e Anhaia (2015), Oliveira e Oliveira (2017) além da Resolução n° 2 de 2008 que institui as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A organização desta pesquisa está composta por dois tópicos, além desta Introdução e das Considerações Finais, sendo estes: Educação do Campo e classes multisseriadas e Educação do Campo, classes multisseriadas e a proposta da nucleação escolar.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS

A Educação do campo, é muito importante para as crianças e para a comunidade residente nesse espaço, pois oportuniza a possibilidade das crianças realizarem os estudos em seu local de origem, sem a necessidade de deslocamento para a cidade, preservando a sua cultura e a contextualidade

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

de suas experiências. Porém, embora se reconheça essa importância também é sabido que as escolas localizadas no campo são historicamente marginalizada pelas políticas públicas educacionais, sendo tratadas como uma política compensatória, muitas vezes descontextualizadas da realidade do campo, ao geralmente partir de uma proposta urbana de ensino para ser aplicada no campo e também pela escassez de recursos estruturais e materiais necessários aos processo de ensino e de aprendizagem

A realização de "adaptações" e "criatividade" é frequente para o docente conseguir atingir os objetivos educacionais planejados, em vista da realidade encontrada nessas escolas, seja no âmbito da organização dos recursos materiais disponíveis, seja na esfera pedagógica, muitas vezes em consequência da ausência dessa organização estrutural.

Uma organização em forma de agrupamento de alunos muito encontrada no Campo são as classes multisseriadas, compreendidas por Oliveira e Oliveira (2017, p. 63) como:

> [...] essa organização dos espaços e tempos pedagógicos tem como objetivo, principalmente, atender a necessidades educativas dos alunos e também os arranjos formais dos sistemas de ensino. São formadas, sobretudo, em locais onde há poucos alunos nas séries escolares que moram em localidades/comunidades rurais distantes de escolas sedes, que agregam o maior número de alunos. Outro dado importante é que em uma mesma classe são encontrados alunos com diferentes idades e diferentes etapas de escolaridade e nível de aprendizagem.

As escolas com classes multisseriadas padecem e resistem, apesar dos pouquíssimos investimentos das políticas públicas no que se refere a essa organização educacional, o que acabou contribuindo para uma visão social negativa quanto ao nível de qualidade educacional dessas escolas.

A Resolução N° 2º de 28 de abril de 2008, normatiza que "Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental." (2008, p. 2), assim, por conceber inapropriado, causador de prejuízos educacionais e sobrecarga de trabalho docente, essa Resolução (2008), proíbe esse tipo de organização pedagógica.

Mas apesar disso é importante considerar que as classes multisseriadas podem ainda ser consideradas, como uma forma de resistência da Educação do/no campo, mesmo uma educação que apresenta limitações em questões materiais, humanas e pedagógicas, pois, muitas dessas escolas sobrevivem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

dos restos materiais da zona urbana e que em termos pedagógicos há uma alta rotatividade de docentes, geralmente são os professores contratados que são encaminhados para o campo, muitos ainda em processo de formação, o que contribui para a descontinuidade dos projetos implementados e falta de qualificação dos profissionais que atuam no campo, principalmente nestas classes.

Para os professores que trabalham em classes multisseriadas no campo, as condições de trabalho são muito complexas e desestimulantes, ficando ainda mais difícil um planejamento didático que vincule as ações didático-pedagógicas ao projeto de vida das populações do Campo, por serem muitos afazeres e cobranças exigidas ao docente, que terá que assumir diferentes turmas concomitantemente.

Hage (2011, p. 100) ratifica:

> Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de "ajuntamento" de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente.

A organização e execução do trabalho docente muitas vezes resume-se a estratégias de sobrevivência, diante dos múltiplos interesses dos sujeitos envolvidos (professor e alunos), estratégias essas, que constituem a elaboração de objetivos mínimos de aprendizagem de forma homogeneizadora e a busca pelo seu alcance.

O trabalho nestas classes é potencialmente mais complexo, até mesmo para os docentes mais experientes que já vivenciaram a dinâmica destas classes, pois eles com o tempo adquirirão a sua forma pessoal de planejar, manejar a turma e incentivar as crianças em suas aprendizagens, porém, os discentes não serão os mesmos, sendo produtos da sociedade e da sua comunidade de origem, desta forma, o perfil dos alunos é variável e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

comunga com os valores sociais e históricos de cada época. Comenta Hage (2011, p. 100-101):

> Como resultado dessas situações, os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola ou turma multisseriada [...].

Importante frisar que apesar da existência histórica das classes multisseriadas e de diferentes trabalhos ao longo do tempo apontarem sua existência e os desafios para sua efetivação, pouco se discute acerca das classes multissseriadas e isso reflete o grau de relevância que é dada a essa organização de ensino e de aprendizagem em todos os âmbitos: nacional, regional, estadual e municipal, porém, essa postura de uma forma geral não é positiva, principalmente porque deixar de se discutir não significa que não existam, e nem que está próxima a sua extinção e, ao mesmo tempo, se por um lado não se discute, pouco se pode contribuir com o trabalho dos docentes que trabalham nessas classes, muitas são as críticas, porém são poucas as contribuições de fato a esses profissionais e às crianças que dependem desse ensino.

Uma grande contribuição aos docentes que trabalham em classes multisseriadas no campo, constitui-se o desenvolvimento de formações que atendam às necessidade do "chão da escola" nesta especificidade, sendo contempladas desde a formação inicial até a formação continuada.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO, CLASSES MULTISSERIADAS E A PROPOSTA DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR

A nucleação escolar consiste na remoção de crianças que residem no campo, geralmente em pequenas comunidades, onde nesses lugares realizam sua existência em termos de convivência com pares e adultos, aprendizagens escolares, contato com a natureza, brincadeiras, dentre outros e, por conta da pouca demanda de estudantes nessas escolas do campo, propõe-se a construção de escolas-núcleo em comunidades com maior quantidade populacional agregando os estudantes das pequenas comunidades, sendo viabilizado o deslocamento diário das crianças de suas comunidades para as

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

escolas-núcleo em outras comunidades ou na zona urbana por meio do uso de forma intensiva do transporte escolar.

As comunidades do campo, ao qual é proposta a nucleação, geralmente contam com classes multisseriadas, por conta da pouca quantidade de alunos por turma ou em virtude da insuficiente quantidade de turmas nas escolas.

A nucleação apesar de favorecer a seriação escolar, sendo este o objetivo principal propagado, contribui para um afastamento das crianças de suas raízes culturais e da diversidade cultural das famílias e da comunidade que fazem parte, afinal, cada comunidade no campo possui características únicas, experiências, costumes e culturas específicos, sendo uma especificidade dentro da diversidade de campos existentes, como corrobora Barbosa e Fernandes (2013, p. 307):

> A defesa do não desenraizamento das crianças, mais presente na EC [Educação do Campo], e a da necessidade de facilitar o acesso pelas dificuldades de deslocamento com crianças muito pequenas, da EI [Educação Infantil], constituem um ponto em comum. A ausência de um transporte escolar seguro e o tempo que as crianças podem dispender nestes trajetos levam a considerar prioritária a proximidade física entre a escola e a família. (grifos nossos)

As condições do transporte escolar, geralmente precárias, indicam ausência de responsabilidade e compromisso com a educação, com a segurança das crianças e denota o grau de valorização que a educação do/no campo ocupa, muitas vezes não interessando em saber as condições de conservação dos ônibus que farão o transporte das crianças e nem oferecendo infraestrutura com relação às estradas que serão usadas para fazer esse transporte diário. Janata e Anhaia (2015, p. 691) tecem críticas ao processo de nucleação escolar a o afirmarem que:

> Embora a nucleação tenha ocorrido sob o argumento de elevação da qualidade do ensino com a concentração dos alunos e a separação em turmas seriadas, de acordo com as idades e níveis de escolarização, isso não se verificou. O que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

A Resolução N° 2º de 28 de abril de 2008, no Artigo 3°, normatiza que a modalidade da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental "serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.", ainda defende que caso haja demanda quanto à nucleação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve existir a participação das comunidades interessadas na definição do local e até a possibilidade do percurso à escola ser realizado a pé. Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio a mesma Resolução (2008) afirma que a nucleação pode ser a melhor solução desde que haja diálogo entre as comunidades atendidas.

Prevê-se também nesta Resolução (2008) que a prioridade é que haja o deslocamento, se necessário, de alunos entre o campo e o próprio campo, ou seja, intracampo, procurando evitar-se que o deslocamento para as crianças estudarem seja realizado entre o campo e a cidade, fazendo com que as crianças permaneçam ao máximo no campo porque quando as crianças se deslocam para estudar na cidade acabam perdendo parte de sua identidade de camponês e ainda segundo Evangelista "[...] tem contato com vários vícios da cidade e podem deixar de frequentar as aulas para aproveitar os espaços de lazer." (2017, p. 56), o que consequentemente pode contribuir para o êxodo rural ou a mobilidade populacional.

É importante também destacar que a nucleação e o uso do transporte escolar devem levar em conta as condições das estradas, vias e ônibus escolares, sabe-se que as vias do meio rural, muitas vezes estão em péssimas condições de tráfego ou são intrafegáveis, com muito mato, buracos, lama, barrancos, oferecendo perigos para os transeuntes, assim como também deve ser observado as condições de conservação dos veículos utilizados para fazer o transporte das crianças. A presença de um monitor escolar é essencial para auxiliar, cuidar e contribuir na organização das crianças durante o trajeto da sua comunidade para a escola e da escola para a comunidade.

Pensar e planejar a educação do campo é uma proposta educacional e política que deve não somente ser anunciada pelas autoridades competentes como forma de se redimir diante dos preconceitos e invisibilidades a que se delegou às populações do Campo historicamente, tentando se concertar os erros do passado, mas que deve ser implementada como forma de possibilitar meios educacionais de desenvolvimento humano e construir um futuro digno a essa população, já que isso não é doação, mas um direito adquirido, por mais que tenha sido ocultado.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

Realizar a nucleação ou não, é uma medida séria e que deve ser tomada com responsabilidade, principalmente se, se pensar efetivamente nas condições de ensino e de aprendizagem das crianças e jovens do campo que possuem limitações históricas quanto a diversas dimensões da sua existência e a educação pode ser entendida como uma forma de emancipação, possibilidade de autonomia e superação dessas limitações além do fato da educação ser um direito de todos.

A baixa oferta da educação, a nucleação e a multisseriação são condições que precarizam a educação do campo, é preciso mudar essa realidade.

É direito dos pais ou responsáveis matricular seus filhos em escolas localizadas no Campo ou na cidade, na sua comunidade ou em outra, porém, a forma como está sendo organizado o processo de nucleação e a oferta de vagas nas escolas, apresenta-se como um tipo de imposição de como as coisas são obrigadas a acontecer. Fecham-se escolas na justificativa de se acabar com as classes multisseiadas e a promessa de oferta de um ensino com mais qualidade e apresentam o ônibus escolar como a única alternativa para que as crianças e jovens possam estudar, muitas vezes sequer sem consultar a comunidade quanto a essa mudança.

Porém, não se pode perder de vista que o fortalecimento da democracia e a redução das desigualdades são primordiais e atravessadas pelo direito à educação, uma educação de qualidade seja no campo ou na cidade, que dê condições e meios de escolha e não como uma imposição autoritária de como as coisas têm de acontecer. É preciso conhecer e reconhecer a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo possui especificidades próprias em virtude do seu contexto de realização, abarcando em sua organização os conhecimentos universais e as experiências de vida, produção, contradição e existência dos diferentes povos que habitam nesse espaço geográfico. A consideração a esse preceito é fundamental para que haja efetivamente uma educação do campo para os povos do campo e não uma transposição de uma educação urbana para o campo.

Pensar a educação que é realizada no campo remete às dificuldades encontradas às crianças e docentes nas escolas do campo, geralmente de cunho material, com a ausência de recursos didático-pedagógicos, mas também de cunho pedagógico através de organizações e agrupamentos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

realizados não a partir de conhecimentos pedagógicos e proposta didática específica de ensino e aprendizagem, mas por conta das contingências encontradas nesses espaços, como a organização de agrupamentos de diferentes turmas sob a tutela de apenas 1 professor, como as classes multisseriadas, que apesar de fazerem parte da história da educação do país, apresentam muitas fragilidades na sua execução, comprometendo o trabalho pedagógico docente e a aprendizagem das crianças, geralmente por não contar com orientações específicas sobre como o professor deve proceder no desenvolvimento da sua aula, assim, sozinho e com inúmeras turmas concomitantes para ensinar, potencializa seu trabalho de uma forma extenuante.

Uma solução possível a essa situação é a proposta da nucleação escolar, com a construção de escolas-núcleo em comunidades maiores, visando atender às necessidades escolares das crianças e adolescentes que vivem em comunidades menores e próximas, sendo realizado intracampo ou o completo deslocamento dessas crianças de pequenas comunidade para a zona urbana, através do uso intensivo do transporte escolar.

Porém, para a nucleação acontecer atendendo essa prerrogativa de seriação, melhores condições de trabalho docente e avanço nas aprendizagens, é necessário que haja uma estruturação em termos de possibilitar segurança e atendimento às necessidades específicas dessas crianças e adolescentes que serão deslocados de sua comunidade, "desenraizando-se" de seus costumes, tradição e produção material e imaterial.

O ideal é que as crianças e adolescentes estudem nas suas próprias comunidades, comungando dos valores próprios de seu povo, com a devida organização estrutural das escolas assim como também com a oferta de condições de trabalho dignas aos docentes e aprendizagem aos discentes, nisso incluem a formação desses profissionais para trabalharem nesse contexto diferenciado, para que possam efetivamente articular a realidade do campo aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 02/2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf >. Acesso em: 12 jul. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.031

EVANGELISTA, J. C. S. **O direito à educação no campo**: superando as desigualdades. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2017.

HAGE, S. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Rev. Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1 – Brasília: 2012. p. 97-113.

JANATA, N. E. ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente**. Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2015. p. 01. Disponível em http:<//www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45783.pdf>. Acessado em 19 jul. 2021.

OLIVEIRA, M. R. D. de. OLIVEIRA, N. do S. da S. Prática e docência em classes multisseriadas. IN: ANTUNES, H. S. SOUZA, E. C. de. (orgs.). **Formação e trabalho docente em contexto rural**: diálogos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. (61-86).

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em 02 set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCAS DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

ADRIANA RAMOS DOS SANTOS
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, adriana.santos@ufac.br;

GIANE LUCÉLIA GROTTI
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, giane.grotti@ufac.br;

LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO
Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, leticiamendonca@yahoo.com.br;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

RESUMO

A sociedade brasileira é historicamente marcada por profundas desigualdades. O presente estudo tem como principal finalidade demonstrar que o Brasil e o Acre apresentam, historicamente, um quadro de fortes contrastes sociais e, na comparação entre as condições de vida das populações residentes na cidade e no campo, estas últimas apresentam indicadores sociais e educacionais ainda mais desfavoráveis. Para tanto, optou-se por uma abordagem que conta com elementos de natureza quantitativa e qualitativa. Realizou-se uma pesquisa junto ao banco de dados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo INEP buscando indicadores que comprovasse as desigualdades presentes nesse contexto. O estudo evidenciou fortes desigualdades quando se comparou os indicadores sociais e educacionais do campo e da cidade tanto no Brasil quanto no estado do Acre: o analfabetismo é mais elevado, as taxas de matrículas e o desempenho educacional dos alunos são menores, a formação dos profissionais, a infraestrutura e o acesso a serviços são mais precários, o mercado de trabalho mais excludente e a pobreza significativamente maior. Para superar os problemas sociais e educacionais do campo, é necessário que o Estado planeje e implemente políticas articuladas, que atuem simultaneamente no enfrentamento da desigualdade que ainda se faz presente nesse contexto. Torna-se necessário incluir na agenda das políticas públicas ações de enfrentamento da desigualdade e isso só se dará quando o Estado for capaz de reconhecer os desiguais como cidadãos, e gerar espaços públicos de participação implementando políticas públicas de caráter equitativo.

Palavras-chave: Educação do campo, Desigualdades sociais, Desigualdades educacionais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

INTRODUÇÃO

O crescimento da desigualdade constitui o fenômeno social fundamental do nosso tempo, principalmente porque se manifesta de modo massivo e evidente. Diversos estudos atestam que a sociedade brasileira é historicamente marcada por profundas desigualdades sociais e, em termos espaciais, Wanderley (2000), destaca que, sem sombras de dúvida, no campo predomina uma situação das mais injustas.

Nesse sentido, esse estudo tem como principal finalidade demonstrar que o Brasil e o Acre apresentam, historicamente, um quadro de fortes contrastes sociais e, na comparação entre as condições de vida das populações residentes na cidade e no campo, estas últimas apresentam indicadores sociais e educacionais ainda mais desfavoráveis.

Os indicadores são medidas estatísticas que resumem aspectos importantes sobre as condições de vida das pessoas (JANUZZI, 2001). O acompanhamento de sua evolução permite perceber e avaliar as mudanças que ocorrem na sociedade, se as políticas públicas implementadas estão sendo eficazes, além de identificar os locais e segmentos da população que necessitam de ações prioritárias de programas e políticas governamentais.

Para Januzzi (2001), um indicador serve como recurso metodológico que informa aspectos da realidade, seja ela social, política, econômica ou educacional e permite que sejam percebidas mudanças ocorridas nessa realidade. Ou seja, o indicador teria como característica ser um instrumento de monitoramento da realidade, com intuito de formulação e reformulação de políticas públicas. Nesse sentido, cada vez mais se observam pesquisadores, lideranças populares, políticos e a população em geral se utilizando de indicadores para avaliar os avanços ou retrocessos nas condições de vida da população, para apontar a eficácia ou ineficácia de políticas públicas ou para defender suas posições quanto às prioridades sociais.

O uso de indicadores sociais e educacionais apresenta, hoje, um amplo campo de estudo e vem sendo utilizado como forma de entendimento da realidade, de tendências da sociedade brasileira e como forma de análise dos efeitos e impactos das políticas públicas. Com tal intenção, serão utilizados, aqui, os indicadores disponíveis nas bases de dados dos últimos censos publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2013)[1].

METODOLOGIA

Nesse estudo, optou-se por uma abordagem que conta com elementos de natureza quantitativa e qualitativa. A abordagem qualitativa possibilita uma maior flexibilidade, principalmente na opção de procedimentos, e a quantitativa, no sentido de que os dados estatísticos são complementares aos dados qualitativos (MARTINS, 2011).

A respeito desse método de análise, Gatti destaca que:

> Os métodos de análise que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mas ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (2004, p.13).

Guiando-se por essa abordagem, foram escolhidos, como instrumentos de pesquisa, a análise documental, tal instrumento busca dar conta da perspectiva mais qualitativa do trabalho e os dados levantados no Censo Escolar (INEP) que por sua vez, busca dar conta da parte quantitativa da pesquisa. Seguindo-se essa lógica, a pesquisa desenvolveu-se em etapas.

Primeiramente, foi feito um levantamento das produções científicas em periódicos, dissertações e teses que abordam a temática e também, para buscar apoio teórico para a elaboração deste estudo. Em seguida realizou-se uma pesquisa junto ao banco de dados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2007 a 2013.

A escolha por esse recorte temporal justifica-se por dois motivos. Primeiro, devido ao fato de que somente a partir de 2007 o Censo incluiu, além dos dados gerais sobre a escola, informações específicas sobre os alunos e professores, o que permitiu a coleta de um número maior de informações sobre os docentes. Segundo, porque acreditamos que esse período

1 Vale assinalar que essas instituições adotam as categorias descritivas rural e urbano.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

pode mostrar algumas mudanças no perfil docente após a implementação de políticas de formação de professores do campo.

Para a leitura dos dados, foi utilizado um programa estatístico que possibilitou a codificação e tabulação destes, bem como o cruzamento de variáveis disponibilizadas pelo INEP, como idade, gênero, raça, dentre outras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a síntese dos indicadores sociais do IBGE (2010), o Brasil tem 190.755.799 milhões de pessoas. Desse total, 160.925.792 (84,4%) residem na área urbana e 29.830.007(15,6%) residem na área rural. Cada uma dessas áreas possui traços marcantes no que se refere às diferenças ocupacionais, ao tamanho da população, à densidade demográfica e ao grau de complexidade e diferenciação social e educacional.

O IBGE destaca que, dentre os 16 milhões de pessoas que foram consideradas em uma situação de extrema pobreza no Brasil, estima-se que 4,1 milhões de pessoas estão no meio rural, isto é, 1 (um) em cada 4 (quatro) dos habitantes vive essa situação. A maior parte deles se concentra no Norte e, principalmente, no Nordeste. Ainda, 48% dos domicílios rurais em situação considerada de extrema pobreza não têm acesso à rede geral de distribuição de água, luz elétrica e não têm poço ou nascente na propriedade. A elevada proporção de pobres vivendo nesse meio revela a necessidade de políticas públicas ativas para reduzir as disparidades existentes e que são responsáveis pelo seu esvaziamento, especialmente pelos jovens, que encontram nas cidades melhores condições para construir suas vidas.

Os dados sobre a educação evidenciam que essa população ainda continua menos favorecida que a urbana, pois são gritantes as diferenças entre o ensino que é propiciado às populações urbanas e o que é destinado às populações rurais. Isso expressa a grande responsabilidade das políticas públicas voltadas para o campo que, além da necessidade de serem específicas, requerem estratégias diferenciadas para a escolarização dessa parcela da população.

No Censo Escolar (2013), registra-se que o país possui 423.520 estabelecimentos de ensino básico. Destes estabelecimentos, 159.177 são rurais e 264.343 são urbanos. Na tabela abaixo, é possível visualizar o percentual de estabelecimentos dos meios rural e urbano no país:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

Tabela 1 – Estabelecimentos rural/urbano por modalidade e etapa de ensino / Brasil - 2007-2013

Ano	Localização	Educação Infantil		Ensino Fundamental Anos iniciais		Ensino Fundamental Anos finais		Ensino Médio		Ed. Profissional		Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2007	Rural	55.311	38,7	81.128	57,4	17.591	29,5	1.745	7,2	159	4,9	17.555	41,1	34	1,3
	Urbano	87.796	61,3	60.185	42,6	42.057	70,5	22.521	92,8	3.071	95,1	25.198	58,9	2.626	98,7
2009	Rural	56.933	38,1	75.615	54,6	18.462	29,7	2.173	8,4	168	4,8	16.236	39,7	30	1,3
	Urbano	92.660	61,9	62.781	45,4	43.615	70,3	23.750	91,6	3.367	95,2	24.617	60,3	2.241	98,7
2011	Rural	58.530	37,7	69.104	52,5	18.620	29,6	2.396	8,9	185	4,5	14.806	38,7	26	1,2
	Urbano	96.584	62,3	62.606	47,5	44.194	70,4	24.548	91,1	3.916	95,5	23.439	61,3	2.055	98,8
2013	Rural	59.320	36,3	63.450	50,5	19.159	30,2	2.591	9,4	183	4,0	14.452	39,0	22	1,1
	Urbano	104.019	63,7	62.171	49,5	44.263	69,8	24.859	90,6	4.396	96,0	22.608	61,0	2.027	98,9
	%Cresc/rural	*	7,2	*	-2,2	*	8,9	*	48,4	*	15,0	*	-17,6	*	-35,3
	%Cresc/Urbano	*	18,5	*	3,3	*	5,2	*	10,4	*	43,1	*	-10,3	*	-22,9

Fonte: Censo Escolar/INEP (2007-2013)

Na tabela, observa-se que, na maioria das etapas e modalidades da educação básica, o crescimento dos estabelecimentos urbanos é superior ao rural. Nas áreas rurais, observam-se dois movimentos: um crescimento no número de estabelecimentos na educação infantil (7,2%), nos anos finais do ensino fundamental (8,9%), ensino médio (48,4%) e na educação profissional (15,0%), e um decréscimo nos anos iniciais (-2,2%), na educação de jovens e adultos (-17,6%) e educação especial (-35,3%).

Na educação infantil, apesar do número de estabelecimentos ter apresentado um crescimento de 55.312 escolas para 59.320, em termos percentuais, nota-se uma redução de 38,7 % para 36,3%. O meio rural apresenta uma taxa de crescimento 7,2 % e o meio urbano 18,5%, o que comprova que o aumento de estabelecimentos é mais expressivo neste.

Quanto ao ensino fundamental, especificamente nos anos iniciais, é notório que o número de estabelecimentos no meio rural é superior ao do urbano, o que se deve ao fato de que, no meio rural, há menor densidade demográfica, exigindo, então, que as escolas se localizem próximas a pequenos núcleos populacionais, que, por sua vez, estão distantes um dos outros, atendendo, precariamente, a poucos alunos.

Quando se toma por base a taxa de crescimento, observa-se que, no meio rural, de 57,4% de estabelecimentos, passou-se para 50,5% (2007/2013), ou seja, uma redução de 2,2%. Já no meio urbano, observa-se um crescimento de 3,3%, passando de 42,6 % para 49,5%. Nos anos finais do ensino

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

fundamental, a área rural teve um crescimento de 8,9% e a área urbana 5,2%. O ensino médio foi uma das etapas que mais cresceu no contexto rural, nos últimos anos, evoluindo de 7,2% para 9,4%, ou seja, teve um crescimento de 48,4%. Na cidade, o crescimento foi de apenas de 10,4%, contudo continua sendo inferior ao número de estabelecimentos do ensino fundamental. A educação profissional teve um crescimento de apenas 15,0%, enquanto na área urbana praticamente triplicou, 43,1%.

Os dados do Censo do IBGE indicam que o analfabetismo no Brasil é cerca de três vezes maior no campo que na cidade. No entanto, nota-se que as taxas de crescimento dos estabelecimentos que ofertam a Educação de Jovens e Adultos vêm reduzindo-se nos últimos anos, passando de 41,1% para 39,0%, uma redução de 17,6%. Já nas cidades, a redução foi menor, 10,3%.

Embora o discurso da universalização da educação seja veiculado nos meios político e educacional, essa é uma questão que ainda precisa avançar no campo, pois milhares de crianças e jovens brasileiros, que vivem nesse contexto, ainda enfrentam inúmeras barreiras para continuar os estudos e concluir as etapas do ensino fundamental e médio. O ensino médio, mesmo apresentando um crescimento de 48,4%, é considerado pequeno, se comparado à oferta do ensino fundamental e ao crescimento da cidade.

Ainda que não sejam suficientes para a compreensão dos grandes desafios da educação do campo, em âmbito nacional, os indicadores de matrícula são importantes para dimensionar o afunilamento da oferta de vagas nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, o que permite afirmar que as escolas do campo ainda não se constituem em um fator de equalização de oportunidades.

Para analisar a demanda ainda existente de matrículas no campo, apresenta-se, na tabela 2, o número total de crianças e jovens da população brasileira do campo, de acordo com a faixa etária.

Tabela 2 – População rural/urbana em idade escolar por faixa etária- Brasil – 2010

Localidade	0-5 anos	6-10 anos	11-14 anos	15-17 anos	18-24 anos	25-29 anos	30-39 anos
Rural	3.045.198	2.945.001	2.548.681	1.864.758	3.626.239	2.331.458	4.045.764
	(18,2%)	(18,9%)	(18,7%)	(18,0%)	(15,2%)	(13,6%)	(13,7%)
Urbana	13.682.948	12.597.602	11.112.864	8.493.116	20.251.951	14.772.956	25.587.321
	(81,8%)	(81,1%)	(81,3%)	(82,0%)	(84,8%)	(86,4%)	(86,3%)
Total	**16.728.146**	**15.542.603**	**13.661.545**	**10.357.874**	**23.878.190**	**17.104.414**	**29.633.085**

Fonte: Censo do IBGE (2010).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

Com o objetivo de deduzir a dimensão da demanda por escolarização obrigatória no campo, realizou-se o cruzamento dos dados da população (IBGE, 2010), debitadas as matrículas declaradas no Censo Escolar da Educação Básica (2010). Pela tabela abaixo, nota-se que, no caso brasileiro, ainda não há uma relação linear entre número da população de crianças e jovens nas idades próprias e efetivamente matriculados no nível/etapa correspondente à faixa etária no campo.

Tabela 3 – Cobertura de atendimento e demanda, segundo o grupo de idade e as etapas da educação básica no campo – Brasil

Faixas etárias	Nível/etapa correspondente	% populacional*	% matrículas**	% atendimento	% Demanda
0-5 anos	Educ. Infantil	(3.045.198)	(861.752)	28,3	71,7
6-10 anos	EF-anos iniciais	(2.945.001)	(3.169.426)	107,6	-7,6
11-14 anos	EF- anos finais	(2.548.681)	(1.577.058)	61,9	38,1
15-17 anos	Ensino Médio	(1.864.758)	(289.075)	15,5	84,5

FONTES: *Censo Demográfico IBGE 2010. **INEP/MEC. Censo escolar 2010.

As diferenças existentes entre o número de jovens e adolescentes e os respectivos números de matrículas por nível/etapa evidenciam que ainda existe uma grande demanda por educação da população brasileira do campo. Do total das crianças de 0 a 5 anos, apenas 28,3 % são atendidas, ou seja, ainda existe, no campo, 71,7% de crianças fora da escola na idade.

Compreende-se, portanto, que existe um precário e insuficiente acesso à educação infantil nesse espaço. Mais grave ainda é a situação dos anos finais do ensino fundamental e médio, pois, do total da população entre 11 a 14 anos, somente 61,9% é atendida registrando-se, ainda, uma demanda de matrículas de 38,1%. Quanto à população na faixa de 15 a 17 anos, a taxa de atendimento é somente de 15,5%, deixando uma demanda de matrículas no ensino médio de 84,5%. Isso permite inferir que, pela falta de vagas, muitos se veem obrigados a procurar vagas nas escolas das cidades, ou que esse percentual corresponde ao total de jovens que não estão estudando pela falta de vagas nas escolas do ensino médio do campo e, ainda, que a oferta tem sido menor que a demanda existente.

Pelos dados apresentados, pode-se afirmar que ocorre uma oferta concentrada de matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental e uma queda abrupta na oferta dos anos finais e no ensino médio. A relação de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

matrícula entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais.

Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com seis vagas nos anos finais correspondendo a apenas uma vaga no ensino médio. E isso tudo é agravado por uma política de redução na oferta de vagas da Educação de Jovens e Adulto (EJA), indicando que os jovens e adultos que não procuram vagas na cidade não têm possibilidade nenhuma de concluir seus estudos no campo.

Portanto, pode-se afirmar que o crescimento do número de estabelecimentos dos anos finais do campo não atende à demanda dos anos iniciais, o que reforça a assertiva de que as políticas destinadas ao campo priorizam o atendimento escolar apenas até o 5º ano do ensino fundamental. Daí em diante, o estudante deve, em geral, buscar oferta de vagas na cidade, caso queira continuar a estudar. Essa desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que almejam continuar os seus estudos em escolas localizadas no campo.

Ainda segundo a mesma fonte, além do acesso, outro problema que circunda o campo é a questão da distorção idade-série. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a distorção é de 26,0% no campo, na cidade chega a 15,0%, ou seja, a taxa de distorção idade-série no campo corresponde quase ao dobro da existente no meio urbano. Nos anos finais, a distorção-idade serie é de 43% no campo, na cidade chega a 29,0% e, no ensino médio, 42,0% no campo e na cidade 32,0%.

As taxas de escolarização líquida[2] no campo também são muito baixas. No ensino médio, a área rural apresenta um índice de 41,3%, enquanto na área urbana a escolarização líquida é de 58,7%. No ensino superior, a área rural apresenta uma taxa de 3,2%, enquanto na área urbana a taxa é de 14,9%. As baixas taxas de escolarização líquida se manifestam no ensino fundamental e se agravam intensamente no ensino médio, registrando uma distorção de 55,8%, ou seja, mais da metade destes alunos estão atrasados com relação à série que deveriam frequentar.

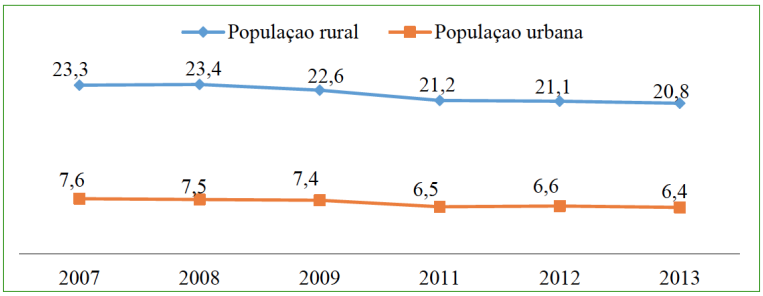
2 Segundo o IBGE , a taxa de escolarização é a percentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário), podendo ser líquida ou bruta. A taxa de escolarização líquida mostra quantos estudantes frequentam a etapa correta em relação à sua idade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

As taxas de analfabetismo da população de 15 anos apresentavam, em 2013, um patamar de 20,8% na área rural, sendo mais de três vezes superiores a do meio urbano, que se encontrava em 6,4 %, conforme ilustra o gráfico 1:

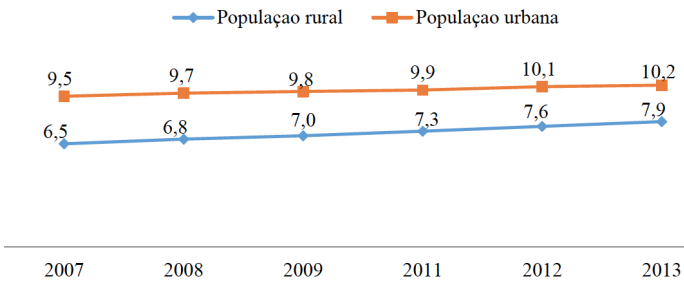
Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade urbana/rural/Brasil – 2007-2013



FONTE: CENSO ESCOLAR/INEP

Torna-se importante ressaltar que esses dados se referem ao contexto nacional e que, ao situá-los nas regiões norte e nordeste, os índices são ainda mais gritantes, principalmente quando se trata de índices de ensino superior no campo, já que essa oferta praticamente inexiste em alguns contextos regionais. Existem, também, diferenças em relação à escolaridade média das populações do campo e da cidade, na faixa de 18 a 29 anos, ficando o território do campo em desvantagem, conforme destaca o gráfico 2:

GRÁFICO 2 – Escolaridade média da população de 18-29 anos por localidade - Brasil - 2007-2013



Fonte: Censo escolar-INEP.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

A escolaridade média da população de 18 a 29 anos que vivia no campo, em 2007, era de 6,5 anos, enquanto na cidade, na mesma faixa etária, era de 9,5 anos. Em 2013, o campo elevou sua escolaridade para 7,9 anos, mas, ainda permanecem em patamares bastante baixos se comparados aos da cidade (10,2%). Esse número expressa a existência de um grande contingente de pessoas que estudaram, no máximo, até o final do ensino fundamental.

A insuficiência de políticas educacionais específicas para o campo é uma das principais causas da desigualdade entre a escolaridade média do campo e da cidade. O afunilamento da oferta fica evidente na distribuição das matrículas nos diferentes ciclos e etapas da educação básica, em que se prioriza, apenas, o atendimento escolar até o 5º ano do ensino fundamental. Para prosseguir nos estudos, os alunos precisam se deslocar para as cidades, afastando-se da família e do campo ou submetendo-se à condições nem sempre adequadas de transporte escolar.

Confrontando a taxa da população fora da escola e a taxa da população com atraso escolar, do Brasil e do estado do Acre, temos:

Tabela 4 – Taxa da população fora da escola por grupo etário/ localidade no Brasil e no Acre

Indicadores	UF	População	Urbana	Rural
Pop. de 4 a 5 anos fora da escola	Brasil	19,9%	17%	32,4%
	Acre	36%	24,6%	58,1%
Pop. de 6 a 10 anos fora da escola	Brasil	2,8%	2,4%	4,7%
	Acre	8,2%	4,0%	16,5%
Pop. de 11 a 14 anos fora da escola	Brasil	3,9%	3,5%	5,4%
	Acre	8,2%	5,1%	14,7%
Pop. de 15 a 17 anos fora da escola	Brasil	16,7%	15,6%	21,7%
	Acre	22,2%	20%	28,1%

Fonte: Microdados do censo do IBGE (2010)

Os dados do Censo do IBGE realizado em 2010 mostram que o Brasil e, em especial, o estado do Acre, têm grandes desafios para garantir o direito de todas as crianças e adolescentes educação pública de qualidade. No Brasil e no Acre, os grupos mais atingidos pela exclusão são as crianças de 4 e 5 anos, com idade para frequentar a pré-escola, e os adolescentes de 15 a 17 anos, que deveriam estar no ensino médio.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

A população que vive no campo, no Acre, é de 27%, enquanto a população do campo, no Brasil, de uma forma geral, corresponde a 15%, ou seja, a população do campo do estado é maior que a média brasileira. Isso significa que essa população possui uma participação importante na composição social, econômica e geográfica do estado. Boa parte vive em comunidades ribeirinhas, reservas extrativistas e assentamentos distantes das cidades.

As longas distâncias, os obstáculos naturais, as dificuldades de acesso, a baixa densidade populacional dificulta o atendimento de grande parte da população aos serviços de saúde, educação, entre outros. Isso exige que, dentre outras iniciativas, o estado pense na educação do campo de maneira diferenciada, porque tem uma natureza, inclusive, geográfica, que merece outro tratamento. Esses, complicadores, portanto, constituem um grande desafio para o estado no atendimento educacional de crianças e jovens do campo.

De acordo com a tabela, no Acre, os menores índices de frequência à escola se encontram no campo. Enquanto 24,6% das crianças de 4 e 5 anos, que vivem na cidade, estavam fora da escola, no campo, esse percentual quase dobrava, com 58,1%. O acesso à educação da faixa etária de 4 a 5 anos tem evoluído, mas ainda é grande o número de crianças fora da escola. Entre as crianças de 6 a 10 anos da área rural, a situação é ainda pior, com 16,5% fora da escola, contra 4,0 % na cidade. Em todas as faixas etárias apresentadas na tabela a situação das crianças fora da escola, tanto em nível nacional, quanto local, é mais grave no campo.

Apesar da obrigatoriedade de frequência na educação básica, determinada pela legislação do país, milhares de crianças e adolescentes enfrentam obstáculos para ter acesso à escola e um número significativo daqueles que conseguem se matricular acaba por deixar os estudos antes de concluí -los. A dificuldade em progredir nos estudos é um dos principais fatores de risco para a permanência das crianças na escola. O baixo desempenho escolar pode levar à repetência, que, por sua vez, gera altas taxas de distorção idade-série.

Com base na taxa de distorção idade-série, é possível ter noção de quantas crianças já ingressam tardiamente no ensino fundamental, permanecendo em situação de atraso escolar por toda a educação básica. Como acontece com outros indicadores, no campo, as taxas de atraso escolar são mais elevadas, conforme indica a tabela 5:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

Tabela 5 – Taxa de incidência de atraso escolar por grupo etário no Brasil e Acre

Indicadores	UF	População	Em atraso escolar	Urbana	Rural
Incidência de atraso escolar na população de 6 a 10 anos	Brasil	15.100.845	4.075.880 (27,0%)	25,4%	34,1%
	Acre	77.525	24.168 (31,2%)	25,4 %	44,3
Incidência de atraso escolar na população de 11 a 14 anos	Brasil	13.133.898	5.727.574 (43,6%)	40,4%	57,9%
	Acre	62.960	31.423 (49,9%)	42,2	68,2
Incidência de atraso escolar na população de 15 a 17 anos	Brasil	8.626.342	4.830.512 (56,0%)	53,3%	69,4%
	Acre	37.647	21.916 (58,2%)	51,8	77,1

Fonte: Microdados do Censo do IBGE (2010)

De acordo com os dados apresentados na tabela, 44,3% dos alunos, na faixa etária dos 6 a 10 anos, do campo, no Acre, estão em atraso escolar, ante 25,4% dos estudantes da cidade. Esses índices vão se tornando mais altos conforme aumentam os anos de estudo. Uma das questões que levam a esse salto na distorção idade-série e, também, à reprovação e ao abandono no 6º ano do ensino fundamental, é a mudança na organização da escola nessa fase. A situação de atraso escolar é mais grave na faixa etária de 15 a 17 anos, que corresponde ao ensino médio, apresentando 77,1%. Um dos principais motivos, é que muitos alunos deixam a escola para ajudar no sustento familiar.

Além da dificuldade de acesso e permanência, as condições de funcionamento das escolas do campo são, também, extremamente precárias. O quadro comparativo aponta alguns elementos que denotam as diferenças na infraestrutura entre as escolas de ambas as localidades:

Quadro 5 – Infraestrutura nas escolas urbanas e rurais - Brasil/2013

Infraestrutura disponível na escola	Escola Urbana	Escola Rural
Água - rede pública	67 %	2 %
Energia - rede pública	100 %	48 %
Esgoto - rede pública	31 %	0 %
Coleta de lixo	98 %	10 %

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

Infraestrutura disponível na escola	Escola Urbana	Escola Rural
Biblioteca	80 %	7 %
Laboratório de informática	72 %	5 %
Quadra de esportes	41 %	2 %
Aparelho de DVD	99 %	18 %
Impressora	99 %	16 %
Antena parabólica	32 %	7 %
Maquina copiadora	30 %	3 %
TV	100 %	23 %
Internet	85 %	2 %

Fonte: Censo escolar/INEP (2013)

Os dados do Censo Escolar (2013) demonstram que apenas 7% das escolas do campo possuem biblioteca, 5% têm laboratório de informática e somente 2% das escolas possuem acesso à internet. A taxa de estabelecimentos com energia elétrica é de apenas 48 %, somente 2 % conta com água potável da rede pública e as escolas do campo não possuem esgoto sanitário.

Por fim, esses dados ressaltam as desigualdades de infraestrutura existentes entre as escolas do campo e da cidade e demonstram o quanto o Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas, também, da garantia de um padrão mínimo de qualidade. Há um percentual alto de escolas que não possuem requisitos básicos de infraestrutura, biblioteca, equipamentos, quadras de esportes, entre outros. Assim, fica evidente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem das crianças e jovens do campo possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável.

Além da questão da falta de infraestrutura adequada, as escolas do campo sofrem com a questão do fechamento. Nos últimos anos, houve um grande movimento de fechamento das escolas, basicamente por três motivos: a) o processo de municipalização; b) a diminuição da população rural ao longo dos anos e c) a nucleação das escolas, o que reduz a oferta das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Nesses casos, os alunos do campo são transportados, pelos municípios, para os distritos maiores e, muitas vezes, para escolas da cidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

Nessa direção, Arroyo tem alertado em relação às políticas educacionais que incorporam nas análises a visão negativa que se tem dos povos do campo na nossa cultura política e educacional:

> [...] poderíamos levantar a hipótese de que a falta de políticas e as crônicas carências de serviços e de professores não se devem as distâncias, à dispersão da população do campo etc. Se devem basicamente ao imaginário tão negativo que se tem do campo e de seus povos: atrasados, pré-modernos, em extinção. Investir no atraso não tem retorno. Logo, investir o mínimo em políticas públicas, na criação de uma rede de ensino e na formação de profissionais. A política de nucleação das escolas rurais nas cidades e a política de translado de crianças e adolescentes do campo para essas escolas nucleadas se inspira no pressuposto de que cedo ou tarde eles terão de abandonar as formas de produção que estão em extinção. Repensar políticas do campo exigira repensar essas visões do campo. O descuido do campo não é devido ao atraso de políticas tradicionais, mas é fruto da racionalidade econômica moderna que não aconselha aplicar recursos nos espaços e empreendimentos econômicos e sociais atrelados ao atraso. Enquanto essa visão não mudar não mudarão os estilos e as lógicas de formulação de políticas do campo (2007a, p.09).

Com base nessas considerações, é possível compreender que a desigualdade, o abandono e a concepção negativa que se tem desse espaço são fatores que desmobilizam os investimentos nesse setor, pois se pressupõe que só devem existir investimentos em educação, onde houver retornos lucrativos.

Quanto aos docentes, os dados indicam que existem 311.025 funções docentes no ensino fundamental e médio regular no campo, representando 18% destas funções em exercício no país; dos docentes que atuam no ensino fundamental e médio, em escolas situadas no meio rural, 61% não apresentam formação em nível superior, o que significa um contingente de, aproximadamente, 178 mil professores sem a formação adequada.

Os dados extraídos das pesquisas do Censo Escolar - INEP (2013) mostram as diferenças no nível de formação dos professores do meio rural em relação aos do meio urbano.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

Tabela 6 – Perfil da formação docente no Brasil – urbano/rural

Formação	Urbana	%	Rural	%	Total
Fundamental incompleto	2.256	0,2	197	0,4	3.453
Fundamental completo	2.546	0,2	3.524	1,1	6.067
Ensino Médio – Magistério	210.793	16,4	139.976	46,0	350.769
Ensino Médio	76.756	6,0	36.409	12,0	113.165
Superior Completo	997.890	77,3	122.722	40,4	1.120612
Total	**1.290.241**	**100**	**303.828**	**100**	**1.598.076**

Fonte: Censo escolar/INEP (2013)

De acordo com o Censo, é preocupante a existência de funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atuam nas regiões Norte e Nordeste. A formação dos professores que atuam no campo é desafiadora, não só pela falta de profissionais com formação de nível superior, mas, também, pela diversidade das realidades sociais encontradas. Com esse quadro, não é difícil antever os problemas em relação à qualidade do ensino nas escolas do campo: os docentes com menos anos de formação são aqueles que se deparam com situações educacionais mais complexas.

Existe uma grande concentração de professores leigos ou sem a formação exigida pela LDB atuando no campo. O nível de formação dos docentes demonstra a desigualdade das condições de formação no campo e na cidade. Para Caldart (2000), as possibilidades de formação no próprio campo são mínimas. Além disso, quando são ofertados aos professores, os programas especiais de formação, em sua grande maioria, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que contemplam a maior parte dos futuros professores esperados para atuar nessa localidade.

A exposição desses dados teve como principal finalidade demonstrar que o Brasil e o Acre apresentam, historicamente, um quadro de fortes contrastes sociais e, na comparação entre as condições de vida das populações residentes na cidade e no campo, estas últimas apresentam indicadores sociais e educacionais ainda mais desfavoráveis em relação às primeiras: o analfabetismo é mais elevado, as taxas de matrículas e o desempenho educacional dos alunos são menores, a formação dos profissionais, a infraestrutura e o acesso a serviços são mais precários, o mercado de trabalho mais excludente e a pobreza significativamente maior.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

Diante do quadro apresentado, foram tomadas como análise as categorias desigualdade/ igualdade e equidade, discutindo-se algumas das interpretações atribuídas aos termos, especialmente, no campo educacional. A escolha dessas categorias se deu, em grande parte, ao fato de que o campo vem sendo marcado por um quadro de profunda desigualdade e, em contraposição a essa desigualdade, as políticas sociais e educacionais para esse contexto estão sendo formuladas com base nos princípios de igualdade e equidade.

Os dados analisados até o presente momento evidenciam que as desigualdades se manifestam de maneira mais acentuada no campo, trazendo novos desafios para a elaboração das políticas públicas educacionais para esse setor. Na busca por uma melhor compreensão dessa categoria e seus efeitos no contexto do campo, é necessário elucidar melhor seu conceito. No dicionário de verbetes da Rede Gestrado, a desigualdade é conceituada como sendo:

> Todo aquele processo e situação de diferenciação social e/ ou econômica. Em termos sociológicos, diz-se que a desigualdade é social na medida em que essa diferenciação é produto da interação entre sujeitos sociais; nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo, inclusive, tal diferenciação pode dar-se entre regiões. (SALGADO, 2010, não paginado).

A desigualdade afeta grupos diversos e apresenta-se em múltiplas dimensões. Genericamente, podem-se identificar três dimensões: a econômica, a sociocultural e a política. No campo, a faceta econômica da desigualdade vai se revelar à medida que se tem mais professores com contratos temporários e precários e com médias de salários inferiores ao dos professores da cidade. As escolas, por sua vez, apresentam escassez de recursos e precariedade na infraestrutura.

A dimensão sociocultural se manifesta à medida que os índices de analfabetismo, distorção idade-série são maiores, e os professores apresentam o menor nível de escolaridade. Já a dimensão política se materializa com a ausência ou precariedade de instituições escolares no meio rural, com a ausência de assistência adequada à saúde, à condições de trabalho e à produção de renda. Materializa-se, também, no número reduzido de instituições de espaço público para além da família (cinema, biblioteca, praça),

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

bem como em menos oportunidade de formação para os professores, dentre outros.

O Estado, no momento de elaborar as propostas de combate a essas dimensões da desigualdade, estabelece como foco o que Arroyo (2010) chama de coletivos desiguais e as desigualdades tornam-se abstratas e genéricas. Para esse autor, esses desiguais têm classe, raça, etnia, gênero, lugar. As desigualdades abstratas não têm rosto, nem cor, nem gênero ou classe. As consequências desse trato abstrato, genérico, das desigualdades têm sido sérias para a formulação das políticas, pois acabam predominando as políticas generalistas. Assim, os "coletivos desiguais são ignorados na formulação de políticas de superação das desigualdades genéricas, a história dos processos de produzi-los como desiguais é ignorada" (ARROYO, 2010, p.1.386). Essas políticas acabam, portanto, somente confirmando e legitimando a desigualdade presente na sociedade.

Souza (2006) vem contribuindo também para essa discussão, propondo uma explicação para os motivos do descaso com o qual é tratada, constantemente, essa parcela da população brasileira, pelas políticas públicas e a sociedade como um todo. Segundo o autor, a modernidade brasileira é deficiente, porque jamais foi realizado um esforço político em nome da equalização das condições sociais das classes inferiores, somente por meio desse processo é que se pode garantir o acesso dessas classes à cidadania plena.

Outros autores que também fazem uma análise dessa temática são Fitoussi e Rosanvallon (1997). Para os autores, "a desigualdade é o resultado de um processo e não de um estado social dado" (1997, p. 11), é mais do que uma soma de infelicidades individuais. Portanto, não se pode pensar que a formação do professor do campo, ou a falta dela, seja atribuída à sua trajetória pessoal, culpabilizando-o por não buscar ou não se interessar pelo processo formativo. Desse modo, a desigualdade como processo possui uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, é produto do funcionamento da sociedade.

Para Fitoussi e Rosanvallon (1997), um dos objetivos fundamentais das políticas é a redução das desigualdades. Caminhar no sentido da igualdade de oportunidades equivale a enfraquecer o peso das dotações iniciais e dos fatores aleatórios na determinação das trajetórias individuais. Assim, é indispensável encontrar formas de compensar as diferenciações, tanto no que se refere às condições de partida, como no que se refere aos acidentes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

de percurso que ocorrem ao longo do ciclo de vida que, permanentemente, põem em causa o princípio da igualdade de oportunidades.

Aproximando essa discussão do contexto do campo, é necessário que o Estado estabeleça diretrizes políticas específicas, com dotação financeira que possibilite a institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis e assegure a formação adequada aos seus professores.

Frente ao quadro de desigualdade presente no contexto do campo, especialmente na formação dos professores, vem se idealizando patamares mínimos de igualdade para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais. Almeja-se não uma sociedade igualitária, mas uma sociedade justa, na qual todos os cidadãos tenham reais possibilidades de desenvolvimento de suas aptidões individuais e coletivas.

Na formação e nas condições de trabalho dos professores as desigualdades também são evidentes. Alguns estudos desenvolvidos por pesquisadores como Arroyo (2007, 2010), Souza (2012), sobre essa temática, evidenciam que os professores da área rural enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção, e estão entre os que têm menor nível de escolaridade.

Para Frischeisen (2007) a igualdade está ligada à afirmação do princípio da não discriminação, ou seja, reconhece-se que todos são iguais perante a lei, e, portanto, não pode haver discriminações que excluam determinadas pessoas ou grupos do exercício de determinado direito por terem modos de vida diferentes. Afirmar a igualdade entre as pessoas que vivem no campo não significa ignorar suas diferenças, mas não permitir que essas diferenças sejam fundamento para negar o acesso a bens e direitos considerados universais em uma determinada sociedade.

Para tanto, são necessárias políticas públicas que visem a alcançar patamares mínimos de igualdade, ou seja, são necessárias políticas específicas para determinados grupos sociais, que podem se dar no campo do reconhecimento e/ou distribuição. Torna-se importante ressaltar que, para a construção da igualdade, muitas vezes, o reconhecimento e redistribuição estão igualmente presentes, como, por exemplo, no âmbito da educação do campo. Na implementação desta é necessário reconhecer a singularidade das pessoas que vivem no campo e, ao mesmo tempo, realizar programas de atendimento específico a essas populações.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

CONSIDERAÇOES FINAIS

Na configuração do cenário nacional, o campo apresenta diversas fragilidades e são evidentes as discrepâncias entre as instituições localizadas na cidade e no campo. No campo prevalecem: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série.

Para superar esses problemas é necessário que o Estado planeje e implemente políticas articuladas, que atuem simultaneamente no enfrentamento da desigualdade que ainda se faz presente nesse contexto. Torna-se necessário incluir na agenda das políticas públicas ações de enfrentamento da desigualdade e isso só se dará quando o Estado for capaz de reconhecer os desiguais como cidadãos, e gerar espaços públicos de participação implementando políticas públicas de caráter equitativo.

A equidade compreende os princípios de igualdade e diferenciação, porque somente uma política ajustada às necessidades de cada um garantirá que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de tornar efetivos seus direitos.

Em uma sociedade como a brasileira, onde existem grandes níveis de desigualdade entre o campo e a cidade, medidas de equidade devem estar sempre presentes na análise dos dados coletados, quando a intenção for avaliar as políticas para a população de um determinado contexto. Essas medidas ajudam a colocar no debate educacional o fato de que o sistema educacional brasileiro precisa diminuir as desigualdades existentes.

Nesse sentido, as políticas de cunho equitativo para o campo necessitam considerar a universalização do acesso à educação básica de qualidade para a população que trabalha e vive no campo, por meio de uma política pública permanente que inclua: o fim do fechamento arbitrário de escolas; a ampliação de escolas de educação infantil, ensino fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo; a ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis.

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações do campo não pode ser compreendida se for tomado como referência apenas o contexto nacional. É preciso analisar, também, a realidade local, principalmente daqueles estados, como o Acre, com peculiaridades geográficas que desafiam as políticas educacionais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.032

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIM, Cesar; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por Educação Básica do Campo, 2000. p. 39-94.

CENSO ESCOLAR. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: < www.inep.gov.br. > Acesso em: 05 jun. 2014.

FITOUSSI, J.; ROSANVALLON, P. **A nova era das desigualdades**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

FRISCHEISEN, L. C. F. **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil**. Rio de Janeiro, Lumen Júris, 2007.

GATTI. B.A. **Estudos quantitativos em educação**. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

IBGE. CENSO 2010. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 20 jun. 2013.

JANUZZI, P. **Indicadores Sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. São Paulo: Campinas: Editora Alínea, 2001, 141 p.

MARTINS, Â. M. **A pesquisa na área de política e gestão da educação básica:** aspectos teóricos e metodológicos. Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011.

WANDERLEY, L.E.W. A questão social no contexto da globalização: o caso latinoamericano e o caribenho. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L.E.W; BELFIOREWANDERLEY, M. **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p. 51- 161.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O PENSAMENTO FREIREANO: ESPERANÇANDO UMA ESCOLA DO CAMPO COM TURMAS (MULTI)SERIADAS REFERENCIADA EM SEUS SUJEITOS-TERRITÓRIOS

ISAIAS DA SILVA
Mestre em Educação Contemporânea-PPGEduC-UFPE/CAA, professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, isaiassilva-@hotmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo com turma (Multi)seriada, fundamentado no pensamento freireano. Metodologicamente aproximamo-nos da abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010) e contamos com a colaboração de quatro (4) professoras da rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE. O processo de análise dos dados centrou-se Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os dados evidenciaram a importância de um currículo e formações específico e diferenciado para as escolas do campo com turmas (multi)seriadas.

Palavras-chave: Currículo; Escola do Campo com turma (Multi)seriada; Pensamento Freireano.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos elementos para uma interlocução crítica entre Currículo e Escola do Campo com Turma (Multi)seriada[1], fundamentada teoricamente nas contribuições de Paulo Freire, por comungarmos com a compreensão que o "currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta" (FREIRE, 2000, p. 123).

Partimos dessa relação do currículo pensado-vivido centrado no paradigma curricular crítico-emancipatório (MENEZES; SANTIAGO, 2014) e compreendendo que a "Educação do Campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro" (SOUZA, 2009, p. 48), direcionamos nossos olhares para as Escolas do Campo com Turma (Multi)seriada.

Assim, tomamos como questão norteadora para este artigo: quais os sentidos são construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada? Como objetivo geral, temos: compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi) seriada. E como objetivos específicos: a) identificar os discursos dos/as professores/as sobre Currículo da/para Escola do Campo com turma (Multi) seriada; e b) analisar os sentidos presentes nos discursos dos/as professores/as. Assim, pensar em uma proposta curricular da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada específica e diferenciada é considerar o território campesino enquanto espaço-tempo de produção de conhecimento. Assim, seguimos compreendendo que a Educação do/no Campo "vai constituindo-se de forma crítica mediante a participação ativa dos povos do campo que compreendem o território campesino mais que um perímetro geográfico. Esse território material e imaterial é um espaço-tempo fértil de criação e recriação identitária" (SILVA, 2021, p.91).

1 Utilizamos o elemento de composição "multi" entre parênteses e vinculado à "seriação", apoiados nas compreensões de Hage; Reis (2018, p.79) quando enfatizam que usam essa forma de escrita "com o propósito de expressar o posicionamento de que, independentemente de as turmas ou escolas serem organizadas sob a forma da multisseriação, o que prevalece é a seriação, efetivada de forma precarizada[...]".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

Diante do exposto e a título de organização, o artigo encontra-se subdivido nas seguintes seções: a) referencial teórico-metodológico; b) Resultados e Discussões; c) Considerações Finais; e d) referências.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO:

Nesta seção apresentamos o posicionamento teórico-metodológico ao qual fizemos uso. Assim, nos aproximamos do Pensamento Freireano, por comungarmos com sua cosmovisão acerca da Educação, quando destaca que "Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1983, p. 79). A partir dessa compreensão alicerçada no diálogo e na realidade/identidades dos sujeitos, evidenciamos que a Educação do Campo

> [...] deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 15).

Ao compreendermos a Educação como um ato político, seguimos reafirmando nosso posicionamento de um projeto outro de Educação do/no Campo que seja protagonizado em diálogo com seus sujeitos-territórios. Assim, evidenciamos que as contribuições teórico-metodológicas das inquietações sentidas e vividas por Paulo Freire, representam um marco na construção de uma sociedade que se inquieta com os projetos de opressões e propõem ações outras visando ações em que o sujeito se perceba e atue criticamente no mundo.

Nessa mesma direção, ao refletirmos sobre Educação do/no Campo, em específico sobre as escolas do campo com turmas (multi)seriadas, estamos também debatendo sobre o saber-fazer docente. Desse modo reconhecemos que Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), deixou um importantíssimo legado para o mundo e suas interfaces sociais, políticas, educacionais entre outras. Concordamos com Gadotti (2001, p.52), ao sinalizar que:

> o que um educador pode deixar como legado? Em primeiro lugar, pode deixar uma vida, uma biografia. E Paulo nos encantou, em vida, com sua ternura, doçura, carisma e coerência, compromisso e seriedade. Suas palavras e ações foram de luta por um mundo "menos feio, malvado e desumano".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

> Ao lado do amor e da esperança, ele também nos deixa um legado de indignação diante da injustiça.

O pensamento freireano não se limita a um espaço-tempo histórico-social, embora tenha suas reflexões fundamentas e articuladas. Paulo Freire consegue enxergar o mundo para além das lentes da opressão, sem perder a beleza e a generosidade, concebendo o outro como humano. Essa sua posição crítica no mundo sempre o fez seguir esperançando por dias/fatos/tempos melhores. Assim seguimos na busca esperançosa, por uma escola com turmas (multi)seriadas que de fato tenham suas propostas pedagógicas e curriculares articuladas a um projeto social de Educação do/no Campo construído a partir das lutas e resistências com os Movimentos Sociais do Campo. Concordamos com Freire (2003, p.52), em meio as suas reflexões sobre Educação e Esperança, que de fato, "seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação".

Nessa perspectiva, o processo educativo, bem como o currículo é pensado-vivido em contextos concretos, permeados por elementos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos e se materializa de forma diferenciada em cada contexto (FREIRE, 1982). Por isso, pensar no currículo da/para escola do campo com turma (multi)serida é reconhecer suas especificidades. Hage (2015, p.4) evidencia que a identidade das escolas com turmas multisseriadas centra-se na heterogeneidade, "ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de *unidocentes*".

Assim, pensar-viver uma proposta curricular centrado no paradigma da (multi)série que transgrida o modelo seriado, constitui-se no diálogo e na participação dos sujeitos, em que seus discursos sejam validados, assim essa participação

> [...] Implica, por parte das classes populares, um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas". Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado (FREIRE, 2000, p. 75).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

Desse modo, a partir da contribuição coletiva e heterogênea que constituem as escolas com turmas (multi)seriadas, espaço em que professore/as e alunos/as podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, transgredindo as barreiras da seriação, esta perspectiva "propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular" (HAGE; REIS, 2018, p.81). Assim, ao refletirmos sobre os processos de organização das comunidades do campo, no tocante a seus processos educacionais, evidenciamos que as

> Escolas do Campo, as turmas multisseriadas constituem-se como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma formação educativa nos territórios campesinos em que os/as discentes de diferentes faixas etárias constroem aprendizagens e conhecimentos coletivamente. A existência dessas turmas ocorre em decorrência de diversos fatores dentre os quais destacamos a baixa densidade populacional nas comunidades do campo que passam a frequentar a escola (SILVA, 2021, p.115).

Nessa direção seguir problematizando as organizações escolares do campo, no viés das turmas multisseriadas é, sobretudo, seguir defendendo que a Educação é um direito que deve ser assegurada a todos/as. Assim, vamos sendo provocados a compreender a multisseriação como uma possibilidade outra de garantir o acesso aos estudantes do campo, como também uma organização dedico-prático-curricular que possibilita os processos de ensino e aprendizagem serem compreendidos para além das "caixas/séries", à medida que a escola passa a problematizar e promover práxis em que viabilize o trabalho docente e discente a partir de suas reais necessidades.

Assim, esse estudo, estrutura-se metodologicamente compreendendo que a pesquisa enquanto um princípio educativo e que vai sendo estruturada a partir de suas interrelações entre eu-tu mediados pelo mundo-território. Desse modo, consideramos que a pesquisa ganha relevo pela importância do diálogo entre os diferentes. De acordo com Freire (2007, p. 22), "se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

No que se refere ao procedimento metodológico deste trabalho, aproximamo-nos da abordagem de pesquisa qualitativa que "além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação" (MINAYO, 2010, p. 21).

No que refere aos instrumentos de coleta de dados, faremos uso de Entrevistas onde André (2008, p.28) ressalta: "As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados". Nessa é perspectiva iremos fazer uso da Entrevista Semiestruturada, cujo tipo de entrevista, possibilita que o entrevistado responda as perguntas mediante a sua concepção, e o entrevistador terá como papel mediar às perguntas para não se perder de vista o foco, que de fato é coletar informações que contribuam para identificar os discursos dos/as professores/as sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turmas (Multi)seriada. Contamos com a colaboração de quatro (4) sujeitos, que são professoras que atuam em Escolas do Campo com Turmas (Multi)seriadas na rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE, aqui identificadas por (P1, P2, P3 e P4).

No que tange o processo de análise aproximamo-nos da perspectiva da Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977) por compreendermos que esta vertente é adequada para possamos compreender os sentidos presentes nas narrativas dos/as professores/as do Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada. Nessa direção, compreendemos que

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 37).

Este perspectiva de análise foi escolhida porque nos permitiram compreender a articulação entre o local e o global nos contextos de produção discursiva, levando em conta a formação discursiva, o contexto de produção e a relação com outros discursos. Nesse sentido, [...] nossa fala se constitui a partir de um diálogo com o interdiscurso, o já dito, que confere sentido aos novos sentidos.

Assim, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo por possibilitar que o(a) pesquisador(a) possa realizar inferências aos dados coletados, considerando a base teórica que esta alicerçada. A pesquisa configura-se enquanto

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

um espaço-tempo de reflexões acerca dos documentos, que por sim mesmo, apresentam comunicações e são produzidos em um espaço-tempo histórico e socialmente referenciados. Segundo Vala (1999, p. 104), "o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção" a análise nessa direção considera as condições que as comunicações foram elaboradas e como foram analisadas.

Evidenciamos que a Análise do Conteúdo, segundo Bardin (1977), ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A pré-análise se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa. Nessa pesquisa temos como materiais as entrevistas/falas das professoras participantes. A exploração do material corresponde a codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão para deles inferirmos significados.

O tratamento e inferências se referem à construção de uma rede de sentidos e de significados em torno da temática em questão através de uma perspectiva teórica, considerando os contextos que os dados foram produzidos. Nessa pesquisa, o tratamento e inferências ocorreram com base na abordagem teórico-metodológica o pensamento freireano por compreendemos que a nossa leitura de mundo ganha sentido e significado a medida que ouvimos os sujeitos e os compreendemos enquanto protagonistas de histórias-saberes. Nessa direção, os discursos proferidos pelas professoras nos possibilitaram refletir sobre o sentidos do Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico estabelecemos a relação entre análise e discussão dos dados evidenciados no decorrer da pesquisa tendo como objetivo: compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada. Os sujeitos/colaboradores dessa pesquisa são quatro (4) professoras que atuam em Escolas do Campo com Turmas (Multi)seriadas na rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE, aqui identificadas por (P1, P2, P3 e P4). Ao dialogarmos com essas professoras, compreendemos que "faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o "ser mais" se emancipe, pois este, está inscrito na natureza dos seres humanos" (FREIRE, 2007, p. 75). Desse modo, compreendemos que os/as professores/as são "ser mais"

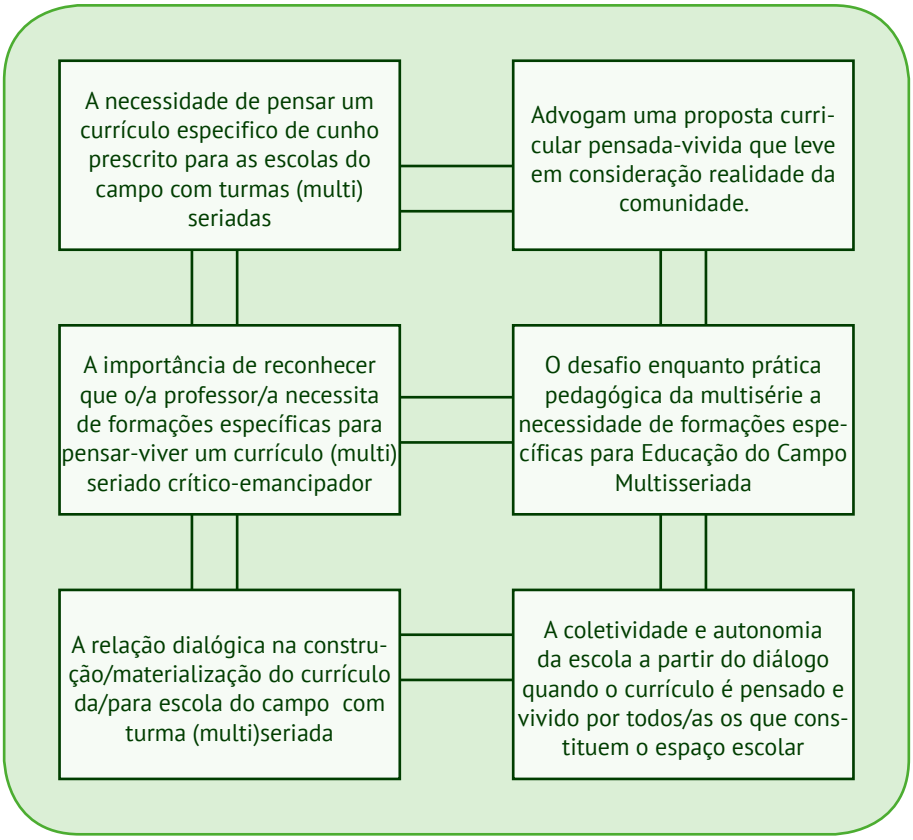
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

que têm protagonizado práticas pedagógicas específicas e diferenciadas no chão das escolas do campo com turmas multisseriadas.

Assim, visando atender nossos objetivos, buscamos identificar os discursos dos/as professores/as sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada; e analisar os sentidos presentes nos discursos. Nessa direção buscamos contextualizar as narrativas apresentadas pelas professoras compreendendo que o espaço-tempo que atua influencia em suas práticas. Desse modo, na figura 01, abaixo apresentaremos os núcleos de sentidos que emergiram a partir dos discursos das professoras que atuam em turmas multisseriadas do campo, no tocante a proposta de currículo e escola do campo.

FIGURA 1- Núcleos de sentidos que emergiram a partir dos discursos das professoras que atuam em turmas multisseriadas do campo



Fonte: O Autor (2021).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

Nessa direção, seguimos problematizando, analisando e refletindo sobre os discursos das professoras que atuam em escolas do campo turmas multisseriadas. Nesse sentido, a P2 evidencia em seu discurso que "o currículo é de fato a vida, o cotidiano da escola. Então é preciso termos uma proposta curricular com a cara da escola, cada escola é diferente". Desse modo, consideramos que a concepção de currículo aqui, assume um sentido de **proposta específica e diferenciada para cada escola**. Nessa direção, ao refletirmos sobre currículo a partir do Pensamento Freireano, Saul (2010, p.109) evidencia que "[...] Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora".

Centrado na relação teoria-prática a P1, pontua que

> as escolas do campo tem que ter um currículo prescrito que parta da realidade de cada escola. A minha escola é composta por turmas multisseriadas, mas, por exemplo, a proposta curricular, conteúdos e habilidades que recebemos, vem separada por ano/série e são as mesmas para toda a rede municipal, independente que a escola seja, na cidade, no campo, seriada ou multisseriada.

Assim, ao refletirmos sobre Educação do Campo e Escolas do Campo, buscamos pensar uma educação que seja NO e DO Campo. "No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais". (CALDART, 2004, pp. 149-150). A partir dessa compreensão a P4 chama atenção para um elemento desafiador das escolas do campo, que se refere a questões que envolve a multissérie, ao sinalizar que

> é bastante desafiador, você enquanto professora trabalhar com alunos da Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental em uma mesma sala. Eu sei que eles aprendem sim, mas nós precisamos de um suporte, de formação [...] sabe! Na escola vivemos um currículo que não é contemplado no contexto prescrito. Muitas das minhas aulas, eu vou realizando a partir da realidade dos meus alunos e da comunidade. Não dá para pensar a minha escola como se fosse igual à outra, seja ela no sítio ou na cidade (P4).

É evidenciado no discurso da referida professora o **desafio enquanto a prática pedagógica da multissérie** e a necessidade de **formações específicas**

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

para Educação do Campo Multisseriada. Nessa direção consideramos pertinente vivenciarmos espaços-tempos de reflexões/ações que se constituam no processo de transgressão do Paradigma da Seriação como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo (HAGE, 2014). Compreendendo assim "o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social" (FERNANDES, 2006, p.16).

A **relação dialógica** na construção/materialização do Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada, foi um dos sentidos que emergiram a partir dos discursos, da P2 quando enfatiza que "o currículo tem que ser pensado por todos que envolvem a escola, só assim, juntos no diálogo com todos da escola, alunos, professores, gestão, comunidade, enfim, temos que ouvir todos". Nessa mesma direção a P1 (2018) pontua "se o currículo se refere à vida da escola, quem sabe mais sobre ela, somos nós que a constituímos, então temos que ouvir os que fazem a escola e irmos assim, construindo nossa escola".

A construção do currículo, alicerçada pelo diálogo e pelo protagonismo dos sujeitos que constituem o espaço-tempo escola é fundamental para conjecturarmos uma educação libertadora (FREIRE, 1983) que é forjada no conhecimento-consciência-diálogo. A P3 chama atenção para a **coletividade e autonomia da escola, a partir do diálogo** quando o currículo é pensado e vivido por todos/as os que constituem o espaço escolar. "Quando a escola parar e ouvir os seus sujeitos, e juntos irem pensando em estratégias que se materializam coletivamente, a escola ganha autonomia. Mas isso só é possível através do diálogo" (P3). A partir do Pensamento Freireano, o diálogo se fundamenta no amor "se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo" (FREIRE, 1983, p. 80). Sentimento este que se centra fora dos cânones do romantismo e da ingenuidade, mas que se constitui enquanto um posicionamento político que respeita as diferenças discursivas dos sujeitos que apresentam cosmovisões outras.

Segundo Sacristán (1995, p.86) o currículo real, na prática,

> é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

Nessa direção, compreendemos que pensar em uma proposta curricular da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada é sobre tudo reconhecer às especificidades da Educação do Campo que vem sendo mostradas por meio de suas práticas, vinculadas a um projeto histórico, emancipatório, de lutas contra-hegemônicas à construção social e humana. Assim, a P2 pontua "não dá para pensar em um currículo único, por que a escola não é única". A partir dessa compreensão evidenciamos que

> a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.[...] (ARROYO, 2004, p.79-80).

A partir do reconhecimento da Educação do Campo, mais que uma modalidade de ensino, mas enquanto um paradigma que se forja na luta e resistências dos Movimentos Sociais, "o conceito de Educação do Campo vem sendo construído nos movimentos sociais organizados na Via Campesina-Brasil. Campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas camponesas internacionais [...]" (RIBEIRO, 2008, p. 29).

Desse modo, consideramos que o Currículo constitui-se enquanto território de disputa (ARROYO, 2004). Assim, pensar em propostas curriculares outras para escolas do campo com turmas (multi)seriadas é reconhecer o campo /território e seus sujeitos enquanto protagonistas de conhecimentos. Nessa direção, seguimos esperançando por uma escola do campo com turmas (multi)seriadas em que democraticamente "[...] se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo" (FREIRE, 2000, p. 24). A escola, nesse viés, configura-se enquanto um território de disputa em que saberes, práticas necessitam ser ressignificadas se desejarmos romper com o paradigma de Educação Rural, que meramente mantém a instituição no espaço territorial, negando suas identidades. Nessa vertente, visamos nos aproximar do paradigma da Educação do/no Campo Crítico, que compreende a escola como um espaço-tempo potencializador de um projeto de mundo em que seus sujeitos sejam referências para pensar-sentir-viver suas práxis.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa estivemos empenhados em compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi) seriada, a partir do olhar das professoras que atuam em Escolas do Campo com Turmas (Multi)seriadas na rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE. Consideramos que as professoras à medida que realizam suas práticas pedagógicas em turmas multisseriadas estão construindo-vivendo uma proposta curricular em que perpassa pela construção de uma educação socialmente referenciada em seus sujeitos-territórios.

Assim, através das análises dos dados coletados identificamos que as professoras evidenciam em seus discursos, os seguintes núcleos de sentido: a) a necessidade de pensar um currículo específico de cunho prescrito para as escolas do campo com turmas (multi)seriadas; b) advogam uma proposta curricular pensada-vivida que leve em consideração a realidade da comunidade; c) a importância de reconhecer que o/a professor/a necessita de formações específicas para pensar-viver um currículo (multi)seriado crítico-emancipador; d) o desafio enquanto a prática pedagógica da multissérie e a necessidade de formações específicas para Educação do Campo Multisseriada; e) a relação dialógica na construção/materialização do currículo da/para escola do campo com turma (multi)seriada; e f) a coletividade e autonomia da escola, a partir do diálogo quando o currículo é pensado e vivido por todos/as os que constituem o espaço escolar. Assim consideramos a partir dos discursos que o currículo das escolas do campo (multi)seriada necessita ser pensado e vivido em diálogo com seus sujeitos. Bem como faz-se necessário viabilizar espaço-tempo formativos que tratem acerca das especificidades da Educação do/no Campo e Escola do Campo com Turma (Multi)seriada.

Consideramos que o pensamento freireano nos possibilita seguir compreendendo os povos-territórios do campo enquanto sujeitos-vozes de referência para a construção de uma escola do campo que seja construída com a participação democrática e participativa das comunidades campesinas. A organização curricular das escolas, pelas vias multisseriação caminha assim, enquanto uma oportunidade que se garantida formação especifica e diferenciada, apoio de recursos metodológicos e a autonomia da escola, é possível sim, seguir transgredindo o paradigma da seriação e contribuindo na formação integral dos/as estudantes do/no campo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar.** 15ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petropólis: Ed.Vozes,p.147-158, 2004.

FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em educação do campo; espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p.27-39, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. Prólogo: el proyecto utópico de Freire. In. LENS, José Luis. **Paulo Freire**: su práxis pedagógica como sistema. Buenos Aires, Argentina: Yagüe Ediciones, 2001.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.033

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto a afirmação da escola pública do campo e da cidade. **Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. 1ed.: 2015, v. , p. 1-12.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto, Brasília**, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica no Campo**. 3ª ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1999.

MENEZES, Marilia Gabriela de Menezes; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**. v. 25, n. 3 (75) , p. 45-62, set./dez. 2014.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo**: projetos em disputa. São Paulo: USP, (Educação e Pesquisa). 2008.

SAUL, Ana Maria. Currículo. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. pp. 82-113.

SOUZA, Maria Antônia de. O Movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **EccoS-Rev**. Cient., São Paulo, v. II, n. I, p. 39-59, jan./jun. 2009.

SILVA, Isaias da. Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. - 292 f.; il.: 30 cm, 2021.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

EDUCAÇÃO DOMICILIAR: TENTATIVA DE HEGEMONIZAR OUTRO SENTIDO DE EDUCAÇÃO

THAMIRIS SLANZON DE CARVALHO
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Unesp, câmpus de Marília, thamirisslanzon@gmail.com;

NATALIA MARIA CASAGRANDE
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Unesp, câmpus de Marília, nmcasagrande@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

RESUMO

Instigadas pelo tema do Conedu 2021, *Escola em tempos de conexões*, propomos neste texto olhar um outro tipo de conexão que nos parece estar sendo estabelecida na tangência da escola pública. Propomos discorrer analiticamente como a educação domiciliar vem ganhando espaço, sobretudo neste momento de pandemia. Em tom ensaístico, objetivamos discutir, com o aporte teórico-metodológico da Teoria do Discurso, a tentativa de hegemonização da educação domiciliar por meio de cadeias de equivalências com a educação remota necessária no contexto pandêmico. A percepção de que o assunto educação domiciliar está constantemente em voga nos últimos meses, tendo em vista a enxurrada de notícias jornalísticas, nos faz entrever que a educação domiciliar se equivale da condição remota e da precariedade da escola pública para tentar hegemonizar um outro sentido de educação.

Palavras-chave: Educação domiciliar, Educação remota, Teoria do Discurso, Cadeias de equivalências, Hegemonização de sentido.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

INTRODUÇÃO

O tema *Escola em tempos de conexões* marca a sétima edição do Congresso Nacional de Educação (Conedu) e convida os participantes a debaterem as possíveis conexões da escola nos dias atuais e em um futuro próximo. Propõe à reflexão os movimentos conectivos que a escola estabelece para atender às demandas daqueles que dela se interessam (CONEDU, 2021).

Entendemos que a opção temática norteadora do evento, especificamente neste ano de 2021, não é à toa; pelo contrário, é propositada pelo contexto em que estamos vivendo, especialmente, desde março de 2020 quando o vírus SARS-CoV-2, com transmissão sustentada de pessoa para pessoa, adentrou o Brasil espalhando-se por todo território nacional e obrigando o fechamento das escolas.

Naquele momento, ainda sem muitas informações sobre os vários malefícios do vírus e a forma como a sua doença, Covid-19, se desenvolveria, pesquisadores e autoridades médico-sanitárias de todo o mundo indicaram à população que permanecesse em casa e se isolasse socialmente no intuito de conter a disseminação do vírus que já se tornava pandêmico.

O temor do contágio e a preservação da vida forçaram a escola criar outras conexões com seus integrantes, uma delas é a educação remota que por meio de materiais impressos, canais televisivos e serviços de comunicação virtual com uso de internet propõe atividades síncronas e assíncronas. Entretanto, essa conexão não flui tão bem, em movimento ininterrupto como requer a transmissão de internet. Em uma ponta, professores sem o mínimo de recursos tecnológicos, muitas vezes resistentes e sem grandes habilidades com os meios digitais, tendo que preparar e ministrar aulas em ambientes virtuais. E na outra ponta, pais e/ou responsáveis se vendo, literalmente, lado a lado no processo escolar dos estudantes, auxiliando ou sofrendo junto com eles nos momentos de estudos, seja sofrendo pelo pouco domínio tecnológico, pela mínima ou nenhuma cobertura de internet nas casas brasileiras ou ainda pela baixa instrução escolar que muitos adultos detêm. Portanto, o fechamento das escolas brasileiras por 69 semanas, segundo o *Monitoramento global do fechamento de escolas devido à Covid-19* feito pela Unesco (2021), evidenciou ainda mais as difíceis condições de vida dos brasileiros e descortinou os mais variados obstáculos que a escola pública enfrenta tanto no presencial quanto no remoto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

Quando, no tecido social, uma prática comumente realizada é desestabilizada por algo que até então não se fazia insistentemente presente, e junto disso são escancaradas as agruras sociais, surge espaço para outra prática se inserir, impor seus interesses na disputa de poder e pleitear, com isso, outra hegemonização.

Pois bem, o que queremos dizer é que o estranho, desconhecido e imperceptível vírus que obrigou todo local, organicamente aglomerador de pessoas durante algumas horas do dia, a suspender suas atividades, serviu também como mola propulsora para o maior conhecimento e exibição de um assunto até então timidamente perceptível, o *homeschooling* ou a educação domiciliar.

Fazemos tal afirmação ancoradas em dois pontos: o primeiro é que neste ano de 2021, dentre as 35 pautas sobre educação, apenas a de educação domiciliar foi apresentada como prioridade do governo para a Câmara dos Deputados (PROFISSÃO REPÓRTER, 2021). Ou seja, de todos os projetos de lei de cunho educacional que tramitam na Câmara e aguardam serem debatidos e votados, o governo federal indicou preferência à educação domiciliar. Além disso, o Ministério da Educação lançou no final de maio uma cartilha intitulada *Educação domiciliar: um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos*. Em 20 páginas, a cartilha objetiva "[...] esclarecer o que é a educação domiciliar, apontar dados estatísticos e históricos, contextualizar o tema da regulamentação, além de apontar os propósitos dessa modalidade de ensino" (BRASIL. Governo Federal, 2021).

O segundo ponto decorre do primeiro e diz respeito à nossa percepção sobre o assunto educação domiciliar estar extremamente em voga neste período de pandemia. Tal impressão é corroborada com a quantidade razoável de textos jornalísticos que circulam. Ao acessar um site de notícias, é facilmente encontrado manchetes referentes ao *homeschooling*, bem como uma simples busca pelo termo na internet retorna enxurrada de escritos informativos e vídeos que se propõem a explicar o que é, como funciona e a narrar algumas experiências. Além disso, temos presenciado programas televisivos em emissoras de canais abertos dedicando-se ao assunto. Como exemplo, tem-se a reportagem transmitida no *Profissão Repórter,* no dia 06 de julho de 2021, em que são mostrados "os bastidores de uma disputa política: criar ou não uma lei que permite aos pais tirarem os filhos da escola para educa-los em casa?" (PROFISSÃO REPÓRTER, 2021).

Assim, instigadas pela temática do Conedu em refletir sobre os movimentos conectivos tangentes à escola, atentas aos acontecimentos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

político-sociais e sem deixar de lado a nossa percepção, propomos neste texto discorrer analiticamente como a educação domiciliar vem ganhando espaço, sobretudo neste momento de pandemia. Em tom ensaístico, objetivamos discutir, com o aporte teórico-metodológico da Teoria do Discurso, a tentativa de hegemonização da educação domiciliar por meio de cadeias de equivalências com a educação remota necessária no contexto pandêmico.

Notamos que ao passo que a escola tenta compreender a pandemia e seus efeitos no processo escolar para, então, se reestruturar e criar outras conexões com seus integrantes, a educação domiciliar estende seus movimentos conectivos, principalmente nos ambientes legislativos.

Apontando as fragilidades da escola pública, sejam elas no presencial ou no remoto, a educação domiciliar mostra-se como alternativa potente, usando a seu favor, em certa medida, a condição remota para ostentar que estudar dentro de casa é melhor. Afirmando que ter os pais como tutores ou algum professor particular pode ser extremamente benéfico, pois permite um aprendizado mais rápido e maior acesso aos conhecimentos, uma vez que há liberdade na escolha dos temas estudados, a educação domiciliar passa a impressão de que é mais proveitosa e retorna melhores resultados. Em outras palavras, a educação domiciliar estabelece cadeias de equivalências, seja com a precarização da escola pública ou com a educação remota para, aos poucos, ganhar terreno, conquistar novos adeptos, disputar poder e pleitear a hegemonização de seus interesses.

Para discorrermos sobre isso, reunimos algumas notícias jornalísticas que no período de 15 a 25 de setembro de 2021 apontavam como as primeiras em site de busca a partir do termo *homeschooling* ou que aglutinavam maior número de acessos. A seleção das notícias se deu de forma bastante livre. Nossa intenção não é fazer uma análise sobre o que vem sendo midiaticamente publicizado sobre educação domiciliar, mas sim dissertar sobre um acontecimento social que atravessa as nossas vidas, reconfigura os nossos cotidianos, nos convoca a termos uma opinião a respeito e, claro, nos empurra para outras possibilidades de cadeias de equivalências; por isso, como já assinalado, este texto tem um tom ensaístico e nossa análise perpassa também a nossa percepção do social. Exatamente por isso, escolhemos o aporte teórico-metodológico da Teoria do Discurso (TD) como guia, visto que o social é compreendido como discurso, ou melhor, como práticas discursivas que a todo momento significam e são significadas. Isto é, para a TD não é cabível que o social, sendo tomado como objeto científico, seja desvelado até sua última instância; opostamente, a TD enxerga o social

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

como uma miríade de formas, com possibilidades variadas de se alcançar múltiplas verdades, sempre contingentes e precárias, logo, a análise científica deste social é apenas uma captura provisória de toda a dinamicidade que ocorre ali (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

A ideia de prática discursiva decorre da recusa de Laclau e Mouffe (2015), idealizadores da TD, em restringirem discurso apenas como fala ou escrita, compreendendo-o, então, como processos de significação. Ou seja, no tecido social, os indivíduos, vivendo e se relacionando consigo e com outros indivíduos, praticam ações e estas são a própria significação. A todo momento, ações são praticadas e significadas, portanto, é impossível ter um sentido único e finalístico, pois os indivíduos não deixam de se relacionarem, agirem e, consequentemente, significarem. Logo, esses indivíduos são compreendidos como atores sociais e o que se tem são apenas acordos parciais de sentido, significações construídas momentaneamente por meio de cadeias de equivalências.

Tomando a educação domiciliar como exemplo, basicamente, podemos dizer que um grupo de indivíduos extremamente interessado nesse tipo de educação busca elementos comuns em outros indivíduos ou grupos que, aparentemente, não demonstram tanto empenho, mas podem, pontual e conjuntamente, suturar um sentido comum e endossar a defesa, por exemplo, da regulamentação da educação domiciliar, tornando-a assunto recorrente e, assim, tensionando uma outra significação que, aparentemente, está hegemônica, a da educação escolar.

Cadeias de equivalências são construídas entre grupos que comungam do mesmo interesse e que, brevemente, deixam de lado suas diferenças. Todavia, tais diferenças não desaparecem, não deixam de existir, apenas são amortizadas até o ponto que os interesses defendidos pelos diversos grupos que se constituíram em cadeias de equivalências se divirjam. É a partir dessa explicação que conseguimos entender, por exemplo, que grupos progressistas, defensores da educação pública e contrários à educação domiciliar, passageiramente, estabelecem cadeias de equivalências com o Todos Pela Educação, uma organização da sociedade civil financiada com recursos privados e de caráter extremamente neoliberal, mas que no quesito educação domiciliar também é contrária. Portanto, ainda que ambos os grupos defendam a escola pública por motivos distintos, ironicamente, se equivalem ao serem contrários à educação domiciliar.

A escolha pela Teoria do Discurso motiva-se, também, por ser a sustentação teórica e metodológica de nossas pesquisas desenvolvidas na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

pós-graduação. Participamos de um grupo de estudos e pesquisas inscrito na área da administração/gestão educacional/escolar que já há algum tempo tensiona a produção teórica que vem sendo desenvolvida, questionando a base epistemológica utilizada. Nesse sentido, nosso grupo busca desconstruir e reconstruir a forma como o conhecimento da área é produzido e, para isso, empreende estudos em vários aportes teóricos que possam nos amparar em tal proposito; assim, visualizamos na TD a possibilidade de outros caminhos de investigação e de interpretação do social, levando-nos à outras respostas frente aos nossos problemas de pesquisa.

Para percorrermos o objetivo deste texto dividiremos a escrita a seguir em 2 seções. Na primeira, caracterizando a educação domiciliar, indicaremos a sua fixação de sentido e situaremos o debate atual em torno do assunto. Em seguida, apresentaremos as notícias jornalísticas e aspectos teórico-metodológicos da Teoria do Discurso que nos ajudará, por um viés metafórico, a abordarmos como a precariedade da escola pública serve de terreno fértil para a educação domiciliar, ou seja, como as incertezas trazidas pelo vírus causador da Covid-19 se assemelham às incertezas da escola pública, agora, mais do que nunca, tendo suas dificuldades escancaradas. Em seguida, apresentaremos as considerações finais. Vale lembrar que apesar de cada seção ter um enfoque específico, a Teoria do Discurso e as notícias jornalísticas estarão perpassando todo o texto. Isso se dá pela forma como queremos dissertar e debater o assunto.

1. ENSINO DOMICILIAR NO BRASIL: FIXAÇÃO DE SENTIDO E TENTATIVAS DE HEGEMONIZAÇÃO

No intuito de visualizarmos o ganho de espaço da educação domiciliar no debate educacional brasileiro, sobretudo neste momento de pandemia, traremos nesta seção a compreensão que se fixa sobre educação domiciliar e destacaremos alguns trâmites políticos e legais para a sua regularização.

Baseando-se na cartilha produzida pelo Ministério da Educação (2021), a educação domiciliar é uma modalidade de ensino na qual as famílias decidem por ensinarem seus filhos em casa, fazendo, assim, com que o aprendizado das crianças e adolescentes em nível de Educação Básica aconteça fora das escolas.

Tomar educação domiciliar como modalidade de ensino decorre dos entusiastas a compreenderem como uma outra opção de educação para seus filhos, na qual "explora o potencial, os dons e os talentos de cada criança

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

e adolescente" por ser uma educação personalizada, revelando-se, então, tão eficaz quanto a escola, pois "2h de atividades por dia equivalem a mais de 5h na escola" (ANED, 2021). Ou seja, aqueles que defendem a educação domiciliar como uma modalidade de ensino a fazem baseados na ideia de autonomia educacional da família, em que pais, tendo o dever de educar, também têm o direito de escolherem a modalidade de educação dos filhos e a liberdade na eleição do gênero de instrução a ser ministrado. Estas afirmações estão divulgadas, e podem ser facilmente encontradas no site da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED); uma associação criada no ano de 2010, na cidade mineira de Belo Horizonte, por pais insatisfeitos "com a educação que seus filhos estavam recebendo nas salas de aula" e, decidindo "retirar suas crianças da escola", "organizaram-se em uma associação a fim de pleitear junto às autoridades a regulamentação da [educação domiciliar] no país". Assim, desde 2012, a ANED "efetiva seu trabalho de relações governamentais no Congresso Nacional" e argumenta que a decisão pela educação de seus filhos se baseia na "Declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26, e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634" (ANED, 2021).

Entretanto, não são raros os casos, geralmente divulgados pela imprensa, de famílias brasileiras que enfrentam problemas com a Justiça por retirarem os filhos da escola e educa-los em casa, fato que faz com que elas reivindiquem um respaldo legal daquilo que praticam.

Em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou que a educação domiciliar não é permitida no Brasil. Entende-se que a prática não é inconstitucional, mas prevalece a compreensão de que a educação domiciliar é proibida em decorrência da não existência de uma lei que a regulamente.

Desde 1994, existem projetos de lei encabeçados por parlamentares a respeito desse assunto. Tais projetos já passaram por várias modificações, relatorias e até foram apensados, ou seja, incorporados uns aos outros. Enquanto isso, cada vez mais famílias tornam-se proponentes da proposta. A ANED (2021) revela em seu site que no Brasil cerca de 7.500 famílias são praticantes da educação domiciliar, somando mais de 15.000 estudantes entre 4 e 17 anos. Este dado provém de uma pesquisa realizada pela própria associação no ano de 2016 que, consultando praticantes e simpatizantes, também perspectivou que no ano de 2020 haveria mais de 17.000 estudantes adeptos a esse tipo de educação.

Consta no Portal do MEC a informação de que a regulamentação da educação domiciliar era contemplada na proposta de governo de Jair Messias Bolsonaro quando ele ainda era candidato e, a partir da sua posse

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

como presidente da república, o debate "[...] estava entre as prioridades dos primeiros 100 dias de governo" (BRASIL, Ministério da Educação, [2019]). Isto é melhor evidenciado quando em 11 de abril de 2019, o presidente assinou o Projeto de Lei (PL) 2401[1], de autoria do poder executivo, que pretende regulamentar a educação domiciliar no país e assegurou que o Ministério da Educação, bem como o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanas trabalhariam para a efetivação disso.

No bojo desse acontecimento, o governador do Distrito Federal (DF), e também advogado, Ibaneis Rocha (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), sancionou em dezembro de 2020 a Lei nº 6.759[2], que regulamenta a educação domiciliar no DF.

Considerando o aspecto legal envolto à discussão, a redação do art. 205, referente à Constituição Federal de 1988 (CF/88), ao instituir os objetivos da educação, coloca o Estado precedendo a família, tornando-o, assim, prioritário no dever da educação escolar. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu art. 1°, prevê a vida escolar como um processo formativo abrangido pela educação. No entanto, no parágrafo 1º, menciona que a educação escolar deve acontecer predominantemente em instituições próprias. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, em seu art. 55, esclarece que pais e/ou responsáveis são obrigados a matricularem seus filhos em rede regular de ensino.

Diante disso, e lembrando da informação que a ANED (2021) se baseia na Declaração Universal de Direitos Humanos e no Código Civil Brasileiro para defender o poder de escolha do tipo de educação de seus filhos, verificamos que tanto os argumentos favoráveis como os contrários à educação domiciliar baseiam-se em artigos de leis e nos princípios constitucionais. Em outras palavras, tomam as prerrogativas jurídicas conforme lhes convêm, transitam entre as leis e, muitas vezes, procuram as brechas existentes nelas para estabelecerem cadeias de equivalências e firmarem seus interesses. Essas brechas fazem com que os adeptos da educação domiciliar não contestem, necessariamente, as possibilidades oferecidas pela escola, mas sim recusam uma possível imposição vinda do Estado. Ou seja, não se

1 Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2019).

2 Institui a educação domiciliar no Distrito Federal e dá outras providências (BRASIL, 2020).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

posicionam contrários à educação escolar, mas sim, não a pretendem como única opção. São práticas articulatórias em torno de interesses distintos que disputam hegemonizar um ideário, ora colocando a escola como direito; ora como possibilidade de escolha.

Adentrando mais às conexões atuais que a educação domiciliar vem criando, especialmente nos ambientes legislativos, temos a retomada da discussão na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei 3179[3], datado do ano de 2012, de autoria do atual deputado federal, e também pastor evangélico, Lincoln Portella (Partido Liberal – PL/MG). Vale lembrar que a este PL também está apensado aquele de autoria do poder executivo, assinado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro no ano 2019.

Em maio de 2021, a deputada e advogada Luisa Canziaini (Partido Trabalhista Brasileiro – PTB/PR), atual relatora desse projeto de lei datado de 2012 (PL 3179), apresentou um substitutivo com novas sugestões para a regulamentação da educação domiciliar no Brasil, mas alguns deputados consideraram a proposta demasiadamente restritiva para as famílias educadoras. Posteriormente, no mês de junho, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) aprovou outro projeto também apensado, o PL 3262[4]/2019, de autoria de três deputadas, e também advogadas, do Partido Social Liberal: Chris Tonietto (PSL/RJ), Bia Kicis (PSL/DF) e Caroline de Toni (PSL/SC). Este PL propõe modificar o Código Penal e retirar a educação domiciliar da lista de crimes de abandono intelectual (DESIDERI, 2021; Brasil, Câmara dos Deputados, 2021).

Portanto, podemos observar que apesar do entendimento do STF ser de que a educação domiciliar não deve ser admitida no Brasil enquanto o Congresso não editar uma lei que regulamente a prática, existem diversas intervenções recentes favoráveis ao ensino domiciliar, vide aprovação da lei no Distrito Federal e, também, as tentativas provenientes de câmaras municipais e estaduais. De acordo com a reportagem de Desideri (2021), disponibilizada no site *Gazeta do Povo*, em junho deste ano um projeto de regulamentação do ensino domiciliar no Paraná foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa Paranaense, ao mesmo

3 Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica (BRASIL, 2011).

4 Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configura crime de abandono intelectual (BRASIL, 2019).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

tempo, também tramitava projetos de regulamentação na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul e na câmara municipal de Sorocaba (SP). Apesar de todos esses projetos ainda não terem sido aprovados em outras instâncias, como Comissão de Educação ou mesmo por prefeitos e governadores, as tratativas revelam que "a pandemia da Covid-19 ajudou a aumentar o interesse por esse modelo de educação" (DESIDERI, 2021).

Outro ponto observável por nós enquanto buscávamos compreender o emaranhado de projetos de lei sobre o assunto é que a maioria dos parlamentares envoltos na regulamentação da educação domiciliar são, também, advogados, o que nos faz hipotetizar se não há um grande interesse dos praticantes do *homeschooling* em estabelecer cadeias de equivalências com políticos que também são advogados, visto que podem auxiliá-los legalmente naquilo que os interessam.

Além disso, observamos que há forte movimentação por parte dos idealizadores, com o respaldo do governo federal, em compreender a educação domiciliar como uma modalidade de ensino, como uma outra possibilidade. Nesse sentido, notamos que há uma fixação de sentido, de entendimento, sobre o que é educação domiciliar. Além disso, a possibilidade cada vez mais próxima de regulamentação dessa prática nos permite inferir que cadeias de equivalências estão se constituindo com maior robustez, especialmente durante a pandemia de Covid-19, permitindo que a educação domiciliar tenha força e adeptos para disputar com a escola pública um outro sentido de educação.

2. AS CADEIAS DE EQUIVALÊNCIAS CONSTRUÍDAS: A INCERTEZA OCASIONADA PELO VÍRUS E A PRECARIEDADE DA ESCOLA PÚBLICA COMO TERRENOS FÉRTEIS

Traremos nesta seção as notícias jornalísticas que reunimos sobre *homeschooling* e aspectos teórico-metodológicos da Teoria do Discurso que contribuem na compreensão de como praticantes e simpatizantes da educação domiciliar estabelecem cadeias de equivalências para disputar um outro entendimento de educação e, consequentemente, desestabilizar um poder, aparentemente, já hegemonizado.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

Quadro 1: Notícias jornalísticas selecionadas

Título da notícia jornalística	Fonte	Data de publicação
Homeschooling: como andam as tentativas de regulamentação pelo Brasil	Gazeta do Povo, por Leonardo Desideri	05/08/2021
Governo corre para aprovar o homeschooling no Brasil	Outras Mídias, por André Antunes	02/06/2021
Deputados aprovam "homeschooling" e RS poderá ser 1º estado a autorizar modalidade	Brasil de Fato, por Fabiana Reinholz	10/06/2021
CCJ aprova projeto que permite homeschooling	Brasil, por Câmara dos Deputados	10/06/2021
Lançada Cartilha de Educação Domiciliar	Brasil, por Governo Federal	28/05/2021
Homeschooling: um debate fora do tempo	Todos Pela Educação	21/06/2021
Governo Bolsonaro tenta emplacar o homeschooling. Entenda o que está em jogo	Carta Capital, por Ana Luiza Basilio	26/05/2021
'Homeschooling é uma opção que estamos dando aos pais', diz ministro da Educação.	G1, por Profissão Repórter	07/07/2021
Ensino domiciliar e pandemia	Instituto Claro, por Richard Romancini	27/08/2020

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas informações contidas nos sites das respectivas fontes.

Ao ler essas notícias jornalísticas, observamos que elas têm algo em comum além do fato de serem publicadas durante a pandemia; todas, após relatarem um episódio momentâneo que coloca a educação domiciliar em voga – episódio geralmente ligado à legislação –, destinam o restante dos seus parágrafos à explicação do que é educação domiciliar, sinalizando, sempre por meio de dados da ANED, há quanto tempo acontece e a quantidade de partidários. Além disso, trazem um breve histórico da sua ocorrência no Brasil e situam o leitor no debate atual a respeito.

Diante disso, inferimos que mesmo a educação domiciliar já sendo praticada no país há tempo considerável, mostrava-se timidamente perceptível pela população em geral. No entanto, a partir do momento em que ela começa a ser constantemente mencionada e defendida pelo presidente da república, por ministros e parlamentares, ganha destaque nacional, avança no âmbito legislacional e, claro, tem os veículos de comunicação informando a seu respeito, a educação domiciliar fixa um sentido e, automaticamente, ganha favoráveis, simpatizantes, críticos e contrários, estabelecendo, assim, organicamente, uma relação antagônica entre defensores e opositores.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

Nas palavras de Laclau e Mouffe (2015), podemos dizer que a educação domiciliar é uma demanda de um determinado grupo e, antagonicamente, a educação escolar é outra demanda de outro grupo. Ocorre que a demanda educação escolar, em certa medida, detêm uma hegemonização de como deve ser a educação, fixando um sentido. Isso ocorre por alguns motivos: seja pelo seu histórico, seu nível de abrangência, ou ainda pelas leis que possui e que já são bastante conhecidas. Assim, resta à demanda educação domiciliar estabelecer cadeias de equivalências que a permitam concorrer um outro sentido e desbancar aquele já consolidado. Portanto, o que se tem é uma incessante disputa de significação que nada mais é do que uma disputa de poder. Sempre que uma demanda não for articulada àquela que está hegemonizada, ocorrerá pressão para então ser ela própria a hegemônica.

Queremos dizer aqui que infinitamente haverá disputa de significação, de sentido, logo, de poder, pois as relações antagônicas são inerentes ao social. Pelo fato de Laclau e Mouffe (2015) recusarem um essencialismo estrutural de análise do social, o sentido, e, portanto, o poder, nunca serão fixos e indisputáveis. Pelo contrário, eles são a representação momentânea de uma demanda que se hegemonizou a partir do estabelecimento de cadeias de equivalências.

E tudo isso é passível de acontecer porque o social nada mais é do que práticas discursivas, ou seja, as incessantes significações advindas dos atores socias que nele vivem, se relacionam, se equivalem e se diferenciam, ou melhor, se antagonizam ou não. O social é a amálgama das diversas posições de sujeitos, posições essas que nem sempre estarão em consonância e ainda que estejam, não é por todo sempre, pois as diferenças não deixam de existir. Daí a ideia do social ser também uma miríade de formas, pois não é possível prever quais relações podem ser estabelecidas, primeiro, porque não sabemos quais serão as demandas, segundo, porque mesmo tendo uma demanda uniforme não é possível determinar com quem serão criadas cadeias de equivalências, tampouco ter a exatidão da duração dessas equivalências, tendo em vista que as diferenças, por não terem sido abandonadas completamente, possibilitam ser articuladas com outras demandas, gerando, portanto, outras cadeias de equivalências (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011).

Assim, as notícias jornalísticas selecionadas nos fazem entrever que o fato de estarmos vivendo nos últimos meses uma dinâmica educacional até então impensada – a educação escolar tornando-se remota, com atividades síncronas e assíncronas e a maior presença de pais e/ou responsáveis na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

vida escolar dos estudantes –, contribuiu para que a brecha aumentasse e a educação domiciliar fixasse um sentido e se mostrasse como alternativa potente de educação.

Quando nos referimos a aumentar a brecha, estamos entendendo que há uma estrutura, não fechada, mas fixada, sobre educação; ou seja, há uma ideia já bastante consolidada de que o principal *lócus* de ocorrência da educação de crianças e adolescentes é a escola. Entretanto, exatamente pela estrutura não ser fechada, há brechas para que seja compreendido que a educação também ocorre em outros lugares, de outras formas, em espaços não formais e não estritamente pedagógicos. Assim, são nessas brechas que a educação domiciliar concorre a um outro sentido de educação. A partir do momento em que a principal prática desse tipo de educação – estudar em casa – torna-se também a prática daquela educação já consolidada e bastante fixada – escola –, a educação domiciliar encontra terreno fértil para se impor e exercer um poder.

As notícias jornalísticas nos mostram que é incontestável que a educação domiciliar já acontece no Brasil há algumas décadas e que a cada ano cresce o número de interessados. Contudo, as notícias também apontam que é incontestável que desde 2019, sobretudo neste momento de pandemia, mais conexões ocorreram em relação à educação domiciliar. Cadeias de equivalências se estabeleceram com a Câmara dos Deputados, com o governo federal e com parlamentares que também são advogados no intuito de hegemonizar um outro sentido de educação.

Outras pautas que não sejam a da educação domiciliar são deixadas de lado, já que se encontram no âmbito das diferenças – estas, entretanto, não deixam de existir, apenas permanecem abatidas até que outros interesses e pontos nodais surjam e possam trazer outras equivalências. Toda formação discursiva somente é possível a partir de regularidades de sentidos. São práticas articulatórias que buscam construir pontos nodais, sendo que estes fixam sentidos parciais. Assim, entende-se que toda produção de sentidos vai depender de uma estrutura discursiva, fazendo com que o discurso não esteja separado do social, mas sim, seja uma produção que venha atribuir sentido ao social (LACLAU, MOUFFE, 2015; LACLAU, 2018).

Para melhor exemplificar isso tomamos uma das notícias por nós selecionadas, *Ensino domiciliar e pandemia* (ROMANCINI, 2020), que pode ser acessada no site de uma operadora de telefonia, a Claro, mais especificamente o Instituto Claro, "[uma] organização de responsabilidade social corporativa que alia os serviços prestados a investimentos sociais para criar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

impactos relevantes no país, [fazendo isso] por meio de investimento em projetos de educação e cidadania".

Nesta notícia, publicada exatamente no período em que as escolas estavam completamente fechadas (agosto de 2020), notamos a atribuição de sentido ao social a partir do estabelecimento de um ponto nodal, que no caso é a educação domiciliar. O autor, mencionando a educação remota e a dificuldade dos pais em auxiliarem os filhos nos deveres escolares, aponta como saída uma "plataforma ou aplicativo digital aberto que reunisse e divulgasse os conteúdos" e afirma, inclusive, que este tipo de ação já está até atrasada (ROMANCINI, 2020).

> Dado o nível educacional muito diverso dos pais brasileiros, bem como os diferentes âmbitos de ensino abrangidos pelos sistemas educativos, uma iniciativa desse tipo teria que ser feita por pedagogos, comunicadores e educomunicadores inventivos e bem informados, apoiados em reflexões pedagógicas pertinentes. [...] [essa ação] poderia ir além da situação de pandemia, **representando uma forma de apoio e estímulo continuado ao comprometimento dos pais com a educação de seus filhos** (ROMANCINI, 2020, grifo nosso).

Estando este texto no site de uma operadora de telefonia e internet nos faz inferir que outros atores socias se articulam nas cadeias de equivalências construídas pela educação domiciliar para dar vazão, também, as suas demandas próprias e, assim, construírem um sentido, significarem o social e tentarem hegemonizar outro sentido de educação.

Diante disso, concordamos com Macedo (2021) que, ao discutir sobre a relação entre o contexto pandêmico e as oportunidades para novas governanças da educação pública no Brasil, argumenta que os sistemas municipais e estaduais produziram durante a pandemia, em parceria com fundações filantrópicas e empresas educacionais, uma oportunidade para que haja um redesenho na educação em termos economizados, para atender à demanda pelo "*#stayathome #fiqueemcasa*". De acordo com a autora, trata-se da replicação de propostas que já circulavam há algum tempo, tendo como intuito a fixação de significados particulares à educação.

Diante desse cenário pandêmico, Macedo (2021), que também ancora suas análises na TD, diz que o vírus se apresenta como um desconhecido, gerando instabilidade aos nossos corpos e, consequentemente, ao tecido social. Assim, utiliza a metáfora da guerra: "Essa metáfora em si é possivelmente um sintoma da doença global que a pandemia expôs: a guerra contra

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

o estranho como totalmente outra. É impossível prever os efeitos de tal exposição" (MACEDO, 2021, p. 1-2, tradução nossa).

Um dos argumentos mais utilizados em defesa da educação domiciliar no Brasil é a discussão sobre a precariedade da escola pública, à medida que se compreende que a imagem apresentada é a de que há uma falha em seu compromisso de educar. Diante disso, tem-se um movimento no qual os pais desejam tomar para si a instrução de seus filhos. E a guerra declarada ao vírus produz uma instabilidade, a qual possibilita que o discurso sobre a precarização da escola pública seja fecundo para que um novo sentido à escola seja atribuído e se equivalha à discussão sobre *homeschooling*. Entende-se, portanto, que as incertezas geradas pela Covid-19 ocasionam um terreno fértil à equivalência do discurso sobre precariedade da escola pública, possibilitando tentativas de hegemonização em torno da educação domiciliar por parte do governo federal, que se expressa em suas variadas intervenções.

O fechamento das escolas e o panorama não favorável ao retorno completo e integral contribuem para que o governo apresente soluções para uma prática educativa alternativa. Esta necessidade, somada à precarização da escola pública, cede espaço às investidas da educação domiciliar.

Para Macedo (2021), a extrema direita produz uma desqualificação da educação. A intenção da autora não é deixar a discussão política nesse campo, mas sim, apontar a nítida intenção de substituição do Estado, mesmo contando com seu financiamento. Há, no campo educacional, uma luta "pela educação domiciliar e pelas políticas de *vouchers*, as quais defendem a liberdade de escolha das famílias" (MACEDO, 2021, p. 8, tradução nossa).

Outra discussão também abordada por Macedo (2021) é com relação às inúmeras fundações existentes no Brasil dedicadas à educação, ligadas tanto aos setores produtivos quanto financeiros, descritas como familiares. A atuação se dá no âmbito individual ou colaborativo, preferencialmente em parceria com áreas públicas. Com ajuda filantrópica, essas fundações patrocinam a adesão às suas plataformas e, assim, deslocam os modelos de governança existentes na educação. Desde o início da pandemia, as fundações estão atuando de maneira ativa na educação, por meio do fornecimento de material para o ensino remoto, formação de professores e gestores para o trabalho *on-line*, oferecimento de projetos educacionais para as escolas, dentre outras ações que contribuem para inovações com relação à educação remota. Isso é facilmente percebido em uma navegada pela internet a partir do termo *homeschooling*; encontram-se vários sites e canais de mídia

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

social vendendo materiais pedagógicos. Vale ressaltar que a maioria destas ações somente adaptaram ou compilaram os materiais já existente para o contexto pandêmico.

De acordo Santos (2020), a pandemia mostrou como o capitalismo neoliberal tornou o Estado incapaz de solucionar as emergências. A crise se acentua, e há uma imprevisibilidade em solucionar os problemas apresentados. É notável, diante da afirmação do autor, que panorama mais auspicioso para a fixação do sentido de *homeschooling* não há. É uma espécie de cenário precário em relação à escola pública que, de certa forma, se concretiza perante a pandemia e encontra na educação domiciliar uma solução não somente para o período pandêmico, mas também como uma prática viável e aceitável diante de uma reivindicação que já existia por parte das famílias em nome da própria autonomia educacional.

Para Santos (2020), a pandemia escancara para as democracias uma nova realidade que aspira, em seu grau máximo, estabelecer um controle sobre a vida e a morte. Novas possibilidades são apresentadas, com uma certa reorientação sobre as formas de ser e estar no mundo. A este respeito, o autor ressalta:

> Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim, cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras? (SANTOS, p. 7, 2020).

A pandemia assume uma função alegórica, à medida que revela formas distintas de interpretação da realidade ou de pensamentos que embasam as relações sociais e que se encontravam invisíveis, em decorrência de práticas articulatórias, para que assim, de fato, acontecesse. Essa função alegórica pode ser, por nós utilizada, para compreender em que medida as incertezas causadas pela Covid-19 se assemelham às incertezas que acometem a escola pública. Em outras palavras, a função alegórica da pandemia possibilitou uma nova fixação de sentidos, com um discurso equivalente ao ensino domiciliar e que contribuiu para a tentativa de hegemonização da modalidade por parte do governo federal (SANTOS, 2020).

Sobre esta tentativa de hegemonização, Lopes (2021) afirma que os riscos da pandemia foram utilizados, por uma parcela, como um momento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

para expandirem o que já estava sendo feito: questionar a escola e favorecer a educação a distância, dentre elas, a educação domiciliar, assinalando que, por vezes, "essas ações estão associadas à defesa de propostas curriculares instrumentais (até mesmo propostas conservadoras), visando o lucro e a retirada da educação das mãos de professores e gestores educacionais " (LOPES, 2021, p. 2, tradução nossa).

Diante desta discussão trazida pela autora, podemos compreender a pandemia de Covid-19 como uma oportunidade significativa para que novas proposta de expansão do consumo *on-line* sejam trazidas, à medida que se concebe o que está sendo consumido como um "[...] objeto tangível, um desejo ou um produto educacional [...] (LOPES, 2021, p. 2, tradução nossa). Temos, portanto, discursos que se cruzam. A Covid-19 nada mais faz do que "[...] replicar, materializar, intensificar e estender a toda a população as formas dominantes de gestão biopolítica e necropolítica que já estavam trabalhando no território nacional e seus limites" (PRECIADO[5], 2020 apud MACEDO, 2021, p. 3, tradução nossa).

Em síntese, as ações praticadas pelos indivíduos ressignificam a pauta educação domiciliar em decorrência do contexto pandêmico e, nesse sentido, a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), nos ajuda a compreender as cadeias de equivalências construídas para que um sentido seja atribuído e até hegemonizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o tema do Conedu 2021, *Escola em tempos de conexões*, propomos neste texto olhar um outro tipo de conexão que nos pareceu ser estabelecida na tangência da escola durante este momento de pandemia.

Por meio de uma captura nossa do social, discorremos aqui como o assunto educação domiciliar vem ganhando espaço, disputando poder e tentando hegemonizar um outro sentido de educação. Entendemos que essa análise foi possível pelo posicionamento teórico-metodológico que adotamos. Ao entendermos que o social não pode ser tomado cientificamente em sua completude, tampouco definido, imprimimos um olhar para as relações socias que dele capturamos e isso nos possibilitou percorrermos o nosso objetivo.

5 PRECIADO, P. B. Aprendiendo del virus [Learning from the virus]. *In*: AGAMBEN, G. *et al*. **Sopa de Wuhan.** Buenos Aires: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, 2020. p. 163–185.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

Assim, vimos que a impossibilidade do social ser definido aprioristicamente decorre das variadas possibilidades de articulações entre os atores socias que nele vivem, acarretando, portanto, significações e sentidos diversos sobre algo. Sentidos esses advindos de cadeias de equivalências estabelecidas entre esses atores sociais no intuito de hegemonizarem as suas demandas não contempladas. Por isso, entendemos que a condição remota da educação neste contexto de pandemia e as dificuldades dela advindas serviram como terreno fértil para que cadeias de equivalências fossem estabelecidas e um outro sentido de educação fosse colocado em jogo; daí a nossa percepção de que o assunto domiciliar ganhou mais espaço e, também, mais adeptos.

REFERÊNCIAS

ANED. **A educação domiciliar.** Brasília, 2021. Disponível em: https://www.aned.org.br/index.php. Acesso em 12 out. 2021.

ANTUNES, A. Governo corre para aprovar o homeschooling no Brasil. **Outras Mídias**, São Paulo, 2021. Disponível em: https://outraspalavras.net/outrasmidias/governo-corre-para-aprovar-o-homeschooling-no-brasil/. Acesso em: 20 set. 2021.

BASILIO, A. L. Governo Bolsonaro tenta emplacar o homeschooling. Entenda o que está em jogo. **Carta Capital**, São Paulo, 2021. Disponível em: https:// www.cartacapital.com.br/educacao/governo-bolsonaro-tenta-emplacar-o-homeschooling-entenda-o-que-esta-em-jogo/. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **CCJ aprova projeto que permite homeschooling**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/771015-ccj-aprova-projeto-que-permite-homeschooling/#:~:text=A%20Comissão%20de%20Constituição%20e%20Justiça%20e%20de,eduquem%20seus%20filhos%20em%20casa%20%28o%20chamado%20homeschooling%29. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº , de 2011**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=963755&filename =PL+3179/2012. Acesso em 26 set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº , de 2019**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1759042&filenam e=PL+3262/2019. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2401, de 2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: http://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2198615. Acesso em: 20 set. 2021

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. **Lançada Cartilha de Educação Domiciliar.** [Brasília, DF], 2021. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/05/lancada-cartilha-de-educacao-domiciliar. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www. planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar.** [Brasília, DF, 2019]. Disponível em: portal. mec.gov.br/component/tags/tag/51091-educacao-domiciliar. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação domiciliar:** um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Projeto de Lei nº 6.759,** de 16 de dezembro de 2020. Institui a educação domiciliar no Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Tribunal de justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2020. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/institucional/relacoes institucionais/arquivos/lei-no-6-759-de 16-de-dezembro-de-2020.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

CONEDU. **VII Congresso Nacional de Educação. Escola em tempos de conexões**. [Maceió], 2021. Disponível em: https:// www.conedu.com.br/sobre.php. Acesso em 15 set. 2021.

DESIDERI, L. Homeschooling: como andam as tentativas de regulamentação pelo Brasil. **Gazeta do Povo**, [Curitiba], 2021. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/homeschooling-como-andam-as-tentativas-de-regulamentacao-pelo-brasil/. Acesso em: 20 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 6.759, de 16 de dezembro de 2020**. Institui a educação domiciliar no Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa, 2020. Disponível em: https://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/2eff3f6df4a64d399f761da2b20000ab/Lei_6759_2020.html#:~:text=Lei%206759%20de%2016%2F12%2F2020%20LEI%20Nº%206.759%2C%20DE,domiciliar%20no%20Distrito%20Federal%20e%20dá%20outras%20providências. Acesso em: 20 set. 2021.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LACLAU, E. **A razão populista.** São Paulo: Três estrelas, 2018.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista:** por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.034

LOPES, A. C. Radical investment in the curriculum in times of Covid-19: can we question the anti-science discourses? **Prospects**, Genebra, p. 1-8, 2021. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-021-09548-8. Acesso em: 29 set. 2021.

MACEDO. E. #Stayathome #Fiqueemcasa: opportunities for new governances of public education in Brazil. **Prospects**, Genebra, p. 1-13, jan. 2021. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09534-6. Acesso em: 29 set. 2021.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. *In:* MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 47-57.

PROFISSÃO REPÓRTER. 'Homeschooling é uma opção que estamos dando aos pais', diz ministro da Educação. **G1**, [*s.l.*], 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2021/07/07/homeschooling-e-uma-opcao-que-estamos-dando-aos-pais-diz-ministro-da-educacao.ghtml. Acesso em: 15 set. 2021.

REINHOLZ, F. Deputados aprovam "homeschooling" e RS poderá ser 1º estado a autorizar modalidade. **Brasil de Fato**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2021/06/10/deputados-aprovam-homeschooling-e-rs-podera-ser-1-estado-a-autorizar-modalidade. Acesso em: 20 set. 2021.

ROMANCINI, R. Ensino domiciliar e pandemia. **Instituto Claro**, [*s.l.*], 2020. Disponível em: https:// www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/opiniao/ensino-domiciliar-e-pandemia/. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Homeschooling:** um debate fora do tempo. [*S.l.*], 202. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/homeschooling-um-debate-fora-de-tempo/. Acesso em: 20 set. 2021.

UNESCO. **Da interrupção à recuperação:** monitoramento global do fechamento de escolas devido à Covid-19. Paris, França, 202. Disponível em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures. Acesso em: 12 out. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

EDUCAÇÃO E MODERNIDADE: O PROJETO CIVILIZADOR DA ESCOLA MODERNA

GIANE LUCELIA GROTTI
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, gigrotti@gmail.com

ADRIANA RAMOS DOS SANTOS
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, adriana.santos@ufac.br

LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO
Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, leticiamendonca@yahoo.com.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar uma reflexão sobre o conceito de modernidade e sua relação com a construção de uma escola brasileira moderna. Apresenta os vieses que ajudaram a construir uma proposta de uma escola moderna, traçando um perfil de aluno para ocupar este lugar. O estudo apoiou-se teoricamente em autores como, Fer (1998), Lahuerta (1997), Argan (1992), para tratar dos conceitos relativos a modernidade, moderno, modernização. Sobre educação, o trabalho está ancorado em autores como Vidal e Nunes (2000), Kuhlmann (2004) dentre outros. Metodologicamente caracteriza-se em um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, conforme descrevem Lüdke e André (1986), Chizotti (2005) e Severino (2016). Os resultados apontam que o projeto civilizador instaurado nos anos de 1920 a 1940, no Brasil, prescreveu uma série de ações que mobilizaram todo o fazer pedagógico disciplinador, permeado de medidas eugênicas e médico-higienistas, como justificativa para se alcançar uma educação moderna.
Palavras-chave: Modernidade, Escola moderna, Projeto civilizador.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

INTRODUÇÃO

Os temas, educação e modernidade, nos parecem assuntos já abordados de forma extenuante, mas sempre se há maneiras novas e tentadoras de apresentá-los mesmo porque o ponto de vista que foram apresentados até então, foram perspectivas vista de determinados ângulos, de modo que não se pode abranger a plenitude de suas acepções. Nessa direção, a fim de trazer algumas considerações sobre a modernidade no contexto educacional, tomaremos como ponto de partida definições sobre este conceito, à luz de alguns autores que são referências importantes para tratar desta temática. Em seguida, apresentamos a metodologia em que o trabalho foi pautado e na sequência prosseguimos com alguns aspectos das proposituras de uma pedagogia para o contexto da modernidade. Ou seja, como a educação se forjou dentro deste movimento, e também, destacamos a forma que a infância foi concebida no contexto educacional. Finalizamos apresentando as considerações finais.

Breves considerações sobre Modernidade à luz de alguns aspectos sociais

Baudelaire (1998) apud Fer (p.9) temos a definição do que seria Modernidade: "[...] o transitório, o fugidio, o contingente, a metade da arte cuja a outra metade é o eterno e o imutável". Ressalta-se, portanto, que estes aspectos, em oposição, fazem parte de uma mesma moeda. Modernidade é algo que está em constante estado de modificação, o ser moderno é complexo, é estável e ao mesmo tempo, efêmero. Este movimento é percebido na cidade, na metrópole. Como dito, está em permanente renovação, mutação, "demarcando um território em movimento", e essa agitação muitos a chamam de modernização (p.10).

Bobbio (1998) esclarece a definição de modernização como sendo "o conjunto de mudanças operadas nas esferas política, econômica e social que tem caracterizado os dois últimos séculos" (p.766). Esta modernização é datada da Revolução Francesa e também atravessa a Revolução Industrial Inglesa e, a partir de então, provocaram uma série de mudanças sociais em seus diversos aspectos. Nesse sentido, o registro que Bobbio (1998) faz em relação ao anseio da Modernização se enquadra com as discussões que Fer (1998) e Argan (1992) realizaram ao destacarem que os agrupamentos, os

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

ordenamentos sejam estes nas obras artísticas, sejam nas estruturas arquitetônicas urbanísticas, ou outros quaisquer movimentos,

> [...] pretende fornecer uma resposta aos questionamentos relacionados com os fatores que dão origem à extraordinária variedade de formas políticas, sociais e econômicas e elaborar instrumentos que permitam influir no desenrolar do processo de Modernização e controlar sua evolução, dirigindo-a para os fins desejados (BOBBIO, 1998, p.766).

Para complementar a conceituação do que seja moderno Teixeira (1995), contribui no sentido de que o moderno é um "[...] nome oco, quer dizer, um nome que pode ser recheado com vários conteúdos" (p.13). Sendo o Moderno:

> um índice, tipo de signo que veicula uma significação para alguém a partir de uma realidade concreta em situação e na dependência da experiência prévia que esse alguém possa ter tido em situações análogas. (TEIXEIRA, 1995, p.13 e 14).

Essas situações, as que denominamos de modernas, são as que remetem a um período, uma época anteriormente vividas, interpretadas, classificadas e comparadas com o atual, buscam revolucionar radicalmente as modalidades e finalidades anteriores. Isto é similar ao que Argan (1992) irá dizer sobre o *Modernismo de vanguarda*. Ou seja, uma peculiaridade de quem sem move, a vanguarda, está à frente de seu tempo, traz consigo o elemento original, o novo, em contraposição ao já conhecido.

Nos últimos anos do século XIX a profusão de estilos, movimentos artísticos foi tão grande e diversa que "é preciso encontrar uma síntese, obter a soma de tantas pesquisas divergentes, definir qual pode ser a função e o valor da sociedade da época". (ARGAN, 1992, p.215).

Argan (1992) a partir de sua análise de Gaudí e outros indaga que:

> Ao contrário do que se gostaria, a arte não pode ser "de seu tempo": ela antecipa a ele com o sentimento do *progresso* [...], ou se dobra sobre o passado com o sentimento da *decadência*. O progresso é racional, a decadência inevitável. O contraste reflete o dilema mais grave: o progresso, motivo de orgulho da sociedade moderna, é uma ascensão da humanidade para a salvação ou uma louca corrida para a ruína? (ARGAN, 1992, p.225).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

É neste imbróglio que, ser moderno, envolve, ora progresso, ora decadência. Em meio a estas considerações Argan tece mais alguns argumentos que são contemplados no texto de Fer (1998) quando esta se refere a Baudelaire: "os termos moderno e modernidade não são passíveis de definição fixa; pelo contrário, são relativos e sujeitos a mudança histórica" (p.10). É o caso que Argan vem analisando durante o percurso que escolheu para ilustrar o caminho que trilharam a arquitetura, o urbanismo e a pintura. No final deste trajeto, faz um alerta sobre onde se pode chegar, visto que, algumas obras já apontaram o fim, a continuação ou o recomeço da modernidade.

Um pouco sobre a Modernidade no Brasil

O fim da 1ª. Guerra Mundial teve um forte impacto na indústria e na economia, assim como nos costumes e na política, tais fatos exteriores vieram repercutir no Brasil que a partir deste momento, conforme afirma Candido (1978, p. 8), nasce uma "Mentalidade Renovadora", "na educação e nas artes".

Na década de 1920 o Brasil passa pela modernização com suas bases fincadas no discurso republicano. Seria este o momento de fortalecimento da industrialização no Brasil, porém a importação de muitos produtos ainda continuava necessária. A força de trabalho era muito requerida, devido à dependência da importação de bens de produção. Os imigrantes europeus, que vieram para o Brasil e compuseram a categoria de proletários, eram bastante politizados, deste modo, trouxeram a luta por seus direitos trabalhistas, experiências que acumularam em seus países de origem. Diante disso, iniciaram o movimento anarquista e socialista, com fins de conquistarem melhores condições de trabalho.

A década de 1930 foi marcada pelas mudanças estruturais que ocorreram na economia e na política, em decorrência da crise econômica mundial, a crise de 1929, a qual afetou drasticamente a exportação do café no Brasil. Os Estados Unidos eram o maior cliente do café brasileiro, e perante a crise que se instalou, este país passou a não mais importar o mesmo percentual deste produto. Devido a esta diminuição, os preços do café brasileiro, abaixaram abruptamente. Para que não houvesse uma desvalorização excessiva, o governo brasileiro comprou e queimou toneladas de café. Esta configuração, atenuou a oferta, conseguindo manter o preço, do principal produto brasileiro à época, por um determinado tempo. Com a crise do café instalada alguns dos cafeicultores começaram a investir no setor industrial, desenvolvendo assim a indústria brasileira.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

Paralelamente, há uma reação as oligarquias cafeeiras, por parte de um parcela da sociedade, que segundo Tolipan (1938, p. 9) foi:

> [...] no jovem oficialato do Exército que a oposição às oligarquias tradicionais vai encontrar seus segmentos mais radicalizados: os tenentes serão o baluarte de um processo de contestação política que percorre os anos 20 e culmina na Revolução de 1930 e a derrota das oligarquias cafeeiras.

Tolipan (1983) registra que a Revolução de 1930 marcou o "processo de luta pela modernização da sociedade brasileira, em que o objetivo central era a retirada do poder político das mãos das oligarquias rurais" com isto o processo de industrialização e urbanização se intensificou e outros atores passaram a emergir neste cenário. (p.12).

Candido (1997) salienta que, de modo geral, desde 1920, ocorreu uma "intelectualização" da vida literária que se amplia e adquire padrões de maior exigência. [...] Este processo continua em curso nos nossos dias, significando incontestável amadurecimento" (p.30).

E ainda Lahuerta (1997) nos ajuda a complementar este pensamento quando destaca que durante as décadas de 1920, 1930 e 1940, o modernismo, procura dar um sentido a estas mudanças e se debruça sobre o comportamento dos seres humanos na tentativa de referendar seus posicionamentos sobre nacionalidade, universalidade, tendo como fundo a relação dos intelectuais com o povo.

Isto posto, seguimos com a forma com que este estudo foi construído para se chegar a este texto, e continuamos na sequência com as demais discussões sobre a Pedagogia e a proposta de modernização da sociedade.

METODOLOGIA

Conforme o aporte teórico deste estudo, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, conforme descrevem Lüdke e André (1986), Chizotti (2005) e Severino (2016).

Por se tratar de uma análise a partir de nosso ponto de vista, Chizotti respalda-nos quanto a abordagem qualitativa, pois ela:

> [...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

> não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não ´-e um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZOTTI, 2005, p. 79).

Conforme Severino (2006), a pesquisa bibliográfica vale-se de pesquisas realizadas anteriormente e está amparada em livros, artigos, documentos impressos, fotografias. Apoia-se em trabalhos de pesquisas referendados e publicados em periódicos confiáveis e de reconhecida qualidade. Assim, novas pesquisas são produzidas a partir de acervos já publicados.

Sendo assim, a partir dos acervos bibliográficos minuciosamente escolhidos de forma prévia, para a ministração de uma disciplina em determinado curso de Pós-Graduação, o referencial teórico foi separado e após estudo, fichamento em forma de relatórios de leitura e discussões coletivas, foram definidos alguns descritores, quais sejam: Moderno, Modernização, Modernismo, Escola Moderna, Projeto Civilizador, para posterior análise e construção do texto.

O recorte temporal abrangeu as décadas 1920 a 1940, focado na sociedade brasileira, destacando aspectos sociais, econômicos, artísticos e educacionais, considerando também as influências externas que o Brasil passou neste período, necessariamente fazendo o retrocesso e avanços quando necessário, neste marco temporal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pedagogia no contexto da Modernidade

Segundo Boschilia (2004), a compreensão sobre as práticas pedagógicas implantadas no final do século XVIII, as quais tinham o papel de modelar o cidadão, ou seja, educá-lo moralmente a introdução do aspecto disciplinador no espaço escolar, contribuiu para o surgimento da noção de criança bem educada. Esta boa educação da criança, se tornaria uma distinção entre a criança burguesia e as das camadas populares. (p.131).

A autora destaca as instituições escolares religiosas, as quais cumpriram um papel fundamental, pautadas no movimento moderno, estabelecendo um processo de dominação, através da "disciplina", e a "biopolítica" (BOSCHILIA, 2004, p.132), ambas agiam no sentido de forjar condutas civilizadas, as

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

que eram aceitáveis de acordo com o padrão de civilidade. Mesmo assim, a autora ressalta que tais procedimentos não eram suficientes para garantir o interesse dos alunos nas matérias escolares.

Um outro elemento para incutir a civilidade nos alunos, foi a dominação através do exercício do poder, o qual deveria ser aceito pelos alunos. A estratégia utilizada para que esta dominação chegasse a bom termo, foi o cultivo e admiração por parte do aluno ao professor. O aluno deveria amar o mestre, sendo a emulação o meio mais utilizável nas práticas escolares.

Findo o século XVIII e no início do XIX, esse novo modo de ser, de pensar, o de ser moderno, ganham maior destaque. Ocorre a proliferação dos produtos industrializados, ou seja: uma transformação, uma nova maneira de conceber o mundo, a racionalização estava em evidencia. Veiga (1998, p. 14) explicita que foram "as formas de racionalidade moderna que produziram diferentes sentidos no processo de entendimento da formação dos sujeitos urbanos", sujeitos ditos modernos.

Veiga (1998) destaca os termos Cidade e Educação, Modernidade e Modernismo, e nos ajuda a refletir um pouco mais sobre como eram interpretados estes conceitos a partir das contribuições de Tony Garnier, urbanista francês e arquiteto, o qual escreveu no primeiro manifesto urbanista o seguinte sobre a cidade pensada: "como princípios diretores a análise e separação das funções urbanas, a exaltação dos espaços verdes que desempenham o papel de elementos isoladores[...]." Garnier apud Veiga (1998, p.171). No destaque o autor descreve uma cidade modelo, nela a escola também agradará as necessidades da urbe industrial, expressando formas hierarquizadas, uso dos espaços pré-determinados, conteúdos selecionados etc. O urbanista deixa transparecer uma compreensão pedagógica das relações entre as pessoas.

No século XIX o urbanismo e a pedagogia tinham como objetivo fazer nascer e cultivar "novos hábitos nas populações". (VEIGA, 1998, p.172). Uma nova formatação para as cidades envolve necessariamente uma nova pedagogia, com conhecimentos voltados para a constituição de sujeitos bem-educados, imbuídos de capacidades peculiares para uma nova vida civilizada a ser assumida.

Por fim, a autora problematiza que a modernidade é a produtora de uma lógica urbana civilizatória e, para tanto, apresenta a cidade como espaço de educação. Os novos projetos partem deste conceito: "reordenamento dos ambientes físicos para a consolidação e desenvolvimento das relações sociais" (VEIGA, 1998, p.175). A autora, sublinha o modernismo como

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

movimento de rupturas e continuidades: "fascínio pelo progresso, pelo novo, pela transparência, e também o outro lado como: a devastação ambiental, a solidão, [...] o isolamento, e a artificialidade das relações sociais". (idem, p.178),

A modernidade rompe com as velhas formas de educar, tanto as cultivadas pela família, como aquelas mantidas pela Igreja. O Estado assume o papel da instrução de cunho civilizador, e este conceito é transmitido às famílias através da educação dos alunos. A escola enquanto o "templo do saber" representada em sua arquitetura palaciana legitima o papel do Estado enquanto agente do bem comum. A preocupação com a criança ganha destaque e as novas ciências vem contribuir para com a compreensão das formas de aprendizagem. Criam-se a partir destes novos estudos instituídos pelas novas ciências, "padrões universais de normalidade" (VEIGA, 1998, p.179). Esta é a nova cultura escolar, a moderna.

Toda esta preocupação alcança os diversos campos afetos a educação, como na arquitetura, o mobiliário, o material pedagógico, os aspectos sanitários, que articulam todas as formas para o bom aprazimento de se estar no ambiente que favoreça a aprendizagem, a individualização e em determinados momentos, a socialização.

No período republicano a lei indicava a igualdade entre todos os sujeitos. A escola tornou-se importantíssima na sociedade, pois a ela coube, ao menos no discurso, a tarefa de aceitar todos, independentemente da classe social a que pertencesse o aluno. Na prática, o que se via eram diferenças. A educação estética, a qual falaremos mais adiante, ficou com o papel de minimizar estas diferenças. (VEIGA, 2000).

Com toda esta ebulição de modos novos de se portar, de que tudo estava florescendo, crescendo, Veiga (2000) salienta também outro sentimento, o medo, que pairava sobre a civilização, o sentimento de insegurança, de apreensão, havia uma pluralidade de sentimentos, principalmente nas grandes cidades. Os sujeitos que destoassem do novo modelo de comportamento "tornaram-se um estorvo para o progresso e a almejada civilidade" (p.400).

Nesse sentido, para se alcançar esse novo modelo almejado muitos empreendimentos foram iniciados, inclusive as reformas escolares, todos eles voltados à eliminação do contágio e da reprodução de determinadas doenças e comportamentos considerados inaceitáveis. A polidez, cortesia, enfim, a civilidade eram os padrões que deveriam ser perseguidos e assimilados. Tais reformas também objetivavam "dar vazão ao fascínio e ao belo, concretizar a indústria e a tecnologia, erguer os monumentos da razão

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

moderna, elaborar o lugar dos indivíduos, demarcando os campos do público e principalmente do privado". (VEIGA, 2000, p.401).

Estas medidas reformistas foram tomadas, por vezes, até de forma dramática. Cidades como o Rio de Janeiro, Belo Horizonte, no final do século XIX e até início do século XX, a preocupação em formar uma nova estética, levou os menos favorecidos a se afastarem do centro das cidades, pois estas deveriam se modernizar, e se higienizar.

> As reformas pedagógicas estiveram carregadas de pressupostos pedagógicos; a referência à necessidade de educação para todos os aspectos é constante nos mais diferenciados discursos e práticas, o objetivo era reformar o povo. (VEIGA, 2000, p. 403).

Essa educação se dignava a incutir constantemente os novos hábitos e valores que precisavam ser forjados e ao mesmo tempo os anteriores apagados. Foi um grande desafio incorporar todos nesta nova concepção política, cultural e social.

A necessidade de uma educação estética que envolvia a música, o canto, a arte, a literatura, o teatro se tornava cada momento mais discutida. A educação deveria trabalhar com a sensibilização estética e desta forma, a pedagogia elevaria o homem a condição de sujeito civilizado.

Vários educadores foram tomados como modelo para se implementar as reformas pedagógicas, tais como: Bacon, Froebel que juntos indicavam uma educação estética para a sociedade que envolvia atividades como: "[...] desenho, o canto, o trabalho manual, a literatura, as festas escolares". Neste sentido,

> [...] a educação estética, tal como compreendida na modernidade, é parte do contexto de valorização das culturas nacionais e, ao mesmo tempo, da valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado, que por isso capaz de se identificar com os princípios e valores universalizados, necessários à harmonia social". (VEIGA, 2000, p.409).

Pretendia-se através da educação criar uma identidade cultural a qual não perdurou muito, ela era excludente e não inclusiva. A tentativa de uma educação estética não foi de todo exitosa, pois como assinala Veiga (2000) "Fazer com que as populações se habituarem ao belo como algo exterior a elas, é de certa forma, disciplinar os seus desejos, [...] acabou por se tornar uma experiência de caricatura estética". (p.420).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

Sobre mais algumas questões pedagógicas Carvalho (2000) trata sobre os modelos pedagógicos, no final do século XIX, em São Paulo especificamente, como a Arte de Ensinar. Na década de 1920 do século XX, a Escola Nova toma para si o discurso de escola moderna.

A Escola Nova, conhecida também como Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi uma nova forma escolar que trouxe renovação ao ensino, em contraposição ao ensino "tradicional". Esta concepção surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX, surgindo primeiramente na Europa e América do Norte. Seus representantes foram: Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) , Froebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Claparède (1873-1940) dentre muitos outros e, no Brasil, como já destacado, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram influenciados pelas ideias daqueles.

A Escola Nova chamada de Moderna: o nível primário

As reformas educacionais que permearam os anos 1920 e 1930 apresentaram-se como elementos fundadores da modernidade pedagógica, porém seus antecedentes datam do período pombalino, como sinais dos tempos modernos. Nunes (2000) ao apresentar os (des)encantos da modernidade pedagógica pretendeu vislumbrar a oposição e a heterogeneidade da construção dos espaços da cidade e da escola como produção/reprodução de domínio e opressão, que estão presentes tanto num como noutro espaço. A autora destaca a modernidade pedagógica como uma prática cultural produtora de identidades sociais que só se definiram, como método de produção da diferença, evidenciada na cultura e no meio social.

A escola primária, nos grandes centros, revelava a tensão entre o poder público e privado, deixa de ser extensão da família para ser uma rede de governabilidade em que o município é que determina os limites de dominação, no sentido de "reformar os costumes das famílias que enviavam seus filhos as escolas" (NUNES, 2000, p.374).

Assim como as cidades iam se modificando, na escola todos os espaços foram remodelados a espaços de aprendizagem, bem como os espaços exteriores a ela, todos estes procuravam educar.

A escola reinventa e resiste ao moderno. É com esta frase que Nunes (2000) clarifica que mesmo com certa resistência ao conceito moderno, a escola pública ajuda a construí-lo, pois o moderno se explica e se exemplifica pelas contradições, pelas indeterminações e pelas incertezas. Os fazeres

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

autoritários e democráticos se mesclam e se fundem em propostas e medidas educativas que evidenciam essa modernidade pedagógica como podem ser vista também através das contribuições de Vidal (2000), que aborda a Escola Nova como constituinte do discurso renovador, modernizador da escolarização no Brasil.

Conforme analisa Vidal (2000), esta escola nova deveria "oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do "ouvir" para o "ver", agora o ensino associava "ver" a "fazer". (VIDAL, 2000, p. 498).

As escolas, as classes, deveriam deixar de ser meramente lugares de memorização e repetição de conteúdos e conhecimentos, para ser palco de atuação, lugar em que os alunos passariam a protagonizar de todo o processo educativo.

A psicologia neste momento, deu suporte científico ao método, respaldando a individualidade, ao processo de experimentação como itens basais para as relações escolares serem bem sucedidas.

Vidal (2000, p. 499) destaca a "escrita", a "leitura", e as "ciências naturais" como disciplinas escolares, dentro deste novo paradigma educacional. Sobre a escrita especificamente neste período, após ter percorrido um longo caminho, sob a égide do discurso higiênico de então, anos 1920 a 1940, paulatinamente, foi sendo substituído pelo discurso da psicopedagogia. A caligrafia muscular foi defendida ante a tradicional caligrafia vertical. A escrita muscular permitia uma escrita mais rápida assim como a vida moderna o requeria.

A leitura, passou ser reconhecida como a leitura de palavras, ou frases, e não mais pela repetição de textos memorizados. Até então, a alfabetização era realizada pelo ensino das letras isoladas. "Apesar da leitura escolar valorizada no fim dos oitocentos e início dos novecentos, ser ainda oral, distinguia-se da anterior pelo cultivo da leitura expressiva e pelo recurso do método analítico". (VIDAL, 2000, p. 504).

O método analítico, também conhecido como "método olhar-e-dizer", defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas. (VIDAL, 2000).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

As ciências naturais foram introduzidas com ênfase no aluno para ser

> [...] instado a observar fatos objetos, com o intuito de conhecer-lhes as características em situações de aprendizagem, como excursões ou lições de "coisas", e na falta destas pelo estudo de desenhos e gravuras. (VIDAL, 2000, p.509, grifos da autora).

O conhecimento surgia da relação do aluno com o objeto, à escola caberia proporcionar o contato dos alunos com o elemento a ser estudado. Coleções dos mais variados campos do conhecimento eram arrumadas com o propósito de auxiliarem o professor no ensino das diversas disciplinas.

A Escola Nova segundo a autora não se firmou como "modelo escolar", mas oportunizou a criação de novas "formas" de se ensinar e aprender, e modificando a "cultura escolar". (VIDAL, 2000, p.515).

Marlos Rocha (2004), ancorado nas palavras de Marta Carvalho destaca que este período, as primeiras década do século XX, o que prevalecia era:

> [...] um projeto de cunho civilizatório, num intuito de modelação a uma modernidade previamente concebida; disciplinador do povo à nação, porém, hierarquizando a população; tutorial na condução do povo, sob a direção de uma elite culta; enfim construtor de uma conformação nacional marcadamente autoritária.(ROCHA, 2004, p.141).

O que foi exposto até o momento pareceu um tanto linear, mas convem ressaltar que entre o período de 1924 com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), até a Conferência Nacional de Educação ocorrida em Niterói – RJ em 1932, pretendeu manter o processo educacional comum para todo o país, sem se considerar a extensão das consequências de tal propositura.

Infância, Educação e Modernidade

O final do século XIX e início do XX, foi um período em que a infância e sua educação constituíram o discurso sobre a edificação da sociedade moderna. Tal discurso se valia da prerrogativa da necessidade de progredir, modernizar, civilizar. A educação foi marcada pela influência eugênica e médico-higienista. Inaugura-se a era das descobertas bacteriológicas.

Ferreira (2004) salienta que "a medicina consolidou o seu prestígio científico e isso tornou quase inevitável a medicalização da sociedade" [...] emerge o desenvolvimento da Higiene que vai conhecer uma grande

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

visibilidade e até protagonismo na definição das políticas de saúde (FERREIRA, 2004, p.97-98).

A modernização da abordagem da higiene permeou o discurso higiênico-pedagógico que se debruçou sobre a criança. Ferreira (2004) assinala que ainda mais cedo, no marco temporal, na segunda metade do século XVIII, há uma crescente preocupação com as questões relacionadas aos cuidados com a higiene da criança e esta preocupação avança ao XIX. Nesse período, alguns trabalhos são veiculados no sentido de orientar como se deve cuidar da saúde dos pequenos. São obras de puericultura que indicavam cuidados desde a gravidez até a primeira infância. À medida que o século XIX chega ao fim, há o aumento da preocupação com a proteção à infância, e isto pode ser evidenciado em questões admitidas nos trabalhos acadêmicos sobre medicina.

No século XX a confiança médica se alarga devido à evolução científica ocorrida ao longo do século XIX. Diante disso,

> [...] sendo a escolarização uma bandeira política do Estado contemporâneo, vendo-se quanto tal fenômeno se tornava inevitável na construção de países progressistas e quanto era fundamental na afirmação da modernidade ocidental, a escola tornava-se logo uma instituição apetecível para aqueles médicos que apostavam numa estratégia profilática e preventiva. (FERREIRA, 2004, p.102).

São ratificadas neste contexto, duas linhas de abordagem.

A primeira abordagem é relativa às doenças infectocontagiosas e a construção de prédios escolares são objeto médico-pedagógico do discurso higienista, e a segunda abordagem, trata das doenças produzidas pelo próprio trabalho escolar. A medicina indicava maneiras de curar as doenças e medidas profiláticas, bem como, apontava as doenças que decorriam das atividades escolares. Parecia às vezes que o discurso médico era contra a "generalização da escola" (FERREIRA, 2004, p.107).

A preocupação era manter um adequado e saudável desenvolvimento das crianças e as condições do ambiente físico deveriam ser benéficas, favoráveis.

Levando em consideração tal preocupação, com base nas teorias positivista e experimental que então dominava a ciência médica, a pedagogia acatou sua concepção e passou a incluir os conceitos médicos para que houvesse, "progresso pedagógico" (FERREIRA, 2004, p.104). Isto acelerou a intromissão da medicina nos processos de aprendizagem, como por exemplo: adequação das atividades físicas, descanso, horários, e até nos modos,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

métodos de ensinar. As atitudes, os procedimentos, precisariam ser de acordo com a razão científica médico-pedagógica.

Como disse Vidal (2000) citada por Kuhlmann (2004) "A escola nova altera a "cultura escolar" (p.121). Para Kuhlmann (2004) a formação das sociedades portuguesa e brasileira apresenta condições históricas, geográficas, sociais e culturais que acarretam particularidades relacionadas à concepção de infância, aos sentimentos e às práticas de cuidado e de educação das crianças. A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, raça, gênero, etc. "As concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos". (VIDAL, 2000, p. 121).

Kuhlmann (2004) enfatiza que no início do século XX, há a ampliação da preocupação com as relações entre a cidade, a infância, e a educação. A criança pobre ganha espaço nas pesquisas e começa a registrar esta pedagogização médica que tanto influenciou na construção de uma infância escolar moderna.

FINALIZANDO

Diante do que foi exposto, concluímos o seguinte: O papel que a Modernidade desempenhou no contexto educacional dentro da incumbência que foi estabelecida à época, qual seja: a de civilizar a população. Por meio de uma tentativa da chamada educação estética, tentou-se através de seus instrumentos equilibrar a razão e a sensibilidade, porém em vista de não corresponder as reais necessidades e desejos da população, não foi de todo exitosa.

A Escola Nova oportunizou e valorizou até certo ponto, os anseios, os imperativos da população menos favorecida, adotando métodos chamados ativos, influenciados por Froebel, Rousseau e outros.

A influência médico-higienista com princípios eugênicos fez parte desta construção de uma escola moderna, subjugando as crianças/alunos a obterem determinados comportamentos que se achavam ser os ideias perante um propósito de formação de civilidade.

Só podemos considerar nesta parte final o que nos disseram Nunes e Vidal (2000) e as parafraseamos: uma escola moderna não deixará de evidenciar suas contradições, um ensino tradicional e um ensino novo coabitaram e ainda coabitam os ambientes educativos. As determinações autoritárias e as democráticas coexistem e se fundem nesta escola dita moderna.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. O modernismo. In: _____. **Arte moderna.** Tradução Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. (p. 185-226).

BOSCHILIA, Roseli. A escola, o Ensino e o Rito: Cultura Escolar e Modernidade. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, J. Aderaldo. Modernismo. In: _____. **Presença da literatura brasileira.** São Paulo: Difel, 1978. vol. 3. (p. 7- 33).

CARVALHO. Marta Maria Chagas de. **Modernidade pedagógica e modelos de formação docente.** São Paulo em Perspectiva. Vol. 14, n. 1. São Paulo, Jan./mar. 2000. ISSN 0102-8839. (p. 111-120).

CHIZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2005.

BAUDELAIRE, Charles. Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BOBBIO, Noberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUIN, Gianfranco. Dicionário de Política. 11ª Ed. Brasília: UNB, 1998.

FER, Briony. Introdução. In: FRASCINA, Francis (et alii). **Modernidade e modernismo: Pintura francesa no século XIX.** São Paulo: Cosac & Naify, 1998. (p. 3-49).

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. Modernidade, Higiene e Controle Médico da Infância e da Escola. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. História da Infância: Brasil e Modernidade. In: ALMEIDA,

Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.035

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da (orgs.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo: Editora da UNESP, 1997. (p. 93-114).

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

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 371-398).

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Os pioneiros da educação e a nova matriz de modernidade. In: _____. **Matrizes da modernidade republicana:** cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados: Brasília, DF: Editora Plano, 2004. (P. 133-183).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TEIXEIRA COELHO NETTO, José. **Moderno Pós Moderno.** São Paulo: Iluminuras, 1995. (P. 13-53).

TOLIPAN, Sérgio. Sociedade e modernização: o Brasil dos anos 20. In: _____ et. al. **Sete ensaios sobre o modernismo.** Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional de Artes Plásticas, 1983.

VEIGA, Cynthia Greive.. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 399-422).

VEIGA, Cynthia Greive. Cidade e educação, modernidade e modernismo. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e o processo educativo. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 497-517).

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

EDUCAÇÃO ESCOLAR: A COLONIALIDADE NO "DIVÃ DESCONSTRUCIONISTA"

KÁTIA SEBASTIANA CARVALHO DOS SANTOS FARIAS
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2014). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* Porto Velho, katia-farias@unir.br.

EDUARDO SERVO ERNESTO
Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNIR). Graduado em História (UNIR, 2011). Professor de História pela Prefeitura do município de Porto Velho, eduardoernesto1010@gmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir aspectos da colonialidade na educação escolar, por meio de uma ação terapêutica que problematiza as práticas escolares colonizadoras na contemporaneidade, (re)produzidas por imagens compartilhadas no âmbito da atuação docente e jogos de linguagens existentes no currículo escolar brasileiro. Essas imagens carregam preconceitos, eurocentrismo, autoritarismo e violências que disciplinam corpos e subjetividades. Como inspiração filosófica e metodológica, toma-se o pensamento de desconstrução, de Jacques Derrida, jogos de linguagem de Ludwig Wittgenstein e pesquisadores que criticam e discutem a colonialidade. Destaca-se a importância de processos terapêuticos que mobilizem e deem visibilidade a essas práticas segregadoras, que criam ambientes de subalternidade na escola e outras instituições sociais. Dessa forma, este trabalho questiona como essas "práticas doentias" são passiveis de tratamentos, ao discutir/revisitar o passado colonial e suas consequências na formação sociocultural, concomitantemente à projeção de um *porvir* como possibilidade de respeito à democracia e aos direitos humanos, tendo a educação escolar um papel fundamental nesse processo.

Palavras-chave: Colonialidade, Decolonialidade, Terapia Gramatical-desconstrucionista, Educação Escolar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

INTRODUÇÃO

> *Cabe a nós, portanto, identificar e desconstruir imagens colonizadoras da educação escolar, mostrando outras imagens de se fazer escola*
> (MIGUEL; TAMAYO, 2020, p. 12).

Como construir um texto que aborda possibilidades e possíveis contribuições da teoria pós-colonial no contexto escolar a partir dos modos de filosofar de Jacques Derrida (1995), Wittgenstein (1999) e autores que discutem a colonialidade?

Iniciamos o texto com uma espécie de traição à filosofia derridiana: uma pergunta, o que é historicamente usado na tradição metafisica ocidental como ponto de partida para a busca de genealógicas-grandes narrativas em diálogo com a compreensão de verdade e presença de uma realidade passível de mensuração, narrativas que marcam a produção de conhecimento em ciências humanas no século XX.

Neste texto, usamos a pergunta não com o propósito de problematizar um conhecimento fixo, imóvel e homogêneo, que marca a produção de saberes das várias formas de pensamentos e instituições sociais, como a escola moderna, que em maior grau atualiza suas bases epistêmicas nas dimensões práticas da atuação docente em sala de aula, nas relações sociais entre os distintos atores escolares e nos currículos e projetos políticos escolares.

Dessa forma, propomos discussões sobre como a escola brasileira tem lidado e/ou pode lidar com as diferenças em um país onde a multiplicidade sociocultural exige a transgressão daquilo que Derrida (1995) denomina 'monolinguismo' (do outro). Talvez seja o momento de (re)ver nossas éticas e responsabilidade com/e para o outro; em termos derridianos, *desconstruir* nossas éticas e estéticas homogeneizadoras, em um movimento que procure trair as noções de significados fixos e estáveis que, muitas vezes, insistimos em significar de diferentes modos e em diferentes espaços em nossas relações sociais.

Nos rastros da proposta filosófica de Derrida, Wittgenstein, Antonio Miguel e outros autores munidos de proposições decoloniais, problematizamos aqui o fetiche de alguns (incluindo-se muitos professores) em atrelar às discussões culturais o aspecto do "progresso" atomizado da sociedade de renda/escolaridade/consumo, vinculando cultura ao consumo de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

determinados bens culturais típicos dessa sociedade; essa lógica exclui qualquer outra estética, ética ou formas de saberes que compreendam a realidade de outras maneiras. Como a escola e os professores têm construído para minimizar ou maximalizar esse fato? Nossas práticas culturais têm contribuído para mobilizar uma desconstrução da realidade hegemônica e homogeneizadora ou, ao contrário, reproduzi-la?

Aprofundando esse aspecto, Derrida (1995) critica o 'binarismo', formado na tradição ocidental a partir da fusão da tradição grega e do cristianismo. Os binarismos acompanham uma rede de poder e hierarquias sociais que reforçam, através de suas redes linguagens, sentidos específicos e valores a pessoas e objetos que compõem o que a tradição metafisica compreende como realidade. Em maior grau, ao longo da modernidade, a lógica binária criou identidades calcadas na ideia de presença fixa, sem dar margem para diálogos interculturais e para a compreensão de que a dimensão humana é sempre passível de ser (re)construída no presente.

Como exemplo de binarismos típicos do mundo ocidental temos: o masculino estabelece relação com o feminino, o bem com o mal, o certo *versus* o errado. Ensejamos, nesse manuscrito - assim como outros pesquisadores já vêm fazendo a partir de outros referenciais pós-estruturalistas[1] - a problematização e a desconstrução das noções éticas e estéticas de modernidade/colonialidade que carregamos e atualizamos. Enquanto pesquisadores do âmbito da educação escolar, partimos de um dos locais comuns onde essa lógica atuou (e ainda atua) com maior intensidade: a escola, em suas dimensões institucionais e informais.

Desconstruir, na concepção de Derrida (1995), não é destruir, mas problematizar discursos hegemônicos, pensar como são constituídos e sob quais significados são compartilhados. Desconstruir é uma tentativa amorosa de ressignificar, no presente, determinada categoria de ideia como espécie de

1 Movimento de pensamento em diversos campos, como estudos culturais, historiografia, filosofia da linguagem, psicanálise, entre outros, que abandonou e teceu críticas ao chamado paradigma estruturalista adotado por teóricos franceses entre os anos 1950 e 1960. Desse modo, de forma geral, o pós-estruturalismo não compreende que base empírica seja capaz de produzir um conhecimento como verdade única ou um conhecimento como *mímesis* do real. Também tece crítica às grandes narrativas, como a religião, nacionalismos e o marxismo, enquanto estruturas capazes de alcançar um conhecimento único, global e objetivo da realidade. O pós-estruturalismo também é visto como uma abordagem filosófica pós-marxista, ao se afastar de grandes narrativas de projetos alinhados a uma compreensão emancipatória de sujeitos, ancorado em uma ideia de classe e ruptura como sistema econômico e social vigente a partir de uma revolução.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

herança[2]; em outras palavras, a herança como resposta a uma pergunta que não compete ao autor (s) da tradição/pensamento, mas ao outro, inserido em outra temporalidade, em outra supressão tempo/espaço, o presente, capaz de problematizar e decodificar hierarquias binárias e sistemas de pensamentos dominantes, que violentam corpos e imaginários. Assim, na proposta de desconstrução derridiana, destacamos o aspecto de discussão e análise da contemporaneidade, como ferramenta para pensar problemas e apontar possíveis soluções.

Segundo Derrida (1995), herdar é, antes de tudo, uma tarefa contraditória e ambígua. Receber não é apenas acolher, atender e acatar aquilo que nos chega: receber é, ao mesmo tempo, refazer, reinterpretar. Nessa mesma direção, tal como entende a filósofa Hannah Arendt (2005), o ato de educar significa ação de acolher as crianças num mundo que é mais velho do que elas. Assim, a educação tem a função social de acolher os recém-chegados no mundo que os antecede e que tem uma história, uma cultura, modos de conviver e pensar, linguagens comuns. Essa autora defende essas ideias no ensaio *A crise na educação (entre o passado e o futuro)* que se situa na fase política de sua obra. De forma resumida, podemos dizer que ela defende a educação como ação ou processo de acolhimento e de condução dos que "não estavam desde sempre aí", como processo de integração dos "recém-chegados a uma cultura" (ARENDT, 2005, p. 224) e, ainda, que a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, mas jamais permanece tal qual é, renovando-se continuamente.

Desse modo, reafirmamos que receber não é somente acolher aquilo que nos chega: é também refazer, reinterpretar. Essa tarefa nos impõe a condição humana de consciência, inserida em um dado tempo e espaço. Enquanto sujeitos do nosso tempo, o presente, temos a possibilidade de problematizar, acolher, negar ou reconstruir a herança que nos bate à porta. Derrida (1995) entendeu que, no presente, temos a possibilidade de atualizar ou não atualizar os binarismos, belicismos e horrores que marcam parte da trajetória da sociedade ocidental.

Nesse sentido, há uma correlação entre a proposta de desconstrução derridiana e a decolonialidade, o que demonstramos neste trabalho a

2 Herança, em Derrida (1995), remete à experiência temporal de reconhecer a posição de herdeiros de algo que vem antes de nós. Como experiência temporal e subjetiva, o herdeiro tem a possibilidade de acolher ou não aspectos desse antes. Para Derrida, o herdeiro tem a possibilidade temporal da assinatura, quando escolhe a infidelidade à tradição ao desconstruí-la.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

partir de ensejos na/para educação escolar, considerando duas questões: (i) a decolonialidade possui contribuições de várias correntes de pensamentos, entre elas a filosofia da diferença, para a qual Derrida (1995) traz colaborações, problematizando imagens da colonialidade no mundo contemporâneo; (ii) Ligado ao primeiro aspecto, Derrida (1995) foi um dos intelectuais da segunda metade do século XX que teceu críticas aos aspectos teóricos, estéticos e éticas da chamada modernidade, às proposições, olhares e contribuições de autores decoloniais. Por outro lado, Wittgenstein (1999) também critica o homem cartesiano moderno que, munido de uma compreensão de verdade positivista, acaba por construir conhecimento como sinônimo de verdade única, civilização e progresso industrial, criando padrões e imagens homogeneizadoras, o que acarreta padrões estéticos e comportamento colonizadores até os dias de hoje.

Assim, lançamos como proposta aproximações entre a desconstrução (DERRIDA, 1995), os jogos de linguagens (WITTGENSTEIN, 1999) e o movimento da decolonialidade, ensejando mobilizar a educação escolar enquanto formação de humanos que observam e convivem com as diferenças, valorizando as singularidades historicamente compartilhadas e estabelecidas, não munidos de sentimento estéticos/estéticos bélicos típicos das projeções culturais, jurídicas e políticas da modernidade. Nas palavras de Derrida (1999),

> Faço um apelo ao direito da desconstrução como direito incondicional a colocar questões críticas não somente à história do conceito do homem, mas a história mesma da noção de crítica, a forma e a autoridade da questão, a forma interrogativa do pensamento. (DERRIDA, 1999, p. 17).

Desse apelo, depreendemos a busca do (des)construir a colonialidade construída sob a égide da metafísica ocidental das grandes narrativas que pressupõem uma presença, o real e a verdade, que reverberaram, sobretudo, com o advento da criação dos Estados Nacionais Modernos europeus e o pensamento racional cartesiano de identidade do "sou" e do não "estou", do 'ser' e do 'não ser'. A desconstrução derridiana e a decolonialidade alertam para a necessidade de desfazer a metafisica dos binarismos, em que a identidade é hierarquizada; é necessário refazê-la enquanto herança, refazê-la em um pensamento da diferença, que valorize as distintas estéticas e saberes, sem o fetiche moderno de homogeneização e presença, de modo que a diferença não esteja ligada a uma espécie de narcisismo do outro (DERRIDA;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

ROUDINESCO, 2003), que aprofunda uma identidade da presença/binária, mas a capacidade do 'eu' se diluir no 'todo', valorizando as singularidades.

A defesa dos binarismos, homogeneidades, identidades e diferenças já causaram inúmeras guerras ao longo da trajetória humana, inúmeros *apartheids* já foram instituídos em nome de disciplinamentos e controle das identidades consideradas desviantes, tendo a história colonial latino-americana e a segunda guerra mundial como dois grandes exemplos dessa lógica. Nesse sentido, navegando no pensamento de Derrida (1995), é possível falar sobre identidade? Ou melhor, é possível problematizá-la, na educação escolar, à luz da proposta da decolonialidade? Entendemos que sim! Um sim que mobiliza esse termo para além da tradição metafisica do 'eu sou' e 'você não é'; por isso, o outro é um bárbaro, sendo a escolarização uma espécie de salvamento/disciplinamento - que pode introduzi-lo na 'sociedade nacional' - e o trabalho a dimensão ética fundamental para esse processo civilizatório.

O rastro da desconstrução derridiana nos enseja a possibilidade de 'devir do eu', valorizando as singularidades, ao transgredir o padrão binário que culmina na afirmação-verdade 'eu sou'; um devir que se aproxima do 'eu estou' em diálogo com a multiplicidade cultural e de comunicação/informação da contemporaneidade. Somado a isso, um 'estou' que se dilua no todo, que não seja visto como um erro a ser corrigido. Neste texto, a questão da identidade é fundamental, pois buscamos problematizar sintomas tóxicos da colonialidade na educação escolar, uma vez que a própria noção de identidade, como uma presença/essência, é uma consequência do projeto cartesiano da modernidade e reverbera, ainda nos dias atuais, nas instituições modernas, como a escola.

A esse respeito, Derrida e Rodinesco (2003) abordam um tema que, na última década, ficou muito visível do Brasil: a explosão de movimentos identitários historicamente segregados e que, socialmente, tiveram suas identidades marginalizadas; esses movimentos passaram a militar pelo fim da lógica hegemônica que os exclui de instituições e restringe sua cidadania. Embora vejam como necessária e legítima qualquer luta que diverge sobre a segregação de grupos socais e outras formas de *status quo*, esses autores não consideram suficiente a militância da inversão ou do reconhecimento, dado que esta tem limites e, em sua maior parte, acaba por manter uma identidade ligada à metafisica da presença, como um processo fechado em si mesmo, que tende para o narcisismo da minorias. Desse modo, os binarismos são atualizados, contribuindo para uma não diluição do 'eu no todo', a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

partir dos enfrentamentos/desconstruções das causas sociais, econômicas e culturais na reprodução dessa lógica.

Essa posição de Derrida e Rodinesco (2003) nos impele a questionar parte do movimento negro brasileiro, que aceita muito calmamente debater o racismo e o papel do negro na sociedade brasileira, a partir de programas de entretenimento, como o *Big Brother Brasil*, sem analisar as causas que geram esse problema. Nesse sentido, nas margens do esteio do pensamento de Derrida (1995), o abandono dos binarismos, ao problematizar as identidades, insere uma rasura nesse termo, o que possibilita uma inversão de hierarquias: que ao abandonar a dicotomia 'eu sou/você não é', a identidade passa a ser entendida como algo que não pode ser definido ou alcançado com alguma forma de presença, porque, talvez, seja 'devir-espaço do tempo' (DERRIDA, 1995), múltipla e não cartesiana.

Assim, entender a identidade a partir da desconstrução derridiana é pensá-la não como uma forma de presença do eu, mas como invenção, como experiência de si com o outro. Logo, temos a oportunidade de não apenas pensar sobre o professor que estamos sendo, mas também sobre o que já fomos e o que ainda seremos; em outras palavras, a *différance*[3] (DERRIDA, 1995) nos dá mostras da descontinuidade e da capacidade humana de sempre se reinventar e se atualizar no presente. Enquanto vivos-vivenciando-experienciando histórias e encontros, estaremos sempre abertos a metamorfoses, desconstruir-se e reconstruir-se. Dos cacos da desconstrução, as possibilidades do 'novo eu' são inúmeras; ao que parece, nascemos e morremos várias vezes ao longo da vida. Como disse Lispector (1977) em sua última entrevista: "Bom, agora eu morri. Mas vamos ver se eu renasço de novo. Por enquanto eu estou morta. Estou falando do meu túmulo".

Talvez, como Lispector (1977), nós, profissionais da educação, sobretudo os que foram à escola ou à universidade no século passado, tenhamos que morrer, ou pelo menos matar uma parte de nós - essa parte que nos induz a compartilhar posições e imagens da colonialidade - em um movimento que, partindo da contemporaneidade, (re)visite nosso passado escravocrata e autoritário, tecido na colonização, com vistas à produção de conhecimentos que busquem um porvir em que a alteridade e o respeito aos direitos

3 Vocábulo criado por DERRIDA (1995), com o objetivo de estabelecer uma borda "espaço-tempo" polissêmica, que extrapola a noção de diferença (grafada com a substituição de "e" por "a" na palavra, em francês), chamando a atenção para as múltiplas diferenças em um signo para além dos binarismos da modernidade homogeneizadora e excludente.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

humanos sejam as posições éticas majoritárias nas tomadas de decisões que envolvem o coletivo, ou seja, a política[4], tão criticada nos últimos tempos.

UMA POSSÍVEL RESPOSTA: DESCONSTRUINDO/ PROBLEMATIZANDO A MODERNIDADE E DECOLONIALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde o início deste século. estudiosos dos mais diversos campos têm refletido sobre uma das bases do projeto da modernidade, o colonialismo, compreendendo, de forma geral, que esse projeto possui dois momentos. Um primeiro momento relacionado à invasão e saqueamento dos europeus na América e um segundo momento, mais amplo, ligado aos aspectos socioculturais dos países/grupos sociais pós-independência. Esse segundo momento não é uma mera questão política e jurídica. Há, também, uma espécie de dominação cultural que incide sobre o imaginário dos sujeitos a tal ponto que, mesmo pertencendo a países independentes americanos, as noções estéticas, culturais e políticas tendem à homogeneização e violências típicas do processo de modernização herdado da colonização, que desvaloriza saberes de determinados grupos étnicos em detrimento dos saberes europeus herdados do período colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Aprofundando essa ideia de modernidade/colonialidade, a Europa - na perspectiva de centralização e hegemonização do saber - construiu conhecimentos que permeiam o imaginário e as dimensões práticas da vida dos habitantes das Américas até os dias de hoje, tais como: história mundial contada a partir do eixo Europa, eurocentrismo; dicotomia civilização *versus* primitivos como aspecto cultural de dominação e exploração social; conhecimento científico/progresso/evolução; conhecimento verdadeiro *versus* senso comum; religião cristã; capitalismo e seus aspectos de renda, consumo e trabalho (CANDAU, 2008)

Assim como Candau (2008), entendemos que o colonialismo difere da colonialidade. O colonialismo se refere a uma relação política e econômica

4 Aqui nos referimos não apenas à política partidária, mas a toda e qualquer posições/mobilização/ação que envolva tomadas de decisões coletivas nas dimensões práticas da vida, de uma simples descarga dada por um usuário de banheiro público à discussão e reforma do modelo econômico que remunera mais ao capital especulativo que os salários, modelo que se nutre do ambiente coercitivo e escravocrata brasileiro para se reproduzir.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

em que a subalternidade de um povo reside no poder de uma nação europeia, constituída num império comercial ou industrial. A colonialidade é um conceito articulado nas últimas décadas, por estudiosos dos mais diversos campos, que reflete o colonialismo como um padrão de poder resultado do processo de colonização da América por países europeus. Porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, do ponto de vista geopolítico, refere-se às formas como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações interpessoais se articulam entre si nas dimensões sociais, discursivas, políticas, jurídica e culturais.

Dessa forma, ainda que o colonialismo tenha surgido antes da colonialidade, esta sobrevive após o fim do chamado período colonial. A colonialidade se mantem viva nos critérios de produção e conhecimento acadêmico-universitário, nas aspirações estéticas e autoimagem de indivíduos, na educação básica, nos manuais de aprendizagem, na burocracia, nas normas e legislações, bem como nas relações entre os indivíduos que experienciam instituições escolares.

Juntamente com Candau (2008) e Walsh (2009), compreendemos que esses elementos perpassam várias instituições sociais, sendo a escola uma das principais. Assim, é fundamental questionar os aspectos homogeneizadores herdados da formação sociocultural latino-americana no âmbito escolar, em seus aspectos pedagógicos e políticos, uma vez que, ainda hoje, a escola carrega práticas segregadoras, desvalorizando saberes de determinados grupos que não compartilham das estéticas do projeto da modernidade. Segundo as referidas autoras, a compreensão da colonialidade leva a um movimento de decolonialidade/descolonizar-se. Em outras palavras, um deslocamento que problematiza o papel das relações de poder das/nas instituições sociais, da cultura e da nossa própria subjetividade, fortalecendo vínculos sociais que respeitem as diferenças e valorizarem a alteridade.

"Descolonizar-se, esta é a possibilidade do pensamento" (ABDELKEBIR KHATIBI, *apud* Walsh, 2009, p. 22). Dessa afirmativa, podemos inferir que decolonialidade não é apenas uma dimensão teórica, um conceito; ela se aplica a problematizar e ressignificar às dimensões práticas da vida e dos enfrentamentos realizados pelos movimentos sociais. Tanto é que, para Walsh (2009), o movimento negro e Paulo Freire, por exemplo, assumiram práticas decoloniais há muito tempo, enquanto posicionamentos que bordejavam o que essa autora entende por descolonizar, no sentido de estudar, problematizar, desobedecer, agir, insurgir, militar, transformar e criar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

A decolonialidade, então, está voltada a questionar o padrão homogeneizador - que valoriza apenas o padrão cultural ocidental herdado a partir da formação sociocultural da América durante o período de colonização - abarcando a valorização dos saberes e estéticas de grupos sociais tradicionais e marginalizados pelas instituições nacionais construídas no Estado Moderno e que vigoram até os dias de hoje, como, por exemplo, a universidade e as escolas.

Essa compreensão nos mobiliza a problematizar a educação escolar a partir do movimento denominado 'pedagogia decolonial'. Essa perspectiva estabelece críticas às práticas pedagógicas monoculturais (WALSH, 2009), buscando visibilizar e divergir das estruturas escolares que possuem um projeto político-pedagógico homogeneizador e, consequentemente, práticas alicerçadas na lógica epistêmica da colonialidade. Walsh (2009) sinaliza que, para iniciar um diálogo decolonial/intercultural "autêntico" no âmbito da educação escolar, é necessário haver visibilidade das causas do não diálogo sobre as questões da colonialidade nesses espaços, o que passa, necessariamente, pela crítica do colonialismo e suas práticas, que valorizam apenas uma forma de saber: a ocidental.

Nesse esteio, pensamos algumas opções epistêmicas na prática pedagógica docente a partir da proposta decolonial e intercultural de Candau (2008) e Walsh (2009): (a) a opção decolonial se constrói em diálogo com outras realidades sociais, políticas e culturais, orientadas pela transgressão ao aspecto homogeneizador da modernidade; (b) é necessário dialogar com os movimentos sociais e subalternizados, visando a produção de conhecimentos que transgridam o padrão preconceituoso e que segrega a outros saberes, lógica herdada do colonialismo; (c) esse diálogo é tecido com a valorização dos processos sociais e culturas plurais, norteados não apenas em espaços acadêmicos e institucionais, sendo esses, inclusive, locais próprios da modernidade.

Um professor decolonial assume a educação como ato político intercultural, antirracista, antissexista, anti-homofóbico e contra todas as formas de opressão e negação das singularidades de indivíduos ou grupos sociais que fogem à regra do 'normal-verdadeiro' construída, historicamente, pelo mundo ocidental. O professor decolonial não compreende o conhecimento como mera instrumentalização de técnicas didáticas empíricas, passíveis de mensuração e resultados precisos, mas sim práticas pedagógicas construídas coletivamente, enquanto devir educativo, com os distintos atores sociais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

que experienciam a escola, em um movimento pedagógico capaz de promover outras formas de sentir o ensino e a aprendizagem.

Candau (2008), na esteira do pensamento de Boaventura de Souza Santos, sintetiza bem essa reflexão, comentando que a diferença não é um problema ou algo a ser superado; as desigualdades sim, são problemáticas, devendo haver um esforço do conjunto da sociedade para superá-las. A América Latina, o Brasil e a Amazônia são extremamente ricos culturalmente, cabendo a nós, profissionais da educação básica, promover diálogos entre diferentes grupos socioculturais, orientados pela justiça social, cognitiva, econômica e cultural, na construção de uma democracia e de uma escola pública em que os diferentes sujeitos e saberes sejam reconhecidos.

DIFERENÇAS E DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O mundo contemporâneo é marcado por extremas desigualdades sociais de caráter socioeconômico, relativas à renda e ao acesso a bens culturais e/ou serviços. As diferenças se ligam às distinções culturais entre diferentes grupos sociais que coabitam e experienciam um mesmo espaço, em que instituições e grupos dominantes hegemonizam determinados valores e marginalizam os saberes que não estejam correlacionados a suas visões de mundo predominantes.

No caso da escola, concordamos com Candau (2008) a respeito de que a educação escolar não tem conseguido pôr em prática os enfrentamentos que problematizem as desigualdades e as diferenças. Os profissionais da educação têm tido dificuldade em transgredir a norma homogeneizadora que, historicamente, construiu a escola enquanto instituição social. Dessa forma, é importante questionar a padronização, problematizar a homogeneização, respeitando as singularidades e valorizando as diferenças. Temos o direito de buscar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e o direito de reivindicar a diferença quando a igualdade nos inferioriza. Esse é o nosso desafio como educadores, a partir das problematizações e posições da educação intercultural no âmbito pedagógico.

A primeira e fundamental perspectiva para se trabalhar essa dinâmica no âmbito da educação escolar é combater as desigualdades socioeconômicas e passar a ver as diferenças culturais como algo positivo, sem a necessidade de serem combatidas na educação escolar e trazendo-as para o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

contexto pedagógico. Nesse sentido, desvelar desigualdades e diferenças é reconhecer e trabalhar a interculturalidade.

Tal como Walsh (2009), entendemos que a interculturalidade traz a proposta de educação decolonial, que nos proporciona pensar sobre o que, nas últimas décadas, se tem denominado 'identidade branca'. Quando se fala em questões culturais e étnicas, alguns pensam que essa proposta se destina unicamente a olhar grupos sociais ditos minoritários, como indígenas e quilombolas. Ao contrário, a proposta intercultural trazida à tona por essa pesquisadora evidencia que compartilhamos uma identidade branca, vista como óbvia e pouco pensada. Porém, quem se identifica como branco e navega na perspectiva intercultural, conjectura o movimento de observar que ocupa um local de privilégio. Nesse sentido, problematizar a chamada 'branquitude' é mobilizar posições e ações decoloniais nas dimensões práticas da vida, culminando em atividades de alteridade com outros sujeitos. Essas reflexões e ações são temas fundamentais da interculturalidade.

Walsh (2009) e Candau (2008) criticam propostas que se intitulam 'interculturais', mas que se reduzem a contatos culturais e/ou questões interpessoais quanto a conflitos sociais. Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica, ao contrário, é a compreensão política e jurídica de existência de outras compreensões de temporalidades e estéticas, compartilhadas por distintos sujeitos e grupos sociais que, muitas vezes, mesmo sendo conflitivo em um momento inicial, procura respeitar a singularidade do outro, sem a noção hierárquica e homogeneizadora típica do violento projeto da modernidade. Nesse mesmo caminho, Candau (2008) avalia como negativo o que chama de 'multiculturalismo assimilacionista', quando se reconhece o outro condicionando a negar aspectos da sua culturalidade, estéticas e subjetividade para ser incorporado à 'sociedade nacional' que o recebe; a exemplo, a autora cita o recrudescimento das políticas de imigração da Europa, que cobram uma espécie de 'desracialização' como condição para receber os imigrantes.

Dessa forma, cabe ao aspecto desconstrucionista da proposta intercultural problematizar questões culturais contemporâneas, ancoradas no reconhecimento da diferença como algo a não ser superado e, consequentemente, divergir dos projetos que visam padronizações e homogeneizações.

Para nós, esses aspectos devem permear e mobilizar a educação básica latino-americana, em especial a brasileira. Corazza e Tadeu (2003) afirmam ser necessária uma educação que valorize mais a diferença que a identidade. Em outras palavras, uma ação pedagógica que não fuja ao conflito

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

interétnico, que compreenda a diferença não como algo a ser silenciado por padrões homogeneizadores, mas que esteja no 'corpo a corpo' do processo educacional. É necessário que o educando brasileiro compreenda e problematize que está em um país no qual a formação sociocultural assumiu/assume posições bélicas, patriarcais e racistas quanto às relações sociais nas diferentes visões de mundo, nas políticas públicas, na educação e, infelizmente, nas dimensões práticas da vida.

UMA PROPOSTA TERAPÊUTICA PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A COLONIALIDADE NO "DIVÃ DESCONSTRUCIONISTA"

A partir da teoria gramatical-desconstrucionista proposta por Miguel (2015), alicerçada nos modos de filosofar de Wittgenstein (1999) e Derrida (1995), conjecturamos uma possibilidade de problematizar a colonialidade de forma "terapêutica". Mais precisamente, considerando uma visão panorâmica de aspectos da colonialidade/modernidade, atualmente experienciados e compartilhados nos espaços educacionais, portanto espaços de formação humana, levamos a educação escolar ao "divã terapêutico" proposto pela teoria gramatical-desconstrucionista (MIGUEL, 2015), a fim de olhar como os currículos e nossas práticas pedagógicas participam ativamente da colonialidade. A boa notícia é que essas correlações de forças constituem uma doença passível de tratamento terapêutico, com a possibilidade de - no âmbito da produção e circulação de conhecimento - "desmiopizar" a colonialidade e ver além de sua fumaça, atravessando a neblina de autoritarismos, homogeneidades e violências simbólicas que ela nos impõe e impede que professores, autoridades políticas e a comunidade em geral consigam perceber os jogos de linguagens colonizadoras. Como dizem Miguel e Tamayo (2020, p. 3),

> [...] desconstruir as *imagens ilusórias* que nublam os nossos olhares e impedem-nos de ver - *do modo como elas efetivamente se passam* - as *relações vitais* que estabelecemos com os demais seres naturais nos jogos de linguagem em diferentes *formas de vida*.

A proposta terapêutica problematiza como os indivíduos estabelecem formas de pensar, agir e ser/estar em uma comunidade de práticas com regras compartilhadas. Para Wittgenstein (1999), essas regras são jogos de linguagens, enquanto elementos constitutivos da cultura, por meio dos

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA | EXPEDIENTE | COMITÊ EDITORIAL | SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

quais as pessoas usam linguagens e encenações do ser e agir nas dimensões práticas da vida, no local onde o conhecimento de fato ocorre.

Nesse sentido, traçamos algumas questões: a lógica da colonialidade/modernidade chega `a contemporaneidade em jogos de linguagens compartilhados por indivíduos/grupos que não problematizaram as imagens que esse evento impõe? Se o Brasil, do ponto de vista qualitativo, já tivesse discutido seu passado colonial autoritário, escravagista e racista, estaríamos em 2021 queimando símbolos (estátuas) do colonialismo? Se já tivéssemos discutido nosso passado colonial o atual governo federal existiria? Essas perguntas fogem a respostas exatas e cartesianas e nos ajudam a problematizar como as instituições, no presente, em especial as instituições educacionais, ainda ressignificam imagens da diferença, hierarquizações e preconceitos, criando um novo colonialismo sem colônias.

Esse novo colonialismo persiste nas formas de ver e sentir dos americanos, que reproduzem as estéticas e relações jurídicas do colonialismo, compartilhando a ideia de estado-nação homogeneizador, em que a felicidade se relaciona ao padrão de consumo e progresso conquistado pelo capitalismo comercial/industrial. Essas noções se revelam nas paredes das escolas, nas bandeiras hasteadas no momento cívico, nos jogos de linguagens do currículo escolar. Nós, brasileiros, agora munidos do sentimento nacional de criar e instituir uma nação, ressignificamos aspectos da colonialidade e suas barbáries, bradejadas como opinião e livre manifestação do pensamento; essa é uma ressignificação tóxica e perigosa. Portanto, é urgente a educação escolar buscar processos terapêuticos e decoloniais que envolvam toda a comunidade escolar em processos de desintoxicações das imagens compartidas em seus jogos de linguagens.

Os jogos de linguagens são compartilhados socialmente e estabelecidos/construídos culturalmente; assim, produzem significados e imagens que cristalizam formas de ver e sentir, muitas vezes ilusórias e preconceituosas, que necessitam passar pelo processo terapêutico de problematizar e lidar com a toxidade emitida por essas imagens postas nas dimensões práticas da vida, de forma automatizada e míope. De acordo com Miguel e Tamayo (2010, p. 12),

> Aliás, parece ser precisamente este o propósito de toda terapia: por um lado, detectar desconstruir *imagens doentias*, *enrijecidas*, *cristalizadas*, *ilusórias*, *inadequadas*, *improcedentes*, *paradoxais*, *improdutivas*,*falsas* etc. de um problema levado ao divã e, por outro lado, exibir panoramicamente *outras*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

> *imagens* vistas como adequadas desses problemas. Cabe a nós, portanto, identificar e desconstruir imagens colonizadoras da educação escolar, mostrando outras imagens de se fazer escola.

Convidar para o "divã terapêutico" a colonialidade permite-nos ensejar uma proposta de desconstruir (DERRIDA, 1995) imagens da colonialidade, ou seja, nas dimensões práticas da vida, problematizar a historicidade e os usos de binarismos e hierarquias que dão sentidos as práticas de diferenças e segregações no mundo contemporâneo, compartilhadas de forma automatizadas, não percebidas como negativas ao violentarem corpos e individualidades. A educação escolar está carregada dessas imagens. Então, questionamos: as práticas da maioria dos professores dialogam com a alteridade e o respeito aos direitos humanos? Quando um professor de História, por exemplo, se dedica a problematizar a Revolução Francesa ou o Iluminismo o faz apenas porque o currículo impõe, desconexo do presente, legitimando a ideia de que a História, obrigatoriamente, deve começar da Europa ou enxerga nesses assuntos, a partir de suas práticas escolares, uma possibilidade pedagógica de mobilizar conceitos-chave para leitura e compreensão do mundo contemporâneo como liberdade, alteridade e direitos humanos?

Essas perguntas, ao nosso ver, são estruturais; portanto, exigem respostas estruturais, que giram em torno de um processo terapêutico também dos profissionais da educação, ao problematizarem as imagens que carregamos da colonialidade em suas práticas. Nesse sentido, a educação escolar tem papel fundamental no processo terapêutico de revisitar e problematizar nosso passado colonial, com vistas a mobilizar, a partir do presente, nossa formação sociocultural autoritária, machista, patriarcal, violenta e escravocrata.

Essa espécie de 'terapia coletiva' - que outros países latino-americanos já começaram e o Brasil ainda precisa - avançar faz com que muitos professores se choquem com a barbárie do holocausto ocorrido na segunda guerra mundial e não problematizem os efeitos do que aqui chamamos de holocausto brasileiro: o massacre de milhões de indígenas no período colonial. Infelizmente, muitos professores de História mobilizam o conhecimento histórico de forma factual, desvinculado do presente. Enfatizando a análise historiográfica mais ligada à exploração econômica, os professores acabam contribuindo para o silenciamento dos sangues indígena e africano na formação e na história do Brasil, nação que hoje queima estátuas por ainda

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

não ter problematizado seu passado a partir dos problemas sociais, culturais e éticos que assombram nosso presente; um país com uma profunda desigualdade econômica/escolar e uma frágil democracia que, entre caminhos e descaminhos, ainda sobrevive.

Ainda sobre o aspecto de como a colonialidade mobilizou/mobiliza o conhecimento histórico para sacralizar seu projeto, os conceitos positivistas de evolução, ordem e progresso são utilizados para dar sentido às historiografias que legitimam uma compreensão de capitalismo surgido na modernidade e o lucro em detrimento do bem-estar do indivíduo; legitimam também uma ideia de história mundial em que qualquer espaço no globo só pode ser um lugar no mundo a partir da chegada do europeu. O recado transversal dessa historiografia imperialista é que a Europa é hegemônica cultural e economicamente, além de que as sociedades tradicionais da América e de outros locais fora do continente europeu não possuem história antes de sua chegada e tampouco cultura. Essas ideias concretizam o projeto da colonialidade e, mesmo após as independências políticas, as antigas colônias seguem os modelos jurídicos, estéticos e urbanos das metrópoles, implementando-os com violência e divisão social do espaço, como aconteceu no Rio de Janeiro, no século XIX.

Percebemos que a colonialidade ainda é marcante no cotidiano escolar a tal ponto que, mesmo um professor que se considera progressista, por valorizar os direitos humanos, em muitos momentos, sente dificuldade para lidar com outros saberes. Entre outros motivos, isso ocorre porque, em sua formação inicial, essas problemáticas não lhe foram apresentadas e também pela imagem binária certo/errado, assumida na dualidade entre o conhecimento do currículo/livro didático e os saberes advindos das camadas populares que, em muitas regiões do Brasil, estão fortemente ligadas a grupos socioculturais que não compartilham totalmente a lógica da sociedade nacional urbana, trabalho assalariado, consumo e renda.

Nesses casos, há professores que se dizem progressistas e valorativos dos diretos humanos, porém ressignificam, no presente, imagens da colonialidade, ao compreender a escola como um ambiente cartesiano, que apresenta ciência e verdade ao aluno, compartilhando e sacralizando, na dimensão individual do discente, imagens de subalternidade de outras formas de saberes. Tal atitude docente contribui para que muitas pessoas sintam uma espécie de vergonha por possuir esses conhecimentos tracionais.

Como já dissemos, a escola é uma das instituições mais importantes para a concretização do projeto homogeneizador, meritocrático e individualista

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

da modernidade, sendo o colonialismo um de seus filhos mais velhos. Nesse sentido, urge a necessidade de "terapias" que problematizem essas imagens e contribuam também para discutirmos o sentido da escola na contemporaneidade, considerando-se seu papel social de formar humanos frente às dificuldades socais, econômicas e culturais que a América Latina e o Brasil atravessam.

Dessa forma, a proposta terapêutica da teoria gramatical-desconstrucionista (MIGUEL, 2015) não é uma atitude relativista ou apenas intelectual/universitária, uma vez que está voltada para as dimensões práticas da vida, ao problematizar como sujeitos assumem e mobilizam posições em seus distintos jogos de linguagens; não é genealógica e teleológica porque não milita e apregoa a receita correta e única de um futuro decolonial preciso, vencedor ou correto, por outro lado, a posição de não apontar receitas não significa que a opção terapêutica que aqui apresentamos seja neutra ou imparcial. Partimos da posição de desconstruir imagens ilusórias e propor modos outros de enfrentar e lidar com essa questão, sem a fechar em um único modo; por essa opção não fazemos 'a política', mas sim 'uma forma de política', que promova atitudes para romper com ideias binárias, fixadas no discurso cartesiano da modernidade para criar imagens fundamentalistas e violentas, respaldadas por uma suposta ideia de verdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESCONSTRUIR A EDUCAÇÃO ESCOLAR?

Esta pergunta esteve presente transversalmente em todas as discussões levantadas ao longo deste texto: Desconstruir a educação escolar? Quando mobilizamos Derrida (1995), Wittgenstein (1999), Miguel (2015) e outros autores decoloniais, buscamos uma tentativa de contribuir para com o debate atual de ressignificar a noção de educação escolar frente aos desafios de formar seres humanos em uma conjuntura de valorização da democracia, alteridade e direitos humanos.

Esse aspecto ético parece óbvio, porém, a atual conjuntura brasileira dá mostras de como a educação escolar ainda precisa problematizar e contribuir com a construção de conhecimentos que efetivem processos de mudanças "terapêuticas" nas dimensões práticas da vida , na formação de seres humanos que, independentemente de posições econômicas ou religiosas, se mostrem mais avessos a esses debates, a serem realizados com menos ódio e mais amorosidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

Talvez essa seja a maior contribuição dos modos de filosofar de Wittgenstein (1999) e Derrida: a construção de conhecimento não apenas no sentido acadêmico e universitário, mas que tenha um diálogo e correlação direta com as dimensões práticas da vida, local onde o conhecimento de fato se constitui.

Voltando a nossa pergunta, para desconstruir a educação escolar no esteio da compreensão de que essa velha instituição moderna (a escola) carrega uma herança repleta de imagens doentias, que violentam corpos e subjetividades - e considerando as primeiras décadas do século XXI - sugerimos ressignificar essa instituição, problematizando nosso passado colonial e a colonialidade que ainda carregamos, com vistas a um futuro em que os erros bárbaros e genocidas dos séculos anteriores não se repitam. Esperamos ter contribuído com o debate decolonial na educação escolar.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

CORRAZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.036

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Panorama com Clarice Lispector**. Coordenação de Tv Cultura. 1977. Youtube, P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?-v=ohHP1l2EVnU&t=299s. Acesso em: 05 out. 2020.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras editora, 2001.

MIGUEL, Antonio. A terapia gramatical-desconstrucionista como atitude de pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática). **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 18 dez. 2015.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, e107911, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e proposta. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

EDUCAÇÃO FÍSICA REPROVA?

CLAUDIANE BEATRIZ ELY
Mestranda no Curso de Educação da Universidad de La Empresa - UY, fisikla@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

RESUMO

Na história da educação as pedagogias realizaram modificações buscando a superação do autoritarismo e uma nova perspectiva, baseada na autonomia do aluno, em que haveria maior participação social e democrática. Na Educação Física escolar brasileira não foi diferente, partindo do militarismo que impunha ao aluno ser patriota e estar a serviço do país. A avaliação era realizada através da submissão dos alunos, do medo, do excesso de rigidez e da averiguação dos mais fortes e capazes de defender os objetivos. No período Higienista ênfase maior é dada na biologia, caracterizando uma relação entre o exercício físico e o corpo. No século XX dá-se o período dos esportes de alto rendimento objetivando formar medalhistas e instigando a exclusão de muitos alunos devido às limitações psicomotoras. Atualmente a exclusão de alunos tornou-se inadmissível, a disciplina passa a promover o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social, aceitando e ensinando a aceitar as diferenças. Na implementação da LDB 9394/96 a disciplina ganhou destaque deixando de ser integradora e tornando-se importante na formação moral e física integrando a proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório. Após análise bibliográfica e documental nota-se a necessidade de uma avaliação mais adequada, sistematizada e contínua, que conte com diversos instrumentos, possibilitando avaliação integral do educando e a sua retenção. No entanto, é ideal adotar caráter de complementação, retendo o educando em caso de dificuldades no desenvolvimento dentro das três dimensões (atitudinal, conceitual e procedimental) reforçando o seu desempenho em outras disciplinas.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Física, Escolar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

INTRODUÇÃO

Historicamente a avaliação sempre esteve na raiz dos processos educativos, passou por várias significações e modificou até o seu papel enquanto instrumento, deixando de ser final para ser parte do processo. Seu papel por muito tempo ficou a mercê do tradicionalismo, que caracteriza uma falta de compreensão do significado do aprendizado, simplesmente buscando avaliar de forma padronizada e caracterizando a avaliação como instrumento negativo para menosprezar alunos perante a sua defasagem de conhecimento, conforme as fortes palavras citadas por Hoffmann (2002) "Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de alunos professores".

A atual prática da avaliação escolar estipula que a função é avaliar classificando o indivíduo e não o diagnosticando, como deveria ser (LUCKESI, 2002). Professores e alunos não têm entendido o real significado, sendo que este termo obteve diferentes atribuições, como: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação (HOFFMANN, 2002).

Os sistemas de ensino aparentemente têm estado atentos aos resultados gerais dos alunos para classificá-los como aptos ou não aptos. Segundo Luckesi (2002), "Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos tem suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra.".

No momento atual alguns sistemas educacionais estão aderindo aos pareceres dados individualmente aos educandos, dando ênfase às suas facilidades e dificuldades visando uma formação integral e apontando as potencialidades de cada um, mas mesmo assim ainda ligados ao objetivo final de reter ou aprovar para o ano/série seguinte.

A disposição curricular brasileira ainda obedece ao sistema de disciplinas que abrangem obrigatoriamente Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Arte e Educação Física no Ensino Fundamental, mas dentre estas duas sempre têm a sua forma de avaliar bastante diferenciada das demais, pois objetivam muito mais o desenvolvimento de habilidades visuais, motoras e sociais do que as demais que focam praticamente só nas cognitivas. São estas as disciplinas de Arte e Educação Física que apesar de obrigatórias são adotadas mais para o desenvolvimento e promoção individual das capacidades possíveis, servindo de apoio às demais disciplinas na hora de reter um aluno e não retendo por

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

si somente, o que já não é mais nem possível nas demais disciplinas, pois com apenas uma retenção o aluno avança com estudos de recuperação a serem realizados no ano/série seguinte. Porém essa visão diferenciada trás descrédito à importância destes componentes curriculares na formação escolar, acreditando que por não adotar métodos avaliativos como provas e trabalhos escritos deixam de ser importantes no desenvolvimento dos educandos.

Isso nos remete a questionar o que deve avaliar e de que forma deve ser realizada e fundamentada a avaliação nessas disciplinas. O presente artigo se aterá a analisar estes pontos no componente curricular da Educação Física devido à formação específica da autora na graduação desta área.

História da avaliação

Nos séculos XVI e XVII a avaliação está ligada num primeiro momento à pedagogia jesuíta, constituída por padres em suas missões, em que pretendiam doutrinar a aprendizagem sobre valores e moral cristã. Exigido pela igreja, em que o medo era instituído e a partir disso os exames escolares eram aplicados através da determinação de como e quando seria esta forma de avaliação. Na pedagogia Comeniana, de John Amós Comenius, a atenção estava ligada ao poder e a manutenção da classe dominante, que transformava as pessoas em uma sociedade disciplinadora, também era influenciada pelo medo (LUCKESI, 2002).

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação não é uma tortura medieval e sim uma invenção nascida com os colégios por volta do século XVII tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

De acordo com Depresbiteris (1989), durante as primeiras décadas do século XX, a avaliação educacional estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter instrumental ao processo avaliativo. Surgiram grandes contribuições nesta perspectiva sobre o teste, mas o que obteve maior destaque foi Ralph Tyler, a partir de 1950, que defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos como: testes, questionários, fichas de registros, de comportamentos, inventários e escalas de atitudes.

Tyler acreditava que avaliação tinha dois aspectos importantes: o julgamento do comportamento dos alunos, no qual pretendia a modificação dos comportamentos e o segundo aspecto, não só envolver um único julgamento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

em uma única ocasião, mas em momentos distintos, identificando mudanças no desenvolvimento.

De acordo com Luckesi (2002) a avaliação escolar sempre esteve a serviço de uma pedagogia dominante, que servia a um modelo social dominante, que pode ser identificado como modelo social liberal conservador. Este constituiu-se de três pedagogias que se interligavam. A pedagogia tradicional, que tinha visão centrada no intelecto do indivíduo, na transmissão dos conteúdos e no professor; a pedagogia renovada ou escolanovista, que estava centralizada nos sentimentos dos alunos, na espontaneidade da produção do conhecimento e as diferenças de cada educando; a pedagogia tecnicista, que visualizava os meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e o princípio do rendimento.

No período que segue surge a pedagogia libertadora que tangia a igualdade entre os seres humanos, tendo como objetivo a transformação que viria pela emancipação das camadas populares, promovendo o processo de conscientização cultural e política através dos muros escolares e por isso era destinada aos adultos. Já a pedagogia Libertária representada pelos anti-autoritários e autogestionários, caracterizada pela conscientização e organização política dos educandos dentro da escola. E ainda a pedagogia sociocultural que enfatizava a igualdade de oportunidades para todos dentro do processo de educação e compreensão da prática educacional (LUCKESI, 2002).

Observamos que as pedagogias realizaram modificações e transformações ao longo dos anos, que buscavam a superação do autoritarismo e uma nova perspectiva, baseada na autonomia do aluno, em que haveria maior participação social e democrática.

Na perspectiva já mais contemporânea Libâneo (1994) afirma que a avaliação não deve significar a simples realização de provas e atribuição de notas aos alunos e preconiza três funções da avaliação que são: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle que fazem parte da utilização de instrumentos avaliadores do rendimento escolar.

A função pedagógico-didática tem o papel do cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. A função diagnóstica permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e modelar a atuação do professor. A função de controle se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

Dias (2004) reforça estas ideias afirmando que o ato de avaliar implica um processo de acompanhamento durante todo o processo de aprendizagem e não apenas dar uma nota aos alunos, reprovar ou aprovar, classificar como apto ou não.

Segundo Hoffmann (2002) para a avaliação ser efetiva é necessária "a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa.".

A avaliação ocorre "por confiar nas possibilidades próprias das crianças, negando a determinação "a priori" de comportamentos esperados, e por introduzir a perspectiva da avaliação como fundamento da ação educativa a partir da valorização das crianças em suas manifestações." (HOFFMANN, 2002).

Para Luckesi (2002), "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 para transformá-lo".

Segundo Hoffmann (2002), a forma de avaliação utilizada pelo professor é caracterizada através do reflexo dele como aluno e para tal se torna necessária a tomada de consciência dessas influências para que nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso, constituindo um "ressignificado" para a avaliação.

Para Luckesi (2002) "a definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 em seu artigo 24º, estabelece que no inciso:

> V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
>
> 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; (BRASIL, 1996).

Caracterização dos tipos de avaliação

Em contraponto à avaliação diagnóstica Luckesi (2002) cita a avaliação classificatória, tida como instrumento estático e frenador do processo de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

crescimento durante a aprendizagem. Já a avaliação diagnóstica cria um processo de desenvolvimento da autonomia e das competências da ação durante a aprendizagem.

A avaliação diagnóstica é utilizada objetivando pré-determinar a maneira pela qual o educador deverá encaminhar, através do planejamento, a sua ação educativa. Terá como função estabelecer os limites para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente e eficaz. Esta didática pode ser considerada como o ponto de partida para todo trabalho a ser desenvolvido durante o ano pelo educador.

Para Sant'anna (1995), a avaliação diagnóstica "visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem.". A auto-avaliação é considerada muito importante pois faz com que o aluno seja capaz de parar, pensar, concluir e continuar a escalada do conhecimento, para que ele conscientize e progrida por si próprio.

Para Cruz (2014), esta avaliação possui três objetivos: Identificar a realidade de cada aluno; Verificar se o aluno apresenta ou não habilidades e pré-requisitos para o processo; Identificar as causas, de dificuldades recorrentes na aprendizagem. Assim é possível rever a ação educativa para sanar os problemas.

A avaliação formativa ou controladora tem como função controlar com o intuito de verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos anteriormente, devendo ser realizada durante todo o período letivo. Visa basicamente avaliar se o aluno domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de avançar para outra etapa subsequente de ensino-aprendizagem, mas evitando as tensões causadas pelas avaliações tradicionais. (CRUZ, 2014)

Para a mesma autora:

> Por depender mais da sensibilidade e do olhar técnico do educador, esse formato de avaliação fornece mais informações que permitem a customização do trabalho do professor com base nas necessidades de cada aluno. Nesse sentido a avaliação um instrumento de controle da qualidade, tendo como maior objetivo um ensino de excelência em todos os níveis. (CRUZ, 2014)

Segundo Sant'anna (1995) a avaliação formativa "é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

Por fim, a avaliação somativa ou classificatória, tem como função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino. Classificando os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. Atualmente a classificação dos estudantes se processa segundo o rendimento alcançado, tendo por base os objetivos previstos.

É através deste tipo de avaliação que são fornecidos aos estudantes os chamados feedback's que informam o nível de aprendizagem alcançado e presta-se à comparação de resultados obtidos, visando também a atribuição de notas. (CRUZ, 2014)

Para Luckesi (2002) a avaliação educacional escolar assumida como classificatória, torna-se, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios de saber.

Essas três formas de avaliação devem ser vinculadas e/ou conjugadas para se garantir a eficiência e eficácia do sistema de avaliação e assim tendo como resultado final a excelência do processo ensino-aprendizagem. Permanecer em contínuo processo de avaliação a fim de promover a aprendizagem do aluno e a eficácia da ação do professor utilizando várias formas possíveis de avaliação com intuito de atingir a habilidade de cada um ressaltando as potencialidades individuais.

A avaliação é fundamental para a prática reflexiva do professor, pois possibilita a práxis de ação-reflexão-ação, ou seja, planejar e agir, avaliar para refletir sobre o que foi alcançado e o que precisa ser reformulado para corrigir as falhas do processo planejando uma nova ação que supra essas falhas. Essa prática deve ser constante, não deixando tempo para que as falhas aprofundem-se, logo agindo sobre elas para que não se estabeleçam.

Avaliação no contexto histórico da Educação Física

A Educação Física surge com a necessidade do homem em lutar, conquistar, fugir e caçar para sobreviver na terra, buncando a melhoria de sua condição para executar estas tarefas, praticando uma educação física natural e utilitária. Assim, realiza os movimentos corporais básicos e naturais desde que se colocou de pé: nadar, correr, trepar, empurrar, saltar, arremessar, puxar, etc.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

A evolução da Educação Física acontece gradativamente à evolução cultural dos povos, estando interligada aos sistemas políticos, sociais, econômicos e científicos das sociedades.

Historicamente no Brasil a avaliação inicia com o militarismo no século XIX, em que os professores inspiravam-se para sua fundamentação e prática nas escolas, cabendo ao aluno ser patriota e estar a serviço do país. Assim, a avaliação era realizada através da submissão dos alunos, do medo, do respeito aos superiores, do excesso de rigidez e da averiguação dos mais fortes e capazes de defender os objetivos.

Na mesma época surge o período Higienista que seguia os mesmos objetivos e características do período militar, mas tinha uma ênfase maior na preocupação biológica, pois caracterizava uma relação entre o exercício físico e o corpo humano, devido aos conhecimentos advindos da anatomia e fisiologia (FERNANDES; GREENVILE, 2007).

Já no século XX, surge o período dos esportes de alto rendimento, que passam a ter uma maior importância dentro das práticas escolares, com objetivo de formar medalhistas, e a Educação Física passa a adotar a esportivização formando equipes para a participação em competições. Nesta metodologia de ensino muitos alunos eram excluídos devido às suas limitações psicomotoras e eram desprivilegiados de participarem das aulas.

Atualmente no ensino de Educação Física a exclusão de alunos é inadmissível, uma vez que pretende promover o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social dos indivíduos, aceitando e ensinando a aceitar as diferenças.

Segundo Darido e Rangel (2005) a avaliação em Educação Física deve abranger as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada. Esta forma de avaliação unifica qualidade e quantidade num processo contínuo.

Segundo Rodrigues (2008) o processo avaliativo quantitativo define o ato de mensurar, através de testes de aptidão, sendo um importante instrumento de coleta de dados. Porém, fatores externos ao processo avaliativo, intrínsecos e extrínsecos, podem interferir de forma a modificar a performance (movimento observável) do aluno, o que poderá refletir no resultado final da avaliação e se novamente aplicado em circunstâncias diferentes possivelmente obterá novos resultados. Por essa razão a avaliação deve

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

ser um processo contínuo, e não a mensuração em um momento distinto. A avaliação desenvolvida de forma contínua também é importante para o professor, na medida em que lhe fornece parâmetros para observar se seus objetivos, conteúdos e metodologia de ensino estão sendo adequados para a população em questão.

Porém, a avaliação em um momento distinto também é muito importante porque a sociedade nos impõe cobranças a todo instante, que devem ser respondidas independentemente de fatores intrínsecos ou extrínsecos. Desta forma, talvez a união entre a avaliação contínua e a avaliação em um momento distinto seja a forma mais adequada para se realizar o sistema avaliativo quantitativo no processo ensino- aprendizagem.

No processo avaliativo qualitativo o que observamos é a variação de qualidades desenvolvidas pelos alunos a partir das atividades propostas pelo docente e por isso, não pode ser medido quantitativamente, como não se pode medir a intensidade da felicidade. Neste ponto a observação é objeto primordial de avaliação, uma vez que inferir mudanças comportamentais é muito difícil, partindo do princípio que podemos observar a evolução de uma qualidade, porém não podemos mensurá-la.

Em suma, os alunos deverão ser avaliados através de duas formas. A primeira forma é a sistemática, que se caracteriza da utilização de observações das situações vivenciadas em aulas, de perguntas e respostas formuladas dentro das aulas. Já a segunda forma é a específica, que se caracteriza através de provas, pesquisas, relatórios, apresentações, etc.

Segundo Rangel (2010), a avaliação hoje deve ser algo mais integral, que avalie o ensino, a aprendizagem e até mesmo o professor. Ela se caracteriza pela utilização de alguns instrumentos como: pequenos trabalhos em grupos, apresentações, redações sobre os temas trabalhados em aula, avaliar jogos e brincadeiras observando regras, estratégias e habilidades ensinadas e sua utilização, respostas às perguntas do professor, a participação cooperativa durante as atividades e a resolução de conflitos.

De acordo com Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, no que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades durante o processo de aprendizagem, cabendo ao professor compartilhar as observações feitas para sinalizar os avanços nas possibilidades e superação das dificuldades (BRASIL, 1998); "a avaliação não se dá somente no momento final. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças." (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais possuem critérios de avaliação na Educação Física no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, cujos aspectos são: avaliar a demonstração de segurança para experimentar as situações propostas, a participação das atividades respeitando as regras e a organização, reconhecimento e respeito das diferenças individuais e auxílio aos colegas, interação em relação à aceitação dessa ajuda, reconhecimento dos benefícios à saúde através das atividades físicas, respeito às possibilidades de desempenho e a interação com os outros, valorização das manifestações culturais do movimento que compreende diversas aprendizagens de diferentes tipos de movimentos e expressões (BRASIL, 1997).

Os PCNs possuem também critérios de avaliação na Educação Física no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, sendo que se deve valorizar a cultura corporal do movimento, realizar às praticas da cultura corporal do movimento e relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida (BRASIL, 1998).

Segundo os PCNs, é importante durante o processo avaliativo a utilização de instrumentos que estejam ligados aos aspectos de conteúdos, os quais estão em conjunto de acordo com as três dimensões de conteúdos: dimensão conceitual, dimensão procedimental e dimensão atitudinal. Sendo que a dimensão conceitual refere-se a fatos, conceitos e princípios, a dimensão procedimental ligado ao fazer e a dimensão atitudinal refere-se a valores, normas e atitudes (BRASIL, 1998).

Os PCNs caracterizam a avaliação como contínua, por compreender "as fases que se convencionou denominar diagnóstica ou inicial, formativa ou concomitante e somativa ou final" (BRASIL, 1998). Desta forma elaborou-se o quadro esquematizado abaixo:

Figura 1: Esquema das principais caracterísiticas do processo avaliativo contínuo em Educação Física, tipos de avaliação e formas de avaliar.

CARACTERÍSICAS DO PROCESSO AVALIATIVO CONTÍNUO EM EDUCAÇÃO FÍSICA		
TIPOS DE AVALIAÇÃO	**FORMA DE AVALIAÇÃO**	
- DIAGNÓSTICA ou INICIAL	- SISTÊMICA	OBSERVAÇÕES, VIVÊNCIAS EM AULA
- FORMATIVA ou CONCOMITANTE	- ESPECÍFICA	PROVAS, PESQUISAS, APRESENTAÇÕES, ETC.
- SOMATIVA, CLASSIFICATÓRIA ou FINAL		

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

Segundo os PCNs, é importante durante o processo avaliativo a utilização de instrumentos que estejam ligados aos aspectos de conteúdos, os quais estão em conjunto de acordo com as três dimensões de conteúdos: dimensão conceitual, dimensão procedimental e dimensão atitudinal. Sendo que a dimensão conceitual refere-se a fatos, conceitos e princípios, a dimensão procedimental ligado ao fazer e a dimensão atitudinal refere-se a valores, normas e atitudes (BRASIL, 1998).

Os PCNs caracterizam a avaliação como contínua, por compreender "as fases que se convencionou denominar diagnóstica ou inicial, formativa ou concomitante e somativa ou final" (BRASIL, 1998).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo inserida no paradigma pós-positivista, de abordagem qualitativa com objetivos que a classificam como de ordem descritiva contando com revisão bibliográfica e documental, realizando levantamento de informações a partir de artigos e teóricos da Educação Física e da avaliação escolar comparando as informações encontradas aos documentos pertinentes como LDB e os PCN's, que norteiam o fazer pedagógico brasileiro do início do século XVI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A falta de instrumentalização do processo avaliativo e de parâmetros comparativos, acarretam sérios problemas para a Educação Física escolar. Essa falta de instrumentos de suporte para a avaliação, critérios mais objetivos do que subjetivos, a falta de um objeto de estudo específico na área, caracteriza a atual tendência do processo avaliativo na escola.

Pesquisas realizadas no campo da Educação Física têm indicado, em sua grande maioria, que os professores realizam suas avaliações com base na aptidão física, assiduidade e participação, cujo instrumento é a observação. A avaliação específica é realizada apenas para cumprir normas impostas por lei, ocorrendo sem planejamento e, consequentemente, sem objetivos educacionais pré-definidos (SANTOS, 2008).

Por outro lado, entrevistas realizadas com professores de Educação Física no artigo apresentado por Rafael de Matos Bombonato et al. evidenciam a utilização de diferentes instrumentos de avaliação como forma de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

concretização da avaliação sistêmica, passando-a para específica quando realizados registros em forma de vídeos, relatórios e diários.

O que precisamos entender é que esta é uma disciplina que prima o fazer acima do escrever e do falar e fixa suas bases dentro do convívio social proporcionado ao estudante no momento da prática, dando maior importância à formação atitudinal dos mesmos, e esta dimensão apenas pode ser percebida através da observação diária realizadas nas aulas, podendo ser sim registrada em forma de observações nos planejamentos do docente ou mesmo filmagens que sirvam de apoio para o registro escrito, mas que não podem ser tratados como banais apenas porque não podem ser submetidos à instrumentos de avaliação específica.

Por outro lado, é necessário que haja vários instrumentos e momentos de avaliação para que se possibilite atingir a todas as habilidades que os educandos apresentam. Contemplar a observação diária atitudinal, o desenvolvimento das habilidades motoras com realização de testes específicos em vários momentos e os registros escritos através de trabalhos variados, torna a avaliação evidente e eficaz, dando subsídios ao professor para avaliar os estudantes e a si mesmo, redirecionando a metodologia de ensino se necessário para garantir o desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas estas considerações sobre a história da Educação Física e o processo de avaliação ao qual vem se submetendo nos meios escolares, seu descrédito como disciplina no currículo escolar, é viável afirmar que, apesar deste cenário, é possível sim a retenção de alunos pela disciplina uma vez que é reconhecida como componente curricular obrigatório bem como os demais.

Na implementação da LDB 9394/96 a disciplina ganhou novo destaque deixando de ser integradora e tornando-se importante na formação moral e física dos estudantes. De acordo com o artigo 26 a Educação Física está integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa apenas nos cursos noturnos.

No entanto, é ideal adotar caráter de complementação, retendo o educando em caso de dificuldades no seu desenvolvimento dentro das três dimensões, tanto atitudinal, quanto conceitual e procedimental, lembrando que deverá vir a reforçar o seu desempenho em outras disciplinas, para que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

haja reforço na avaliação sistêmica observada, dando credibilidade e evidências na fundamentação da retenção.

REFERÊNCIAS

BAGNARA, Ivan Carlos; LARA, Aline da Almeida; CALONEGO, Chaiane. O processo histórico, social e político da evolução da Educação Física. Disponível em < http://www.efdeportes.com/efd145/o-processo-historico-da-educacao-fisica.htm> Acesso em 02 de setembro de 2017;

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L939. Acesso em: 27 de agosto de 2017;

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Primeiro e Segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998a, v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998c, v. 3.

CRUZ, Kamila Cristina Miranda. Funções da Avaliação Escolar. Disponível em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/funcoes_avaliacao/index.php?pagina=2> Acesso em 02 de setembro de 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição. *Educação Física na Escola – Implicações para a Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.037

DIAS, Alessandra Aparecida. *Avaliação em Educação Física Escolar.* São Paulo, 2004.

DEPRESBITERIS, Léa. *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

FERNANDES, Saulo; GREENVILE, Roberta. Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar. *Motrivivência*, ano XIX, nº 28, p.120-138, Julho de 2007.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista.* 31ª ed. São Paulo: Mediação, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação Física na Infância.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RODRIGUES, Cae. Avaliação na Educação Física Escolar. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd127/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em 17 de setembro de 2017;

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Porque Avaliar? Como Avaliar?: critérios e instrumentos*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, W. Currículo e avaliação na Educação Física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). Educação Física esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristovão: Ed. da UFS, 2008. v. 2, p. 87-106.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

EDUCACÃO GEOGRÁFICA CRÍTICA E O GÊNERO TEXTUAL 'NOTÍCIAS': RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

ÉRICO ANDERSON DE OLIVEIRA
Prof. de Geografia. Depto de Geociências, CEFET-MG. E-mail:ericoliv@cefetmg.br

ROSÁLIA CALDAS SANÁBIO DE OLIVEIRA
Profª de Geografia. Depto de Geociências, CEFET-MG. E-mail: rosasanabio@gmail.com

CAROLINA DIAS DE OLIVEIRA
Profª de Geografia. Depto de Geociências, CEFET-MG. E-mail: geocarolina@hotmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

RESUMO

A importância da leitura e do desenvolvimento do pensamento crítico é inquestionável, especialmente nos ambientes escolares, além de ser essencial para a formação da cidadania plena dos alunos, bem como possibilitar uma percepção mais ampla, racional e diversificada sobre os principais acontecimentos do mundo e a forma de vivenciar/experenciar a realidade atual diante dos hábitos, ideologias, padrões de consumo e comportamento das sociedades atuais. Assim, a sugestão deste trabalho busca refletir sobre a prática da leitura dos alunos do 1° ano do Ensino Médio, na disciplina Geografia, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), considerando-se a cognição e a aprendizagem significativa por meio do uso do gênero textual 'notícias'. Para cumprir tal objetivo, foram associados textos de conteúdo geográfico com a aplicabilidade dos fundamentos metodológicos da Geografia, discutindo-se informações e apreciações durante a sucessão educativa, buscando-se conseguir um pensamento arguto em diferentes escalas. A proposta foi realizada em 10 (dez) turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG, em Belo Horizonte-MG. Os resultados inferidos comprovam que o emprego do gênero textual em questão, favoreceu uma aprendizagem relevante dos discentes, pois eles demonstraram a capacidade de realizar uma comunicação atenta das notícias associados aos conceitos elementares da Geografia, suplantando-as além da leitura. Como metodologia foram utilizados a consulta de parâmetros teóricos concernentes à temática e das inferências didático-pedagógicas identificadas, especialmente abordadas por Célestin Freinet. Paulo Freire, Lev Vygotsky, Bakhtin, entre outros.

Palavras-chave: Ensino de Geografia e gêneros textuais; notícias; aprendizagem significativa; raciocínio geográfico.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

INTRODUÇÃO

Durante a prática discente dos autores deste artigo foi possível notar que ocorriam diversos problemas em relação à leitura e a compreensão dos diferentes gêneros textuais pelos alunos, mesmo sendo uma de nossas atividades cotidianas, o que dificultava o aprofundamento de discussões em sala de aula, assim como a construção de considerações mais bem ponderadas por parte dos alunos.

É notório que os textos jornalísticos, de modo geral, podem deturpar e segmentar a realidade vivenciada por pessoas, especialmente em um mundo cada vez mais interconectado pelas novas formas de comunicação e informação digitais e tecnológicas, especialmente em um cenário em que tais informações são repassadas e "consumidas" pelos usuários de modo acelerado, superficial e hiper midiático.

Dentro desta estrutura, Caldas (2006, p.119) indaga se essa "dificuldade de interpretação dos fatos pode ser creditada aos problemas comuns na formação dos professores, à débil cultura dos alunos ou às não menos frágeis estruturas narrativas da mídia?".

A mesma autora ainda cita Belloni (1991, p.41), quando adianta que a inserção da mídia na escola deve ser empreendida "enquanto *objeto de estudo*, fornecendo às crianças e aos adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem"; e equitativamente, do lado dos professores, "enquanto *instrumento pedagógico*, fornecendo (...) suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, porque adaptados ao universo infantil"(-CALDAS, 2006, p.126).

E direcionando para o meio de comunicação impresso mais tradicional, e ainda utilizado na atualidade em formato digital, consideramos que o jornal é um meio de comunicação poderoso, com grande amplitude de atuação e uma gama contínua, dinâmica e diversa de dados e opiniões, atingindo públicos variados.

Logo, essa grandeza de conteúdos e universalidade, possibilitam inúmeros usos e maneiras de ser utilizado como ferramenta didático-pedagógica em sala de aula. Visto que, por intermédio dos jornais, são publicadas notícias de eventos locais, regionais, nacionais e globais em incontáveis esferas e proporções (políticas, ambientais, econômicas, entre outros).

As mesmas podem ser trabalhadas no campo de ação da Geografia, não apenas como elemento de comunicação escrita, mas, no caso das notícias,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

como um gênero textual de linguagem numa perspectiva geográfica e sociopolítica.

ZANCHETTA (2005, p.1505), reporta-se a um tópico crucial, que a própria "plasticidade e contundência da informação midiática, estimula a tolerância em relação aos conteúdos veiculados: o próprio suporte de imprensa acaba, por si mesmo, chancelando a pertinência e a veracidade da informação". Temos então, um recurso midiático de representação da realidade complexa e multifacetada onde estamos entrepostos. Entretanto, conscientes de suas dubiedades e de que a "notícia surge cada vez mais homogeneizada nos dias de hoje, pela ação de monopólios de comunicação" (...), o que atrapalha "o atrelamento histórico e político dos meios e textos de imprensa"(ZANCHETTA, 2005, p. 1506).

Contudo, como uma promessa de diagnóstico longe do imediatismo da informação, as notícias podem ser analisadas geograficamente, com o auxílio de fundamentos metodológicos estruturantes da área de conhecimento, investigando-se as notícias e seus silogismos, transversalmente.

Na atualidade, é possível verificar que a leitura em família não é mais um 'hábito', e, na escola, por sua vez, é visto como 'obrigatório' e de atribuição das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

Além disso, existem poucas bibliotecas públicas em nossas cidades e nem todos tem acesso e/ou podem comprar livros por puro deleite, pois são muito caros para a maioria da população. Muitos leem precariamente e/ou não gostam, ou não são incitados a fazê-lo. E, parte dos que leem, não compreendem perfeitamente os enunciados. O que está acontecendo com esse modelo de escola? Soares (1991, p.10), sustenta que "a escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo".

Diante deste contexto, fica notório perceber o somatório de circunstâncias ao longo do tempo, que gerou (e ainda geram) um ciclo vicioso sobre as pessoas, onde é mais cômodo lançar a culpa nos professores – como uma espécie de 'individualização' das contrariedades e dos compromissos quanto à educação – e, como consequência ocorreria a não-aprendizagem do discente resultante de suas diferenças culturais e origens.

Nessa ideologia dominante, "a escola trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando as diferenças em deficiências"(SOARES, 1991, p.16). E, essa contradição da escola reside também em problemas de linguagem: "o conflito de uma escola fundamentalmente a serviço das classes dominantes, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

a linguagem das camadas populares (...) que censura e estigmatiza, (...)" (SOARES, 1991, p.6).

As precariedades que se fazem presentes na sala de aula derivam de um Estado neoliberal que asfixia a educação. Que se encontra imersa em uma trágica adversidade estrutural e na ausência de políticas públicas transformadoras, tal qual é destacado por Soares no trecho: "Tem ocorrido uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola" (SOARES, 1991, p.6). Isto é, está montado um sequenciamento de não 'letramentos', de 'lacunas', que entravam a incorporação plena do indivíduo no tecido social.

Na visão dos autores, compete à escola amparar a composição cidadã do discente, mirando os obstáculos, tal e qual, oportunidades de superação. Ajudando-o a entrever para além da superficialidade de uma leitura instantânea, e ser capaz de perceber a diversidade de seus discursos, quaisquer que sejam os seus sustentáculos (material, digital), estabelecendo, portanto, correspondências com sua concretude.

Tendo como desejo nessa asserção didática, perpetrá-la na Geografia – na Educação Básica – compondo um laço entre o gênero textual 'notícias' e os fundamentos metodológicos da disciplina, assessorando uma aprendizagem possível. Assim, a conceituação da leitura ganha uma qualidade profusa, ligada à autobiografia de quem lê (Bruner, 2001), sua existência e suas vivências, viabilizando outras interpretações simbólicas e culturais dos signos vigentes nas mensagens.

Villaça (2020, p.4), corrobora com esse julgamento ao patentear como se dá a leitura do mundo na modernidade: "A leitura do mundo se processa sempre mais por meio de uma semiologia em que a pegada publicitária, o gosto pelo espetacular, pelo assombro, tanto pode criar uma congestão informacional, como linhas de fuga ao paradigma dominante".

Desta maneira, na escola, o emprego do gênero textual 'notícias' pode coadjuvar para o desnudamento crítico da sociedade. "Pensar a crise que atinge o homem contemporâneo é pensar seu imaginário, os processos de subjetivação, suas representações do tempo e do espaço. Melhor, do espaço/tempo" (VILLAÇA, 2010 , p.2).

Destarte, o discente deve instruir-se para realizar esse deciframento, efetuando a sua recognição tendo como pilar a sua cultura e valores, reconhecendo-se como parte de uma ambiência, ressaltando a sua identidade. No olhar de Zanchetta (2005, p.1508), instigar "o aluno a perceber-se como agente midiático e não como receptor passivo de conteúdos", (...)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

concorrendo "para que ele possa se situar como indivíduo e como parte de uma coletividade".

Por sua vez, Célestin Freinet (2004, p.17), ao argumentar sobre a educação – ao fazer analogias e utilizar pequenas histórias, ratifica que "A Escola também tem os seus aventureiros do Kon-Tiki", e para não nos preocuparmos, pois, " A vida sempre sobe!".

Então, fica a pergunta: - Quais os sentidos dessa subida? E este mesmo autor esclarece quando diz:

> E as crianças — diria o pastor — são como as ovelhas: querem subir sempre. Você só terá paz e certeza se souber ajudá-las, às vezes precedê-las na subida aos cumes, ou segui-las... Infelizes dos seres domesticados cedo demais, que perderam o sentido da subida e que, como velhos em fim de corrida, preferem, ao ar do espaço e ao azul do céu, a coleira da sujeição e a ração da renúncia! (FREINET, 2004, p.17).

Por conseguinte, requeremos incentivar as descobertas de cada discente, sem cerceá-los, trabalhando numa premissa do aprendizado por experiências. "Com tais bases, tenhamos dado aos nossos alunos a ideia (...) de que tudo o que lhes é ensinado pode ser reconsiderado, que os pensamentos (...) devem ser passados ao crivo da sua própria experiência, que o conhecimento se conquista e a ciência se faz" (FREINET, 1974, p.67).

Moreira (2007, p 63.), afiança a significância de um "novo olhar geográfico sobre o mundo" em que: "A centralidade estabelece a identidade como o olhar da referência. A alteridade estabelece a diferença." Um atributo laborado na vinculação com o meio e com todos os seres vivos. Deste modo, pode-se entender a estruturação das contradições refletidas no espaço que habitamos com outros, e, Moreira, à frente, desenvolve esse questionamento:

> O espaço é, então, a resposta da geografia à pergunta da unidade da diversidade. De modo que, a coabitação, que une a diversidade diante de nossos olhos, é a origem e a qualificação do espaço. A coabitação faz o espaço e o espaço faz a coabitação, em resumo. (MOREIRA, 2007, p.63)

Portanto, a constituição do indivíduo acontece no desenrolar da vida e se concretiza por entre a sua circunspecção – "uma reflexão do homem face à realidade", quando introjeta "a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível". Inerente a "todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade)" (FREIRE,1979, p.16).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

A escola é um dos muitos cenários (sociais, identitários e culturais...), onde os indivíduos/sujeitos forjam suas singularidades. Nessa expectativa, a sensatez de Paulo Freire ilumina a compreensão em como elabora-se a apreensão acerca do mundo, tal qual exposto a seguir:

> Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (FREIRE,1989, p. 7).

Juntamente com a sensibilidade de Célestin Freinet (2004, p.22), deduzimos que devemos nos colocar no lugar da criança/jovem, nosso discente. E não ficarmos presos na "sineta que toca as horas mortas da escola, os mapas mudos e os quadros fantásticos". "E é a vida, através das exigências do meio, que se agita sempre, intrépida e inextinguível, essa vida que basta encontrar e ajudar para que desabroche (...)." (FREINET, 2004, p. 27)

RELAÇÕES ENTRE O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O DESEJO DE APRENDER

A procura por uma *práxis* que alimente a autonomia e a conscientização do discente é o eixo dessa noção educativa, que, na Geografia, a nominamos de raciocínio geográfico. Atentando a educação "como um direito social e democrático", em que a "qualidade tem de ser tratada junto com a quantidade", (...) e a "democratização do acesso e da permanência deve ser absorvida como um sinal de qualidade social" (CORTELLA, 2001, p. 16).

Todavia, para decorrer o que se propõe, "como o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado". Também, é "espaço para confrontos, conflitos, rejeições. Antipatias, paixões, adesões, medos e sabores. Por isso essa sala exala humanidade e precariedade" (CORTELLA, 2001, p.110).

De modo igual, a intelecção do discente, quando acontece, advém de uma mescla de fatores, o mais determinante em nossas convicções é que ele de fato deseje aprender. Nas palavras de Freire, o aprendizado "É um tempo de possibilidade e não de determinação" (FREIRE,1996).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

Dentre as diversas formas de atuação na sala de aula que podem cooperar com uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), nos aludimos ao dialogismo (Vygotsky,1998), e ainda nas afirmações de Freire (1996), a exemplo do trecho que se segue: "a dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerente exigida por seres que, inacabados assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos" (FREIRE, 1996, p. 25).

Viotto (2008), por sua vez, destaca que "As atividades sociais e históricas geram linguagens que se renovam e se alteram, ganhando, no espaço social, existência e significação em que veiculam valores, ideologias e as diferentes visões de mundo (...)" (VIOTTO, 2008, p.2). O sujeito insertado na cultura e língua, assimila "as diferenças do uso linguístico, no tom de voz, na atitude corporal, nos gestos e outros elementos não verbais" (VIOTTO, 2008, p.2). Quer dizer, na sua completude.

À vista disso, em termos da dinamicidade e características dos gêneros textuais/discursivos, Marcuschi reflete sobre a conveniência de absorvermos a noção de gênero textual como um expediente espontâneo, ativo e pensado adiante das categorizações e sínteses linguísticas. Analisando-o como uma atividade social, mais do que integrante da linguagem. A junção da ação social e a língua, estabelece "o gênero textual de modo dialético" (MARCUSCHI *apud* KARWOSKI, 2005).

Desse modo, sua essência é incompleta, sua significação está, efetivamente, no feito de ser processual. Essa liberdade pede ao professor a seleção dos gêneros de jornal a serem demonstrados em sala de aula, tendo o cuidado de avaliar alguns pontos: adequação aos objetivos propostos de ensino, capacidade de abstração do jornal, aporte do gênero textual para a avaliação da fundamentação teórica escolhida (MARCUSCHI *apud* KARWOSKI, 2005).

Ao planejarmos essa proposta didática, foi idealizado um caminho que iria transcorrer durante todo o ano letivo. De modo que seria o início de um despertar da percepção do mundo e de si mesmo pelo discente; tendo como ponte norteadora os fundamentos metodológicos da Geografia, definidos ao longo da história do conhecimento geográfico por grandes mestres. A saber, (NOGUEIRA, 2009, p.30):

Extensão - formulado por Friedrich Ratzel (1844-1904). segundo o qual é preciso delimitar o fato a ser estudado, localizando-o na superfície terrestre.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

Analogia ou Geografia Geral, exposto por Karl Ritter (1779-1859) e Paul Vidal de La Blache (1845-1918), mostrando que é necessário comparar o fato ou área estudada com outros fatos ou áreas da superfície terrestre, buscando as semelhanças e diferenças existentes;

Conexidade ou interação, apresentado em especial por Jean Brunhes (1869-1930) quando os fatos não estão isolados, mas, ao contrário, inseridos em um sistema de relações, tanto locais como interlocais, e, por isso, é preciso identificar esses elos;

Causalidade, formulado por Alexander von Humboldt (1769-1859) sobre a necessidade de explicar, dizer o porquê dos fatos;

Atividade, apresentado pelo mesmo Brunhes, evidenciando que os fatos tem um caráter dinâmico, mutável, o que implica conhecer o passado para entender o presente e prever a sua evolução.

Somados a esses princípios basilares para a elaboração do conhecimento geográfico, foram alinhados a análise das dimensões escalares dentro da disciplina – local, regional, nacional, global; sendo importante ressaltar que todos esses princípios e escalas foram apresentados e aprofundados, previamente, com os discentes.

Bakhtin (2010), em seus estudos sobre o "plurilinguismo", acentua o alcance da pluralidade dos gêneros verbais, aprimorados com o encontro com o outro, onde "a palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso (BAKHTIN, 2010, p.141).

Sobre a enorme "heterogeneidade dos gêneros de discurso (orais e escritos)", salienta Bakhtin (2011), devemos incluir as "réplicas do diálogo do cotidiano", e que seu mérito "cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo" (BAKHTIN, 2011, p.262).

Há, por isso, uma estreita correlação entre as percepções de diferentes discursos e a assimilação de suas 'heterogeneidades', bem como a capacidade de articulá-las - pragmaticamente falando - com a realidade próxima do discente. Dutra *apud* Cunha (2009, p. 10), ao congregar informações sobre John Dewey avaliza a transcendência de seus estudos no tocante à contextualização de determinada situação-problema ou fato. Nessa feição, "uma teoria científica possui alto – ou baixo – poder explicativo em relação a determinado fato dependendo do contexto em que situamos o problema, e não por si mesma'.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

Apreendemos com Dewey, nas palavras de Dutra *apud* Cunha (2009 , p. 10-11), que:

> (...) a fronteira entre valores cognitivos e práticos e entre virtudes epistêmicas e pragmáticas não é rígida, mas pode ser delimitada contextualmente. De fato, ela já é decorrência da atividade de valoração nas investigações científicas. (...) o melhor seria tomar uma das ideias gerais do pragmatismo de Dewey, aquela segundo a qual o valor de uma ideia se vê em suas conseqüências. Primeiro, tais consequências não são simplesmente práticas, nem simplesmente cognitivas. (...) Dewey sempre achou que sua posição preservava a liberdade e a democracia, como formas de convivência em que estes *historicamente* alcançados ideais da convivência humana são contemplados. A única diferença está em reconhecer que o indivíduo humano e a vida são valores apenas contextualmente em *si*, porque assim os construímos socialmente. (DUTRA *apud* CUNHA, 2009, p. 10-11).

Logo, Dewey pontua a "dimensão existencial" no processo investigativo - que é uma forma de 'ação inteligente" (1958). Para aproximar todos esses elementos e cooperar com uma possível análise crítica e mais complexa da realidade pelo discente deve-se por "de lado completamente a questão da regulação dessas fruições", focando-se na atividade investigativa adiante do normativo para o formativo, pensando-se nas consequências decorrentes da situação-problematizadora e em soluções viáveis para resolvê-las.

Inicialmente, o discente demarca o problema, depois – de modo geral – o decompõe para um melhor entendimento. O filósofo Rubem Alves expõe esse quadro, posteriormente:

> Enunciar com clareza o problema é indicar, antes de mais nada, de que partes ele se compõe. É a este procedimento que se dá o nome de *análise*. O mecânico que *desmonta* o motor está envolvido em análise: separando *cada* e *todas* as partes, uma a uma. O jogador de xadrez que examina sua situação estratégica está envolvido em análise: ele deve tomar ciência de *cada* e *todas* as implicações da sua situação. Se possível, represente o problema de forma gráfica. O desenho revela relações que permanecem escondidas na escrita e na fala. (ALVES, 1981, p. 26)

Mas, apenas delinear as fronteiras de um problema não é o suficiente, entretanto, segundo Alves (1981), "Dizer com clareza é a marca do entendimento, da compreensão. Enunciar com clareza o problema é indicar, antes de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

mais nada, de que partes ele se compõe. É a este procedimento que se dá o nome de *análise*" (ALVES, 1981, p. 26).

Ao aprofundar essa ideação, Alves (1981, p. 26) cita Polya, quando ele explana que: "O estudante deve entender o problema. Mas não basta que ele o entenda. É necessário que ele deseje a sua solução" (G. Polya, *How to Solve it*, p. 6).

A assimilação dessa materialidade subjetivada torna-se uma vivência pela experiência com o 'outro'. Acontece, o que Barthes define de "fruição" (como Dewey) – "A fruição como sabedoria (quando consegue compreender-se a si mesma *fora de seus próprios preconceitos*)" (BARTHES, 1987, p. 43).

O ideal na educação seria que o aprendizado se desse por todos os sentidos. Como exemplo, Alves (2011) enuncia a habilidade de 'ver' o mundo pela poesia: "A magia do poema não está nas palavras do poeta. Está nos interstícios silenciosos que há entre as suas palavras. É nesse silêncio que se ouve a melodia" (ALVES, 2011, p. 21).

Fazendo uma analogia, em termos do raciocínio geográfico, os interstícios são prenchidos por novas arguições, individualmente e posteriormente, coletivamente, por meio do dialogismo; o discente observa e pondera, coexiste nesse espaço social e cultural da sala de aula com os demais, ultrapassa o escopo da experiência e toma consciência. Os fundamentos metodológicos da disciplina – nesse caso - são instrumentais necessários para que essa interação ocorra.

Essa consciência – num primeiro momento pragmática, também é sensível, de acordo com Dewey (1958), em relação à necessidade da experiência que ao reconstruir o passado de determinado evento não está satisfeita com as inferências apresentadas até ali, mesmo que diante de um número grande de evidências cumulativas. Essa transposição manifesta-se numa avaliação ponderada que pode ser alcançada didaticamente, através de tentativas relativas e oportunas, *"But some procedure has to be tried; for life is Itself asequence of trials"* (DEWEY, 1958, p. 435).

O professor adquire aqui uma importância vital no desenvolvimento educativo de seus discentes, ele irá "definir o que pode e deve ser ensinado, é ele quem conhece a realidade em que vivem os seus alunos, da comunidade em que está a escola, resta-lhe posicionar-se frente a esta situação e conseguir construir as possibilidades de efetivamente exercitar a prática que lhe é possível" (CALLAI, 1998, p. 69).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

Helena Callai (1998) ainda contribui com as discussões concernentes ao significado que a disciplina Geografia - enquanto ciência - possui no atual ensino, em seguida:

> Definir urn currículo supõe conhecer a realidade da ciência, a sua trajetória de constituição e conhecer o que e fundamental e o que é acess6rio, quais são os conceitos básicos e fundamentais que permitem que se avance na investigação Mas, supõem também a clareza do que é significativo ensinar, além de ter um embasamento de como o aluno aprende, e de ter critérios e base te6rica para selecionar e eleger o que ensinar. (CALLAI, 1998, p. 69)

Embasados em tudo o que foi enunciado anteriormente, temos a certeza do valor da educação geográfica – com sentido – e a sua contribuição no desenvolvimento cognitivo dos discentes, na elaboração de um raciocínio geográfico que seja um suporte para a leitura de mundo e consequentemente, de vida.

Por isso, o cuidado no planejamento e aplicação das atividades aqui explanadas. Antes da prática em si, foi aplicada uma avaliação diagnóstica para a averiguação de saberes precedentes (Ausubel, 2000). Da mesma forma, a contar das discussões e pesquisas desempenhadas pelos professores e discentes, foi criado um material complementar de referência. Vygotsky (1998), reflete que o "instrumento" afeito à educação, "Sua tarefa é a de pôr às claras as relações reais, não as figurativas, que existem entre o comportamental e seus meios auxiliares. Deveríamos entender que pensamento ou memória são análogos à atividade externa?" (VYGOTSKY,1998, p. 39).

Sendo assim, o jornal foi o veículo, o gênero textual definido, as "notícias", escrutinadas geograficamente (princípios metodológicos da Geografia; escalas), agregadas a estudos e compartilhamentos dialéticos entre professores e discentes, que perfizeram, ao final, uma aprendizagem significativa.

METODOLOGIA

Sustentados pelas referências teóricas preferidas e conhecimentos sobre os discentes, em linhas gerais, com o sentido de incompletude, a práxis teve os encaminhamentos à frente:

- Conversa com os discentes sobre a ação didática sugerida, possíveis recursos a serem adotados;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

- Planejamento da prática pelos professores (propósitos, metodologia, instrumentos pedagógicos utilizados, nº de aulas, temas a serem abordados no trabalho, formas de avaliação (...);
- Avaliação diagnóstica sobre a evolução do pensamento geográfico e os fundamentos metodológisos da Geografia em cada turma;
- definição das duplas, marcação das datas e regras dos trabalhos (gêneros textuais 'notícias" e escalas, procedimentos de análise e pesquisas,, critérios para o debate final, avaliação);
- introdução e discussão coletiva do conteúdo: a evolução do pensamento geográfico e os fundamentos metodológicos da Geografia em cada turma (dez ao todo), uma semana antes da atividade com o gênero textual 'notícias';
- trabalho com as notícias na data marcada, em duplas, com o acompanhamento constante dos professores, quando os discentes colocaram em prática o que havia sido estudado e argumentado na semana anterior;
- utilização de material complementar sobe os tópicos, projeção na sala de aula desse material durante o processo educativo e de exemplos das notícias definidas pelas duplas - enviadas com antecedência por *email* para os professores;
- mesa-redonda com o direcionamento dos professores ao final, tomada de conclusões.
- Avaliação coletiva sobre as atividades.

A seguir, foram relatados os principais pontos discutidos pelos alunos durante a prática pedagógica realizada e seus principais apontamentos, reflexões e sistematizações.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Após a aplicação da proposta didática, foi possível perceber que os discentes sentiram muitos impasses durante a sua realização. Isso porque a quase totalidade dos discentes não possuía embasamento sobre os princípios geográficos, e muitos fizeram confusão entre as categorias da Geografia. Alguns alunos ficaram sem saber o quê fazer no início das dinâmicas, e esperavam que as soluções fossem dadas pelos professores.

Depois, inferiram que não havia pressão por resultados da parte destes, e, com o paulatino domínio dos princípios e seus usos, floresceram e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

discerniram o propósito das praxes, intuindo que o desenvolvimento do raciocínio geográfico é lapidado por toda a vida.

Os discentes também constataram que quanto maior a escala da notícia, maiores as chances de serem interpretadas por um número mais significativo de princípios, amplificando a complexidade da situação descrita na notícia, bem como a possibilidade de estas darem margem para muitas conjecturas. Na ausência de mais informações, os alunos tiveram que preencher os hiatos com hipóteses, estabelecendo-se trocas entre os pares.

E, por fim, admitiram que não estavam acostumados a realizar reflexões sobre problemas do cotidiano ou exteriores a ele. Todavia, isso não foi impedimento para que eles fossem capazes de fazer deduções pertinentes. Ao final da prática, foi possível notar que os alunos ficaram satisfeitos, especialmente por denotarem a evolução de seus raciocínios durante o processo didático, que aconteceu com o direcionamento dos professores.

Eles consideraram a atividade difícil em um primeiro momento, mas depois, a perceberam como instigante e diferenciada. E, por fim, entenderam o perigo de absorverem as informações sem discernir e sem confirmar suas fontes e veracidades, bem como foram capazes de perceber como estas notícias impactam a vida das pessoas.

Os professores ao proporem as atividades aos discentes, convidando-os a participarem, apresentaram a ideia como sendo a construção de conhecimentos mediante descobertas, como enigmas a serem desvendados. Os alunos recordaram essas falas iniciais e concordaram com elas ao final. Os discentes demonstraram maturidade durante a experiência educativa e depreenderam o valor da Geografia, como sendo uma disciplina que contribui para a apreciação crítica da complexidade do mundo.

CONCLUSÕES

O aproveitamento das notícias de jornal como artifício didático nas aulas de Geografia, nas turmas do 1º ano Integrado do Ensino Médio do CEFET-MG, foi muito positivo e surpreendente. Os discentes conseguiram exceder as informações das notícias empregadas, com a instrução sendo instituída pelos saberes antecedentes. pesquisas, controvérsias e atividades feitas no percurso da prática.

Os discentes efetuaram as concatenações entre os princípios metodológicos da disciplina e as escalas trabalhadas nas notícias, expandiram suas reflexões sobre o cotidiano próximo e demais realidades em outras

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

medidas e espaços. Aprofundaram suas consciências num exercício de cidadania, coligando-as com os indivíduos/sujeitos em suas incorporações ao planeta Terra e as escolhas que cada um e/ou grupo tomam, bem como, suas consequências no espaço/tempo.

Como veículo de informação, o jornal possui um caráter transdisciplinar e oportuniza leituras em distintos contextos. A interpretação das circunstâncias escolhidas pelos discentes, expressas no gênero textual 'notícias', agregadas aos objetivos do que foi planejado e o direcionamento dos professores, com fluidez e naturalidade, culminou com o avanço cognitivo dos mesmos em meio a raciocínios acrescidos pelo diálogo. Em outras palavras, ratifica-se o quê foi dito por Freinet (2004): " A vida sempre sobe!".

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e Mais...** Campinas, São Paulo: Verus, 2011.

_____. **Filosofia da Ciência – Introdução ao Jogo e suas regras.** Editora Brasiliense: São Paulo, 1981.

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1ª ed., Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: Ed. Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo : Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto.** Editora Perspectiva: São Paulo, 1987.

BELLONI, M.L. **Educação para a mídia: missão urgente da escola**. *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991

BRUNER, Jerome Seymour. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALDAS, Graça. **Mídia, Escola e leitura crítica do mundo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9nJy5 hbb3RZSrHrxrGCdbhB/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 8/7/2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

CALLAI. Helena Copetti. **O Ensino da Geografia e a Nova Realidade.** *Boletim Gaúcho de Geografia, 24: 67-72*, maio, 1998.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Marcus V. da; CIANFLONE, Ana R. Lucato; ANDRADE, Erika Natacha F. de. **Dewey – A Valoração nas Ciências Humanas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção Clássicos da Educação)

DEWEY, John. **Expeience and Nature.** Dover Publications: New York, 1958.

FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

_____.. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo : Martins Fontes, 2004. — (Psicologia e pedagogia).

FREIRE, Paulo**. Educação e Mudança**. Volume 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação).

_____.. **A importância do Ato de Ler. em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989

KARWOSKI, A, M. ; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs) . **Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino.** União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MOREIRA, Ruy. **Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. etc, espaço, tempo e crítica** - Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociaise outras coisas. 1° de Junho de 2007, n° 1(3), vol. 1 Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_ensinoGeografia2016/racioc%EDni o%20geogr%E1fico%20-%20ruy%20moreira.pdf>. Acesso em: 1/06/2021.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, Sônia M, Marchiorato. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos**. Boletim de Geografia, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2008/2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/8434> Acesso em: 18/06/2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.038

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola, uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1991. Cortez1989.

VYGOTSKY, Lev. S. (1998). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** org. por Michel Cole et al. tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

VILLAÇA, Nízia. **Estéticas periféricas na cidade**. Revista Periferia, v. 2, n. 1, jan./jun., p. 1-13, 2010. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3454/2370>. Acesso em: 10/06/2021.

VIOTTO, Maria Eugênia da Silva. **As Concepções de Gênero Textual/Discursivo do Professor de Língua Portuguesa.** Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR – PDE, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2254> Acesso em 10106/2021

ZANCHETTA JUNIOR, J. **Desafios para a abordagem da imprensa na escola**. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1497-1510, set./dez. 2005.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: REUTILIZANDO, BRINCANDO E FAZENDO ARTE

GERALDA MARIA DE BEM
Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Professora da Rede Municipal de Pau dos Ferros – RN e suporte pedagógico da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte - RN. E-mail: geraldabem@hotmail.com;

MARCOS AURÉLIO DE SOUZA SILVA
Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Professor da Rede Estadual de Educação da Paraíba – PB. E-mail: marcos.sousa4@professor.pb.gov.br;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

RESUMO

Sabe-se que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, tendo em vista que é nessa fase que a criança desenvolve sua sensibilidade através das experiências compartilhadas com os colegas no âmbito do espaço escolar. Este texto objetiva, portanto, estudar a importância da brincadeira no contexto da educação infantil no campo, tendo como foco o brincar através da interação com as demais crianças. Utilizou-se, para tanto, metodologicamente, a pesquisa bibliográfica em obras de autores que abordam acerca da temática estudada, tais como: Ariés (2017) Silva e Ferreira (2007), Oliveira (2011), Horn (2004), Craidy (2001), Jales e Araújo (2001), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs. A pesquisa permitiu, assim, observar a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral das crianças através das atividades lúdicas mediadas pela docente, cuja base são os objetivos de aprendizagem e os campos de experiências mencionados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Base Nacional Comum Curricular.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

INTRODUÇÃO

Na educação infantil, a interação criança-criança proporciona o desenvolvimento da sensibilidade através das experiências vividas, das brincadeiras, do gosto por determinadas manifestações culturais, dentre outras questões; ou seja, a criança se expressa de variadas formas, se manifestando como um ser ativo e criativo não só no âmbito do espaço escolar, mas também no meio em que está inserida.

O brincar na educação infantil resulta da socialização, pressupondo, portanto, uma aprendizagem social em que as crianças se organizam no tempo e no espaço. A brincadeira exerce importante influência no desenvolvimento da criança, onde ela assume diferentes papéis por meio das ações desenvolvidas no brincar.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da brincadeira no contexto da educação infantil do campo, por meio das atividades desenvolvidas pelo projeto "Reutilizando, brincando e fazendo arte". O texto se organiza da seguinte forma: primeiro relata-se de forma sucinta a arte de brincar na Educação infantil do campo, em seguida é feita uma reflexão sobre as práticas pedagógicas com o foco no brincar, e, por fim, se encerra com as considerações finais.

METODOLOGIA

O texto é parte do Projeto "Reutilizando, brincando e fazendo arte", trabalhado na Unidade de Ensino V Francelino Granjeiro, no ano de 2021, que teve como foco o brincar no contexto da educação infantil a partir dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como dos Campos de Experiências (o Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações) e seus respectivos objetivos, a saber:

- **O EU, O OUTRO E NÓS -** (EI03EO02) - Agir de maneira independente com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
  61B- Aceitar e perseverar frente à desafios como, por exemplo, montar quebra-cabeças, jogos de encaixe, bambolear, pular corda, criar brinquedos, etc.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

- **CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS -** (EI03CG01) - Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música.
  (EI03CG05) - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
  130B -Criar e recriar objetos ou brinquedos a partir de materiais diversos encontrados na natureza ou industrializados.

- **TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS -**185B – Produzir brinquedos com materiais alternativos, como bonecas de pano ou de espigas de milho, carrinhos de lata, peteca, entre outras características de seu grupo cultural.
  (EI03TS02) - Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

- **ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO -** (EI03EF01) - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea) de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
  291B - Ordenar ilustração e corresponder com o texto.
  297B – Apreciar diversas situações de escuta de histórias, seja por meio da leitura ou contação pelo (a) professor (a), por outra criança, por dramatizações, filmes ou áudios.

- **ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES -** (EI03ET03) – Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

As sugestões metodológicas foram: vídeo da história "O planetinha pede socorro"; música "Mudar o mundo – Tac Tacs" (música infantil); brincadeira com brinquedo produzido pelas crianças, levando em consideração a criatividade e a imaginação; atividades em material impresso, relacionado ao tema trabalhado; roda de conversa virtual; orientações no grupo do WhatsApp; continuação das atividades e *feedback* durante as aulas síncronas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

Utilizou-se como procedimento metodológico, enquanto técnica, a pesquisa bibliográfica, a partir da compreensão dos teóricos que abordam a temática da infância, a saber: Ariès (2017), Oliveira (2011), Machado (1999), Craidy (2001), Jales e Araújo (2001) Wajskop (2012), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, cujo conteúdo trata das interações e brincadeiras, as quais se referem aos princípios das questões éticas, políticas e estéticas, tendo em vista que o currículo está direcionado para as experiências e saberes das crianças, no que diz respeito aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação Infantil/Educação infantil do campo: retrospectiva

Ao abordar a história da infância, Ariés (2017, p. 28) afirma que: "[...] a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI". Durante muito tempo a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias, como também do grupo social ao qual pertencia.

Assim, a criança mediante convivência com os adultos e outras crianças aprendia a participar das tradições importantes de convívio. Craidy (2001), ressalta que o surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, entre os séculos XVI e XVII.

Assim, a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, surgiu uma nova forma de pensar a educação infantil, pois cada época tem a sua forma própria de considerar o que é ser criança, bem como caracterizar as mudanças ocorridas ao longo da história da infância. Segundo Oliveira (2011, p. 81) "o grande desenvolvimento tecnológico experimentado no século XX provocou outras mudanças nas condições existentes para a educação do pequenos".

Em virtude da utilização crescente da tecnologia e da qualificação educacional e ingresso no mundo do trabalho, as mães passaram a ter uma maior preocupação com o ambiente da criança pequena, compreendendo ser o ideal aquele ambiente que possa garantir o seu desenvolvimento psicológico, já que toda criança é construtora de conhecimento.

Segundo Silva e Ferreira (2007, p. 179),

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

> A demanda pelo atendimento coletivo de crianças de zero a seis anos apresenta um crescimento gradativo em nossa sociedade. De um lado, esse crescimento é resultante das intensas transformações socioeconômicas e culturais, observadas nas últimas décadas, no âmbito do trabalho e na estrutura familiar. De outro, o crescente atendimento dessa demanda também estimula e favorece tais transformações.

Vale ressaltar que em virtude do maior número de mulheres com crianças pequenas, que necessitavam trabalhar e contribuir para o sustento econômico da família, (frise-se que durante muito tempo se questionou o seu papel dentro e fora do contexto familiar), fez com que essas mulheres repensassem a maneira de educar seus filhos.

Para Silva e Ferreira (2007), as leis trouxeram grandes avanços, a fim de garantir o direito da criança em todos os seus aspectos. Quanto às questões legais ainda, a Constituição Federal de 1988, fruto de discussões e participação popular, trouxe uma grande contribuição para a educação infantil enfatizando em seu artigo 208, inciso IV, veja-se: Art. 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade". Além da Constituição, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que define como objetivo da educação infantil o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade.

Salienta-se, também, a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que considera a criança como um sujeito histórico e de direitos, tratando as interações e brincadeiras como eixo principal das práticas pedagógicas da educação infantil, de forma a articular as suas experiências e seus saberes.

No que diz respeito à educação infantil do campo, a resolução nº 2 de 28 de abril 2008 ressalta em seu Art.1º que: a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, dentre outros.

É importante saber que o estudo sobre as crianças e as infâncias adquiriram grande centralidade no campo da Educação nas últimas décadas, como bem relatam Leal e Ramos (2012, p.160): "a Educação Infantil

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

do Campo nasce da procura pelo diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, trazendo para o debate da Educação Infantil, o campo, e para o debate da Educação do Campo, a criança". Nesse sentido o espaço/tempo da educação infantil permite as crianças do campo vivenciarem suas experiências, através das brincadeiras advindas de suas culturas que são diversas, como também estabelecendo as relações de saberes com todos que lhe cercam.

Para Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 74),

> Uma das principais questões que podemos nos fazer na discussão sobre a Educação Infantil do Campo e na elaboração dos projetos pedagógicos diz respeito aos limites da relação entre o geral e o específico, ou seja, entre aquilo que deve ser igual para todas as crianças e aquilo que deve respeitar as peculiaridades e as diversidades do campo.

Partindo desse pressuposto, ressalta-se mais uma vez a importância das DCNEIs, no tocante a proposta pedagógica estabelecida para a educação infantil do campo. Destacamos o parágrafo 3º, do artigo 8º, que versa sobre as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Conforme é estabelecido no referido parágrafo, as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

Portanto, faz-se necessário entender as crianças e à infância do campo, respeitando seus espaços/tempos e saberes. É preciso saber escutá-las para poder refletir acerca das culturas infantis e características da vida do campo, para que a aprendizagem possa ser significativa.

Segundo Pasuch (2012, p. 168),

> Como qualquer processo de aprendizagem define-se por meio de métodos que estimulem e envolvam as crianças no aprender, é importante contextualizar o aprendizado considerando os elementos de seu cotidiano específico ou práticas gerais, e envolver a curiosidade das crianças no processo de conhecer o mundo a sua volta e o mundo mais distante.

Nessa direção, evidencia-se que é na Educação Infantil que ocorre o início da experiência escolar, momento em que a criança terá a oportunidade de conviver em grupo social, sendo esta fase um período de aprendizagem e de desenvolvimento em que constrói a sua autonomia e identidade.

Reflexão sobre as práticas pedagógicas: um olhar sobre a arte de brincar

Compreende-se que a Educação Infantil é uma das etapas da educação em que são trabalhados os princípios para a formação da cidadania. Essa etapa proporciona aprendizagens significativas para o desenvolvimento das crianças. De acordo com Wajskop (2012, p. 33), "A criança que brinca pode adentrar no mundo do trabalho pela via de representação e experimentação".

Dessa forma, o espaço da instituição deve ser um espaço de vida e interação, no qual os materiais disponibilizados para as crianças são fundamentais para a construção do seu conhecimento universal. Vale salientar que o brinquedo sempre fez parte da vida da criança, sendo de grande importância para seu desenvolvimento, independentemente de classe social ou da cultura na qual a criança esteja inserida.

Para Horn (2004, p.71),

> O brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, como, por exemplo as de escolher, imitar, dominar, adquirir competência, enfim, de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e de valores sociais. Assim, deve haver também conexões entre desenvolvimento e aprendizagem,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

> considerando a diversidade de linguagens simbólicas e consequentemente, a relação entre o pensamento e a ação.

Assim, ao brincar em grupo, a criança aprende as regras de convivência, já que a brincadeira possui regras, aprendizado este fundamental para seu desenvolvimento.

No tocante ao trabalho com artes, desde cedo as crianças interagem através das brincadeiras com areia, ao rabiscar o papel, ao utilizar materiais da natureza, dentre outros, expressando suas experiências cotidianamente na escola e no ambiente familiar. Para Jalles e Sena (2011), a criança já chega à escola com diversas vivências e habilidades artísticas, pois convive com a arte cotidianamente. Ao mergulhar no processo de produção artística, desenvolvem uma série de pré-requisitos como o pensamento, a imaginação, sensibilidade, intuição e a percepção. Ainda de acordo com Jales e Sena (2011, p. 35),

> O canto de Artes é fundamental no espaço da sala de aula para que as crianças possam ter acesso a uma variedade de materiais que permita o processo de experimentação. Com tintas de cores diversas, cola, papel, de várias cores, tamanhos e texturas, tesouras, cordões, caixas, tampinhas, sementes, retalhos de tecidos, as crianças podem vir a expressar-se com liberdade.

Dessa forma, o professor, ao planejar, deverá levar em consideração os objetivos das Artes Visuais, bem como o fazer artístico, fundamentais para o desenvolvimento das crianças, na perspectiva de contribuir para que elas possam ser apreciadoras e leitoras de arte.

Frise-se que esse estudo foi direcionado para as crianças da Educação Infantil, Creche e Pré-escola, dirigidas por duas docentes na Unidade de Ensino V Francelino Granjeiro, localizada no Sítio Conceição, Zona Rural de Pau dos Ferros - RN.

O projeto "Reutilizando, Brincando e Fazendo Arte", teve como objeto de estudo o Meio Ambiente, a ser trabalhado de forma a respeitar os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campos de Experiências mencionados na Base Nacional Comum curricular – BNCC. Ressalte-se que a parceria da família foi fundamental para a realização das atividades trabalhadas.

Partindo desse pressuposto, foram encaminhadas atividades mediadas pelas professoras, com base no projeto "Reutilizando, Brincando e Fazendo Arte", para serem desenvolvidas pelas crianças junto com seus familiares.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

Convém evidenciar que as ações do projeto foram pensadas considerando as peculiaridades das crianças e o contexto em que estão inseridas, corroborando com o que enfatiza Sarmento (2005, p. 370),

> As condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do 5 globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Com isso, percebe-se a importância de as docentes pensarem em atividades lúdicas que estabeleçam sentido para as crianças, ao mesmo tempo em que despertem motivação e curiosidades em realizá-las, conforme se pode ver nas atividades registradas nas imagens a seguir:

Figura 1: Atividade realizada pelas crianças

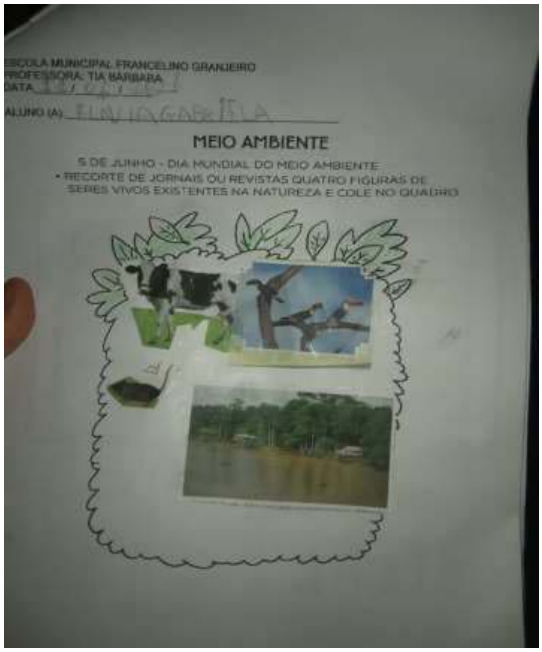


Fonte: arquivo dos autores.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

Figura 2: Atividade realizada pelas crianças.



Fonte: arquivo dos autores

A figura 1, se trata de uma atividade relacionada à contação de história sobre os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, e ainda à música "Emília a boneca gente", mediada pela professora com a intenção de estimular nas crianças o gosto de ouvir histórias. Para a aula ser atrativa a docente caracterizou-se de Emília. Vale salientar que as aulas ocorreram através de chamada de vídeo, ou seja, aula síncrona pelo aplicativo do WhatsApp.

Em seguida, dentre as atividades propostas, a docente solicitou que as crianças produzissem uma boneca utilizando elementos da natureza. Após a realização das atividades pelas crianças, foram postadas as imagens no grupo de WhatsApp da escola para socialização, assim como devolutivas e valorização das atividades, oportunizando às docentes, também, a consolidação do processo avaliativo.

Quanto à avaliação, ainda foi levado em consideração o desenvolvimento das crianças, e, ainda, o envolvimento dos familiares com as atividades. Ao receberem as devolutivas, as professoras avaliam o desempenho das crianças e as direcionam para o suporte pedagógico encaminhar no final do bimestre para Secretaria Municipal de Educação - SEDUC.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

Dada a importância do contexto dessa discussão, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 123) enfatizam que

> Ao considerarmos os bebês e as crianças pequenas, das áreas rurais, nos mais variados contextos em que vivem, percebemos que seus cotidianos são marcados pela experimentação de amplos espaços abertos, com certa liberdade de deslocamento. Elas brincam de balançar em suas casas, em balanços construídos por seus pais com uma tábua e cordas penduradas em um bom galho de uma das árvores ao redor da casa. Balançam em redes. Quando se cansam de balançar, brincam de faz de conta na 'casinha', um pé de maracujá que forma uma aconchegante e pequena área coberta.

Dessa forma, evidenciamos que a criança pequena aprende por meio de experiências concretas cujos significados dos objetos e das ações humanas se dão por meio de processos interativos mediados por elementos históricos e culturais.

A figura 1 e a figura 2, são, pois, resultado de atividades realizadas pelas crianças, com o auxílio de seus familiares, através da orientação da professora no decorrer das aulas síncronas, que são realizadas duas vezes por semana através da chamada de vídeo via WhatsApp.

Como já mencionado, a figura 1 mostra uma arte feita pelas crianças com recursos da natureza ao trabalhar a contação de história sobre o sítio do pica pau amarelo. Nesta atividade, as crianças construíram a Emília utilizando os recursos naturais. A figura 2 mostra uma atividade realizada na apostila através de recorte e colagem, enfocando o meio ambiente, temática de grande importância para essa etapa da educação básica, principalmente no que diz respeito à preservação do planeta. É preciso ter uma conexão com as práticas pedagógicas para que desde pequena a criança possa ser conscientizada acerca da importância da natureza para vida humana. Segundo Machado (1999, p. 37), "brincar é um aprendizado de vida que leva as crianças para esse ou aquele caminho: para traçar seu próprio percurso ou para tê-lo traçado pelos pais, professores, tios, vizinhos, dentre outros".

Assim, fica evidente o zelo que as crianças tiveram na realização da atividade. Escolheram os recursos a serem utilizados, interagiram a respeito desses recursos, enquanto isso, a docente intermediava os processos durante a execução, fator preponderante na ação docente.

Para Stefanini (2002, p. 02),

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

> A prática pedagógica da educação infantil deve fugir da passividade, da contenção motora sob a errônea ideia de que o movimento impede a concentração e causa euforia nas crianças, prejudicando suas aprendizagens. (...) a educação infantil busca trazer a harmonias entre diferentes conteúdos da aprendizagem, como forma de completar a formação integral da criança. A criança disciplinada não é aquela criança calada e sim aquela que se encontra envolvida pelas atividades propostas.

Fundamentada nessa compreensão, a docente propôs outras atividades que fortaleceram a formação integral das crianças, considerando suas especificidades, como outrora já foi mencionado nesse texto, conforme representam as figuras 3 e 4 a seguir:

Figura 3: Atividade realizada pelas crianças



Fonte: arquivo dos autores.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

Figura 4: Atividade realizada pelas crianças.



Fonte: arquivo dos autores.

As atividades expressas na figura 3 e figura 4 foram trabalhadas da seguinte forma: inicialmente foi enviado um vídeo com a música "Mudar o mundo tac-tacs (música infantil); em seguida a professora enviou a atividade impressa para as crianças desenvolverem com seus familiares. Na figura 3 a criança coloriu as ilustrações que indicavam ações que contribuem para a preservação do meio ambiente, enquanto na figura 4 a professora pediu para a criança colorir, recortar e colar as figuras no espaço correspondente aos materiais metal, papel e vidro.

A atividade, segundo a professora, teve como objetivo mostrar a importância da preservação do meio ambiente, sensibilizando as crianças acerca dos valores necessários para a vida, respeitando o meio ambiente, e as conscientizando sobre a importância dos cuidados com a natureza.

Diante das atividades mencionadas e considerando o currículo da educação Infantil segundo as DCNEIs, questiona-se, portanto: Se o currículo tem como finalidade abordar as interações, brincadeiras voltadas para a vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, para o convívio no espaço da vida coletiva através de diferentes linguagens, por que trabalhar atividades de forma impressa com as crianças pequenas?

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

Quanto a isso, é preciso repensar as práticas e garantir às crianças atividades lúdicas que possam contribuir para seu desenvolvimento integral, visto que no brincar a criança lida com sua realidade interior, ou seja, que o brincar é uma linguagem. Para Machado (1999, p. 22), "é como se o bebê fosse um brinquedo para sua mãe, e com o reacontecer diário das brincadeiras entre os dois, o bebê vai aprendendo essa linguagem".

Segundo Kishimoto (2014, p. 146),

> A brincadeira possibilita efetuar a maturação de rotinas modulares no sentido de sua integração aos programas de ações mais amplas. Parece servir igualmente como uma espécie de ensaio de rotinas. É importante a imitações de esquemas de adultos, mas não por intervenção direta. A influência indireta permite a observação, identificação e ação intencional da criança no sentido de repetir e de recriar, contribuindo para seu desenvolvimento. Oferecer oportunidades para visualizar diferentes formas de fazer estimula o surgimento de imitações e repetições de ações.

Assim, nas situações de brincadeiras a criança desenvolve a intencionalidade, bem como sua inteligência por meio da parceria com todos que estão em sua volta, visto que o brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. E ainda de acordo com Kishimoto (2014), a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica.

Nessa direção, compreende-se que a ludicidade torna o ambiente escolar prazeroso e não enfadonho, principalmente quando se trata da etapa educação infantil, momento em que a criança inicia o seu processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viu-se que no decorrer dos últimos anos o estudo acerca das crianças, bem como da infância, vem se destacando na história da humanidade em virtude das transformações ocorridas no mundo, bem como observou-se que no Brasil a criança tem seu direito reconhecido, dentre outros dispositivos, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação (marcos legais no tocante aos aspectos educacionais voltados para a criança pequena).

No que tange à Educação Infantil do Campo, as diretrizes abordam as disposições que devem ser observadas em relação às crianças campesinas, respeitando suas particularidades no âmbito do espaço escolar, tendo em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

vista a relevância do espaço/tempo dessa etapa da educação básica, proporcionando o diálogo das crianças com suas experiências (através das brincadeiras, expressando sua cultura, sua forma de viver em comunidade) e estabelecendo as relações de troca de saberes com todos que lhe cercam.

Quanto às atividades propostas pelas docentes, evidenciou-se o quão é importante um trabalho pedagógico pautado na realidade do campo, onde as crianças demonstrem espontaneidade durante a execução, interagindo, se posicionando e sinalizando interesse em entender sobre as temáticas abordadas, confirmando que o brincar configura-se como uma fonte de inspiração para motivar e viabilizar a interação entre elas.

Convém ressaltar que as ações realizadas na escola, assim como as leituras que embasaram teoricamente esse estudo, confirmaram a importância de ampliação de discussões e práticas voltadas à realidade do campo, principalmente no âmbito da educação infantil e etapas subsequentes.

Ademais, o texto teve como finalidade trazer contribuições para o campo da Educação Infantil no que diz respeito a temática abordada, sendo, portanto, de grande relevância para a prática docente dos professores que trabalham com essa etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.] organizadoras. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto alegre: Evangraf, 2012.

BRASIL, **Lei, 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB,2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.039

CRAIDY, Carmem. Kaercher, Cládis Elise P. da Silva (Orgs). **Educação infantil:** para que te quero? Porto Alegre; Artmed, 2001.

JALLES, A. F; ARAÚJO, K. B. **Arte e cultura na infância**. EDUFRN. Natal, RN, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (orgs). **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf. 2012.

MACHADO, Marina Marcondes**. O brinquedo–sucata e a criança:** a importância do brincar atividades e materiais. Edições Loyola. São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto**. Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; FERREIRA, Maria Clotide Rossetti. Novos ares para a educação infantil. In: **Os fazeres na educação infantil**. FERREIRA, Maria Clotide Rossetti. et.al (org). 9. Ed. São Paulo: Cortez. 2007. p.179-182.

SOUZA, Horn, Maria da Graça. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Atmed, 2004.

STEFANINI, C. **Um olhar na educação infantil:** a educação física existe? Campo Grande, Mato Grosso do Sul: OMEP. CD ROM, 2002.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ABORDAGEM SOBRE A IMPORTÂNCIA E PERSPECTIVAS

GISELE DA SILVA SANTOS
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó, giselessanttoos@gmail.com;

MARIANE DE FREITAS
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó, mariane_kfreitas@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

RESUMO

Neste trabalho nos propomos a fazer algumas reflexões sobre a educação infantil e as políticas públicas voltadas para esse segmento escolar, explanando acerca da importância e perspectiva das políticas que regem a educação infantil. Para tanto, nosso objetivo é refletir sobre os marcos legais para a educação infantil e a importância destes, bem como das políticas educacionais em geral para esse segmento de ensino. A questão que norteou a escrita foi no sentido de refletir sobre a importância das políticas educacionais para a educação infantil. Desta forma, o caminho metodológico utilizado foi a abordagem sobre os marcos legais que embasam a educação infantil como segmento obrigatório e de direito da criança, assim, fez-se uma breve abordagem sobre o tema proposto utilizando a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. A escrita se organiza no sentido de refletir sobre os marcos legais que garantem os direitos para a educação infantil, bem como sobre a importância desse segmento escolar na vida da criança, assim, compreende-se que a educação infantil tem uma grande e relevante importância, pois é nessa faixa etária que algumas habilidades precisam ser desenvolvidas e, a educação infantil tem esse importante papel de desenvolver a criança de forma integral, assim, os marcos legais foram imprescindíveis para a garantia dos direitos voltados para a educação infantil. Observa-se também que ao longo dos anos a educação infantil foi ganhando destaque e com isso políticas foram surgindo para garantir esse segmento escolar de forma estruturada e gratuita.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação Infantil, Infância.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

INTRODUÇÃO

É sabido que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e, ter Políticas voltadas para este segmento é de grande relevância, para garantia de direitos além de direcionamentos para trabalhar com essa faixa etária.

Nesse período escolar as crianças compartilham um conjunto de aprendizagens que contribuem para o seu bem-estar na escola, bem como, no desenvolvimento de habilidades que são essenciais para a sua vida presente e futura, a exemplo: o desenvolvimento expressivo-motor, afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético, sociocultural.

Sendo assim, este trabalho vem trazer uma abordagem e reflexão sobre a educação infantil e as políticas públicas, enfatizando a importância desse segmento escolar para a vida da criança. Para isso, são abordados alguns marcos legais que fazem parte da trajetória da educação infantil, tal como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 fazem parte dos marcos legais abordados nessa escrita, demonstrando o embasamento teórico legal que ampara esse segmento escolar no Brasil.

Desta forma, a presente pesquisa teve suporte em leituras e livros que possibilitaram a busca teórica aqui discutida, sendo, portanto, caracterizada como sendo uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, com embasamento na leitura dos marcos legais dentre outras leituras que possibilitaram as reflexões e abordagens em torno do tema aqui proposto.

O objetivo da pesquisa visa refletir sobre os marcos legais para a educação infantil e a importância destes, bem como das políticas educacionais em geral para esse segmento de ensino. Assim, a questão que norteou a escrita foi no sentido de refletir sobre a importância das políticas educacionais para a educação infantil.

Para tanto, o texto se organiza em tópicos, fazendo uma abordagem e reflexão sobre os marcos legais que garantem os direitos para a educação infantil, o texto aborda ainda sobre a importância desse segmento escolar na vida da criança, assim, compreende-se que a educação infantil é de grande relevância, pois é nessa faixa etária que algumas habilidades que vão refletir em alguns aspectos da vida no futuro, precisam ser desenvolvidas,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

assim, compreende-se que a educação infantil tem esse importante papel de desenvolver a criança de forma integral, neste sentido, os marcos legais que abordam sobre a educação infantil foram imprescindíveis para a garantia dos direitos voltados para esse segmento escolar. Podemos compreender também que ao longo dos anos a educação infantil foi ganhando destaque e com isso políticas foram surgindo para garantir esse segmento escolar de forma estruturada e gratuita.

Por esse viés, trazemos essa temática visto a relevância presente na apropriação das políticas públicas voltadas para a educação infantil, como forma de compreensão e luta pelos direitos da primeira infância e do pleno desenvolvimento aprendente da criança. Assim, a escrita segue abordando os aspectos mencionados, buscando, no tópico seguinte, refletir sobre a educação infantil e os marcos legais que regem esse segmento de ensino.

MARCOS LEGAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil, assim como outros segmentos da educação tem garantia em lei. O primeiro marco legal abordado aqui e que garante a educação para as crianças pequenas é a lei maior que rege o país, a Constituição Federal de 1988. É importante ressaltar que a primeira elaboração da Constituição Federal de 1988 só faz menção a importância da educação infantil, o que pôde ser alterado a partir das emendas garantindo o direito de uma educação gratuita e obrigatória. Portanto, com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a CF/1988 garante educação gratuita para a educação infantil, que desde então se torna obrigatória (a partir dos 4 anos) e gratuita para todas as crianças do país, como pode ser visto a seguir:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 1988).

Dessa forma, podemos observar a conquista presente entre a segunda LDB n° 5.692/71 em que as vagas ofertadas para a primeira infância se restringiam ao direito da mãe trabalhadora, e a terceira LDB n° 9.394/96 na qual o acesso a instituição infantil é um direito da criança (para além do direito da mãe trabalhadora). Por essa perspectiva, as escolas de educação infantil

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

passam a ser vistas, de certo modo, como um espaço em que a criança irá aprender e se desenvolver de forma integral, e não mais apenas como um lugar em que a criança vai para ficar e ser cuidada enquanto a mãe trabalha.

Portanto, com esse segmento escolar sendo assegurado como direito na LDB/1996, a educação infantil na pré-escola passa a ser de responsabilidade do poder público, ou seja, é obrigatoriedade do Estado. E foi em 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, no Artigo 208 da CF/1988, que isso se estabeleceu, como podemos ver a seguir:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> [...]
>
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988).

Ou seja, até os cinco primeiros anos de vida a criança está inclusa na educação infantil, sendo dever do estado, através do Município, a garantia desse segmento de ensino, como diz ainda na CF/1988. "Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino." (BRASIL, 1988). E aborda no parágrafo § 2º do artigo 2011 que "Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil." (BRASIL, 1988).

Ainda sobre os marcos legais, da mesma forma que a CF/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, vem no Art. 54 assegurar: "[...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;" (BRASIL, 1990).

E a família é responsável também pela educação escolar da criança, como segue ainda no ECA/1990, onde diz no "Art. 129 São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: [...] V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;" (BRASIL, 1990). Como pôde ser visto, assim como a CF/1988 e a LDB/1996, o ECA/1990 também tem a importância de assegurar à criança pequena, dentre outros direitos, o direito a educação.

Desta forma, a Lei 9.394 de 1996, que é a lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB vigente, vem garantir também, além dos direitos já mencionado da Constituição Federal e no ECA/1990, ela traz no Artigo 4 que:

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

> [...]
>
> X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996).

Tendo em vista os marcos legais já mencionados aqui que normatizam a educação infantil, é possível ver que esse segmento educacional teve obrigatoriedade de matricula e gratuidade obrigatória de oferta bem recentemente, desta forma, levando em consideração que a educação de forma geral é de importância primordial em uma sociedade e, a educação infantil sendo a primeira etapa e de importância singular para o desenvolvimento do ser humano, é possível observar que historicamente essa etapa vem sendo negligenciada e que apenas recentemente têm se tornado pauta dentro das políticas públicas, e esse direito vem sendo consolidado de forma gradativa, através de emendas na CF/1988 e na LDB/1996.

Depois de toda essa trajetória que a educação infantil teve no percurso como direito da criança, bem como para a sua garantia e oferta obrigatória gratuita, outro documento que aborda esse direito da criança é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Nela, o texto vem abordar a importância da educação infantil e traz uma parte especialmente para esse segmento, definindo campos de experiências, bem como objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos para a educação infantil a serem alcançados.

Assim, na BNCC/2017 foram definidos para a educação infantil os seguintes objetivos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Desta forma, tem-se nesse documento a continuidade da garantia dos direitos que foram alcançados para a educação infantil, pois com a BNCC esses aspectos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil foram contemplados, embasados nos marcos legais anteriores a BNCC, como já mencionados aqui.

Referente a isso, é importante destacar que a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e nela, consta no primeiro artigo o que se segue: "Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil." (BRASIL, 2009). Portanto, é visto que as propostas pedagógicas para a educação infantil a serem desenvolvidas nos municípios devem levar em consideração o que é posto nas DCNEI/2009.

Sobre isso, no segundo artigo é posto que:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e **reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área** e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Assim, é sabido que a BNCC serve de base para a elaboração das Propostas Pedagógicas para a educação infantil, como o próprio documento diz que a BNCC é "Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios **e das propostas pedagógicas das instituições escolares** [...]" (BRASIL, 2017, grifo nosso).

É sabido que a BNCC é orientada pelas DCNEI/2009, desta forma, no Art. 9º das DCNEI/2009 diz que "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]" (BRASIL, 2009). Ou seja, os direitos de aprendizagem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se deverão ser trabalhados e contemplados nas práticas pedagógicas, proporcionando a criança brincar e interagir com o meio e os demais, para assim, ter um desenvolvimento de forma integral e adequada para sua idade/fase escolar.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VIDA DA CRIANÇA

Para falar em educação infantil é relevante iniciar a abordagem conceituando-a, isso para uma melhor compreensão e enfoque sobre o tema. No passado - anterior as manifestações sociais e, precedente a Constituição Federal de 1988 e, mais ainda a LDB n° 9.394/96 onde se estabelece uma Seção específica para esta etapa - a Educação Infantil era vista dentre suas diversas fases e momentos, ora estando vinculada a saúde, ora a assistência social, ora a ação compensatória. Hoje a educação infantil é um direito da criança e dever do Estado enquanto mantenedor de tal instituição. Enquanto primeira etapa da educação básica, os estabelecimentos de ensino para a primeira infância, devem ser vistos como ambiente formativo e promissor da educação escolar, uma vez que esta, só é propiciada em instituições próprias, em espaços de educação coletiva desvinculados do meio familiar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

Portanto, a definição de educação infantil hoje contempla o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade em instituições educacionais, através da qualificação do profissional com formação específica vinculada a esta atuação, que constitua sua ação no trabalho para a formação plena/integral da criança, abrangendo os aspectos: biológico, psicológico, afetivo, intelectual, social e cultural.

Sendo assim, a lei que rege a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996 diz no seu artigo 29 que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 1996).

Desta forma, entende-se que a educação infantil é primordial para o desenvolvimento da criança, uma vez que ela é a etapa em que o sujeito irá desenvolver suas habilidades e ter uma evolução significativa das mesmas, iniciadas no convívio familiar e no meio social, mas, a escola é o lugar propício de estímulo dessas habilidades que irão possibilitar o seu desenvolvimento integral.

Por muito tempo, não foi dada a real importância para a educação infantil, uma vez que ela é a base do desenvolvimento infantil. Neste sentido, Alves em sua pesquisa, aponta que:

> [...] os indivíduos que fizeram creche ou pré-escola completaram mais anos de estudos do que os indivíduos que começaram a estudar com sete ou mais anos de idade. Além disso, o salário das pessoas que iniciaram os estudos com idade entre 4 e 6 anos é, em média, maior que as demais. Por fim, o estudo indica uma relação positiva e significativa entre o desempenho escolar dos alunos e o início dos estudos: os alunos que iniciaram os estudos mais no maternal ou na pré-escola obtiveram, em média, melhor desempenho em comparação aos que iniciaram os estudos somente a partir da 1ª série do Ensino Fundamental. (2007, p. 123 *apud* Curi e Menezes-Filho 2006).

Observa-se como a educação infantil é indispensável e importante ao longo de toda a vida das pessoas, não só para o momento presente, mas principalmente porque ela afeta diretamente no futuro desses indivíduos, pois se suas habilidades foram bem desenvolvidas ou não, isso afetará em alguns aspectos de forma positiva ou negativa ao longo de sua vida, por

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

isso é de extrema importância que todas as crianças possam estar inseridas nesse contexto na idade certa.

Nesse sentido, quando falamos em desenvolvimento integral da criança estamos nos referindo, a exemplo, da construção da personalidade desse sujeito que perpassa pelo egocentrismo, pela heteronomia até a consolidação da autonomia (não necessariamente consolidada na educação infantil); apropriação da curiosidade e da imaginação; desenvolvimento psicomotor/motor (coordenação motora ampla/fina, lateralidade, equilíbrio, estruturação espacial, orientação temporal, ritmo, esquema corporal) até a criação de uma consciência corporal e coordenação dinâmica global; formação pessoal que envolve autoconhecimento e formação social que é a vivencia coletiva/interação humana socializada; entre muitos outros aspectos relevantes a essa etapa.

Por esse viés, é relevante entender ainda, que desde a educação infantil deve-se ter/fazer um ensino emancipatório, desde cedo a escola precisa ser esse ambiente de formação ampla, onde as crianças possam ter sua autonomia incentivada, respeitada e valorizada. Para tanto, os educadores desse segmento precisam ser também sujeitos que fazem de sua práxis a diferença, contribuindo para formação do ser que se torna um cidadão que está inserido no sistema em que o mundo é estruturado, mas não está conformado com ele, que desoculta verdades, procura e pensa formas de libertação e emancipação desse sistema que aprisiona à uma sociedade capitalista dividida em classes, onde as classes menos favorecidas são exploradas pela elite.

> O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo [...] a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

Certamente a escola, muitas vezes, não terá esse caráter emancipatório, pois sendo parte do sistema, está inserida nesse contexto e, consequentemente, muitas vezes não sendo possível uma educação de qualidade e crítica, pois não é de interesse da classe dominante, uma vez que pensamento livre traz libertação e, o capitalismo não almeja isso.

> A pedagogia tecnicista, parente próxima da tradicional, está também associada à transmissão de conteúdos, mas põe um peso forte no desenvolvimento de habilidades práticas, no

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

> saber fazer. Nesta pedagogia, não é o conteúdo da formação científica que importa, mas certa formação técnica supostamente mais afinada com as necessidades do mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2012, p. 244).

O modelo de escola que agrada ao sistema capitalista é justamente esse exposto por Libâneo (2012), que prepara o estudante para o mercado de trabalho, pois assim, ele servirá ao capital e, será mais uma mão de obra que traz lucro e serve a classe burguesa. Ou seja, é uma escola alienadora, adestradora, que dá uma educação mecanizada como o capitalismo precisa, e não uma educação emancipatória.

Pensando por essa perspectiva se faz importante que a educação infantil seja um segmento onde a criança já comece a desenvolver sua autonomia, para que, vá se desenvolvendo e crescendo e tendo possibilidade de, quando adulto, enxergar o mundo tal qual como ele é estruturado.

Educação infantil e política educacional

Pensar políticas para a Educação é, além de buscar a garantia de direitos, uma forma de buscar caminhos a serem percorridos, "[...] toda Política Pública é originada de uma ideia, e esta, de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade (BONETI, 2013, p. 2799)."

Pode-se entender que as políticas públicas surgem, não somente pensando o contexto no qual determinou a necessidade de se ter essa política, mas antes disso, levando em consideração as variáveis que determinaram esse contexto. Desta forma, as Políticas Públicas Educacionais que surgem devem visar sempre à melhoria e a seguridade da educação.

Na CF/1988 diz no Art. 5º que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (BRASIL, 1988), da mesma forma, no Art. 206, inciso I ela aborda que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), portanto, ao se pensar Políticas voltadas para a educação infantil se faz necessário ter esse princípio dos direitos iguais para todos como foco, no caso, o direito a educação desde a tenra idade.

Para refletir sobre a educação, trazemos o pensamento de Jorge Larrosa em seu Livro: P de Professor, onde diz que: "A educação [...] é a maneira que temos os humanos de receber os novos em seu "vir ao mundo", entregando-lhes esse novo mundo. A educação tem a ver com o dom de mundo [...]. Tem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

a ver com preparar aos novos "para a renovação de um mundo comum"" (LARROSA; RECHIA, 2018, p.149).

Neste mesmo sentido, no excerto a seguir lemos que:

> [...] A educação só tem sentido como vida. Ela é vida. A escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir com o mercado (GADOTTI, 2011, p. 109).

Por essa perspectiva, podemos compreender que a educação precisa ser pautada na humanização do ser, e não o contrário. Como explanado por Gadotti no trecho acima, a educação não pode ser vista apenas como uma porta para o mercado de trabalho, mas ela precisa ser o lugar de humanização, de pensar no coletivo, um lugar em que o sujeito aprenda a ver o mundo como lugar comum, ou seja, a educação precisa ser pautada em princípios humanos, e não mercadológicos, capitalistas do mundo.

Compreendendo isso, é importante refletir sobre a educação infantil, como bem definida pelas DCENEI/2009, podemos entender a educação infantil como sendo:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.
>
> É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12).

Tendo, pois, a garantia de uma educação infantil, é importante compreender o sujeito inserido nesse espaço escolar, assim, as DCNEI/2009 define criança como sendo:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

Sendo assim, a educação infantil pode ser compreendida como sendo uma etapa primordial para o desenvolvimento amplo da criança, em conjunto com a sociedade e a família e, como visto anteriormente nesta escrita no excerto de Gadotti e Larrosa sobre o sentido da educação ser relacionado com a vida e para o mundo, podemos compreender com essa perspectiva, portanto, que isso precisa iniciar já na educação infantil, onde a criança através das interações e relações no contexto da educação infantil, tenha a possibilidade de construir sentidos sobre a vida e o mundo.

Por isso, é sabido da importância de Políticas para esse segmento, portanto, vale ressaltar que nos últimos anos as Políticas Públicas para a educação infantil foram surgindo e ganhando espaço.

> A inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, como primeira etapa da educação básica retoma e intensifica discussões dos diversos segmentos da sociedade (pais, professores, funcionários, pesquisadores) que anseiam pela democratização deste nível de ensino [...] (Soczek, 2006, p.10).

A seguridade da educação infantil de forma ampla, pública e gratuita surge a partir de políticas públicas que passam a existir para garantir o direito à essa fase escolar a todas as crianças do país na educação básica, desta forma, as Políticas Educacionais vêm, organizar, nortear e orientar as práticas educacionais para que haja um desenvolvimento integral das crianças que fazem parte dessa faixa etária escolar, ou seja, vêm determinar a seguridade necessária para a educação infantil como segmento importante que faz parte da educação básica das pessoas.

E nesse sentido, Rico ao abordar sobre a educação básica, diz que:

> Se a aquisição de educação básica pode ser entendida como a condição essencial para a formação de um indivíduo participativo em uma sociedade democrática e o meio mais acessível e seguro para a manutenção e melhoria do nível de vida da população, é fundamental a verificação e o acompanhamento de como e a que tipo de educação básica o cidadão brasileiro está tendo acesso, ou seja, é preciso avaliar (2009, p. 56).

Portanto, sendo a educação infantil parte fundamental da educação básica, - como está posto na LDB/96: "Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior." (BRASIL, 1996) – logo, abordar sobre

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

essa temática, analisar como têm se caracterizado essas políticas para a Educação Infantil, identificar as Políticas Educacionais vigentes para esse segmento, é de suma importância para se conhecer sobre a educação básica oferecida à população, bem como refletir sobre a relevância dessas Políticas para a educação.

Desta maneira, podemos compreender que "[...] a integração da educação infantil à estrutura e funcionamento da educação escolar implica que a área deve ter o mesmo tratamento que os demais níveis de ensino, na definição das políticas nacional, estaduais e municipais de educação". (BARRETO, 2002, p.151 *apud* SOCZEK, 2006, p. 35). Ou seja, a educação infantil sendo parte da educação básica precisa receber a mesma atenção que os demais segmentos desse nível de educação ofertado no país, tanto em recursos financeiros destinados a manutenção da educação, como em profissionais qualificados para atender essa demanda, bem como espaços físicos adequados que permitam as crianças um ensino amplo e de qualidade, dentre outras coisas.

Sobre isso, referente a formação de profissionais para atuar nesse segmento escolar, a LDB/96 diz que:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil** e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, **a oferecida em nível médio, na modalidade normal.** (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Desta forma, vemos que referente a qualificação profissional dos professores para atuar na educação infantil o exigido é o nível superior - com professores licenciados em Pedagogia - bem como a formação de magistério oferecido em nível médio. Logo, podemos ver que, dentre tantos aspectos em que a educação infantil precisa ser levada em consideração em comparação aos outros segmentos da educação básica (anos finais do fundamental e ensino médio) a educação infantil é preterida quanto a qualificação profissional para atender esse segmento, pois, a formação dos profissionais ainda não está equiparada integralmente com os outros segmentos, uma vez que ainda é possível ter professores sem nível superior atuando na educação infantil.

Assim, é perceptível que, apesar dos avanços que a educação infantil vem ganhando nos últimos tempos em relação a seguridade desse segmento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

através de políticas educacionais, ainda há aspectos a ser conquistados, equiparados a educação básica como um todo, e isso só será possível através de políticas próprias que venham assegurar as crianças um ensino infantil adequado, que garanta seu pleno desenvolvimento de forma integral.

METODOLOGIA

Essa escrita aborda aspectos referentes as políticas públicas voltadas para a educação infantil, para tanto, em nível de investigação abordou-se sobre os marcos legais que embasam a educação infantil como segmento obrigatório e de direito da criança, assim, a escrita se desenvolve abordando a importância dessas políticas e a importância desse segmento escolar para a vida dos sujeitos. De tal modo, este artigo é um trabalho de reflexão sobre as políticas educacionais no que se refere a educação infantil, portanto, a pesquisa foi desenvolvido com embasamento teórico, a partir de leituras de alguns autores, e fundamentação documental em leis e documentos legais, como a CF/88 (e suas emendas), a LDB/96 (e suas emendas), o ECA/90, as DCNEI/2009 e a BNCC/2017, pois, o objetivo dessa escrita é refletir sobre os marcos legais para a educação infantil e a importância destes, bem como das políticas educacionais em geral para esse segmento de ensino.

Assim, podemos dizer que uma pesquisa "[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo [...] necessário para se conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais" (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.139), assim, após buscar teoricamente, procuramos refletir sobre a temática aqui abordada.

A escrita que aqui se desenvolve caracteriza-se como pesquisa qualitativa pela necessidade de compreender/apreender os fenômenos de modo mais amplo e profundo, de forma "[...] capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa" (TRIVIÑOS, 2013, p. 125).

Para Minayo (2011) a pesquisa qualitativa reúne fenômenos humanos que perpassam por atitudes, significados, razões de ser, princípios, intenções, representações, percebido na realidade social, no universo da produção, das relações humanas. Da mesma forma, Martins e Theóphilo (2009, p. 61- 62) afirmam que "seu objetivo é o estudo de uma unidade social que se analisa

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

profunda e intensamente", e aqui essa análise/refexão é feita em torno da educação infantil e as políticas públicas educacionais.

A pesquisa bibliográfica foi o procedimento metodológico adotado nessa escrita, e sobre esse tipo de pesquisa, Martins e Theóphilo (2009, p. 60) enfatizam que ela "procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses", para tanto, aqui buscou-se leituras em livros, artigos que tratavam sobre o tema para dar embasamento teórico, bem como em documentos legais e a legislação vigente voltada para esse segmento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem feita aqui nesta pesquisa teve como foco fazer uma reflexão sobre as políticas educacionais no que se refere a educação infantil, para tanto, abordou-se sobre os marcos legais que embasam esse segmento escolar, as políticas públicas voltadas para esse segmento, bem como sobre a importância da educação infantil para a vida da criança.

Desta forma, conforme os levantamentos teóricos realizados e as reflexões que foram possíveis, podemos considerar a educação infantil como um fator fundamental para os sujeitos, uma vez que ela desenvolve aprendizagens essenciais que podem determinar aspectos importantes ao ser humano em sua trajetória de vida.

A partir das reflexões aqui desenvolvidas, podemos perceber que ao longo dos anos a educação infantil foi ganhando destaque, como exemplo a sua inserção na educação básica, portanto, é sabido que isso só foi possível a partir de políticas educacionais voltadas para ela. Desta forma, vimos que foi com emendas na Constituição Federal de 1988, que a educação infantil se tornou parte da educação básica e, sendo assim, gratuita para todos, assegurada por lei. De tal modo, podemos compreender tudo isso como indícios de que a perspectiva com que o poder público aborda a educação infantil está mudando gradativamente, ou seja, ela está ganhando uma importância para a sociedade que antes não lhe era dada.

Podemos considerar ainda que as Políticas Educacionais voltadas para a educação infantil são pensadas para organizar, nortear e orientar a educação infantil e as práticas educacionais para que haja um desenvolvimento integral das crianças que fazem parte dessa faixa etária escolar.

Sendo assim, compreendemos que as políticas educacionais que norteiam esse segmento escolar são importantes no sentido de trazer

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

garantias, além de desenvolver a educação e impactar positivamente na vida das pessoas, desta forma, refletir sobre essa temática se faz importante por possibilitar um panorama de como está se dando essa educação para a sociedade e qual sua relevância.

Outro aspecto importante observado foi quanto a atenção que é dada pelo poder público para a educação infantil enquanto segmento da educação básica, comparando-a aos demais segmentos desse nível de educação ofertado no país, assim, foi possível observar que apesar dos avanços que a educação infantil vem ganhando nos últimos tempos em relação a seguridade através de políticas educacionais, ainda existem aspectos a serem conquistados, foi possível ver que a educação infantil é preterida quanto a qualificação profissional para atender esse segmento, pois, a formação dos profissionais docentes ainda não está equiparada integralmente com os outros segmentos, sendo possível ainda na educação infantil aceitar professores somente com o magistério, ou seja, professores sem nível superior.

Contudo, observa-se também que a organização do trabalho pedagógico dentro das instituições de educação infantil inclui todas as fases de desenvolvimento da criança em uma junção com a família e o ambiente educacional, respeitando a subjetividade e as experiências já vividas de cada sujeito, para formação e construção dos pequenos, da sua autoestima, autonomia, seu interesse e curiosidade pelo mundo, sua socialização em meio à diversidade e pluralidade dos indivíduos, tendo direitos e deveres e, liberdade de voz e vez enquanto sujeito humano. Assim, podemos concluir que essa efetivação de forma ampla do desenvolvimento da criança só é possível por causa de políticas próprias que asseguram as crianças um ensino infantil adequado, que garanta seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima Cristina de M. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras:** tendências, contextos e desafios. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

BONETI, Lindomar Wessler. **Fundamentos Epistemológicos das Políticas Educacionais no Brasil:** da razão moderna ao discurso da inclusão social. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2013.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/ Acesso em: 30/10/2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em:31/10/ 2021.

BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em:31/10/ 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em:31/10/ 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. - 2ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

LAROSSA, Jorge. RECHIA, Karen. **P de Professor.** Tradução de Camila Scherma, Nathan Bastos de Souza, Fabrício César Oliveira, Maurício Failache, Rafael Borges e Nathan Bastos de Souza. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.040

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. – São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

SOCZEK, Márcia Barbosa. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Município de Curitiba 1997 – 2004. / Márcia Barbosa Soczek.** 163 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

EDUCAÇÃO INTEGRAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL.

MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE
Doutoranda do curso de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mariamepleite@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

RESUMO

Este artigo analisa o cenário da implantação das políticas educacionais promotoras da Educação em Tempo Integral para o ensino médio no Brasil, a fim de visualizar possibilidades emancipatórias contidas na Educação Integral tendo como referência a perspectiva decolonial. Uma vez que, parte-se do entendimento de que a defesa ou implantação da ampliação da jornada escolar para o ensino médio vem estabelecendo uma relação sinonímia entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, o que, na perspectiva deste trabalho, afeta o comprometimento, as concepções e a abrangência de uma Educação Integral segundo os princípios de uma Educação Crítica e libertadora. Sendo assim, a partir de uma metodologia qualitativa, buscou-se dados bibliográficos de autores do pensamento latino-americano objetivando entender, principalmente, os efeitos da colonialidade do poder e do saber, da modernidade, do eurocentrismos e do capitalismo para a educação básica. Por fim, conclui-se este artigo apresentando a Educação Integral a partir de uma perspectiva decolonial como uma possibilidade para as políticas educacionais dos países periféricos reconhecendo, dessa forma, os processos de colonização e seus efeitos de subalternização sobre os sujeitos coletivos e individuais reclamando o comprometimento da educação escolar com esta realidade.

Palavras-chave: Educação integral; políticas educacionais; ensino médio; decolonialidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo, as políticas educacionais de ampliação do tempo escolar estão relacionadas às influências políticas, econômicas e internacionais que concebem e incentivam a Educação de tempo Integral como principal instrumento para investir em políticas de proteção social e de desenvolvimento econômico. Desse modo, neste mesmo contexto, pode concordar com Silveira e Cruz (2019) de que a defesa ou a implementação da ampliação da jornada escolar completa para o Ensino Médio público vem estabelecendo uma relação sinonímia entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, afetando o comprometimento, as concepções e a abrangência de uma Educação Integral segundo os princípios de uma Educação Crítica e libertadora.

Neste sentido, o objetivo deste artigo, é ampliar o campo de análise sobre o tema das políticas educacionais promotoras da educação em tempo integral afim de visualizar possibilidades emancipatórias contidas na Educação Integral, tendo como referência a perspectiva decolonial, já que a concepção da educação integral teorizada pelos estudos críticos em educação possibilita debates possibilita debates que vão ao encontro da proposição de um currículo horizontal, democrático e decolonial, assumindo, dessa forma, um olhar sobre o processo histórico vivido pelo povo latino-americano revelando como a colonialidade é uma das formas mais radicais de produção das desigualdades presente nas sociedades latinas e que se mantêm até hoje seja através da exploração econômica, seja através da dominação cultural.

O texto está dividido em duas seções principais, além da introdução e das considerações finais: a primeira parte abordará definições que se referem a elementos constituintes da modernidade/colonialidade e que serão esclarecidas com a utilização de autores do pensamento Latino-americano, buscando entender os efeitos da colonialidade do poder e do saber, da modernidade, do eurocentrismo e do capitalismo para a educação básica, além de analisar a abordagem decolonial que oferece uma importante interpretação, das posições sociais verificadas na sociedade. A segunda parte apresentará a Educação Integral em tempo integral a partir de uma perspectiva decolonial como uma nova possibilidade para as políticas educacionais, devendo ser fortalecida e ampliada a fim de proporcionar uma educação de acordo com a realidade dos países periféricos e dos grupos subalternos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

1. INTERSECÇÕES DA EDUCAÇÃO COM A TRÍADE MODERNIDADE / COLONIALIDIADE / DECOLONIALIDADE.

Conforme Dantas (2020), a centralidade da educação através da escola teve sua gênese na constituição da Idade Moderna na Europa, período compreendido entre os séculos XVI e XVII, onde o Estado Moderno se constituiu e com ele todo o aparato ideológico burocrático. Esse também foi o momento de formação do mercado global, que teve como centro controlador o continente europeu.

Nesse período, a ciência que era realizada na Europa começa a produzir princípios que passam a ser considerados como universais para legitimar a posição do continente europeu no topo da hierarquia. Segundo Durkheim (2016), esse novo tipo de conhecimento passa a ser propagado nas escolas da Europa, como parte do projeto civilizatório europeu, uma vez que as escolas consistiam no lócus da pedagogia iluminista, cuja crença na razão humana trazia uma revolução cultural que se separava da centralidade da religião como norteadora da sociedade.

Neste contexto, também é importante destacar a interpretação dada por Dussel (2005) em relação ao surgimento da Modernidade. Conforme o autor, embora o início da Modernidade geralmente esteja associado a eventos europeus como o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Industrial, que emanaram dos centros europeus como Itália, França, Inglaterra e Alemanha, o início desse período histórico também pode ser compreendido a partir do mundo periférico colonial, com a colonização da América, em 1492, uma vez que foi nesse período que a Europa passou a ser vista como centro do mundo e a hierarquização étnico-racial da população mundial impulsionou a crescente exploração colonial, que enriqueceu as metrópoles europeias a partir do desenvolvimento industrial e econômico do continente europeu.

Lander (2005), assinala que com o início da colonização da América, inicia-se também a colonização dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário, favorecendo a ideia de que todas as culturas pertencem a uma narrativa universal e europeia, negando os aspectos das histórias locais e individuais, a partir de uma dicotomia entre a Europa e o Outro.

Percebendo esse fator, surge, no final de 1980, um grupo denominado "Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)" composto por intelectuais latino-americanos, dentre os quais se destacam Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado Torres, Ramón

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

Grosfoguel e Walter Mignolo, que, por meio da formulação de novas teorias, ofereceram "releituras históricas e problematizaram velhas e novas questões para o continente". (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Além disso, esse grupo de intelectuais traz consigo a radicalização do argumento "pós-colonial", onde dois significados, pelo menos, podem ser atribuídos (RAMALHO, et.al., 2017).

O primeiro desses significados diz respeito ao período histórico posterior à descolonização do dito 'terceiro mundo' ocorrida entre os séculos XVIII e XX. Refere-se, tal qual proposto por Ballestrin (2013, p.90), "à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e pelo neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano".

O outro argumento, conforme Ramalho et. al. (2017) refere-se a um conjunto de abordagens teóricas que descortinam situações de opressão diversas geradas pela dominação de uma raça sobre a outra, enquanto desdobramentos do referido processo histórico vivido no século passado. Desse modo, Ribeiro (2017) em referência a Maldonado-Torres (2007) diz que, enquanto a colonização é a relação política e econômica em que a soberania de um povo depende do poder de outro povo, a colonialidade é uma forma de poder que emergiu do colonialismo moderno e refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações sociais relacionam-se entre si, através do ideal de mercado capitalista e de raça.

Ao longo da História da dominação europeia sobre a América Latina, a colonização permaneceu além do processo de independência e se tornou colonialidade, que adquiriu centralidade para compreender a atual configuração política de poder. Anílbal Quijano (2007), propõe um modelo perspicaz de análise onde a colonialdiade pode ser observada em três dimensões: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

O conceito de *colonialidade do poder* de Quijano (2007) permite uma interpretação da modernidade a partir da experiência histórica e cultural latino-americana e revela a matriz colonial de poder como elemento fulcral constituinte de nossa experiência, evidenciando a continuidade das relações coloniais de dominação e exploração até os dias atuais e entendendo a raça como elemento central na organização social da vida e controle do trabalho.

O mesmo modelo de pensamento estabelece quais as formas de ser e estar no mundo são superiores e inferiores, quais coadunam ou não com o desenvolvimento moderno. A *colonialidade do ser* afirma a superioridade da identidade masculina, heterossexual e branca e, por outro lado, a inferioridade da identidade indígena, negra, feminina, homossexual, ou qualquer identidade transgressora do padrão estabelecido (RIBEIRO, 2017).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

Já o conceito de *colonialidade do saber*, atribuído ao venezuelano Edgardo Lander (2005), expõe como a força hegemônica europeia do pensamento moderno/colonial impõe-se como verdadeira e única, sufocando as vozes subalternas e naturalizando as relações sociais desiguais. Ou seja, a colonialidade do saber, é uma atitude eurocêntrica diante do conhecimento, que utiliza a partir do Iluminismo a ideia de que apenas o conhecimento científico produzido pela elite científica e filosófica da Europa é verdadeiro, racional e objetivo. Sendo assim, as nações que representam o ideal de mundo moderno são consideradas superiores também racionalmente, porque seriam as únicas capazes de produzir conhecimento válido.

Assim, vemos que a ordem hegemônica está estruturada por uma tradição epistemológica que vem do Norte para o Sul e a maneira como essa história é narrada é determinante para avaliação dos impactos socioculturais e dos níveis de desigualdade uma vez que, conforme Walsh (2013), no rol das ações da colonialidade, há a imposição de uma racionalidade fundada em dois lados opostos, em uma visão baseada na dicotomia, como homem x natureza; mente x corpo; civilização x bárbaros que são ideias básicas de dominação, com fortes origens no Eurocentrismo, que nos ajuda a entender grande parte do sistema montado para desclassificar e desconstruir a identidade os povos dominados, especificamente da América Latina, que não só justifica a violência, mas continua a ser praticada e é perpetuada até os dias de hoje pois é ensinado através das escolas.

No caso do Brasil, por exemplo, o modelo da escola europeia é tomado sem as devidas atualizações com o contexto latino americano. Leite (2017) destaca que, desde a época dos jesuítas, desenvolveu uma educação colonizadora, reproduzindo esta dominação revestida de "salvação", já que propagava, como seu objetivo, retirar estes "outros" da condição de "primitivos", de pré-modernos, e introduzi-los no projeto de cidadania da Modernidade.

Desse modo, como assinala Ramalho et. al. (2017), ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar valores e culturas, seguindo o modelo de racionalidade europeia. Esta foi a proposta por detrás do projeto de uma 'escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos'. Não há, no entanto, nesse projeto de educação espaço para a defesa do direito à diferença e, portanto, de uma verdadeira cidadania para todos.

Ao contrário, nele é verificada uma imposição cultural, através da naturalização de um determinado perfil de grupo social: homem, branco, europeu, proprietário. O que revela a dimensão colonial da educação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

institucionalizada, perspectiva que é reiterada a partir da verificação das consequências causadas por este modelo: a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidiam com o referido padrão, e assim, a perda do direito desses coletivos a uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades.

Dessa forma, a escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, numa proposta de 'educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los'. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola (RAMALHO, et. al., 2017).

Dessa forma, a escola se torna uma instituição altamente classificatória e hierarquizadora, porque ao excluir os diferentes conhecimentos populares também exclui os que fazem parte dessas culturas, mantendo a colonialidade do saber, do ser e do poder. E, cada vez mais, sob a égide do mundo globalizado, as políticas educacionais têm endossado um modelo de sociabilidade capitalista que corrobora para a perpetuação das desigualdades entre as nações e entre as classes (MELLO et. al., 2021).

Apesar da colonialidade do saber ser mais fácil de identificar nas escolas, o eurocentrismo traz consigo as demais formas de dominação, porque legitima o padrão de poder capitalista e institui formas de ser, não apenas produzindo corpos dóceis, mas principalmente, acirrando as desigualdades sociais e cognitivas. Nesse sentido, como destaca Ribeiro (2017), a estratégia mais utilizada é o poder disciplinar, presente não só nas escolas, como em outras instituições modernas, como as prisões, hospitais, o exército, as igrejas etc., fabricando os corpos, produzindo seus comportamentos, assegurando a sua sujeição constante e lhes impondo uma relação de docilidade-utilidade necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade capitalista (FOUCAULT, 2012).

É importante destacar que esta realidade não foi aceita passivamente pelos coletivos feitos desiguais que, ao entrarem no espaço público, e se reconhecerem como sujeitos de direitos, passaram a reivindicar o 'direito a ter direitos', entre os quais à terra, à moradia, à saúde, à cultura e à educação. Perspectiva que encorpa a agenda dos Movimentos Sociais principalmente a partir dos anos 1970 (RIBEIRO, 2017).

Assim, os Movimentos Sociais configuram-se em contextos de denúncia e resistência às condições sociais de subalternização e de seus efeitos,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

e, portanto, de objeção à colonialidade. Isso a partir da conscientização e denúncia dos 'autoritarismos sociais', nos termos de Ramalho et. al. (2017) *apoud* Dagnino (1994):

> Profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, esse autoritarismo social se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos *lugares* na sociedade (...). Esse autoritarismo engendra formas de sociabilidade e uma cultura autoritária de exclusão que subjaz ao conflito das práticas sociais e reproduz a desigualdade nas relações sociais em todos os seus níveis (RAMALHO et. al., 2017 *apoud* DAGNINO, 1994, p. 08).

Nessa perspectiva, como assinala Ribeiro (2017), a conquista do direito à educação escolar reclamado pelos movimentos sociais, a partir da sua afirmação enquanto sujeitos de direitos, provoca uma mudança de paradigma que tensiona as concepções coloniais e, mais do que isso, reivindica reconfigurações da escola a partir deles, como por exemplo, a implementação de programas para a inclusão de 'sujeitos que historicamente ficaram fora' da universidade, como negros, negras, quilombolas, indígenas, e alunos de classes mais baixas da sociedade, através da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que insere a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro brasileira na educação básica e em 2008 foi sancionada a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que também inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

Destarte, essas mudanças na legislação podem ser consideradas um avanço frente às intensas investidas do Capital por um modelo homogêneo de educação, no entanto, para que a educação assuma uma função emancipatória em detrimento da colonialidade de que, tradicionalmente, tem se ocupado, são necessárias práticas pedagógicas orientadas por posturas decoloniais.

Nessa perspectiva, as abordagens decoloniais oferecem uma importante interpretação, das posições sociais verificadas na sociedade e que nos ajuda a desnaturalizar uma cultura escolar onde negros, indígenas, camponeses e, portanto, as pessoas pobres, sempre fracassam. Sendo assim, para romper com a lógica eurocentrista hierárquica, é preciso conjecturar alternativas contra hegemônicas, como a decolonialdiade que emerge como uma outra possibilidade para a interpretação das narrativas históricas, com outro olhar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

Nesse sentido, qualquer questionamento ou reinterpretação dos diferentes níveis da colonialidade são, por si só, o movimento decolonial em marcha.

O conceito de decolonialidade propriamente dito, foi evidenciado pelo grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais, autores latino-americanos.

Com a percepção da colonialidade, o grupo M/C, e o movimento gerado por seus estudos, defende a "opção decolonial", que abrange a epistemologia, a política e a individualidade do ser. A decolonialidade assume pretensões e ações que se voltam contra o domínio consolidado pelo processo de dominação estabelecido.

No entanto, se modernidade e colonialidade não existem uma sem a outra, tampouco há decolonialidade sem elas e vice-versa. A tríade modernidade / colonialidade decolonialidade forma uma unidade, enlaçadas em um paradoxo da (in)divisão. Assim, a decolonialidade é também a libertação epistêmica dos conhecimentos hegemônicos que não contemplam a realidade dos grupos marginalizados e não consideram suas próprias epistemologias. Ela privilegia o *lócus* de enunciação desde as margens, se desprendendo de instituições internacionais que ditam as regras globais e confeccionam as subjetividades moderno/coloniais (MIGNOLO, 2017).

A teoria do conhecimento do pensamento decolonial, projeta questionar a manutenção das condições colonizadas e de todos os tipos de opressão e dominação, seja por meio da cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que resulte em apoiar os elementos conhecimentos locais.

Nos termos de Palermo (2014), entre outros aspectos, são características das pedagogias decoloniais o reconhecimento dos silenciados para além dos discursos produzidos sobre eles, ou seja, a partir de suas próprias narrativas e culturas, bem como a afirmação do direito à diferença de modo que seja ela, e não a homogeneização, a matriz orientadora das práticas pedagógicas. Desse modo, conforme Reis e Andrade (2018), a intenção da decolonialidade não é fundamentada no discurso acadêmico, nem mesmo trata de uma reforma intelectiva, mas fazer aparecer conhecimentos que sempre existiram, saberes locais e populares e, que não encontravam espaço de consideração, impedidos pelos saberes acadêmicos eurocêntricos.

A decolonização do saber, das hierarquias raciais, de gênero e epistemológicas ainda é um desafio no Brasil (SILVA, 2018). Por isso, deve-se insistir não somente em uma epistemologia que inclua a visão subalterna, como também reconhecer que o conhecimento científico moderno não é

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

o único capaz de possibilitar a compreensão do mundo, pois existe uma diversidade de modos de pensar, ser e sentir (COSTARD, 2017). Dessa forma, a educação básica, assim como o processo de reflexão nas universidades e a produção de conhecimento, deve promover constantemente a inclusão do conhecimento de grupos que foram subalternizados com a colonialidade do poder e do saber (PENNA, 2014, p. 195).

No entanto, como já foi destacado por Silveira e Cruz (2019) no início deste trabalho, sabemos que existem concepções divergentes em relação à educação integral em tempo integral, que estão diretamente relacionadas a projetos sociais e políticos distintos e em disputa na sociedade, onde a defesa ou a implementação da ampliação da jornada escolar completa para o Ensino Médio público vem estabelece uma relação sinonímia entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, afetando o comprometimento, as concepções e a abrangência de uma Educação Integral segundo os princípios de uma Educação Crítica e libertadora.

Uma busca para a saída dessa condição de alienação na educação seria a opção decolonial que Freire (2016) defende em uma perspectiva libertadora, que passa pela humanização através da práxis. A criticidade com vistas à transformação social desvela o caráter perverso da ideologia dominante, entendida aqui como uma ideologia moderna/colonial. Desprender-se da lógica eurocêntrica que marca a construção curricular na América Latina constitui uma etapa importante no horizonte decolonial, principalmente ao se desvencilhar das amarras do racismo por meio de uma teoria e ação política.

Portanto, nesse quadro de possibilidades que a intersecção entre políticas educacionais de Educação (em tempo) Integral e decolonialidade acreditamos que a Educação Integral se manifesta como projeto concreto de um currículo emancipatório. É o que defenderemos no tópico a seguir.

2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO ALTERNATIVA DECOLONIAL

A Educação Integral tem ganhado força na discussão das políticas públicas de educação no Brasil a partir do início do século XXI. Essa temática, entretanto, não é recente, tendo estado presente nas propostas de diferentes correntes políticas a partir dos anos 1980. Embora o debate sobre a jornada escolar já estivesse presente na literatura educacional desde o início do século XX, especialmente entre os autores da Escola Nova, foi a partir

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

da redemocratização do País, após a ditadura civil-militar (1964-1985), quando um período de renovação nas políticas educacionais impôs, que o tema começou a surgir como parte indissociável da luta pela qualidade da educação pública (CAVALIERE E COELHO, 2017).

Havendo, portanto, dilemas e contradições históricas neste debate, faz-se necessária a diferenciação dos termos Educação Integral e Educação de Tempo Integral enquanto projetos educacionais. De acordo com Silva (2019)

> a distinção dos termos é relevante para que o entendimento de Educação Integral não se restrinja à ampliação do tempo na escola e à prolongação das atividades já existentes no currículo. A ampliação da carga-horária na escola, implicando em uma educação de tempo integral, demanda entender o papel da escola na vida e na formação dos indivíduos, uma vez que tem como objetivo contemplar as demandas provenientes da vida escolar (SILVA, 2019, p. 26)

De acordo com Silveira e Cruz (2019) o tempo integral busca solucionar problemas que a escola de tempo parcial enfrenta. A desassistência aos/às educandos/as com dificuldades de aprendizagem é um obstáculo comum, entre muitos, de uma educação escolar com jornada limitada. Por outro lado, a educação de tempo integral também diz respeito às "influências políticas, econômicas e internacionais que concebem e incentivam a educação de tempo integral como instrumento para investir em políticas de proteção social e de desenvolvimento econômico" (SILVEIRA e CRUZ, 2019, p. 92).

A educação de tempo integral não pode ser pensada separadamente da educação integral: a ampliação da jornada escolar deve ser acompanhada de uma educação que busque a formação completa dos educandos. E, nessa perspectiva, entendemos que uma dimensão integral de educação deve combater as opressões de raça, classe e gênero, constituindo-se em práticas de descolonização do ser, do saber e do poder.

O desafio, portanto, reside na questão de como garantir Educação Integral em uma escola de tempo integral de modo que não recaia ainda na exclusão de perspectivas subalternizadas? É necessário utilizar do pensamento de fronteira, sugerido pelos teóricos do M/C, que viabilize a voz subalterna, mas que ela dialogue com as perspectivas eurocêntricas, especialmente contestando-as (MANGUEIRA, 2019).

Segundo Mangueira (2019) o pensamento de fronteira é um importante meio de reflexão para o diálogo entre perspectivas, e principalmente na viabilidade de perspectivas subalternas uma vez que o conhecimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

apresenta-se como elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia, o que não significa, no entanto, negar as contribuições eurocêntricas (FERNANDES, 2016), mas sim insistir no resgate de conhecimentos subalternos, e na ampliação do espaço dos saberes sobre as visões subalternizadas da história, como a de povos da América Latina. A pedagogia decolonial deve superar as teorias e narrativas hegemônicas para, então, a decolonização ser possível no Brasil (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Além disso, para que o projeto decolonial seja posto em prática no contexto brasileiro, é necessária uma reforma educacional, política e curricular no sentido de fornecer o direito à voz dos subalternos, reconhecendo tanto o seu lugar quanto sua condição de subalternidade (REIS e ANDRADE, 2018). Esse reconhecimento é importante, principalmente porque com os valores do colonizador impostos aos subalternos, veio também a impressão de que estes possuem as mesmas oportunidades dos colonizadores, atribuindo ao processo de produção de conhecimento ao mérito.

A descolonização do pensamento resgata memórias, viabiliza outros saberes, línguas e subjetividades que foram omitidas, excluídas e subalternizadas pelo pensamento colonial (FERNANDES, 2016). A problematização da realidade dos oprimidos faz parte de uma educação libertadora, que contribui para a apreensão dos educandos sobre como a opressão foi construída (PENNA, 2014). A educação libertadora permite, ainda, desconstruir os mitos que sustentam a estrutura opressora, e ainda faz com que os educandos encontrem seu lugar nessa estrutura.

Arroyo (2012) também observa indicadores necessários para que isso ocorra, como o reconhecimento das injustiças vividas por crianças e jovens, a articulação entre tempos-espaços da escola com outros que estão fora dela e são da ordem do viver dos alunos e a garantia de condições materiais adequadas para oferecer mais tempo com dignidade, justiça e proteção. Para o autor, a Educação Integral deve contribuir para "tornar as vidas menos precarizadas" (ARROYO, 2012).

Contemporaneamente, como destaca Ramalho et. al. (2017), ainda que seja verificada uma aparente unanimidade quanto à aceitação, pelas diversas esferas da sociedade, da educação dos sujeitos em sua integralidade, verifica-se uma diversidade de concepções acerca dos sentidos e dos significados atribuídos à Educação Integral. Uma primeira compreensão, e talvez a visão mais comum e corriqueira, é de que a Educação Integral teria por função 'tirar a criança e o jovem da rua'.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

Segundo Ramalho et. al. (2017), essa visão é amplamente difundida e que carrega consigo dois vieses: um primeiro de que a rua é local de perigo, aliciações, lugar de "adultos" e suas malícias; e um segundo, de que as crianças e os jovens das camadas populares precisam ser monitorados e socializados pela instituição escolar para que não "caiam" no mundo do crime, para que a infância e a juventude pobre sejam "institucionalizadas".

Outra concepção presente nas propostas de Educação Integral tem foco no desempenho escolar e na tentativa de retirar as crianças e adolescentes do 'limbo' da reprovação e da evasão, revelando uma preocupação por recuperar e melhorar o rendimento das crianças e dos jovens que fracassam na escola, que coincidem com as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, da periferia.

No entanto, ao vincular os sujeitos à melhoria de desempenho escolar, esta concepção de Educação Integral retoma uma imagem segregadora e inferiorizante sobre eles. Como afirma Arroyo (2015, p.29):

> Tratar processos brutais de deformação ética inerentes às relações de opressão é muito mais complexo do que recuperar ritmos lentos de aprendizagem de conteúdo. Como tratá-los? Para começar, tentar reconhecer a peculiaridade desses processos de deformação moral. Assumir que estamos tocando processos diversificados de desumanização, miséria, mas onde não faltam processos de grandeza humana até em situações brutais de desumanização. (...) Não rotular os alunos entre os bons e os maus, os dignos e os viciados, mas vê-los como personagens éticos em conflitos éticos demasiado dramáticos para o seu desenvolvimento humano e moral. Acreditar que nesses brutais processos de desumanização a que são submetidos o humano é viável.

Contrapondo-se a esta visão da eficácia e do desempenho, surge outra concepção de Educação Integral, que, como defende Miguel Arroyo (2012), deve estar vinculada ao direito de um "digno e justo viver" (p.41). Para Moll (2012), a ampliação do tempo na escola se faz necessária como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar. Trata-se, portanto, da compreensão da ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas enquanto ação afirmativa.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

Neste sentido, para Arroyo (2012), a Educação Integral não pode significar apenas mais tempo para treinamento para provas, ou mais tempo para políticas compensatórias para ajudar os mais atrasados a compensar a não aprendizagem, ou de redução a políticas de moralização, reforço e compensação para a política de elevação de médias e metas. Em contraponto a este pensamento, Arroyo (2012) defende que os espaços de educar, ensinar, aprender não se separam dos espaços de vida. Devendo eles, ao contrário, e de maneira coerente à esta concepção, estar atrelados às políticas de diminuição da pobreza, da fome, da proteção ao ser humano, ou seja, à consciência e ao combate dos efeitos coloniais.

Desse modo, a Educação Integral a partir de uma concepção crítica e enquanto projeto político-epistêmico, se pauta pela humanização e possui como um de seus fundamentos orientadores a uma formação omnilateral, que carrega em seus princípios a não separação entre educação, trabalho, ciência e cultura (SILVEIRA e CRUZ, 2019).

Segundo Marise Ramos (s/d, p. 3), "a integração [...] possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social". Para Frigotto (2012), a educação omnilateral se traduz na busca pela emancipação social dos sentidos humanos. A cultura, o trabalho e a ciência são as dimensões que constituem o preceito ontológico de formação omnilateral. Integrar essas dimensões não significa exclusivamente formar os sujeitos para o mercado de trabalho. O sentido da categoria trabalho, em uma perspectiva omnilateral, adquire relevo para além da profissionalização, com vistas de que na formação estejam implicados os valores éticos-políticos e a historicidade científica da práxis humana.

Pautada por uma perspectiva de formação integral, considerando todas as dimensões da vida do educando e da educanda, uma educação omnilateral não deve se reduzir à formação para o mercado de trabalho na sociedade capitalista. A partir da apropriação do sentido de mundo e de uma formação crítica, a Educação Integral defendida é aquela que, segundo Maciel (2016, p. 103-104) "seja capaz de promover a emancipação humana e, além disso, proporcione as ferramentas necessárias para uma participação ativa e transformadora da sociedade".

Nessa perspectiva, poderíamos dizer que a Educação Integral é aquela que possibilita ou contribui para a decolonialidade. Titto e Pacheco (2012, p. 150) argumentam que uma educação integral proporciona, ainda, a interface de distintos saberes, pois "é no conjunto, e não individualmente, que essas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

experiências e esses saberes fazem a diferença e vêm ao encontro da formação integral do sujeito". Assim, é na experiência da formação em todas as suas dimensões que se torna possível pensar na sociedade e na perspectiva de emancipação. Nesta direção

> [...] o entendimento de educação integral compreende um currículo escolar voltado à formação humana como forma de luta política e de emancipação, se opondo a perspectiva que prepara para o mercado de trabalho, com ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento da reflexão mais ampla e crítica da realidade social (LIZZI; FAVORETO, 2018, p. 135).

Assim, a Educação Integral pode ser um eixo basilar para o projeto decolonial, ao questionar as bases das divisões de classe e de trabalho e se apresentar como alternativa de emancipação, uma vez que "a manutenção de práticas padronizadoras reforça o poder institucionalizador da escola, comprometendo os princípios da Educação Integral que se apresentam na contemporaneidade" (TITTO e PACHECO, 2012, p. 153).

Sendo assim, cabe ainda destacar que costurar os fios que se entrelaçam entre currículo, decolonialidade e Educação Integral pode pavimentar o caminho para fortalecer a educação como prática de liberdade, aos modos do que defendia o educador brasileiro Paulo Freire (1978), pois, ao visualizarmos a Educação Integral como possível alternativa decolonial, vai ao encontro daquilo que Freire (2016) propõe em sua concepção emancipatória, democrática e dialógica de educação. Uma opção descolonial que resgata a voz dos e das oprimidas, sua histórica luta política e agência epistêmica que conjecturam um mundo outro em que seja possível valorizar o saber da experiência feito e celebrar a diferença não enquanto desigualdade, mas como multiplicidade. É a educação libertadora que nos remete Freire:

> O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2016, p. 93).

A Educação Integral, em sua potência crítico-transformadora, é um meio que possibilita ao educando e à educanda realizar a leitura de mundo a partir da sua palavra. Através da dialogicidade, que Freire (2016, p. 107)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

caracteriza como a "essência da educação como prática de liberdade", em que sujeitos confiam em si e uns aos outros, é possível alcançar o princípio humanista da Educação Integral.

Nesse sentido, o desafio de se pensar decolonialmente está em problematizar os conhecimentos e ritos que são naturalizados em nosso fazer, problematizando aquilo que é ocultado ou naturalizado pela modernidade/colonialidade. Ao realizar esse exercício, é possível tecer possibilidades emancipatórias de uma opção decolonial que rompa com a concepção bancária de educação do/no currículo escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas neste trabalho, podemos compreender que existem concepções de Educação Integral que estão diretamente relacionadas a projetos sociais e políticos em disputa na sociedade. Cada vez mais, escolas de tempo integral se tornam uma realidade presente nos Estados e municípios brasileiros, trazendo para o debate a ampliação das dimensões de formação das crianças, jovens e adolescentes brasileiros. No entanto, essas práticas e políticas de ampliação da jornada escolar podem também servir ao paradigma da meritocracia, da eficácia e eficiência, reforçando uma visão colonial sobre a educação e os sujeitos em situação de pobreza e exclusão.

Uma vez que, no contexto da educação básica brasileira, onde as políticas educacionais de educação em tempo integral se inserem, representa ainda um caso real em que a colonialidade ainda permanece contribuindo para a reprodução das diversas formas de desigualdade, que pode ser visualizado no contexto escolar onde as narrativas ainda tendem a privilegiar teorias e pensamentos eurocêntrico.

Essas marcas do colonialismo ainda são profundas na educação brasileira, mas não impossíveis de serem apagadas. É preciso contestar as relações de poder, tornar a prática da resistência constante e promover cada vez mais a visibilidade de perspectivas subalternas. Para tanto, é necessário resgatar a história contada pelos povos subalternizados.

Nesse sentido, sustentamos que, ao defendermos a Educação Integral tendo como referência a perspectiva decolonial, precisamos questionar estas concepções que informam e orientam as práticas de extensão da jornada escolar construídas no Brasil buscando desenvolver uma agenda de Educação Integral para as políticas educacionais de jornada ampliada que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

considere as variadas dimensões do desenvolvimento humano, em diálogo com tempos e espaços de formação humana que estão fora da escola. E que, mais do que isso, fundamentalmente, reconhece os processos colonização e seus efeitos de subalternização sobre os sujeitos coletivos e individuais reclamando o comprometimento da educação escolar com esta realidade.

4. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. PINHEIRO, Denise. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. In: Revista Educação e Políticas em Debate, v. 01, nº 01, Jan/jun. de 2012

ARROYO, Miguel Gonçales. O humano é viável? É educável? Revista Pedagógica. 2015, vol.17, n.35, Mai-Ago. 2015.

ARROYO, Miguel Gonçales. Outro olhar sobre os educandos. In: ARROYO, Miguel González. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 336 p.

BALLESTRIN, Luciana. A América e o Giro Decolonial. Revista Brasileira de Ciências Políticas, nº 11, Brasília, maio – agosto, 2013, p. 89 - 117.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 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. 2017

BRASIL. Presidência da República do. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

CARVALHO, Levindo Diniz. Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, v. 1, p. 45, 2015.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. Revista Fronteiras e Debates. Macapá, V.4, N.7, 2017, pp. 159-175.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Sentidos sociais para a educação brasileira a partir do pensamento decolonial. Eccos - Revista Cientifica, São Paulo, n. 54, p. 1-14, e17319, jul./set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17319.

DECKER, A. EVANGELISTA , O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. Roteiro, v. 44, n. 3, p. 1-24, 20 dez. 2019.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: EDIPRO, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanasBuenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

FERNANDES, Estevão Rafael. Algumas inflexões sobre o Brasil: Um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. REALIS-Revista de Estudos Anti-utilitaristas e Pós-coloniais, v.6, n. 2, 2016, pp. 83-101.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. [online]. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005. p. 8-23.

LEITE, Lucia Helena Alvarez.UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL. ANAIS DA 69a REUNIÃO ANUAL DA SBPC - BELO HORIZONTE - MG - JULHO/2017.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal, 2019. 141 Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva; FAVORETO, Aparecida. Concepção de Educação Integral: fundamentos e (res)significações na política educacional para o Ensino Médio. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 2, p. 129-146, abr./jun. 2018.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. Educação Integral e Emancipação: limites e contradições das concepções libertária e marxista de formação humana. Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 2, p. 86-107, jul./dez. 2016.

MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa Mangueira. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas. XVII Congresso Internacional América Latina: Resgatar a Democracia, Repensar a Integração. Foz do Iguaçu, 25 a 27 de setembro de 2019.

MARTINS, Erika Moreira. Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. 1º edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MELLO, Micaela Balsamo de. SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. PEREIRA, Rodrigo da Silva.O BUEN VIVIR FRENTE A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO EQUADOR E DA BOLÍVIA. Anais do Congresso Internacional sobre o ensino médio e educação integral na América Latina. Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, mar. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Rev. Bras. Ci. Soc., [online], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129 146.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte, Nº 26, n.01, 2010, pp. 15-40.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia uma democracia decolonial. In: BORSANI, Eugenia Maria.; QUINTERO, Pablo. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria póscolonial latino-americana. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, v.8, n.2, 2014, p.181-199.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 6, p. 93-127.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena Alvarez; MENDONÇA, Patrícia Moulin. COLETIVOS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL. Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio integrado. s/d. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio integrado-marise-ramos1.pdf

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.041

REIS, Mauricio de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico. nº 202. 2018, pp.1-11.

RIBEIRO, Débora. DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO É POSSÍVEL? A RESPOSTA É SIM E ELA APONTA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. Identidade! | São Leopoldo | v. 22 n. 1 | p. 42-56 | jan.-jul. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3, 2018, pp. 233-257.

SILVA, Teresinha Morais da. Educação integral ou parcial: reflexões para além da extensão do tempo. Curitiba: Editora Appris, 2019.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino-americano. Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen, RS Pg. 92-115 Set/dez. 2019.

TITTO, Maria B. P.; PACHECO, Suzana M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. e-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 82-107, jan./mar. 2016.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E *SOFTWARES* NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA, NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

ROSIMERE PEREIRA DE MEDEIROS
Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco - UF, rosimeremedeiros92@gmail.com;

AMANDA BARBOSA DA SILVA
Mestra pelo Curso de Pós-graduação em Educação Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco - UF, amanda_mat123@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

RESUMO

A Educação Matemática vive novos cenários diante dos avanços tecnológicos (aplicativos, *softwares* e etc), nesse estudo analisamos como a formação inicial dos professores de matemática, na modalidade à distância tem abordado o uso de *softwares* nos componentes curriculares que atendem a disciplina de geometria. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, quantos aos procedimentos utilizamos uma pesquisa de campo. Participaram do estudo Licenciandos do 8º Período do Curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade à distância, de um polo de uma Instituição Federal, do Estado de Pernambuco. Para tal, adotamos como instrumentos de pesquisa: o questionário online e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi elaborado via *Google Forms* e aplicado para 20 licenciando e destes, 8 aceitaram o convite para as entrevistas que ocorreram por meio do *Google Meet*, em função do contexto da pandemia da COVID – 19. Os dados colhidos foram analisados levando em consideração a Teoria da Instrumentação (Rabardel, 1995) e os princípios da Orquestração Instrumental: Configuração Didática e Modo de Execução (Trouche,2004) e a Performance Didática (Drijvers et al, 2010). Dentre os resultados, identificamos que a formação docente vem possibilitando o uso de alguns *softwares* (Geogebra), porém esse uso tem ocorrido de maneira bastante técnica, apenas com aplicação de comandos e sem possibilidades de exploração por parte dos Licenciandos. Apontam também a reformulação no currículo do curso, a inserção de uma disciplina que possibilite diretamente o contato da Educação Matemática com os artefatos tecnológicos, a fim de que haja uma apropriação destes para a prática docente.

Palavras-chave: Educação a Distância, *Softwares*, Tecnologias Educacionais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

INTRODUÇÃO

O contexto da formação docente nos tempos atuais é algo que tem ganhado espaço de discussões e pesquisas, principalmente pela necessidade de inovação, temos novos cenários de aprendizagem e se faz preciso o professor ter conhecimento de como lidar com essa nova realidade. A partir da evolução dos recursos tecnológicos não podemos continuar achando que o processo de formação pode continuar o mesmo. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de licenciatura em Matemática,

> desde o início do curso o licenciando deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para o ensino de matemática, em especial para a formulação e solução de problemas. É importante também a familiarização do licenciando, ao longo do curso, com outras tecnologias que possam contribuir para o ensino de Matemática. (BRASIL, 2001, p.5).

Para Couto (2015) no âmbito da educação matemática cada vez mais software, aplicativos entre outros dispositivos são desenvolvidos na perspectiva de favorecer o ensino e a aprendizagem de matemática. Entretanto, a integração desses está longe de ser uma realidade nas salas de aula de matemática. Os avanços tecnológicos fazem parte da nossa vida e não podem ser excluídos da sala de aula. Por outro lado, temos o aumento nos cursos de formação na modalidade à distância. E com o olhar voltado para o curso de Licenciatura em Matemática, à distância, vale ressaltar que embora o ambiente seja tecnológico, isso não implica obrigatoriamente que a formação ofereça uma preparação para o uso de recursos tecnológicos. A partir daí surge a seguinte questão que norteou esta pesquisa: Como a formação inicial dos professores de matemática, na modalidade à distância tem abordado o uso de *softwares* nos componentes curriculares que atendem a disciplina de geometria?

A temática escolhida dar-se primordialmente por minha experiência como graduada do Curso de Matemática, na modalidade à Distância, visto que, durante o período de formação identifiquei diversas lacunas no uso de *softwares*. Este estudo, tende a trazer para comunidade científica dados acerca de como os recursos tecnológicos, especificamente *softwares*, vem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

sendo proposto durante a formação docente, e a partir de seus resultados podemos identificar lacunas, potencialidades, limitações e possibilidades que contribuem grandemente para apropriação de artefatos[1] na formação inicial. Tendo em vista, melhorias para o processo de formação de Licenciandos em Matemática, na modalidade à Distância.

Esse estudo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma Especialização e traz como objetivo geral: analisar como a formação inicial dos professores de matemática, na modalidade à distância tem abordado o uso de *softwares* nos componentes curriculares que atendem a disciplina de geometria. E como objetivos específicos: Identificar as práticas pedagógicas dos docentes com o uso de *softwares* nas disciplinas de geometria; Avaliar o processo de inserção dos *softwares* na formação inicial, a partir dos princípios da Orquestração Instrumental; Identificar nos Licenciandos a apropriação dos *softwares* e o domínio de suas potencialidades à luz da Abordagem Instrumental; Elencar os desafios e possibilidades no uso de *softwares*, na modalidade à Distância.

Para compor o quadro teórico optou-se pela Teoria da Orquestração Instrumental discutida por Trouche (2004) e Drijvers et al (2010) e no que diz respeito ao processo de apropriação, foi realizada uma análise à luz da Teoria da Instrumentação de Rabadel (1995). No estudo levamos em consideração as vivências dos Licenciandos no percurso do curso e os aspectos que delineiam essa trajetória, com fins no objetivo da pesquisa.

Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa de Campo com intervenção e abordagem qualitativa, na qual se fez a aplicação dos instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista, precedida da pesquisa descritiva para análise e interpretação dos dados. O questionário fechado foi aplicado via plataforma do *Google Forms*, visando obter informações relevantes para o estudo, a partir das respostas dos Licenciandos, precedido por uma entrevista semiestruturada com aqueles que se disponibilizarem. O estudo contou com 20 participantes no questionário e 8 nas entrevistas, em uma turma de 8º período do curso de licenciatura em matemática, na modalidade à distância.

Dentre os resultados encontrados identificamos que o uso de *softwares* de geometria vem sendo abordado no processo de formação, embora nas disciplinas de geometria tem sido muito superficial, não sendo muitas vezes

1 Artefato: dispositivo que pode ser material (lápis, computador etc.) ou simbólico (uma figura, um gráfico etc.)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

aplicado de forma a propiciar nos estudantes uma segurança em seu uso. Ao correlacionar os dados com os aspectos teóricos que regem a pesquisa observou-se muitas lacunas no processo de planejamento, aplicação e prática, embora os docente apresentem domínio dos *softwares*, bem como dos conteúdos relacionados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Matemática à Distância

Com os avanços tecnológicos se estruturou alguns modelos de educação, em particular da Educação à Distância. Ela desenvolveu-se de forma mais rápida nos EUA e em alguns países da Europa. No Brasil, a Educação a Distância possui três fases definidas: a primeira, no início dos anos 1900, a segunda, entre as décadas de 1970 e 1980, a terceira fase, marcada pelo avanço da Internet, que no Brasil ocorreu a partir da segunda metade dos anos 1990. A partir de 2006, a Educação a Distância atingiu seu momento mais importante, com a criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em meados dos anos 90, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, art.87, institui a Década da Educação. O objetivo era estabelecer uma série de compromissos para a educação nacional. Um dos objetivos instituído era que em um período de até 10 anos, todos os professores deveriam ter formação em nível superior.

No que se referia a formação docente o parágrafo 4º enfatizava a visibilidade e aceitação da educação a distância determinando que: "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (BRASIL,2005). Diante desse cenário a LDB traz uma definição de Educação à Distância, por meio do Decreto nº 5.622/2005, que regulamenta o art. 80 da LDB, no artigo 1º, afirma que:

> caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Conforme Gatti e Barreto (2009) a grande maioria dos cursos que são oferecidos pelo sistema UAB são cursos de Licenciatura e isso está diretamente

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

relacionado com a motivação maior de sua criação, já que anteriormente a ela, uma parte considerável de professores que atuavam em salas de aulas, no Brasil, não possuía uma formação específica para tal.

No Brasil, grande parte dos cursos são ofertados pelas instituições privadas, tendo as públicas ganhado espaço por conta do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (TEODORO, 2015). Atualmente, o Moodle[2] é o principal Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado nos cursos a distância, oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil, no entanto algumas instituições vem desenvolvendo ambientes próprios de estudos.

Teoria da Instrumentação

Esse estudo se desenvolve em uma ambiente rico em tecnologia, especificadamente por dar-se na modalidade à distância, no qual analisaremos o uso de artefatos na formação de Licenciandos em matemática e faremos uso da Teoria da Instrumentação (RABARDEL, 1995). Apoiado em conceitos da psicologia, em especial na ideia de esquema definida por Piaget e utilizada e ampliada por Vergnaud (1990), Rabardel (1995) desenvolve a teoria da instrumentação que fornece elementos teóricos para o estudo da ação do sujeito, mediado por meio de instrumento. O processo de transformação do artefato em instrumento é chamado de Gênese Instrumental.

De acordo com Rabardel (1995), a gênese instrumental é a transformação do artefato gerada pela ação do sujeito, tornando-o um instrumento na medida em que o sujeito passa pelos processos de instrumentalização e instrumentação ao integra-lo à sua prática. Uma vez que, não basta meramente o professor conhecer os recursos tecnológicos (software), é preciso que se apropriem e integrem em sua prática, para propiciar o desencadeamento de novas possibilidades de tratamento dos conteúdos matemáticos no processo de ensino.

A Abordagem Instrumental fornece elementos teóricos apropriados para o estudo da ação do sujeito, mediada por um instrumento (BITTAR, 2011, p. 160) tal como o uso de *softwares* pelo professor, bem como a análise

2 Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, ou seja, Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto, o Moodle funciona como uma sala de aula online onde professores podem disponibilizar material didático e propor tarefas interativas, como testes e discussões em fóruns.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

de situações de ensino e aprendizagem, tanto presenciais como a distância (GOMES, 1999).

> Um instrumento é uma entidade mista, com um determinado componente (um artefato, ou a parte de um artefato mobilizada para realizar um tipo de tarefa) e um componente psicológico (Os esquemas de organização da atividade do sujeito) (TROUCHE, 2004, p. 289).

Ainda segundo Bittar (2011) à medida que o sujeito continua a manipular o instrumento, vai construindo novos esquemas que vão transformando o instrumento. Estes esquemas são modificados pelo sujeito de acordo com suas necessidades. Em seu trabalho sobre a integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática, ela aborda como o professor transforma o artefato em instrumento de aprendizagem.

Consideremos um professor para o qual o software é desconhecido. Ao entrar em contato com este material que não conhece, não sabe manipular nem mesmo as ferramentas básicas, este software é, para este professor, um artefato. À medida que ele começa a desvendar o material, descobrir como ele funciona e elaborar situações de uso do software, o professor está desenvolvendo e agregando ao artefato esquemas de utilização e, então, o artefato é transformado, para este professor, em instrumento. Quanto mais ele usar este instrumento, mais esquemas podem ser construídos, agregados ao software e o professor terá, então, um novo instrumento (BITTAR, 2011. p. 161).

Não podemos dizer que apenas o contato com o artefato fará desenvolver no professor domínio de agregar aquele artefato em suas aulas. É preciso que o professore sinta-se confortável para engaja-lo em sua prática. Devendo haver a integração e apropriação do artefato para transformá-lo em instrumento.

A transformação do artefato em instrumento não é própria da estrutura da ferramenta, mas dos esquemas que o sujeito desenvolve para integra-lo (LUCENA, GITIRANA, TROUCHE, 2016). Desse modo, é preciso que o professor antecipe raciocínios, associados aos esquemas de utilização, visando que estes possam ser mobilizados na interação com software. Tais esquemas emergem durante dois processos imbricados e denominados: instrumentação e instrumentalização.

> A instrumentalização concerne à emergência e a evolução dos componentes artefato do instrumento: seleção,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

> reagrupamento, produção e instituição de funções, transformações do artefato [...] que prolongam a concepção inicial dos artefatos. A instrumentação é relativa a emergência e a evolução dos esquemas de utilização: sua constituição, seu funcionamento, sua evolução assim como a assimilação de artefatos novos aos esquemas já constituídos (RABARDEL, 1999, p. 210).

No estudo, a ferramenta, no caso, o software, poderá ser denominado artefato ou instrumento pelos sujeitos, pois dependera dos esquemas de utilização que estes, poderão associar e manipular sobre a ferramenta. Existe um consenso, entre educadores que se baseiam em tal abordagem, de que a transformação de um artefato em instrumento se caracteriza por ter uma evolução contínua, não-trivial e demorada (DRIJVERS et al., 2010, p. 108) e desta forma, precisa ser contemplada adequadamente no processo de formação de professores. Portanto, a Abordagem Instrumental foi fundamental para entender as relações entre o sujeito e o artefato, e como os esquemas foram mobilizados para transformar o artefato em instrumento.

Teoria da Orquestração Instrumental

Com base na Abordagem Instrumental (RABARDEL, 1995), a Orquestração Instrumental (OI) desenvolvida por Trouche (2004) estuda e orienta o uso de artefato para fins educacionais, por parte do professor (Drijvers et al, 2010) e por parte do aluno.

O termo Orquestração Instrumental consiste em uma metáfora que Trouche (2004) utiliza em seu modelo teórico para comparar a sala de aula a uma orquestra. Nela, o professor exerce a função de maestro, os estudantes o papel de músicos, os instrumentos matemáticos denominam-se artefatos, e os objetos matemáticos a serem trabalhados é a música a ser tocada. Conforme Vilaça (2017) a Orquestração Instrumental busca investigar o trabalho do professor diante de um cenário rico em recursos tecnológicos. Os elementos da Orquestração Instrumental são a configuração didática, o modo de execução, ambos caracterizados por Trouche (2004), e a performance didática, caracterizada por Drijvers et al. (2010).

> A configuração didática é a organização do ambiente de ensino e aprendizagem; é a seleção dos recursos a serem disponibilizados; é a elaboração da atividade; é a escolha das técnicas de trabalho para apreensão dos objetos matemáticos por meio das tecnologias e a definição do papel dos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

> sujeitos envolvidos neste processo. O modo de operação é a execução da configuração didática; a forma que a atividade deverá ser desenvolvida, quando e como cada ferramenta inserida no ambiente e cada participante, seja professor ou estudante, desempenharão seu papel visando os benefícios das intenções didáticas. Esse princípio prevê e leva em conta possíveis resultados das ações instrumentadas. Por último, o desempenho didático consiste na performance alcançada pelo cenário projetado, em que se faz possível, verificar a viabilidade das intenções e o sucesso da realização da orquestração instrumental. Contempla-se, também, aspectos relevantes que devem ser considerados, na execução da atividade instrumentada, tais como, as decisões ad hoc que devem ser tomadas diante de situações inesperadas que possam surgir numa orquestração, advindas da realização da atividade matemática ou do uso da tecnologia, por exemplo. (DRIJVERS et al, 2010, p. 215.)

Segundo Bellemain e Trouche (2016) "[...] uma configuração didática é um arranjo particular (podemos dizer: uma arquitetura) dos estudantes e dos artefatos". Esta, refere-se a um conjunto de situações e escolhas didáticas que deverão ser realizadas pelo professor, as quais irão compor tal arquitetura, tais como:

a) a análise do currículo para definição do que se pretende ensinar e do que se espera que o aluno aprenda (expectativas de aprendizagem);
b) a escolha ou elaboração da situação matemática, seguida de sua análise, a qual norteará a escolha dos artefatos que serão disponibilizados;
c) a organização dos sujeitos partícipes da orquestra;
d) a definição dos papéis e da função que cada estudante deverá assumir, inclusive, o próprio professor, durante a execução da configuração;
e) a escolha de técnicas de trabalho para apreensão dos objetos matemáticos por meio das tecnologias disponibilizadas (DRIJVERS et al., 2010).

Desse modo, entende-se a configuração didática como sendo o planejamento que o docente faz das atividades a serem desenvolvidas, embora durante o desenvolvimento desta, possam surgi novos caminhos além do previsto pelo professor. O modo de execução é uma forma de utilização dos artefatos em uma dada configuração. Para uma configuração proposta, existem vários modos possíveis de execução dessa (BELLEMAIN; TROUCHE,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

2016). Este, trata-se do modo como o docente irá executar sua configuração didática, sabendo que as vezes nem sempre tudo sai como planejado, é preciso que o docente esteja preparado caso algum imprevisto aconteça, cabendo a ele antecipar possíveis contratempos.

A formação de professores de Matemática

O campo da educação tem-se expandido de forma muito enriquecedora para estudantes, docentes, pesquisadores e demais. E por conseguinte, muitas questões também tem ganho destaque, principalmente com os crescentes avanços da tecnologia. Essa inquietação sobre o tema, surgiu na busca por compreender as mudanças que vem se agregando ao cenário educacional. E a partir daí, diversas indagações vão surgindo. Dentre elas: Como os futuros professores de matemática tem sido preparados nas instituições, para lidar com a imersão nesse mundo tecnológico?

Segundo Benites (2013) são muitas as problemáticas que envolvem este processo de formações de professores, tais como, os desafios e perspectivas da formação, o modelo de currículo das instituições formadoras, as práticas pedagógicas e diferentes metodologias de ensino, o papel do professor frente às tecnologias e, além disso, o potencial formador e transformador do educador, entre outros.

O ensino da Geometria nos cursos de Licenciatura em Matemática

A busca por uma formação cada vez mais diversificada e inovadora nos remete a um ponto importante quando nos referimos ao Ensino da Matemática nos cursos superiores, que trata sobre a Geometria.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destaca-se a importância desse ramo da matemática que também serve de instrumento para outras áreas do conhecimento:

> O aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive. [...] O trabalho com noções geométricas contribui para a aprendizagem de números e medidas, pois estimula a criança a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades e vice versa. Além disso, se esse trabalho for feito a partir da exploração dos objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

> desenhos, esculturas e artesanato, ele permitirá ao aluno estabelecer conexões entre a Matemática e outras áreas do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 39).

De acordo com Ferner, Soares e Mariani (2020) para que o futuro professor desenvolva atividades que propiciem ao estudante da Educação Básica construir seu próprio conhecimento, é necessário que os cursos de formação inicial sejam organizados, de modo a fornecer subsídios para essa construção. Compreende-se que o campo da geometria é tão amplo e enriquecedor quanto a álgebra. Santos (2017) destaca o importante papel que o uso das diversas representações matemática e suas inter-relações podem constituir no desenvolvimento do raciocínio geométrico.

Diante do contexto tecnológico o qual a educação tem se inserido pode –se destacar a importância do uso de *softwares* de Geometria dinâmica na apropriação de conhecimentos, bem como a exploração destes. Duval (2011), traz que os *softwares* estão cada vez mais precisos para a representação de objetos matemáticos, em particular, figuras geométricas. Para este autor o uso de diferentes representações é essencial para aprendizagem matemática. A geometria dinâmica com o uso tecnologia permite a interação com objetos geométricos e a visualização na tela.

Embora o presente estudo seja desenvolvido em uma ambiente tecnológico, uma vez que estamos lidando com a modalidade à distância, não podemos meramente apontar que o ambiente por si irá constituir a aprendizagem. Tem-se a necessidade de identificar pontos categóricos e fundamentais, que estão relacionados com: a configuração didática, o modo de execução (Trouche, 2004), e a performance didática (Drijvers et al. 2010).

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa em campo. Na qual foi adotada a abordagem qualitativa. Para que fosse possível alcançarmos os objetivos da pesquisa, foram propostos o uso de dois instrumentos de pesquisa: questionário e entrevista.

Inicialmente a pesquisa foi estruturada para ser feita presencialmente no polo de apoio aos Licenciandos. Entretanto, foi preciso fazer alterações, devido a pandemia da COVID – 19. Desse modo, seguindo os protocolos de segurança, decidimos por aplicar o questionário online e as entrevistas remotamente. Desse modo, o questionário aplicado contou com 12 questões. Este foi elaborado por meio do *Google Forms*. E aplicado virtualmente,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

por um link enviado para o grupo da turma via WhatsApp, com a parceria da tutora presencial que acompanha a turma.

A partir do questionário, se fez o convite aos Licenciandos para a entrevista. Aos interessados foi encaminhado e-mail para agendamento. No estudo apresentado a entrevista aconteceu via Plataforma *Meet*, individualmente e com duração média de 20 minutos. Nesta, foi tratado pontos relacionados ao uso de *softwares* durante o percurso do curso de licenciatura em matemática, na modalidade à distância. E a partir destes, obtivemos as informações que compõem este trabalho. Disponibilizamos as entrevistas transcritas e completas no Link: https://drive.google.com/drive/folders/1o-Tep7aZ-48ofPMTTSzYfAwH4FH3p0JbS?us p=sharing.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são estudantes com 8º período do curso de Licenciatura em Matemática, à distância, ofertado por uma Instituição Federal de Pernambuco. A turma escolhida é composta por 35 alunos matriculados no semestre. Para o estudo, 20 Licenciandos aceitaram responder o questionário e destes, apenas aceitaram 8 participar da entrevista. A opção de escolha por essa turma justifica-se pelo semestre letivo, uma vez que objetivamos analisar disciplinas relacionadas ao ensino de geometria e de acordo com a ementa do curso, observou-se que estes já haviam cumprindo a maioria dos componentes de geometria.

O cenário do estudo é um dos Polo de uma Instituição de Ensino Federal, do Estado de Pernambuco. A Instituição atua com a modalidade à distância há mais de 15 anos, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), atende a diversos polos e teve o curso de Licenciatura em Matemática como um dos pioneiro. Os dados aqui apresentados têm total consentimento dos sujeitos, todos aceitaram participar do estudo. Garantimos o total sigilo dos sujeitos participantes das duas etapas da pesquisa, inclusive optamos por renomear os sujeitos usando os códigos de identificação, de acordo com a ordem de resposta do primeiro instrumento de pesquisa.

Tabela 01: Identificação dos Sujeitos

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20

Fonte: Medeiros (2021)

Levando-se em consideração as questões éticas que reguem a pesquisa cientifica, também não identificaremos a instituição presente no estudo, nem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

seu respectivo polo na qual o estudo foi desenvolvido. Os resultados obtidos na pesquisa foram interpretados a luz dos aportes teóricos escolhidos.

Diante do exposto, utilizamos a Teoria da Orquestração (Trouche, 2004) e Abordagem Instrumental (Rabardel, 1995) para discutir e analisar os resultados encontrados. Desse modo, utilizamos a Abordagem Instrumental para uma análise da relação entre os sujeitos e o artefato, e os esquemas de uso mobilizados para transformar o artefato em instrumento. Bem como compreender o processo de Gênese Instrumental. E de acordo com os elementos da Orquestração Instrumental se fez uma análise dos relatos e dados obtidos, discutindo a configuração didática, o modo de execução (Trouche, 2004) e a performance didática (Drijvers et al, 2010) ocorrida nas disciplinas de geometria, tratando do uso de *softwares* no âmbito da modalidade à distância.

Vale ressaltar, que os resultados são advindos da vivência dos Licenciandos, desse modo, esclarecemos que não foi possível devido ao curto período, bem como as circunstância da pandemia do Covid – 19 aplicar ou desenvolver algo que pudesse dar melhores aprofundamentos nos que diz respeito ao aporte discutido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção iremos apresentar os resultados que foram provenientes das respostas dos sujeitos da pesquisa os quais denominamos: A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20. A análise será inicialmente apresentada de acordo com as questões proposta no primeiro instrumento de coleta que foi um questionário, precedido das entrevistas.

Como descrito, o questionário aplicado continha 12 questões, das quais 10 estava relacionada aos aspectos da pesquisa, 1 era o convite para nossa segunda etapa de coleta: as entrevistas; e 1 era solicitação de e-mail para contato. As questões proposta tratava de diversos pontos relevantes e seus resultados foram bastante relevante para o que buscávamos. Ao relaciona-lo com as bases teóricas conseguimos identificar diversos aspectos da formação inicial que trata como essa abordagem do uso de *softwares* tem acontecido nas disciplinas de geometria, na modalidade à distância.

O estudo apontou que 95% dos Licenciandos acreditam que os *softwares* ajudam a potencializar e dar significado ao aprendizado. E enquanto futuros docente 50% sente-se entusiasmado em trabalhar com *softwares* nas aulas de geometria, porém 25% responderam sentirem-se despreparados,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

outros 20% apresentaram ter insegurança, mas persistem em usa-los. Quando questionados sobre a formação docente, em especifico tratando do uso de *softwares* de geometria, 35% responderam que o curso atendeu consideravelmente, 25% responderam que o curso não atendeu as expectativas e outros 25% disseram estarem satisfeito.

Percebe-se que os Licenciandos reconhecem as potencialidades dos *softwares*, porem ao correlacionar as informações com a Abordagem Instrumental (RABARDEL,1995) podemos nota que os Licenciandos não tem familiaridade com o uso de *softwares*. Isso implica ressaltar que esses participantes não estão apropriados para integrar os recursos tecnológicos no ambiente de sala de aula. Uma vez que, os Licenciandos alegam não estarem preparados para trabalhar com *softwares* de geometria. Por outro lado, temos um grupo considerável que deseja utilizar o recurso e mesmo aqueles inseguros, não abrem mão da utilização, e com isso poderão desenvolver novos esquemas de uso, apropriação e melhor domínio.

Já quanto ao domínio de *softwares* pelos professores nas disciplinas de geometria, 65% dos Licenciandos disseram que eles tinham total domínio, 20% alegaram que alguns tinham domínio, e quando questionados sobre se a prática com *softwares* possibilitou aprendizagem ao ponto de adota-lo em suas aulas, 50% responderam que sim, mas que precisa explorar melhor o recurso, outros 30% responderam que sim, e 10% disseram que não, 5% alegou que o uso foi muito rápido e demais 5% que não houve uso.

Avaliamos aqui, que os docentes mesmo os professores tendo domínio das ferramentas (Geogebra) essa inserção dos *softwares* nas disciplinas não foram suficientes para desenvolver uma aprendizagem a ponto dos Licenciandos transformarem o artefato em instrumento. Conhecer os recursos tecnológicos não implicar adota-los em sua prática, de acordo com Rabardel (1995) o processo de instrumentação é parte fundamental do processo de apropriação e integração para a prática.

Ao serem questionados se houve algum contato prévio de familiarização, 60% respondeu que sim, 25% respondeu que com alguns *softwares* houve, 10% disse que não teve contato prévio. Ao questionar se a aplicação de *softwares* foi técnicas, apenas com aplicação de comandos, 45% responderam que em algumas aulas, outros 30% que sim, 20% respondeu que não e 5% que não teve aula com software.

Podemos analisar que embora tenha acontecido contato prévio, os esquemas de utilização para que houvesse interação com *softwares*, não foram apropriados, podendo ainda não ter ocorrido com tempo suficiente

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

ou de forma que se atingisse os processos de instrumentação e instrumentalização. Percebemos que a forma como foram proposta as atividades e o manuseio foi resumida à aplicação de comandos, e isso limitou a exploração por parte dos licenciando e consequentemente não foi permitido a manipulação que poderia gerar novos esquemas uso.

Questionados se foi permitido explorar os *softwares* e analisar os conteúdos vinculados a eles antes de fazerem atividade. Dos sujeitos, 45% alegou que foi permitido, outros 35% disseram que foi possível em algumas disciplinas, e 15% respondeu que não. Essas questões apontam que o processo de familiarização foi algo que ocorreu em sua grande maioria, porém como ocorreu durante as aulas, é algo que só conseguimos explorar a partir da entrevista.

Ao serem questionados sobre a necessidade de se inserir *softwares* nas disciplinas de geometria com maior frequência, 85% responderam que sim, 5% respondeu que é de extrema importância, 5% disse ser absolutamente necessário e indispensável. Ainda nessa perspectiva questionamos a respeito de uma disciplina para os cursos de licenciatura em matemática que trata-se especificadamente de *softwares* para educação matemática e 50% dos Licenciandos responderam que seria excelente, 30% alegou ser enriquecedor, pois precisamos urgente refletir sobre a formação docente, 15% disse que depende, seria interessante repensar as que já temos, e 5% falou que seria um sonho, pois o contrato pedagógico está preso no passado.

Notadamente observa-se que os Licenciandos apontam que a falta de *softwares* nas disciplinas de geometria tem sido algo muito precário. E que há urgência em tentar melhorar esse cenário como foi apontado. Os sujeitos elencam que não só seria excelente, mas enriquecedor ter uma disciplina voltada pra *softwares* em educação matemática, apontam que o currículo está voltado para o passado. Diante do exposto, ficam evidenciados vários fatores importantes, não temos dúvida da necessidade de se refletir o uso de *softwares*, a sua aplicação, o planejamento, o currículo e demais. Todos esses fatores apresentados impactam a formação e por consequente, a prática docente, tornando a cada dia o ensino de matemática mais defasado e obsoleto.

A partir das informações encontradas, buscou-se na entrevista com alguns dos sujeitos conhecer aspectos detalhado do cenário estudado. Afinal, o questionário nos propiciou conhecer questões inquietadoras, mas que não ficaram tão evidenciadas. Para essa etapa da pesquisa contamos com 8 participantes, do total de 20 do questionário. Os sujeitos foram convidados por

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

meio do primeiro instrumento e agendaram suas entrevistas por e-mail, as quais ocorreram no período de 12.03.2021 à 18.03.2021. Os sujeitos que compuseram essa etapa foram nomeados de acordo com as ordens de resposta da primeira etapa, sendo eles: A17; A13; A9; A2; A1; A11; A6; A16.

Nossos entrevistados responderam com propriedade, detalharam situações que ocorreram e levantaram pontos inquietantes que serão apresentado a seguir. Almejando conhecer com profundidade os contextos que englobam o uso de *softwares* nas disciplinas de Geometria, na modalidade à distância, iniciamos nossa entrevista com a seguinte pergunta:

Quadro 01: Como foi feito o uso de softwares nas disciplinas de geometria, se possível que você me detalhe-se sobre o processo de execução do professor, as atividades, e o contato com o software?
A6: *RM[3] em geometria, não tivemos nenhum uso de software. O professor de matemática II e o Cálculo 1 foi quem fez uso do Geogebra. O professor de geometria chegou a falar sobre, mas não trouxe pra disciplina. Já em matemática o professor levou a turma pro laboratório, e a gente executou seguindo os comandos e orientações dele. Ele detalhou os comandos mais utilizados, fez uma demonstração prévia do software e depois pediu pra executar alguns de acordo com o que ele fazia. E também fizemos a atividade.*
A17: *RM, tivemos durante o curso contato com o Geogebra. Foi em uma disciplina de geometria, não lembro especifico se de Geometria I ou II. O professor deu aulas falando sobre o software. Em uma aula presencial ele usou o laboratório do polo onde apresentou algumas especificidades. Como faz tempo não me recordo com detalhes, mas ao que lembre ele falou mais sobre o softwares e solicitou uma atividade. Inclusive para ser enviada na plataforma se não me engano e tinha questões relacionadas ao Geogebra. As aulas foram de apresentação de comados e possibilidades para fazer, não foi uma exploração onde nós pudéssemos aprender ao ponto de usar externamente longe do professor. Pra lhe ser sincero, quase não mexemos no aplicativo sozinhos durante as aulas, sempre formos conforme o professor mostrava. E isso é complicado porque longe do professor não temos segurança em fazer, só que não dar pra depender do professor, uma hora somos só que faremos e aí como fica? É difícil.*
A2: *RM, pra ser sincera eu não fiz uso de software em nenhuma disciplina de geometria. Os colegas de turma eram quem saiam pesquisando e articulando alguns desse softwares, mais eu mesma, não tive contato com essas ferramentas.*

Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Notadamente percebemos na fala dos sujeitos uma divergência de situações, e isso pode ser explicado pelo fato de que embora estejam na mesma turma, eles pagaram disciplinas em semestres variados, e consequentemente com professores diferentes. Observou nesse primeiro momento que o contato com *softwares* em geometria é algo que quase não tem ocorrido, e mesmo quando ocorre é bastante técnicos. Aparente o modo de execução

3 Pesquisadora e Entrevistadora do estudo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

proposto pela maioria é o de demonstração da ferramenta, apresentação de comando e possibilidades, algo muito engessado em ocorre pouca ou quase nenhuma exploração livre.

Aprofundamos o que eles apresentaram questionando sobre o seu manuseio com *softwares*. Foi possível identificar que uma grande maioria tem dificuldade em trabalhar com *softwares*. Mesmo aqueles que conhecem não sente-se totalmente confortáveis para usá-lo, exceto aquele que já tem domínio da ferramenta há algum tempo. Sendo que estes, alegam terem esse conhecimento antes do curso ou advindos de formações, oficinas e cursos feitos externamente.

Quadro 02: Então diante do que foi colocado, como você se sente para manusear *softwares* de geometria durante as suas aulas, e uma sugestão de como você iria propor?
A9: *Veja como desde muito jovem eu trabalho com edição, com photoshop, com programas para design, isso muito antes de entrar no curso de matemática, aí sou muito seguro quanto a trabalhar com softwares, mas a preocupação é com os outros que não tem essa facilidade e prática. Uma grande parte se limita ao uso do celular e acaba não conhecendo o que o software no computador pode possibilitar. A diversidade de aplicação e até mesmo de domínio também de aplicar a disciplina.*
A1: *Sou uma pessoa que gosta muito dessa área de software, principalmente do Geogebra, cheguei a fazer várias oficinas e isso me ajudou bastante. Não posso lhe dizer que domino 100%, porque tem funções dele que eu não conheço. Mas é um software que dependendo consigo abordar na minha aula. Uma sugestão seria no conteúdo de funções, a representação dos gráficos, dependendo da turma funções afim, quadráticas, acho que venham a ser muito interessante. Inclusive mesmo nesse cenário remoto, podemos utiliza-lo já que ele é um software que os alunos tem fácil acesso. Tanto online como pelo aplicativo Geogebra no Play Store.*
A11: *Totalmente despreparada, pois não tive nenhuma mediação que pudesse contribuir para a aprendizagem desse recursos e de nenhum outro. É uma ferramenta fácil de ser manuseada, mas falta preparação. A não ser que busque outros meios.*

Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Percebe-se inicialmente que a performance alcançada não é uma das melhores, as falas de insegurança, nos remete a entender que se o objetivo do professor era que os Licenciandos adotassem o artefato Geogebra para a prática, isso aconteceu de modo muito particular e atrelado a experiência externas. Procuramos buscar mais detalhamentos quanto a inserção de *softwares* de modo geral, visto que nas disciplinas de geometria essa inserção foi muito limitada. Então já que alguns alegaram terem vistos em outras disciplinas como matemática II e cálculo I ampliamos o entendimento de como aconteceu o processo, pois o software ao qual eles se referiram foi o Geogebra. E obtivemos as seguintes respostas:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

Quadro 03: Do seu ponto de vista, diante das disciplinas de geometria que tiveram a inserção de *softwares*, o planejamento do recurso com o conteúdo foi adequado? Os professores tinham domínio do que aplicavam?
A16: *Eles tinham domínio, pelo menos a aula que ele deu foi muito bem planejada, pelo menos do meu ponto de vista ele alcançou os objetivos. Tudo foi bem organizado e as demonstrações foram bem elaborada.*
A13: *Eu observei que ele tinha bastante pratica com o softwares, ficou algo bem amarrado. Pelo que percebi o planejamento foi adequado, e teve uma boa articulação na sala.*
A2: *Em geometria como lhe disse não teve esse contato com softwares, posso dizer que faltou o professor colocar software no planejamento dele.*
A11: *Assim pelo que percebi na web conferência o professor tinha domínio, um dos problemas foi que a maioria da gente não conhecia a ferramenta então ficou muito complicado de acompanhar o que estava sendo executado. Talvez um vídeo prévio falando sobre o software ajudaria. Nesse caso, eu digo que o planejamento foi que ficou a desejar.*

Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

A partir das respostas, observamos que o domínio da ferramenta por parte do professor era algo notório a maioria dos Licenciandos, mas eles apontam em especifico que o planejamento poderia ter sido melhor. Inclusive vale salientar que a grande maioria apontou no início da entrevista que não tiveram contato com *softwares* nas disciplinas de geometria, o que enfatiza ainda mais a falta de planejamento utilizando-se desses instrumentos. Diante do exposto, podemos dizer que a configuração didática foi algo que poderia ter sido melhor, visto que a maioria se quer teve contato com *softwares* nas disciplinas de geometria. Ao serem indagados sobre a interferência da modalidade à distância no processo de aprendizagem de *softwares*, os licenciados apontaram que a modalidade não interferem, desde que haja uma articulação adequada entre a disciplina, o conteúdo e a proposta da ferramenta. Por conseguinte, nos remetendo ao planejamento da disciplina e a configuração didática apontada por Bellemain e Trouche (2016). Vejamos algumas dessas falas.

Quadro 04: Quais os desafios em aprender sobre *softwares* na EaD? A modalidade impacta? Contribui? Ou não difere?
A17: *O problema não é a modalidade, acho que está na forma como se estrutura tudo que será proposto na modalidade e no curso. Aí é que está a chave do problema. Nós temos professores que não dominam nem o que está ensinando, como nós vamos ter esse domínio. Hoje conhecer sobre tecnologia dentro da nossa formação deveria ser o mínimo e não é. Por exemplo o maior desafio agora nessa situação que estamos vivendo da pandemia é a falta de domínio dos recursos digitais. Não digo só de softwares, mas de recursos tecnológicos de modo geral, games, aplicativos, softwares, plataformas. Precisamos urgente saber lidar com isso e traze-los pra prática. A gente vive no mundo onde tecnologia está em tudo e esses meninos hoje em dia tem total domínio, colocam a gente no bolso. Falo isso pois tenho um filho de 8 anos e se a gente não ficar atento é bronca.*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

A9: *Difere e muito, o manuseio das ferramentas na EaD possibilita a compreensão dos conteúdo de forma muito mais dinâmica também, acho que o grande desafio é a falta de disciplinas que tratam de softwares, nós escutamos muito dos professores que para completar a carga horária de Atividades Complementares devemos fazer cursos externos que atendem a softwares da disciplina de matemática para ajudar no domínio dessas ferramentas na nossa prática.*
A11: *Acho que não depende da modalidade, se o professor for um bom mediador ele consegue tranquilamente, até porque hoje dia somos levados a mediar que o aluno construa seus conhecimentos. Então se eles adequarem ao conteúdo e articularem vídeos, web conferências, materiais complementares. Acho que seria possível.*
A16: *Tem um grande impacto, na modalidade EaD eu observei que os softwares ganha uma outra dinâmica, pra quem está acostumado com o tradicional é uma mudança bem significativa, porque você desprende do lápis e papel. O mundo está mudando e não podemos negar que isso impacta na nossa formação. Quanto a aprender eu acho muito relativo, tem aqueles que vão ter facilidades e aqueles que não, mas isso também vai acontecer no presencial. Tudo que é novo causa mudança. Há quem se identifique ou não. Acredito que o diferencial está na forma como é colocado dentro do conteúdo, da disciplina e para a turma.*

Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Diante das falar notamos que a configuração didática bem como a falta de inserção dos *softwares* são indicados como problema pelos Licenciandos, enquanto que a modalidade não traria prejuízos a aprendizagem desses recursos. Um outro ponto considerável é a execução, ou seja, como executar o que estar no planejamento, porem a partir do exposto percebemos na maioria das vezes que não está se quer no planejamento. E nas falas dos licenciando temos que a modalidade não impacta negativamente. Muito pelo contrário, pois como veremos a seguir eles esperavam lidar com essas ferramentas tecnológicas em uma escala muito maior, justamente por ser à distância. Ao serem questionados sobre o cenário da formação obtivemos dentre algumas resposta as seguintes:

Quadro 05: Como você descreve o cenário da sua formação quando nos referimos aos *softwares* de geometria?
A13: *O cenário é um pouco precário ainda. A gente tem pouco contato com essas ferramentas sabe, e isso precisa acontecer mais vezes. A nossa formação ainda está muito distante dessa realidade.*
A2: *Sendo bem sincera, eu esperava que o curso tivesse avançado como se avança a tecnologia, mas não acontece isso. Nós temos um currículo muito singular, e embora estejamos no meio das tecnologias elas passam longe da nossa realidade. Estudamos na modalidade à distância, onde tudo isso deveria ser diferente, mas não é. Se você pegar a nossa grade e comparar com as do presencial estamos praticamente no mesmo barco, capaz até de eles estudarem mais recursos tecnológicos que nós. É uma situação lamentável.*
A6: *Então foi um cenário não muito favorável, esperava encontrar e ver mais softwares, não só o Geogebra, mas muito outros que é possível explorar vários conteúdos. Em geometria não tivemos esse contato, e nas disciplinas que tivemos foi tudo muito limitado embora o professor tenha buscado oferecer o melhor possível.*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

A16: *As faculdades em gerais falham no processo de acompanhar a tecnologia, o próprio Moodle é limitado, tem inúmeros problemas técnicos, então esse cenário é superficial, fora que o currículo também não contribui muito, e os professores que estão na base de execução não vão muito além do conteúdo básico. Por exemplo, tivemos a disciplina de informática e só estudamos, word, excel, power point, coisa básica que hoje em dia a gente acessa do próprio celular e que já nem interessa. Deveríamos ter tido contato com mais softwares, tendo em vista que estudamos a distância, mas isso não acontece.*

Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Os Licenciandos esperavam um contato maior com os recursos tecnológicos, e o estudo mostrou que isso não tem acontecido. Apontamos mais uma vez a relevância da configuração didática e o quanto ela é primordial na preparação de atividades relacionadas ao uso de artefatos tecnológicos. E quando nos remetemos a Rabardel (1995) podemos alegar que a instrumentalização não ocorreu em função de como foi proposto o uso do artefato, isso considerando os casos em que houve inserção. Podemos analisar que os próprios estudantes já apontam essa falha nas instituições de ensino, isso porque os impactos dessa realidade, afeta diretamente a sua formação e por conseguinte a prática docente. Conforme pode ser observado no questionamento proposto abaixo.

Quadro 06: Você pretende integrar os *softwares* a sua prática como professor no dia a dia?
A2: *Vontade eu tenho RM, mas me falta capacitação para. Futuramente talvez após algumas formações, cursos. Aí quem sabe? Mas hoje não. Não posso trabalhar com algo que nem eu mesma sei utilizar. Esses alunos hoje em dia sabem muito dessas tecnologias, então não arrisco.*
A1: *Sim, pretendo de fato trabalhar com essas ferramentas, mas como lhe disse anteriormente, ainda não me sinto 100% preparada. Isso requer estudos, oficinas, cursos e prática né. Então é algo que eu quero enquanto profissional, mas que preciso buscar outros meios, pois a graduação foi só o mínimo do básico. Precisamos urgentemente que as instituição revejam essas grades, nós não temos no nosso curso uma disciplina que contemple diretamente esses softwares nas nossas aulas e com isso ficamos muito limitados em conhecimentos tecnológico, reflexo das lacunas da nossa formação.*
A11: *Ainda não estou em sala, mas acho que seja muito interessante trabalhar com essas ferramentas, mas pra isso eu preciso buscar outros meios. Um curso, uma oficina né, porque na formação deixou a desejar.*
A16: *Olhe eu não trabalho na área de ensino, atualmente estou na parte de gestão e trabalho com muito softwares, mas quando analiso ir pra sala de aula, acredito que seja necessário a gente agregar essas ferramentas a nossa prática, embora não esteja atuando na área eu percebo da relevância que é a gente trazer essas ferramentas pra sala de aula. Não só por ser tecnológico, mas pela dinâmica de possibilidades e construção de conhecimento no aluno. Já temos uma saturação muito grande no ensino, precisamos de coisas novas.*
A17: *Como já disse é gritante a necessidade da tecnologia e o uso de softwares na nossa área é um diferencial. Então, embora não esteja na área atualmente, pois trabalho no comercio. Pretendo sim insere-lo na minha prática, como isso vai acontecer não sei, pois vai depender do conteúdo.*

Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

Não foi possível destacar que o artefato foi transformado em instrumento, pois o estudo foi a partir da vivência que tiveram durante a formação. Nesse nosso último questionamentos é evidente o quanto a formação ainda encontra-se precária e repleta de lacunas em relação as tecnologias educacionais, e esse cenário é ainda mais difícil quando tratamos do uso de *softwares* de geometria dinâmica. Observamos na fala da maioria dos licenciando a necessidade de formação tecnológica externamente ao curso, isso porque dentro da licenciatura essa preparação não ocorre, e mesmo quando tem-se é muito singela e compactada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigou como a formação inicial dos professores de matemática, na modalidade à distância tem abordado o uso de *softwares* nos componentes curriculares que atende a disciplina de geometria. Para alcançarmos o objetivo proposto tivemos como embasamento duas teorias que tratam sobre o uso de artefatos tecnológicos em ambiente ricos de tecnologia: a Abordagem Instrumental (Rabardel, 1995) e Teoria da Orquestração (Trouxe, 2004). Ambos aportes teóricos foram essenciais para compreender os aspectos encontrados no estudo.

A partir da Orquestração instrumental analisamos o processo de gênese por parte dos Licenciandos. E com base na Teoria da Orquestração e seus princípios desenvolvemos o estudo relacionando os principais aspectos encontrado. Para a configuração didática, voltamos nosso olhar para as práticas pedagógicas dos docentes com o uso de *softwares* nas disciplinas de geometria, observando o planejamento a partir dos detalhamentos e relatos dos Licenciandos. O modo execução nos permitiu avaliar o processo de inserção dos *softwares*, todas as atividades desenvolvidas, o uso em laboratório, os materiais online no Moodle. E por fim, a performance didática para identificar nos Licenciandos a apropriação dos *softwares* e o domínio de suas potencialidades, bem como elencar os desafios e possibilidades no uso de *softwares*, na modalidade à Distância;

No primeiro instrumento aplicado, observamos que a maioria dos Licenciandos apontaram terem tido contato com *softwares* na formação, pórem durante as entrevista se evidenciou que esse fato não aconteceu especificamente em geometria. Uma vez que alguns sujeito apontaram o uso do Geogebra em disciplinas de matemática II e cálculo I.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

Embora o questionário tenha apontado que 50% dos sujeitos se sentem entusiasmados em utilizar *softwares* nas aulas suas aulas de geometria, nas entrevistas percebemos que esse uso em sua maioria é limitado visto que pouquíssimos apresentam apropriação desse artefato. Em especifico quando falamos principalmente do Geogebra, software apontado por eles como o mais familiar e de melhor domínio. Ficou notário no estudo a partir de ambos os instrumentos que as lacunas da formação são gigantescas quando nos referimos ao uso de *softwares* de geometria, na modalidade à distância, e que os estudantes atrelam essa falha ao próprio currículo, a falta de organização das disciplinas e até mesmo a falta de disciplinas que tratam sobre esses artefatos.

A pesquisa aponta a necessidade de inserir mais uso de software como o Geogebra, Apprenti Géomètre 2, Cabri-Géomètre, dentre outros, na formação inicial do professor. Inclusive os sujeitos nos questionários confirmam a necessidade de ter um componente curricular. Nas falas e respostas dos instrumentos, percebe-se que o uso de *softwares* se limita exclusivamente a aborda-lo em sala, como uma ferramenta que existe, mas que o professor apenas irá apresentar brevemente sem maiores aprofundamentos, inclusive sugerindo aos estudantes que busquem formações externas, oficinas e cursos de curta duração, como pode ser constato no Anexo C. Tratando de como eram proposta as atividade a serem desenvolvidas vimos que basicamente eram só aplicação de comandos que não permitiam ao licenciando tanta exploração e livre manuseio.

O estudo mostrou claramente em todos os instrumentos usados na pesquisa o quanto os Licenciandos sentem-se prejudicados em não ter esse domínio de artefatos. Quando questionados sobre nessa necessidade de conhecimento, eles não só concordaram como deixaram claro que é indispensável adquiri-los durante a formação inicial. A grande maioria, apontou que dentre as possibilidades de melhorias estão a inserção de uma disciplina de *softwares* voltados exclusivamente para o ensino de matemática, uma reformulação no currículo, por este, encontra-se atrasado e até mesmo repensar as disciplinas atuais de cursos organizando seu planejamento a fim de atender tais artefatos dentro da formação.

Além disso, observou-se também que os Licenciandos não responsabilizam a modalidade à distância por essa lacuna, muito pelo contrário, eles evidenciam em suas falas que esperavam justamente lidar melhor com essas ferramentas pelo fato de estarem em um ambiente rico em tecnologia. Do ponto de vista dos Licenciandos a modalidade em si não impacta no

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

estudo de *softwares*, embora o Moodle apresente limitação, ele acreditam que se houvesse uma estruturação adequada para inserção a aprendizagem aconteceria sem prejuízo. Diante do exposto nesta, analisamos que estamos diante de uma formação que não tem feito o seu real papel, o estudo apontou diversos aspectos, déficits e lacunas que incluem a estrutura, o planejamento, o currículo, a falta de preparação profissional, a limitação nos ambientes acadêmicos, dentre outros. E estamos longe de resolver todos esses fatores, mas esperamos contribuir pra que os olhares da formação docente comecem a ganhar novos sentidos e caminhos. Afinal, enquanto educadores sabemos que o conhecimento é infinito e necessário em nossa trajetória. Competindo a cada um de nós a busca por melhores qualidades pessoais e ressignificação das práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

BELLEMAIN, Franklin; TROUCHE, Luc. **O trabalho do professor com os recursos de seu ensino, um questionamento didático e informático**. Anais do I Simpósio Latino-Americano da Didática da Matemática - Ladima. Bonito – Mato Grosso do Sul, Brasil, 2016.

BENITES, Vanessa Cerignoni. **Formação de Professores de Matemática: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática**. (2013) (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2013.

BITTAR, M. **A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática**. In: Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR. 2011, p. 157-171.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: BNCC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em:10.04. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Senado federal. Brasília, 2005.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

COUTO, R. M. L. S. **Mediações Didáticas da Tutoria Online da Geometria Analítica: uma análise à luz da orquestração instrumental e das representações semióticas**. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2015.

DRIJVERS, Paul; KIERA, Carolyn; MARIOTTI, Maria Alessandra.; AINLEY, Janet.; ANDRESSEN, Mette.; CHAN, Yip Cheung; DANA-PICARD, Thierry; GUEUDET, Ghislaine; KIDRON, Ivy; LEUNG, Allen; MEAGHER, Michael. **Integrating Technology into Mathematics Education: theoretical perspectives**. In: HOYLES, C.; LAGRANGE, J.-B. (Org.). Mathematics Education and Technology-Rethinking the Terrain. [S.l.]: Springer US, 2010. p.89_132.(New ICMI Study Series,vol. 13).

FERNE, Dienifer da Luz; SOARES, Maria Arlita da Silveira; MARIANI, Rita de Cassia Pistóia. **Geometria nas Licenciaturas em Matemática: Um panorama a partir de Projetos Pedagógicos de Cursos**. Ensino em Revista, Uberlandia – MG. V.27. N.2. Pag: 434-457. Maio/Agosto. 2020. ISSN: 1983 – 1730. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27n2a2020-2> Acesso em: 10.03.2021

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009

LUCENA, R. GITIRANA, V. TROUCHE, L. **Teoria Da Orquestração Instrumental: Um Olhar Para A Formação Docente**. I Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática01 a 06 de novembro de 2016 Bonito – MS/ Brasil, 2016.

RABARDEL, Pierre. **Les hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains**. Paris, Armand Colin, 1995.

SANTOS, Marilene Xavier. **A formação em serviço no PNAIC de professores que en¬sinam Matemática e construções de práxis pedagógicas**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2017.

TROUCHE, Luc. **Managing the complexity of human/machine interactions in computerized Learning Environments: guiding student's command process through instrumental orchestrations.** International Journal of Computers for Mathematical

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.042

Learning, Netherlands, n.9, p.281_307, 2004. Disponivél em: <https://www.academia.edu/666692/Managing_the_complexity_of_human_machine_in teractions_in_computerized_learning_environments_guiding_students_command_proce ss_through_instrumental_orchestrations> Acesso em 16.03.2021.

VILAÇA, Marcel Muniz. **Investigando o processo de gênese instrumental de licenciandos em matemática ao utilizarem o geoplano durante a realização de atividades sobre quadriláteros**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2018. Recife, 2018.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, MÍDIAS DIGITAIS E SITUAÇÃO EMERGENCIAL DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

EUNICE SIMÕES LINS
Professora Dra no Departamento de Educação do Campo DEC e no Programa de Pós Graduação em Comunicação PPGC da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, autorprincipal@email.eunice slins@gmail.com; Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia do Imaginário-GEPAI.

MÁRCIA MEDEIROS FIGUEIREDO
Mestre no Programa de Pós Graduação em Ciências das Religioes PPGCR da Universidade Federal da Paraíba –UFPB e Graduanda no Curso de Pedagogia do Campo da UFPB, coautor1@email. marcinhamedeiros2@gmail.com;

ADEMAR CANDIDO S. LINS FILHO
Especialista em Direito Administrativo, Professor de Lógica e Programação; Empreendedorismo e Informática Básica do Instituto de Tecnologia da Paraíba IFPB, coautor2@email. ademarlinsfilho@hotmail.com;

ANA PAULA ALVES DE MÉLO
Professora de língua inglesa na rede de ensino do Estado da Paraíba, pedagoga no Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba. coautor3 @email ana_paulajt@hotmail.com .

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal refletir a situação emergencial sobre o planejamento estratégico do ensino remoto em tempos de pandemia covid-19 e a utilização das mídias digitais identificando as vantagens e desvantagens no processo da arte de ensinar, a utilização adequada dos meios digitais e métodos aplicados no âmbito virtual. A tipologia da pesquisa é exploratória e descritiva com abordagem qualitativa. Como resultado do estudo foi possível identificar que o ensino remoto apresentou como vantagem em maior destaque a flexibilização do estudo, ou seja, o aluno poderá assistir novamente à aula ministrada até porque muitas são gravadas, bem como poder assistir a aula em qualquer local que esteja não ficando especificamente no espaço da instituição escolar; e quanto à desvantagem o destaque maior foi à acessibilidade ao uso do computador, muitos alunos até possuem o tablet, computador, smartphone, porém não sabe usar precisando de um letramento digital. Outro ponto é o local apropriado para o estudo que muitos não possuem no ambiente familiar. Entendemos que foi um momento de grande desafio para todos os envolvidos desde os professores e alunos, que precisaram se aperfeiçoar reinventar e se apropriar de um universo ainda desconhecido para muitos, a "Tecnologia digital", bem como para os responsáveis que assumiram o papel de tutores e educadores de seus filhos, parentes, vizinhos e outros.

Palavras-chave: Educação profissional, Ensino Remoto, Mídias digitais, Pandemia covid-19.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

INTRODUÇÃO

Traçamos como objetivo de nosso estudo descrever algumas das vantagens e desvantagens do processo de ensino remoto com a utilização das mídias digitais no período da situação emergencial durante a pandemia de Covid-19. Justificamos a escolha de nosso tema por compreendermos ser inovador e contribuir para avaliar como se deu esse processo de ensino-aprendizagem no processo mediado pela mídias digitais.

Começamos com uma descrição de modo conciso sobre o cenário da pandemia de Covid-19, sem nos preocuparmos de relacioná-la com uma determinada localidade específica ou detalhar o seu impacto em uma determinada área, seja ela econômica, social ou política. Fazemos um breve resgate de como a pandemia se originou e se espalhou pelo mundo, trazendo impactos profundos para a economia global e, por consequência, no âmbito da educação, foco de nossa análise.

O mundo inteiro desde o final do ano de 2019 tem vivenciado uma guerra contra um inimigo invisível, traiçoeiro, cruel e letal que se espalhou por todos os continentes ceifando vidas e dizimando famílias inteiras, trazendo dor e sofrimento a milhares de pessoas. Esse inimigo, o vírus SARS-Cov 2, causador da Covid-19, uma doença letal (terminologia utilizada pela Organização Mundial da Saúde –OMS, teve origem na cidade de Wuhan, China e que rapidamente, pelo o seu alto poder de contágio, se espalhou por aquele país ainda no final do ano de 2019.

O que se tratava até então de uma endemia, aos poucos foi ganhando proporções mais alarmantes a ponto de começar a fazer vítimas em outros países mais próximos, como a Coreia do Sul e o Japão. No início de 2020 o vírus começa a se espalhar por outros continentes, chegando à Europa, onde provocou um quantitativo exorbitante de casos e vítimas na Itália, Espanha, Inglaterra e França na primeira onda de contágio da doença.

A partir desse panorama, vivido primeiramente no continente asiático e já bastante preocupante, somado àquele vivenciado no continente europeu, onde a quantidade de mortes alcançou números assustadores, o vírus migrou para outros continentes, como a América do Norte, América do Sul e Central e a África, ampliando o quantitativo de casos e óbitos em consequência da COVID-19.

Portanto, com o vírus se propagando pelo mundo, causando desmensurada crise sanitária e econômica, no mês de março de 2020 a Organização

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

Mundial de Saúde – OMS fez um alerta ao mundo, anunciando que estávamos passando por uma pandemia. Para entender do que se trata uma pandemia é necessário recorrer a um termo variante a ela, ou seja, ao que a antecede: a epidemia.

Sendo assim, a pandemia é a ampliação de uma epidemia, que segundo Rios, (1999, p. 251) apresenta epidemia como: "doença contagiosa que, numa extensa área, ataca ao mesmo tempo muitas pessoas". Nessa mesma linha de pensamento, o termo epidemia é apontado por Amora, (1999, p. 268), como: "doença que ataca, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, grande número de pessoas".

Portanto, partindo do termo "epidemia", pode-se chegar à definição do termo "pandemia", que é apresentado por Amora (1999, p.514), como: "epidemia generalizada". Essa terminologia fica evidente de forma concreta, uma vez que a doença está amplamente espalhada em todos os continentes do mundo, provocando cada vez mais casos da doença e levando muitas pessoas a óbito.

É bom evidenciar que essa não é a primeira vez que o mundo é acometido com uma pandemia e que, além da Pandemia atual, o da Corona vírus (SARS-CoV-2 ou COVID-19), tiveram ao longo dos últimos séculos outras pandemias, como explicitado a seguir:

> [...] observa-se que as pandemias mais notáveis e com amplas repercussões espaço-temporais na demografia humana são identificadas por uma periodização de eventos destacadas principalmente na literatura ocidental, embora sem precisão estatística, partindo do século VI com a conhecida "Praga de Justiniano", passando pelo século XIV com a "Peste Negra", até se chegar no século XX com a "Gripe Espanhola. (SENHORAS, 2020, p.03).

Como esta pandemia atual, as pandemias ora apresentadas que se manifestaram em momentos distintos provocaram grandes prejuízos à economia mundial, escancarou a fragilidade da saúde pública e as péssimas condições sanitárias pelo mundo, além de causar a morte de milhões de pessoas. Embora, como pontuado ainda por Senhoras (2020) que os dados estatísticos não possuíam tanta fidedignidade e precisão, mas sabe-se que qualquer pandemia tem como característica o alto índice de casos da doença e, consequentemente, de mortes.

A Covid-19, pela forma de contágio, não tem sido diferente das demais pandemias que ocorreram pelo mundo, ainda mais por que o vírus vem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

sofrendo constantes mutações genéticas e conseguindo se tornar bem mais agressivo, contagioso e letal.

Assim sendo, começam a adotar procedimentos que visam evitar o contágio do vírus, recomendados pela OMS. Uma das medidas – talvez a principal e mais impactante – foi o distanciamento social e a necessidade de se não promover aglomeração, bem como o uso de máscara, sendo necessário o fechamento de diversos setores, em nosso caso especifico, foco de nossa análise, as instituições educacionais também foram fechadas e passaram a oferecer o Ensino Remoto como proposta de continuidade do ano letivo.

É certo apontar a educação como um dos campos no qual se precisa aglutinar um quantitativo de pessoas, promovendo com isso a aglomeração no espaço da sala de aula – como apontam Saraiva, Traversini e Lockmann, (2020, p. 02): "[...] Quase sempre as primeiras instituições alcançadas por essas medidas são as educacionais, ambientes que mantêm um grande número de indivíduos confinados juntos por longos períodos [...]" e que pela gravidade do contágio, a decisão de resguardar esse direito da não presença nas salas de aulas se tornara uma decisão acertada entre as medidas a serem executadas.

Entretanto, nem os mais pessimistas conseguiam ainda prever a necessidade de dilatação desse período de distanciamento em virtude do não término do ciclo de contágio da Covid-19. Tal necessidade ocasionou, assim, a imposição da elaboração de estratégias emergenciais e modos alternativos de ensino, sendo o ensino remoto via ferramentas de vídeo chamadas o escolhido como mais viável na maioria dos casos.

Até então não era permitido por lei o ensino remoto ou a educação à distância para atender às turmas de educação básica no Brasil. Entretanto, diante do contexto inesperado, a fim de atender a uma demanda urgente, o Ministério da Educação – MEC – publicou a Portaria 343, de 17 de março de 2020[1], autorizando em caráter excepcional essa modalidade de ensino:

> Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino,

1 https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

> de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
>
> § 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

Atentemos, porém, para o período de apenas trinta dias que poderia se estender por até sessenta. Nos primeiros dias de isolamento das famílias não se cogitava a necessidade de estendê-lo por tantos meses e, desse modo, foi necessária a publicação de uma segunda portaria apenas dois dias depois (Portaria 345, de 19 de março de 2020)[2], onde o então ministro da educação suprimiu o detalhe que tratava do curto prazo de utilização da medida emergencial de ensino remoto, deixando margem para que esta prática pudesse se estender por um período mais extenso.

Na portaria MEC 473[3], de 12 de maio, o Ministério da Educação decide prorrogar "por mais trinta dias, o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020".

Em junho do mesmo ano tivemos a publicação da portaria MEC nº 544[4] que

> Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Por fim, perante o cenário trágico ocasionado pela doença, somado à falta de vacinas e políticas públicas robustas por parte do governo federal com o objetivo de dirimir o contágio em larga escala, já em dezembro de 2020, houve a necessidade de outro documento: o Parecer 19 do Conselho Nacional de Educação[5], que passara a autorizar o ensino remoto durante

2 https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020

3 https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020

4 https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872

5 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

todo o ano de 2021, até o próximo mês de dezembro. O parecer delegou aos sistemas de ensino públicos e privados autonomia para elaborar seu próprio calendário escolar, além de estratégias para cumpri-lo conforme a realidade local.

A adoção do ensino remoto, porém, desvela uma triste realidade do nosso país: o grande índice de alunos sem acesso a recursos tecnológicos para poderem acompanhar as aulas dentro desse modelo. Foi possível perceber o profundo abismo entre aqueles alunos e professores que possuem amplo acesso à internet e outra grande camada da população desprovida de recursos para possuir um aparelho eletrônico (*smartphone, tablet, notebook*), além de uma boa rede de dados que lhes possibilite acompanhar as aulas e também se inserir na sociedade digital globalizada.

Partimos do principio de que o ensino remoto consiste no formato de escolarização mediado por tecnologias, prevalecendo o distanciamento físico entre professor e aluno. Todo o processo acontece viabilizado pelo uso das plataformas digitais, por isso "o planejamento do ensino deve levar em consideração os diferentes aspectos que envolvem o contexto e a realidade do aluno e do professor, conforme ressalta" Garcia; et al (2020, p.2).

O planejamento para a realização do ensino remoto pode acontecer de dois modos: da forma síncronica (quando todos estarão conectados à internet, on-line ao mesmo tempo) e da forma assíncrônica (com atividades e tarefas off-line) fazendo uso de recursos (ferramentas, aplicativos e softwares) e as mídias que dizem respeito ao suporte tecnológico (computador, *smartphone, tablet*). Desse modo, construimos nossa questão-problerma: Quais as vantagens e desvantagens do ensino remoto?

Inicialmente, cabe destacar que este modelo de ensino remoto que conhecemos desde 2020 foi adotado como estratégia emergencial, uma alternativa à falta de aulas que já se prolongava por algumas semanas – em alguns casos meses – sem que houvesse qualquer perspectiva de retorno ao modelo de aulas presenciais com o qual sempre estivemos habituadados.

Esta significativa mudança, por ter sido iniciada de modo repentino, tirou boa parte dos professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino, da zona de conforto, forçando-os a pensar novas estratégias de abordagem e criação de conteúdo. A nova realidade exige capacidade ainda mais ampliada de inovar, experimentar e ressignificar a forma de como apresentar o conteudo programático aos alunos.

Foi possível perceber que embora quase sempre familiarizados com os equipamentos de acesso à internet, redes sociais e ferramentas de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

comunicação *online*, crianças, adolescentes e jovens não tinham o hábito de utilizar a rede mundial de computadores para acessar material instrutivo ou pesquisar tópicos relacionados aos assuntos tratados durante as aulas, a não ser quando exigido um trabalho escrito como atividade obrigatória.

Além dos alunos, a quase totalidade dos professores nunca havia tido acesso a formação adequada para trabalhar com o ensino remoto. Subitamente todos, estavam diante de equipamentos muitas vezes obsoletos e não raramente operando plataformas inadequadas, empenhando-se em descobrir como ensinar pessoas que nem mesmo podíamos ver através de suas câmeras fechadas, nem ainda podíamos saber se nos viam, se nos ouviam, se conseguiam compreender o que tentávamos com tanto embaraço explicar, ou mesmo se ainda estavam ali.

Mais do que nunca o conteúdo a ser ensinado tornara-se o menos relevante elemento da aula. As preocupações agora se voltavam de como ensinar? E o que ensinar? Utilizando as mídias digitais, fazendo uso das novas linguagens, de novas estratégias para dialogar com os alunos cada vez menos motivados. Não se pode negar que o vídeo é muito mais cansativo e por vezes menos dinâmico que o contato presencial.

Somada a tudo isso, emerge a já sabida, mas nunca tão escancarada desigualdade social brasileira. Uma grande porcentagem dos alunos não possuía equipamento que lhes possibilitasse acessar a internet e, assim, as aulas; aqueles que o tinham não dispunham de um pacote de dados suficiente para os encontros diários com colegas e professores através das videochamadas; outros tantos precisavam dividir um único aparelho com os demais irmãos, revezando entre eles quem podia frequentar as aulas em cada dia da semana. Realidade totalmente diversa da maioria dos alunos das redes de escolas privadas do país.

Se antes já havia imensa discrepância entre crianças e adolescentes moradores de comunidades mais pobres, alunos de escolas públicas e seus contemporâneos filhos da classe média e com amplo acesso a material didático e instrumentos culturais, agora a pandemia de Covid-19 apresenta uma grande disparidade. Coube, mais uma vez, aos professores da rede pública ou privada a tarefa de desenvolver técnicas que possibilitasse ao grupo discente oportunidades de aprender e de receber o conteudo programatico, mas, ficou a desejar boa parte do conteudo, devido às desvantagens que cada um encontrou durante esse processo do ensino remoto.

E o que dizer das Tecnologias Digitais? Ou da era da tecnologia dos computadores, onde a informação assumiu o caráter virtual, sendo capaz

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

de amplificar o armazenamento e circulação de enormes volumes de informação.

Foi a partir dos satélites de telecomunicação cobrindo todas as regiões do mundo e da velocidade dos computadores, medida em bilionésimos de segundo, que houve "uma contração rápida do tempo necessário para coletar, tratar e utilizar a informação na tomada de decisões"[6]. Segundo Massuda (1982), estas tecnologias de processamento de informações, desenvolvidas através das funções de memória, computação e controle, ampliam a capacidade humana de produzir conhecimento e fazê-lo circular[7].

Atualmente os controle-remotos, tecnologias digitais, a edição de imagens e sons computadorizados estão conferindo um novo significado à interferência da informação na vida dos cidadãos. Portanto, nessa época do espetáculo virtual, os audiovisuais encarnam modificações técnico-instrumentais de consequências profundas para a percepção dos usuários. À medida que evoluem as tecnologias da informação, novos modos da experiência humana se inscrevem na história da cultura.

Neste novo mundo, em que tudo parece produto da informação, quando tudo se transforma em imagem, o indivíduo experimenta novas maneiras de se reconhecer como sujeito. Os novos dispositivos técnicos audiovisuais têm um efeito e uma recepção bastante acentuados no cotidiano dos cidadãos, promovendo radicais mutações nas formas de identificação dos sujeitos.

Percebemos que a preocupação com o controle da informação é antiga, nasce com o projeto de modernização ou aburguesamento social. Em seguida, observamos que a preservação, organização e distribuição da informação evoluiu a partir da emergência de um conjunto de procedimentos sociais e tecnológicos: da classificação em fichas, à biblioteconomia; da microfilmagem, à documentação; do uso dos computadores e satélites em rede, à ciência da informação.

A modificação social tem sido produzida, no entender de Castells (1999), por uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação. Para ele não só o sistema de comunicação se modificou, mas também toda a vida social passou por alterações: os sistemas políticos estão passando por uma crise estrutural de legitimidade; os movimentos sociais têm sido fragmentados e efêmeros; o sistema econômico busca se ajustar para integrar-se

6 - LE CAODIC, op cit., 8.

7 - Maiores informações consultar Yonej MASSUDA, **A sociedade da informação como sociedade pós-moderna**. Brasília: ESAF/ UnB, 1982.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

nos mercados financeiros globais; os sistemas administrativos são reordenados a partir do estatismo soviético e da reestruturação do capitalismo. E o modelo de gestão é caracterizado por maior flexibilidade de gerenciamento, descentralização das empresas, individualização e diversificação.

Para Castells (1999)[8] essas modificações sociais tiveram início com a recente popularização dos microcomputadores, pois até o final da década de 60 estes eram utilizados apenas em planos de defesa nacional e em exploração espacial. Posteriormente, os computadores se estenderam para outros setores da sociedade, tais como, empresas privadas e públicas, com o fim de aumentar a eficiência no gerenciamento e administração para crescimento econômico. E, por fim, tivemos a maioria dos setores sociais informatizados.

Contudo, a quantidade de computadores não foi a única alteração, mas a existência de um circuito integrado de microprocessadores de informação, ou uma rede constituída pelo conjunto de várias linhas de telecomunicação. Foi a partir desse momento que se estabeleceu uma nova estrutura sócio-econômica, centrada na produção de valores informacionais, cujos produtos básicos são tecnologia e conhecimento.

Uma sociedade que se reorganiza a partir de uma nova relação entre economia, Estado e sociedade. Uma relação que se orienta pelos fluxos globais de riqueza, poder e imagem, bem como, pela busca de identidade individual e coletiva dos sujeitos sociais. O sociólogo catalão, pesquisador do que ele chama de Era da Informação, Concorda com Castells (1999) e afirma que a complexidade dessa nova economia e cultura em informação surge a partir da penetrabilidade da revolução da tecnologia da informação em todas as esferas da atividade humana.

Assim, tomamos a revolução tecnológica da informação, constituída pelo conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica (computação — software e hardware —, telecomunicações, radiodifusão, optoeletrônica, engenharia genética e linguagem digital) como a nova base material da atividade econômica, da organização social e reestruturação global do capitalismo.

O paradigma da Tecnologia da Informação, denominação de Castells (1999), consiste no modo como a sociedade contemporânea se organiza, em termos de produção e relações de poder. Em outras palavras, o desenvolvimento econômico e a estrutura de relação social têm como base à

8 - Cf. Castells (1999).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos.

Nesta sociedade pós-industrial é a geração de novos conhecimentos a principal fonte de produtividade, ou seja, o que caracteriza o crescimento da economia é a "acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento da informação"[9]. Por isso que a competitividade entre as empresas consiste na busca de inovação tecnológica, pois será através dela que se poderá gerar mais conhecimentos e mais informação.

As duas realidades concretas do informacionalismo são a inovação tecnológica e a transformação organizacional, são elas que garantem a velocidade e eficiência da reestruturação do capitalismo. O sistema organizacional da empresa, a partir dos incrementos da tecnologia, passou a assumir novas estratégias de produção, não mais na mecanização linear e hierárquica da linha de montagem do taylorismo, mas na flexibilidade e na adaptabilidade dos processos de produção.

Na sociedade informacional, apesar da diversidade que assume nas variadas culturas onde se instala, dois aspectos são essenciais: as tecnologias da informação e a economia global/informacional.

As novas tecnologias da informação além de integrarem o mundo em redes globais, viabilizando a múltipla comunicação das informações, também se constitui num dispositivo de processamento da informação no qual a técnica não é apenas instrumento, mas processo social que cria uma nova possibilidade de relação.

Assim, é a partir das tecnologias da informação que se dá "os processo sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura da sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (as forças produtivas)" [10]. Em outras palavras, essas tecnologias criadas para agir sobre a informação, não só penetram em toda a atividade humana moldando a existência, mas são ao mesmo tempo moldadas pela capacidade criativa do homem no momento da produção.

O outro aspecto característico desta sociedade informacional é sua economia. Uma nova economia surgida no último quartel deste século e caracterizada como informacional porque "a produtividade e a competitividade de unidades de agentes nessa economia, dependem basicamente de gerar, processar e aplicar de forma eficiente à informação baseada em

9 - CASTELLS, op. cit., p. 35.

10 - Ibidem, p. 51.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

conhecimentos" [11]. Esse procedimento tipifica-se como global porque as atividades produtivas, o consumo e a circulação estão organizados em escala global.

Em resposta a crise capitalista dos anos 70 caracterizada pela desaceleração das taxas de crescimento econômico e na busca de maior produtividade, houve um avanço na inovação tecnológica como tentativa de ampliar a lucratividade e a competitividade. Então, nessa perspectiva de ampliar as margens de lucro, o capitalismo teve de procurar novos mercados capazes de absorver uma crescente capacidade de produção de bens e serviços, surge assim "uma economia em rede profundamente interdependente que se torna cada vez mais capaz de aplicar seu progresso em tecnologia, conhecimentos e administração na própria tecnologia, conhecimentos e administração" [12].

Isso ocorre para abrir novos mercados em rede global, o capital necessitava ser móvel, e as empresas precisavam contar com maior fluxo de informação. Sendo assim, a própria empresa precisava passar por uma alteração: maiores investimentos na infra-estrutura de comunicação/informação para maximizar a vantagem competitiva. Era a única opção para enfrentar a desregulamentação de mercados e a globalização de capital, ou como diz o próprio Castells (1999): "à economia industrial, restava tornar-se informacional e global ou então sucumbia"[13].

Esse é o processo de capitalismo informacional, ou movimento em prol de aumentar a produtividade de empresas privatizadas, motivadas pela modernização tecnológica. Nesta fase do capitalismo, o informacional, a estratégia de estímulo ao crescimento econômico se dá mediante a geração de conhecimentos e processamentos da informação no interior da empresa. Uma estratégia que é dinamizada a partir da concorrência entre os próprios agentes econômicos que se lançam na busca de transformações tecnológicas.

METODOLOGIA

No primeiro momento de nosso estudo, selecionamos a pesquisa exploratória que de acordo com Cervo e Bervian (2002) têm como objetivo

11 - Ibidem, p. 87.

12 - Ibidem, p. 88.

13 - Ibidem, p. 110.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições.

Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração os mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Os autores ressaltam que na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: levantamento bibliográfico para desenvolver a fundamentação teórica; entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado em nosso caso, professores e alunos. Vale ressaltar que a entrevista foi realizada de modo virtual. Assim, nesse momento coletamos todas as informações possíveis sobre o objeto a ser estudado.

No segundo momento selecionamos a pesquisa descritiva, que de acordo com Cervo e Bervian (2002), tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre varáveis.

A pesquisa descritiva é aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (varáveis) sem manipulá-los. Desse modo procura descobrir, com precisão possível, a frequência comum que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características.

E para análise dos dados coletados, delimitamos como recorte a abordagem qualitativa. Desse modo, fomos descrevendo nosso estudo e apresentando os resultados e considerações do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

E Quais foram os Desafios Docentes?

O grande desafio enfrentado pela maioria dos professores da educação básica até o ensino superior no nosso país surgiu quando da necessidade de transferir suas aulas das lousas para as telas de computador e aplicativos de celular. Foi preciso aprender um novo jeito de criar conteúdo, os livros didáticos tornaram-se insuficientes e as ferramentas de comunicação e o uso das mídias digitais também tiveram que ser modificadas.

Partimos do pressuposto diante da análise dos dados coletados em nossa pesquisa que o principal empecilho tenso sido mesmo a falta de familiaridade, ou seja, acessibilidade com os equipamentos eletrônicos e todas as possibilidades de comunicação que eles oferecem, apresentando

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

muita dificuldade de interagir. Não se havia preparado para um momento como este no espaço escolar e nem se poderia prever a imposição de uma mudança tão brusca em nossas salas de aula. Ocorreu que a formação passou a acontecer paralelamente à aplicação dos novos conhecimentos que foram sendo adotados em tempos de pandemia Covid-19.

> Vivemos hoje um grande desafio, por força e obra da realidade, um tempo de necessária humildade, em que todos necessitam 'aprender a aprender' as questões inerentes à utilização das tecnologias como parceira para a efetivação da prática docente nessa nova forma de ensinar. (VALENTE et al, 2020)[14].

Novos textos, novos exercícios, aulas gravadas, criar e alimentar páginas em redes sociais, disponibilizar seu contato pessoal para os alunos e suas famílias – que nem sempre respeitavam os turnos de trabalho ao buscarem ajuda – Desse modo, os professores precisaram se adaptar a uma nova rotina, reorganizar seu tempo, restabelecer um novo ritmo de trabalho, reprogramar as atividades. Tudo isso sem esquecer sua vida pessoal e familiar, pois também tiveram que ser, em muitos casos, professores dos prórpios filhos.

As atividades propostas precisavam, agora ainda mais, intercalar momentos lúdicos com outros que exigiam mais foco, já que a realidade de atendimento meramente online não mais permitia os pequenos intervalos da rotina presencial.

Não obstante todos os esforços, em muitas realidades, não foram possíveis alcançar a boa parte (quando não a maioria) do corpo discente. Especialmente na rede pública, muitos alunos não conseguiam acesso às aulas remotas, uns por falta de equipamentos, outros por falta de uma rede de dados suficiente para utilizar as platformas digitais, outros ainda por uma combinação dos dois fatores.

Tamanha dificuldade obrigou muitos professores a buscarem alternativas ao contato estritamente online. Algumas redes de ensino passaram a adotar o material impresso. Apostilas produzidas pelos professores e

14 VALENTE, G. S. C.; MORAES, Érica B. de .; SANCHEZ, M. C. O. .; SOUZA, D. F. de .; PACHECO, M. C. M. D. . Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. DOI: 10.33448/rsd -v9i9.8153. Disponível em: https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153. Acesso em: 12 oct. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

deixadas na escola, onde alunos e seus responsáveis poderiam buscá-las para realizarem seus estudos em casa, devolvendo-as após as atividades realizadas.

Cabe igualmente mencionar aqui a realidade vivenciada em muitos lares brasileiros, onde os pais ou os adultos responsáveis pelos nossos alunos não conseguiram auxiliá-los na execução das tarefas escolares por falta de formação adequada, muitos sequer tiveram acesso ao ensino quando jovens. Há ainda aqueles que não conseguem se fazer presentes no dia a dia, perante a rotina exaustiva de trabalho, de modo que seus filhos são responsáveis até por executar algumas tarefas domésticas, como preparar o próprio alimento, diante de sua ausência. Por outro lado, existem familiares que, embora tentando apoiar, acabam por exigir demasiadamente das suas crianças e jovens, não respeitando o momento de absoluto estresse e esgotamento mental experimentado pela maioria de nós no período pandêmico.

Ademais, os professores se depararam, ainda, com um contexto de desmotivação de muitas crianças e jovens, que não se sentiam estimulados a realizar em casa as tarefas escolares. Fato que trouxe uma nova necessidade: fazer uma busca ativa pelos seus alunos, saber como estão, como está sua saúde e dos seus familiares, como está a rotina da família e, assim, empenhar-se em mantê-los em contato com a escola, promovendo alternativas de socialização que possam temporariamente ocupar o lugar do encontro presencial diário.

Importante destacar aqui que, além de muitos alunos, um alto número de professores se viu obrigado a adquirir novos equipamentos para atender à atual realidade do ensino, utilizando-se de recursos próprios para a compra de computadores, serviços de internet capazes de atender à demanda e até mesmo papel para que nenhum aluno ficasse sem suas atividades.

A nova realidade da educação básica trouxe à tona a urgente formação de "um indivíduo e um profissional criativo, autônomo, crítico, inovador, que possua as habilidades necessárias para não se ocupar apenas em executar mecanicamente o que é proposto, mas que consiga ir além, criando algo novo" (TELES et al, 2019, p. 3)

O foco não é mais realizar atividades a fim de cumprir uma carga horária, mas definir o que importa aprender, como e com que ferramentas aprenderemos, com foco no aluno que queremos formar, ressaltando que a escola deve ser muito mais que conteúdos, formando atitudes e cidadania.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

Então, qual o novo jeito de avaliar?

Outro grande desafio proposto aos professores e equipes pedagógicas durante o ensino remoto emergencial foi criar novos jeitos de avaliar nossos alunos. Não cabe mais nesse novo contexto avaliar a retenção do saber, é preciso agora avaliar a capacidade operatória, a autonomia de cada aluno ao conduzir seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

As provas tradicionais, sem pesquisa, que exigem grande capacidadade de memorização não condizem mais com nossa realidade. Agora os alunos têm à mão, em todo momento, amplo material de pesquisa (ao menos parte deles) e os professores precisam considerar seu desempenho ao utilizá-lo. Se antes não permitíamos o uso do celular na sala de aula, agora ele é imprescindível, tornando-se uma poderosa ferramenta pedagógica de interação e criação de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante, neste momento, que a escola estabeleça – sempre que possível – parceria com as famíias. Pais, mães e outros adultos responsáveis passam, agora, não mais a maior parte do tempo, mas a totalidade dele junto aos nossos alunos e tornam-se ainda mais essenciais no apoio que podem oferecer-lhes, tornando-os mais ou menos motivados para a permanência nas atividades do ensino remoto.

Os ambientes de aprendizagem, ainda que virtuais, devem ser ainda mais acolhedores. Passamos por um momento de muitas fragilidades emocionais, onde muitos dos nossos alunos vivenciam uma realidade de perdas – perdemos pessoas, círculos de amizade e convivência, poder econômico, entre outros elementos fundamentais para a construção social e emocional do indivíduo. Tudo isso deve ser levado em conta na hora de avaliar; mais importante que a aquisição de conteúdos do currículo escolar, é a maturação do processo de aprendizagem.

Não menos importante, temos a flexibilização do prazo. É interessante deixar que os alunos cumpram no seu tempo as atividades propostas e que esse tempo inclua, sempre que possível os finais de semana, pois assim poderão contar com o apoio de algum adulto que em dias comerciais não se possa fazer presente. Devemos, ainda, estimular nossos alunos, em virtude da elasticidade do período, que naveguem e pesquisem além do que foi

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

solicitado, dando-lhes a possibilidade de participar ativamente das aulas e intensificar sua presença na sala de aula, ainda que de modo virtual.

É imprescindível que o processo de avaliação considere a adoção de metodologias ativas. Mais do que nunca o aluno precisa ser incluído no seu percurso de construção do conhecimento. É crucial que o estudante esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem e, para isso, o professor deve lançar mão de técnicas de avaliação mediadora, é preciso humanizar a as relações de ensino e garantir que mais do que "escola para todos", tenhamos "aprendizagem para todos".

Ë fundamental, sempre que possível, contar com a participação da família nesse percurso. Construir pontes, encurtar distâncias, criar canais de comunicação com os alunos e suas famílias pode ajudar a todos os envolvidos nessa nova realidade escolar. Precisamos – pais, alunos e educadores – ampliar nosso olhar para a aprendizagem. Perceber que nem sempre aprender é meramente seguir, mas pode ser retomar para avançar, retroceder para ir adiante, nunca deixando de considerar que cada um aprende de um jeito e priorizando as atividades com foco nas competências.

REFERÊNCIAS

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário de língua portuguesa**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação:** economia, sociedade e cutura. Vol 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino.**Metodologia científica.** 5.ed.SP: Prentice Hall, 2002.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et all. **Ensino remoto emergencial:** Proposta de design para organização de aulas. (recurso eletrônico). Natal: SEDIS/UFRN, 2020. 18 p.ilu.

LE CAODIC, Yves-François. **A ciência da informação.** Brasília: Livros, 1996.

MASSUDA, Yonej. **A sociedade da informação como sociedade pós-moderna**. Brasília: ESAF/ UnB, 1982.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.043

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário escolar de língua portuguesa**. São Paulo: DCI, 1999.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020**. Acessado em: 31 de março de 2021.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e papel das pandemias na história humana. **Boletim de Conjuntura ano II**, vol. 1, n. 1, Boa Vista, 2020. Acessado em: 31 de março de 2021.

TELES, G.; Et. al. (2019) "Docência e Tecnologias Digitais na Formação de Professores: Planejamento e Execução de Aulas por Licenciandos", In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4. , 2019, Recife. Anais do IV Congresso sobre Tecnologias na Educação. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, dec. p. 387-396.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, Érica B. de .; SANCHEZ, M. C. O. .; SOUZA, D. F. de .; PACHECO, M. C. M. D. . Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.8153. Disponível em: https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153. Acesso em: 12 oct. 2021.

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

EDUCAÇÃO SEXUAL E PRÁTICA EDUCATIVA COTIDIANA

LISIS FERNANDES BRITO DE OLIVEIRA
Doutora pelo Curso de Educacão da Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: lisisfernandes@id.uff.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

RESUMO

Este texto tem como fim evidenciar a importância da discussão do tema — sexualidade — na escola. Após uma experiencia etnográfica em uma escola estadual de formação de professores no município de Niterói, Rio de Janeiro, observou-se que o fato de ocorrerem debates sistematizados sobre a temática nas aulas da professora de Sociologia, única educadora que se propôs a explorar a questão, contribuiu para o autoconhecimento, a autoestima e a confiança de educandas que não se percebiam heterossexuais. As discussões não apenas provocaram autoaceitação, como revelado pelas próprias educandas, como também destacaram o mérito de, no futuro, como educadoras, promoverem em suas aulas a abordagem sistematizada da matéria. A metodologia eleita para a elaboração do estudo foi de caráter qualitativo, e foram realizadas observações participantes e etnografia na escola supracitada. Entendeu-se que a educadora de Sociologia, ao beneficiar a reflexão sobre as questões da sexualidade, contribuiu para a vivência das sexualidades de forma mais saudável e prazerosa, para a diminuição da violência de gênero, além de tornar as educandas entrevistadas, posteriores educadoras, ainda mais conscientes sobre a relevância da abordagem do tema em suas futuras práticas educativas.

Palavras-chave: Sexualidade, Educação, Etnografia, Educação sexual.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo destacar a relevância da abordagem, mesmo que de forma não sistematizada, do tema transversal sexualidade. Para isso, compartilham-se os resultados de um estudo etnográfico feito em uma escola estadual no município de Niterói, Rio de Janeiro, reconhecida por possuir uma educadora que, na época, priorizava as discussões de temas relacionados à sexualidade em suas aulas e, com isso, favorecia a desconstrução de paradigmas de gênero e estereótipos a respeito das sexualidades, além de tornar o ambiente escolar um espaço caracterizado pelas educandas que não se percebiam heterossexual como afetivo e acolhedor.

Optou-se por evidenciar a experiência de campo realizada na escola e as entrevistas feitas com as educandas mencionadas anteriormente sobre as temáticas relativas à sexualidade.

Os dados obtidos foram analisados através das leituras de autores referendados sobre o conceito da educação sexual na escola, e pôde-se verificar que na escola supracitada, em especial, as aulas de Sociologia provocaram nos alunos a curiosidade e a sensibilidade de compreender o outro a partir do próprio outro, sem juízo de valor e pré-noções pautados em estereótipos de gênero compartilhados pela maioria da sociedade.

Entretanto, também pôde-se constatar, com base nas entrevistas, o grande silêncio e a falta de informações relevantes das famílias quando o assunto versa sobre sexualidade, o que resulta em vivências familiares solitárias e dolorosas para a maioria das entrevistadas.

METODOLOGIA

A escola em questão: descrição do campo

A primeira visita feita à escola foi no início do ano de 2017, mais especificamente nos primeiros dias do mês de fevereiro. Após breve diálogo, a pesquisadora foi aconselhada a procurar a professora de Sociologia, pois esta era a docente que, segundo a direção, tratava das questões referentes à temática sexualidade.

Alguns dias depois, a pesquisadora retornou à escola e procurou a docente de Sociologia que, assim como a diretora, a inspetora e a profissional

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

da portaria, primeiras pessoas com as quais ela teve contato, foi muito solícita à pesquisa.

A pesquisadora explicou a intenção do trabalho de campo para a professora de Sociologia, o qual se caracterizava por: realização de observações e de entrevistas com educandas do curso de formação de professores que apresentassem uma performatividade de gênero que fugisse ao padrão heteronormativo.

A pesquisadora se propôs a permanecer no pátio da escola, nos intervalos das aulas, nos quais ocorriam, de forma mais explícita, as interações afetivo-sexuais entre as educandas, para realizar as observações e entrevistas. A professora encorajou-a, e disse que o pátio seria um bom local para dar início à pesquisa.

A pesquisa desenvolveu-se por mais ou menos dois meses, período em que a pesquisadora permaneceu, majoritariamente, no local determinado, observando e entrevistando as alunas das turmas de formação de professores.

Um ponto que se destacou também, durante as observações, foi a sensação de liberdade sentida pela pesquisadora e mencionada por todas as entrevistadas.

Acredita-se que o fato de não notarem, com frequência, como na maioria dos espaços de sociabilidade, olhares de reprovações dos sujeitos que constituem aquele local, as interações tenham ocorrido com mais fluidez.

A escola como um todo acolhe e respeita as diferenças em todos os sentidos. Contrarreações às variadas orientações sexuais e de gênero acontecem, inclusive até em forma de pichação, mas são em menor quantidade quando comparadas às nas escolas que silenciam a diversidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas por temas

As falas das entrevistadas foram organizadas por assuntos correspondentes às perguntas do roteiro da entrevista utilizado pela pesquisadora. Os tópicos que serão abordados neste artigo, em específico, são:

- escola e sexualidade;
- família e sexualidade;
- escola e diferentes performatividades afetivo-sexuais;
- a futura educadora e as questões da sexualidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

Faz-se oportuno destacar que se optou por utilizar a primeira letra do nome das entrevistadas para resguardar o sigilo de suas identidades.

A seguir, estão as falas das entrevistadas, dispostas de modo ordenado, conforme os temas destacados anteriormente. O primeiro assunto refere-se **à escola e às questões da sexualidade**. Percebeu-se, por meio das narrativas, que as questões da sexualidade são discutidas neste contexto escolar, mesmo que de forma não sistematizada e apenas pela professora de Sociologia.

> Teve a ocupação (da escola) e aí eu descobri que tinha muitas meninas lésbicas também, nas aulas de sociologia, a professora de sociologia fazia parte da ocupação e nessas atividades sempre vinham pessoas ligadas à faculdade e explicavam à gente sobre isso, sobre sexualidade e aí eu fui começando a entender, a me reconhecer. (Entrevistada L1)
>
> Olha, aqui na escola já houve palestras, até com os professores mais críticos de sociologia, das humanidades que conversam bastante. [...] (Entrevistada L2)
>
> Assim que eu entrei nessa escola eu me senti muito à vontade porque você vê que é um colégio que tem bastante representatividade, a diretora pelo menos eu achei maravilhosa, porque uma vez eu tava ouvindo um discurso dela e ela tava defendendo o direito do nome social pras mulheres e os meninos transexuais, e aí eu achei maravilhoso, porque eu nunca tinha escutado uma pessoa de autoridade falando assim, entendeu? (Entrevistada Y)
>
> Aqui ensinou... bom é que por mais que assim, tenham algumas resistências de algumas partes, aqui pelo menos a gente aprende que a gente é livre pra ser o que a gente quiser... e a maioria das pessoas aqui, seja funcionário, professor ou aluno mesmo, eles acabam abraçando a gente, entendeu? (Entrevistada A)

Ao contemplar as respostas, nota-se a grande importância das aulas de Sociologia para a promoção dos diálogos sobre sexualidade, contudo, entende-se que as abordagens deveriam ocorrer nas diversas disciplinas do currículo, o que possibilitaria ainda mais conhecimento e reflexões sobre a temática.

A respeito do tema **família e sexualidade**, as entrevistadas relataram ausência de diálogo sobre o assunto e muito preconceito em torno das orientações sexuais que fogem ao padrão heterossexual.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

> Não ensinou, tem tabu, né? É assim mesmo. A minha mãe ela sabe porque eu contei para ela um ano atrás e ela aceitou de boa. Ela não tem que aceitar, né? Porque não é um presente que você vai lá e entrega para a pessoa. (Entrevistada L1)
>
> Nada, a minha família é supercontra, mas assim eu não me deixei levar por conta disso, a minha mãe é supercontra isso, não aceita. (Entrevistada L2)
>
> Com piadinhas. Piadinha do tipo: ah eu vou pegar Aids! (Entrevistada Y)
>
> Não, a gente não fala muito sobre isso... porque apesar de assim de eles não me excluírem não ter aquela coisa né que a maioria passa de ah... ser mandado embora, tipo, mas eles também não falam sobre isso porque a minha família é cristã, então tipo assim eles "acreditam" que eu vou ser curada ou que eu vou ser liberta, então a gente não fala muito sobre isso assim pra poder ficar um assunto mais dividido entre a gente, entendeu? (Entrevistada A)

A rejeição da família em tratar sobre o tema — sexualidade — ou, quando ele surge no ambiente, caracteriza-se por insultos, discriminações e referências as infecções sexualmente transmissíveis, inviabilizando a percepção do contexto familiar como espaço de reconhecimento e acolhimento as diferenças.

Desta forma, compreende-se como solitária a vida em família das jovens que não se percebem hétero. Piadas, tabu, HIV, doenças, são algumas palavras que sintetizam a abordagem neste contexto.

Sendo assim, fica a dúvida: depender de um único professor para o debate e suporte das jovens que não se percebem hétero é suficiente? Essa falta de diálogo e acolhimento pela família e demais docentes não seria, de fato, a causa do rechaço social e dos sofrimentos vivenciados pela maioria dos jovens?

Todas as entrevistadas acreditam que a escola favorece a interação com diferentes sexos e gêneros, pois têm na experiência escolar a oportunidade de se relacionar com diversas pessoas e podem agir sem opressão da família.

Sobre o tema **escola e diferentes performatividades afetivo-sexuais**, todas as entrevistadas afirmaram estar à vontade de ser, sentir e agir afetiva e sexualmente com pessoas do mesmo sexo dentro da escola.

> Sim, aqui eu fico mais tranquila, mais livre. É porque a gente aqui a gente não tem com que se preocupar direito, aqui todo mundo é todo mundo não tem aquela apontação de dedo, aquele olhar feio, aqui todo mundo se diverte, brinca,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

> gosta de todo mundo. A gente entra aqui e se transforma. (Entrevistada L1)
>
> Aqui que começou a desenvolver o que já tinha dentro, eu já me sentia assim, já tinha desejos sexuais e tudo mais, mas fui me descobri aqui dentro desta escola. Porque aqui eu vivi muitas coisas, eu vi muitas coisas, eu aprendi a me amar como é que eu era então eu deixei de ter medo do que as pessoas iam achar, do sentido da sociedade, daquela coisa de ser certinho homem e mulher é certo e mulher com mulher é errado, deixei isso pra trás e fui ver o que realmente fazia bem pra mim, aqui dentro. Porque aqui é uma formação de professora, né? (Entrevistada L2)
>
> Porque aqui eu sempre me senti livre... sempre! Mesmo antes de estudar aqui, mesmo antes de fazer parte da escola, eu já vinha aqui, já frequentava e aqui eu me sentia livre, porque assim, pelas escolas que eu passei, era bem diferente assim, tinha muita gente assim que ficava questionando, perguntando aí ficava com aquela coisa assim... (Entrevistada A)

Segundo as entrevistadas, a experiência nesta escola na qual a pesquisa foi realizada permite a vivência plena de suas sexualidades, pois não se percebem seres abjetos. As educandas narram ter entendido, após as aulas de Sociologia, que aquele espaço é de todos, onde pode-se expressar afetos e desejos diferentes do padrão heteronormativo.

Segundo as jovens, elas só se sentem dessa forma na escola, porque nos demais espaços de sociabilidade captam nos olhares e em algumas ações a hostilidade e a rejeição às suas formas de ser.

No que diz respeito ao tema **a futura educadora e as questões da sexualidade**, todas as entrevistadas narraram que irão abordar os assuntos relacionados à sexualidade em suas futuras práticas educativas cotidianas.

> Eu faço isso em casa, no mínimo, com os meus irmãos, eu tento explicar e tal porque a criança, geralmente menino, qualquer coisinha eles vão e usam o termo bichina ou seu viado como xingamento e não é um xingamento aí eu começo a partir daí, sabe? (Entrevistada L1)
>
> Então, e como a gente vai trabalhar com o Ensino Fundamental, Ensino Infantil eu acho que... eu tenho vontade de trabalhar com teatro, com as crianças, que é uma aula mais diversa, sabe? Fazendo uma crítica aos padrões. (Entrevistada AC)
>
> Da mesma forma que é abordado comigo né... em aulas, conversando sobre...

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

> mostrando pros alunos que o respeito é o ponto principal disso tudo e que essas pessoas existem, que elas não são invisíveis, acho que basicamente isso. (Entrevistada A)
>
> Eu pretendo... como dizer dinâmica... com as dinâmicas, porque nas escolas a gente pega muito, também, filhos de homossexuais e chega muita pergunta: "tia por que eu tenho dois pais? Por que eu tenho duas mães? (Entrevistada L2)
>
> Como temas transversais, como a gente estava dizendo, oficinas. (Entrevistado N)

Todas as educandas disseram que irão discutir as questões da sexualidade como educadoras em suas aulas, por meio de oficinas, teatros, dinâmicas, realizando uma crítica aos padrões, conversando, entre outras abordagens.

Elas também alegaram que falar sobre a temática é importante para a não perpetuação do preconceito, pois, da mesma forma que é construído, pode ser desconstruído.

Entretanto, percebe-se que até a forma como disseram que irão abordar o tema não se caracteriza por aulas sistematizadas, que deveriam estar previstas no currículo formal da escola. Pode-se entender que isto se deve ao fato de não experenciarem, como educandas, um debate formal sobre as questões relacionadas à sexualidade.

Rejeição à discussão

Verifica-se, ainda hoje, resistência na maioria das escolas e famílias a respeito do objeto deste trabalho. Este embaraço é sentido, de forma mais explícita, nas relações tecidas no cotidiano, nos diferentes espaços de sociabilidade, pois são neles, por meio das interações e vivências interpessoais, que as jovens constroem as suas representações sobre as questões da sexualidade.

Ao falar de educação sexual, optou-se por entendê-la como:

> ... considero Educação Sexual como sendo "toda" ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja ao nível de conhecimento de informações básicas, seja ao nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual. (FIGUEIRÓ, 2001, p. 17).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

Como já mencionado na primeira parte deste texto, acredita-se que existem dois tipos de educação sexual, conforme Werebe (1981, p. 106):

> ... a educação sexual informal, processo global, não intencional, que engloba toda a ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual;
>
> ... a educação sexual formal, deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola.

Deste modo, para que ocorra o processo de educação sexual, é preciso que, em um primeiro momento, haja disposição para rever concepções, valores, atitudes relacionadas aos inúmeros aspectos da sexualidade, do sexo e da orientação sexual.

> ... um trabalho de "reeducação sexual", no sentido de que educar sexualmente significa levar em conta e ajudar a reconstruir todas as informações e formações, atentando principalmente para as distorcidas e as negativas, que o indivíduo já recebeu e vem recebendo na vida, seja na escola, na família ou na sociedade de maneira geral. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 65)

Assim, verifica-se que deve haver, primeiro, um desejo do educador em reeducar-se sexualmente mediante uma ação reflexiva sobre suas concepções a respeito de todos os pontos relativos ao sexo, ao corpo, ao gênero, à sexualidade, dentre outros temas convergentes.

O educador deve fazer uma análise crítica sobre às fundamentações que constituíram, ao longo de sua vida, seus valores, suas percepções sobre sexualidade, que o levaram ou não a reagir de forma preconceituosa e/ou intolerante às diferentes orientações sexuais e às situações que envolvem alunos com orientações homo ou bissexuais.

Após esse profundo processo de autorreflexão no tocante às questões da sexualidade e, principalmente, com relação à busca de novas informações sobre o tema, o educador sexual poderá se dedicar ao trabalho de auxílio na reeducação sexual dos educandos.

> Geralmente, quando participam de cursos ou "treinamento", os professores mostram-se ávidos por conhecer estratégias de ensino da sexualidade diversificadas e que sejam funcionais e motivadoras; isso é importante, porém, não deve ser o ponto de partida do processo de prepara-se para essa

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

> modalidade de ensino. A visão que tem da Educação Sexual é apenas da sistemática, deliberada, portanto, formal. Falta-lhes conhecimento de que todos os profissionais da escola atuam de maneira informal, quer queiram, quer não, na educação para a vida sexual dos alunos. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 65)

Faz-se relevante levar em consideração que a educação sexual acontece não só de maneia sistematizada, planejada, formalizada; ela também é consequência do modo como são desenvolvidas as atividades administrativas e didático-pedagógicas no espaço escolar.

> A escola influi sobre os alunos, em matéria de Educação Sexual, pela sua organização, pela sua distribuição dos alunos, pelas atividades que lhes proporciona e, sobretudo, pelos modelos humanos que lhes oferece. (WEREBE, 1981, p. 107)

Outro ponto a ser salientado é a ausência de discussões sistematizadas no ambiente escolar. A falta de informações e diálogos sobre a temática é uma forma de educar sexualmente ainda não reconhecida ou até mesmo não percebida por muitos educadores.

> O não falar de sexo, seja em casa ou na escola, leva o educando a considerar que este é um assunto que não se deve comentar, possivelmente, por vergonha. Leva-o a entender que sexo é uma questão misteriosa e não aceita com naturalidade, enfim, que é "coisa feia". (FIGUEIRÓ, 2009, p. 66)

Ao tratar do tema educação sexual, não se pode desconsiderar que um dos seus tipos, denominado Educação Sexual Informal, que se caracteriza pela ausência de discussão sobre o assunto, e, frequentemente, é encontrada, vivenciada e até mesmo praticada no cotidiano escolar pelos diversos atores que constituem esse cenário.

> Faz-se necessário considerar, ainda, a Educação Sexual informal que se processa também na relação aluno/aluno. Guimarães (1995) afirma que é na "... 'história subterrânea' da escola que floresce a Educação Sexual ...", pois "os jovens discutem e aprendem sobre sexo numa espécie de submundo escolar, o "mundo proibido", porque é lá que está o grupo de pares e o amigo íntimo". Apesar de essa verdade ser apontada por outros estudiosos, faltam pesquisas que a apreendam de forma objetiva e ampla, ou seja: que busquem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

> como vem ocorrendo, de fato, a Educação Sexual informal na relação aluno/aluno. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 67)

Muitos educadores e pais geralmente desconhecem a presença da Educação Sexual Informal nos ambientes escolar e familiar. No entanto, faz-se imprescindível conhecê-la e reconhecê-la, pois ela influencia de forma direta as ideias e os comportamentos afetivo-sexuais das educandas e filhas.

> Preparar o aluno para atuar como mediador eficiente da sua Educação Sexual informal (como também da formal) é uma proposta que coaduna com a concepção de aprendizagem e desenvolvimento socioconstrutivista, estabelecida por Vygotsky (1991), na qual o indivíduo que aprende participa de todo o processo, como um sujeito ativo. Assim sendo, a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, é construída pelo sujeito nas interações com as outras pessoas no contexto sócio-histórico-cultural, recebendo influência deste, ao mesmo tempo que o transforma, pois este é mutável e dinâmico. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 68)

Educar sexualmente o(a) aluno(a) ou o(a) filho(a), seja de maneira formal ou informal, é uma ação de grande responsabilidade, pois ele ou ela passará a se posicionar no cotidiano da prática afetiva e/ou sexual utilizando-se das informações apreendidas e assimiladas no processo ensino-aprendizagem de caráter formal ou informal.

Indicações/diretrizes oficiais para a Educação Sexual

> No Brasil, a implementação da orientação sexual nos currículos escolares foi marcada por avanços e recuos; ela foi introduzida em 1920, na escola, com características médico-higienista, com o propósito de orientar os jovens para coibir a prática da masturbação e as doenças venéreas, tendo também o objetivo de orientar as meninas para o papel de esposa e mãe. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 177)

No Brasil da década de 1950, a inclusão da temática da orientação sexual no currículo escolar ainda não havia acontecido. Ocorreu, nesse período, uma lacuna com relação às discussões que o tema suscita por conta da moral cristã, ou seja, da influência da Igreja Católica no processo educativo dos jovens.

Observam-se, mesmo nos dias atuais, os resquícios dessa ausência de discussão no cotidiano da prática educativa e, principalmente, no espaço familiar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

No período da década de 1960, "... colégios cariocas e paulistas, particulares e públicos, resgataram a lei e introduziram a orientação sexual nos seus currículos. Em algumas escolas o final foi drástico, culminando com a exoneração de diretores, professores e expulsão de alunos" (FIGUEIRO, 2009, p. 178).

Já em 1975,

> ...cessada a fase crítica de repressão no país, reaparecem as discussões ressaltando a importância desse tema nos currículos escolares. As escolas incluíram palestras, encontros e debates sob a responsabilidade de médicos, psicólogos ou através dos conteúdos relativos à reprodução humana nas disciplinas de ciências e biologia. Em 1989, o secretário de Educação de São Paulo, professor Paulo Freire, decidiu implantar a orientação sexual nas escolas. Em 1995, o MEC coordenou a elaboração dos PCN para o ensino fundamental, e incluiu como tema transversal a Orientação Sexual na escola. (FIGEIRO, 2009, p. 178)

Abordar a orientação sexual como tema transversal a ser trabalhado pelos diversos educadores das diferentes áreas do conhecimento é, mesmo atualmente, motivo de muita discussão. Verificam-se, a partir de observações no espaço escolar e de vários estudos relativos à questão, muitos entraves para que o assunto, de fato, seja incluído no cotidiano da sala de aula.

A precária formação desses profissionais para a abordagem e o desenvolvimento do tema aparece como uma questão desfavorável ao processo de inclusão. No entanto, não se acredita ser este fato o único obstáculo para o início do debate sobre a matéria.

Acredita-se, também, que a falta de formações continuadas, para os profissionais que atuam na área da Educação, com o objetivo de promover, de maneira atualizada e sistematizada, este tipo de discussão no espaço escolar, pode ser um elemento contrário ao desenvolvimento do trabalho de educação sexual.

> A inserção no ensino básico do tema transversal — orientação sexual na escola — constitui-se num avanço significativo na educação dos indivíduos do atual contexto. No entanto, esta trouxe um desafio de trabalhar o tema na escola, despidos de mitos e tabus. A reflexão, pelos educadores e demais profissionais é de fundamental importância para que estes não fiquem próximos das orientações passadas com enfoques distintos e não aplicáveis ao contexto atual. Seria recomendável que os envolvidos no planejamento das

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

> atividades ficassem atentos para não incorrer nos mesmos erros de períodos anteriores... (FIGUEIRÓ, 2009, p. 178-9).

Ao tratar a proposição da sexualidade na escola, o educador deve levar em consideração as questões de ordem sociocultural, política e econômica dos educandos, devendo assim romper com a perspectiva biologizante na abordagem dos temas sobre a sexualidade.

As emoções e a busca do prazer por meio do afeto e dos sentimentos também são aspectos fundamentais a serem colocados pelo educador no momento em que for tratar sobre o assunto.

Trabalhar o tema da orientação sexual na escola ainda é um ponto muito rejeitado pela maioria dos educadores sexuais, pois é preciso romper com o vício da disciplinarização do conhecimento, trabalhar as influências de ordem midiática que não estão comprometidas de forma integral com o embasamento científico atualizado, os diversos valores religiosos, familiares, culturais, enfim, é preciso transformar as didáticas conservadoras e as pré-noções desfavoráveis à construção desse diálogo.

Segundo Figueiró (2009), o trabalho de orientação sexual na escola visa "proporcionar aos estudantes a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa" (FIGUEIRÓ, 2009, p. 180).

A discussão sobre a orientação sexual requer, do educador, adequações necessárias às diversas turmas nas quais atua e às diferentes faixas etárias de seus educandos.

> Aos professores das diferentes séries e disciplinas fica o desfio de encontrar a melhor maneira de trabalhar o tema de forma segura e saudável, sem impor ou omitir informações atualizadas e de interesse dos estudantes, incluindo crenças, mitos, tabus, preconceitos. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 180)

Percebe-se, a partir da maioria dos estudos sobre educação sexual nas escolas e da própria observação realizada na escola onde se desenvolveu este estudo, que alguns educadores ainda não têm consciência de seu papel no que tange às orientações afetiva e sexual, independente de ser a atuação de caráter formal ou informal.

O fato é que a discussão sobre esta temática ainda não se faz presente no planejamento pedagógico de grande parte das diferentes disciplinas.

> O educador/professor necessita acolher seus estudantes, motivá-los a perguntar, tirar dúvidas, anseios. Necessita, também, desprender-se dos valores e experiências particulares,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

> organizar os conhecimentos sobre sexualidade para auxiliar o jovem estudante que busca, incessantemente, viver suas emoções, experiências e amor. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 181)

Ao abordar as questões da sexualidade, é preciso considerar o repertório sociocultural e político prévio do aluno; há toda uma infraestrutura de valores culturais, familiares, religiosos, políticos que influenciou na construção da subjetividade.

> Num programa de orientação sexual é desejável que não apenas a escola se responsabilize em abordar questões da área, mas que se estabeleça um trabalho de parceria entre pais e professores para, efetivamente, ocorrer uma orientação sexual de jovens do contexto contemporâneo, levando em consideração a realidade do indivíduo, desenvolvendo suas percepções e sensações, orientando-o para comparar e analisar sua realidade e refletir sobre ela. (FIGUEIRO, 2009, p. 183)

Tornar o educador de ciências o único responsável pelo debate sobre o tema, em aulas específicas e eventuais sobre o corpo humano, não responde aos anseios, às dúvidas, que a maioria dos educandos possui com relação à própria sexualidade e ao seu corpo.

> Precisamos eliminar as estratégias que algumas escolas utilizam para o desenvolvimento do assunto ou passam a atividade ao professor de ciências e biologia ou convidam algum profissional (enfermeiro, médico) para conversar com os alunos. Essas atividades são muito pontuais, não chegam a responder tantas outras questões não abordadas pelo especialista. Consequentemente, os alunos continuam as suas experiências rumo a compreender melhor a sua sexualidade. Muitas das crenças adquiridas em função da mídia se transferem como verdades. Os estudantes passam a viver experiências de descobertas, sem orientações sexuais, e infelizmente chegam a repostas nem sempre desejáveis. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 186)

Sabe-se que a instituição escolar provê seus educandos com veículos de desinformação e comunicação muito eficientes e rápidos na transmissão de informações muitas vezes equivocadas e distorcidas, como a internet e a televisão.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

Assim, é preciso desenvolver um trabalho mútuo entre a família e a escola, com o objetivo de amenizar o impacto das informações que chegam aos jovens sem qualquer compromisso científico, moral e ético.

A abordagem das questões sobre sexualidade deve levar em conta as diferentes orientações sexuais dos jovens e o reconhecimento de outras práticas sexuais que não sejam as de caráter heterossexual.

> A contextualização do tema orientação sexual, quando bem-trabalhada no ensino, pode permitir o estabelecimento de pontes entre o cotidiano do estudante e o conhecimento escolar e servir como uma estratégia para retirar o estudante da condição de espectador passivo. Assim, o desenvolvimento de atividades sobre o tema da orientação sexual necessita promover uma aprendizagem significativa que mobilize as habilidades, competências e atitudes dos estudantes. Neste caso, relacionados ao seu bem-estar ambiental, físico, psíquico e social. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 186)

O ensino da educação sexual deve considerar o repertório sociocultural e moral do educando, de forma a contextualizar o ensino a partir da realidade efetiva do aluno e de suas práticas referentes à sexualidade.

Iniciar esse processo de educação sexual preocupando-se com o fato de existirem alunos com diferentes orientações sexuais já é um grande passo ao favorecimento do diálogo sobre as temáticas da sexualidade.

Entretanto, com as mudanças na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, os debates sobre sexualidade, orientação sexual e gênero ficarão circunscritas a um debate pontual sobre ISTs e gravidez indesejada a ser promovido pela disciplina de Ciências no oitavo ano do Ensino Fundamental.

Entende-se que esta mudança realizada pelo MEC desfavorece o reconhecimento da diversidade sexual e das diferentes identificações de gênero, além de desencorajar o diálogo sobre as questões da sexualidade e o processo de (auto)reconhecimento de outras orientações sexuais que subvertem as normas heterossexuais.

Formação docente e sexualidade

O processo ensino-aprendizagem deve garantir ao educando, além do seu desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento de suas emoções e de seus afetos. Assim, é preciso, em primeiro lugar, dialogar com o educador

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

sobre os seus pensamentos e sentimentos a respeito das questões da sexualidade, da afetividade.

Deve-se pontuar para o educador, por exemplo:

> Como foi a minha educação sexual, em casa, na escola...?
>
> Consegui construir uma visão positiva da sexualidade, do corpo e do sexo? Tenho sido capaz, quando necessário, de mudar minha forma de ver e de pensar?
>
> Qual a visão que trago hoje sobre a sexualidade?
>
> Que importância dou à sexualidade na vida das pessoas, em especial, na vida da criança e do adolescente?
>
> Do ponto de vista da afetividade, é valido, também, questionar-se:
>
> Sou uma pessoa que vivencia e desenvolve a afetividade?
>
> O que posso fazer para ajudar meus alunos a serem pessoas afetuosas?
>
> (FIGUEIRÓ, 2009, p. 188)

Parte-se do pressuposto de que todos, por meio de alguma atitude, de algumas formas de interação com o outro e com a temática da sexualidade, se tornam educadores sexuais, mesmo quando expressam o que pensam e o que sentem a respeito do tema de forma indireta e "inconsciente".

> ...com nosso jeito de ser e nossas atitudes estamos ajudando (ou prejudicando) as crianças e os adolescentes que nos rodeiam a construírem seus valores, seu posicionamento pessoal e seus sentimentos acerca da sexualidade. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 189)

Cabe ao educador, dentre outras ações, planejar atividades educativas que favoreçam o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento emocional do educando. Evitar falar sobre sentimentos, na sala de aula, não é a forma mais adequada de educar sexual e afetivamente.

Ao falar sobre afetividade, acredita-se que esta:

> ...por sua vez, diz respeito a um processo de interação com outra pessoa, onde ocorrem trocas positivas, demonstração de bem querer e valorização de si e do outro, de forma incondicional. Trata-se de uma interação mutuamente prazerosa e geradora de bem-estar. Tendo como base a comunicação verbal e/ou não verbal, pode envolver uma variedade de manifestações que vão desde simples toques, gestos amáveis e olhares afetuosos, até o contato físico, como abraços,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

> beijos, carinhos, mais, ou menos, íntimos. É um processo que possibilita lidar, saudavelmente, com a expressão das emoções e, ao mesmo tempo, fornece o alicerce para o desenvolvimento da capacidade de amar a si próprio e aos outros. Fornece o alicerce, também, para a alegria de viver. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 190-1)

Pensar educação sexual apenas como um processo de conhecimento circunscrito à mera transmissão de informações sobre sexo não favorece as supostas reflexões que se pretende que o educando realize após as aulas de educação sexual.

> Porém, o ensino de todos esses conteúdos é apenas uma parte da tarefa, já que educação sexual é um processo mais complexo e vai além de preparar o indivíduo para que aprenda as informações que lhe possibilitem viver bem a sua sexualidade. Tem a ver, também, com a formação do cidadão como participante da construção de uma vivencia mais digna da sexualidade, para todos, sendo capaz de ajudar a superar os preconceitos e os tabus, a combater a violência e a opressão sexual e a transformar os valores e as normas repressoras. Tem a ver com educar a pessoa por inteiro, enquanto ser aberto ao relacionamento e a interação humanizadora com o outro. Educar sexualmente uma criança, um jovem, deve ter como meta maior a educação para a felicidade. É tarefa não apenas da família, mas também da escola. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 193-4)

Desenvolver a afetividade e os sentimentos parece ser a maneira mais adequada para o desenvolvimento das relações interpessoais pautadas no respeito mútuo.

> Para falar a respeito da afetividade, quero iniciar refletindo sobre o desejo de contato, de carícias, que todo ser humano tem desde que nasce até o último dia de sua existência. Ser tocado é o mais potente meio de reconhecimento humano. Gestos, sorrisos, palavras e olhares positivos são também uma extensão do toque, uma forma diferenciada de dizer a alguém que o consideramos importante, que nos interessamos por ele. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 194)

Saber expressar os sentimentos também deve ser uma prioridade no processo educativo dos jovens:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

> Baseada em pesquisas com estudantes da rede pública paraense, Camargo (2005) denuncia que grande número dos alunos tidos como problemáticos é vítima de falhas no sistema educacional brasileiro, relacionadas a não inclusão da emoção nos processos de aprendizagem. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 200)

Se o filho/educando sente-se amado, ele terá menos probabilidade de se tornar vítima de homofobia ou de outros tipos de abusos físicos e psicológicos.

Por isso, a grande importância de um núcleo familiar e escolar favorável ao desenvolvimento da afetividade. O respeito à diferença é um tema que deve ser sempre lembrado nas discussões sobre sexualidade.

> Desde 2004, o Brasil vem envolvendo-se e conclamando os educadores, além de profissionais de outros setores, como, por exemplo, da Saúde, a comprometer-se com o Programa de Combate à Violência e à Discriminação a Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (GLBTT) e de Promoção da Cidadania Homossexual (CONSELHO, 2004). Assim, para construirmos o respeito à diversidade, precisamos contar com o envolvimento das escolas, pois é sabido que "... tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, insultos, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar de jovens GLBTT. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 202)

Segundo Figueiró, a proposta do processo de educação sexual nas escolas deve ter como meta a autonomia moral do jovem.

> Finalmente, para alinhavarmos as considerações que perpassam pelos temas sexualidade, afetividade e educação sexual, temos que considerar a questão do desenvolvimento da autonomia moral, ou seja, do educar nossos alunos para tomarem decisões com responsabilidades e liberdade, a partir de uma visão crítica das normas culturais relacionadas à sexualidade. Eles precisam saber reconhecer quando uma norma é impositiva e cerceia sua liberdade; precisam saber identificar a repressão nas normas que impedem uma vivencia saudável da sexualidade. Normas cerceadoras da liberdade são aquelas que ditam regras: "não pode fazer sexo, por aquilo..."; ou: "Faça sexo! Se você não fizer, você é careta!" (2009, p. 203)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

A mesma autora acredita que a educação sexual deve estar aliada às questões da ética e da moral; a educação deve auxiliar o educando na compreensão de que ele pode e precisa se autogovernar.

> No entanto, só uma educação sexual aliada a uma formação ética e moral – na qual se eduque para a justiça, o respeito, a igualdade e o amor — irá preparar os adolescentes para a autonomia responsável. De forma complementar, todo trabalho de educação sexual necessita estar direcionado, também, para um trabalho formativo de reconstrução de relações igualitárias entre homens e mulheres e entre pessoas heterossexuais e homossexuais, a fim de garantir e dar sustância ao desenvolvimento de indivíduos sexual e afetivamente saudáveis. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 203-4)

Ao tratar sobre a temática da educação sexual na escola, o educador sexual deve preocupar-se em abordar a diversidade sexual e o respeito ao indivíduo homoerótico como sujeito social legalmente respaldado, como qualquer outro indivíduo.

O fato de ser homoafetivo não pode afetar seus direitos de cidadão. Sabe-se que a sociedade possui seus padrões estéticos, sexuais, dentre outros, no entanto, isso não pode inviabilizar, proibir o indivíduo de vivenciar sua homossexualidade.

> ...Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem existir ou por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos(as) homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não falar a respeito deles ou delas, talvez se pretenda "eliminá-los(as)", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os(as) conheçam e possam desejá-los(as). (LOURO, 2007, p. 67-8)

O silenciamento acerca da sexualidade dos(as) educandos(as), na maioria das escolas, provoca ainda mais discriminação àqueles indivíduos com orientação homoerótica, pois estes, ao serem marginalizados pelo silêncio, sentem-se cada vez mais descontextualizados do dia a dia escolar e, consequentemente, do convívio social como um todo.

Entende-se que as discussões referentes às questões da sexualidade ainda não ocorrem, efetivamente, na prática educativa no dia a dia. A "nova"

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

reforma da Base Nacional Comum Curricular desfavoreceu ainda mais o debate sobre as categorias orientação sexual e identidade de gênero, reduzindo o diálogo sobre o tema às ISTs, ao HIV/ Aids, aos métodos contraceptivos e à gravidez indesejada, a um pequeno momento do currículo de Ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Especula-se que a inclinação do "novo" currículo é genérica ao falar de diversidade de indivíduos e não de orientação sexual e pretende desencorajar a discussão, desfalcando ainda mais um debate urgente para a redução da discriminação por orientação sexual na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se, a partir dos relatos mostrados neste trabalho, que o ambiente familiar ainda é um espaço onde as discussões sobre sexualidade não são realizadas, onde a diversidade sexual e de gênero ainda são recusadas, onde as normas heterossexuais são os únicos paradigmas na construção das identificações de gênero e sexual.

Quando as questões da sexualidade aparecem na família, estão ligadas às ISTs e ao HIV/ Aids. Costuma-se atrelar a homossexualidade, por exemplo, ao contágio do HIV/ Aids, a piadas preconceituosas.

O espaço escolar observado caracteriza-se pela grande presença de educandas "desconstruídas", críticas com relação aos estereótipos sexuais e de gênero vinculados pela maioria da sociedade.

As educandas entrevistadas narraram a diferença das aulas de Sociologia para a compreensão dos fenômenos sociais homossexualidade, gênero, entre outros. Também relataram a presença de educadores resistentes, em suas práticas educativas e discursos, ao entendimento das diferentes orientações sexuais.

O reconhecimento e respeito a outras formas de vivenciar a sexualidade aconteceram com a promoção de diálogos atuais, devidamente embasados, sobre a questão, sem posicionamento pessoal da educadora de Sociologia.

A escola observada destacou-se pela grande quantidade de educandos que não se percebiam heterossexuais e pela riqueza de esclarecimentos possibilitados pelas aulas de Sociologia sobre os assuntos relacionados a sexualidade.

Compreende-se que grande parte dos espaços escolares se caracteriza, ainda, por currículos e práticas pedagógicas que não beneficiam o reconhecimento da diferença como diversidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.044

A não aceitação do grupo familiar e da maioria dos sujeitos que constitui a escola não favorece a vivência da sexualidade de forma plena e satisfatória, como deveria ser.

A família, ao rejeitar as discussões relativas à temática sexualidade e negar o fato de existirem outras formas de sentir desejos e afetos, marginaliza os filhos que não se percebem heterossexuais, e a escola, por sua vez, na figura de alguns profissionais, ao tratar de forma desigual estes sujeitos, circunscrevem a vivência da sexualidade e favorecem a intolerância que ocorre cotidianamente nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

FIGUEIRÓ, M.N.D. **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Universidade Estadual de Londrina, Ed. Londrina, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 2ª ed. Londrina: Editora da UEL, 2001.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual no dia a dia**: 1coletania. Londrina: [s.n.], 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação** – uma perspectiva pós-estruturalista. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

WEREBE, M. J. G. **A educação sexual na escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977a.

_____. **Sexualidade, política, educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

EDUCAÇÃO SEXUAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE RODAS DE CONVERSA[1]

ISABELLE DA COSTA WANDERLEY ALENCAR
[1]Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Professora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, icwa@academico.ufpb.br

JOSÉ AFONSO CORDEIRO DE ALMEIDA
Graduando pelo Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias – UFPB, joseafonsocordeiro03@gmail.com

PEDRO HENRIQUE SILVA GUEDES
Graduando pelo Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias – UFPB, guedespedrohenrique7@gmail.com

1 Trabalho resultante de Projeto de Extensão (UFPB em seu Município), financiado pela UFPB.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

RESUMO

A educação sexual tem um importante papel na ampliação dos conhecimentos dos estudantes sobre a sua própria sexualidade de modo a auxiliá-los no transcorrer de suas vidas, e, para que esse propósito seja atendido, os professores são o ponto chave desse processo. Assim, esse trabalho teve por objetivo auxiliar na formação de professores de duas escolas do ensino fundamental de Bananeiras-PB no tocante a incentivar propostas de integração da educação sexual ao currículo da escola por meio da metodologia da roda de conversa, que é uma ferramenta pedagógica capaz de fomentar o diálogo dessa temática, fazendo possível a construção de novas ideias, partindo da expressão de opiniões prévias acerca de sua realidade pessoal e profissional, auxiliando na identificação do papel de cada um no ambiente escolar e na sociedade. O desenvolvimento desse trabalho possibilitou novas formas de pensar e os professores receberam auxílio para dirimir suas dúvidas e se sentirem motivados a inserir essa temática no dia a dia de sua sala de aula.
Palavras-chave: Formação docente, Sexualidade, Educação sexual.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

INTRODUÇÃO

A formação docente acerca da educação sexual é um processo extra-curricular que agrega teorias e práticas pedagógicas para que os professores tenham amplo conhecimento sobre a temática, de modo que possam contribuir informando e sanando os questionamentos provindos dos seus alunos. A contribuição desse processo está em promover debates críticos norteados para a proteção dos direitos sexuais e reprodutivos, como também refletir sobre a percepção do masculino e feminino dentro da sociedade. O conteúdo deve ser amplo, com informações relevantes e estímulo à criticidade (SILVA; FREITAS, 2015). Segundo Ferreira, Ribeiro e Silva (2019), o desafio das escolas é reunir as percepções do próprio docente e dos estudantes, somar aos tabus impostos pela sociedade e construir um diálogo aberto e saudável entre eles.

A sexualidade sob ótica cientifica, trouxe a preocupação de expandir os conceitos que antes se limitavam apenas aos órgãos sexuais, e considerar também os prazeres, o corpo, o gênero. Essa nova perspectiva, ainda no século XIX, foi responsável pela condução de pesquisas a ponto de se estabelecer um molde de teorizações sobre a sexualidade, por intelectuais e universidades, a fim de satisfazer o interesse dos profissionais sobre os fenômenos sexuais internos e biológicos (FOUCAULT, 1998). Entretanto, a dominância de algumas esferas sociais ideológicas, principalmente a religiosa, minavam esse cenário. Contudo, o pensamento científico das academias e movimentos sociais conseguiram abrir espaço para propagação da discussão e debate de teorias e percepções individuais para libertarem os conceitos sexualistas de qualquer forma de dominância (SOARES; MONTEIRO, 2019). Essa perspectiva histórica da sexualidade ganhou notoriedade para que se expandisse o debate, estudo e discussão sobre a referida temática.

A preocupação em torno do debate sobre a educação sexual nas escolas envolve alguns paradigmas, seja social, cultural ou intelectual. Para ampliar a vivência entre as pessoas no ambiente escolar, é indicado que se faça uma intervenção crítico-pedagógica, se estabeleça uma análise de cunho científico para formular uma metodologia capaz de conduzir o processo de exposição do conhecimento sobre a sexualidade, ignorando os conceitos baseados nas crendices que são fatores limitadores (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018). O silêncio sobre conteúdos específicos é uma forma de pregar valores, ou seja, deixar de discutir sobre a educação sexual na escola, é julgar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

o tema não-necessário e que pode ser facilmente substituído por outros temas mais "importantes" (VALE, 2018).

A discussão sobre a orientação sexual nas escolas contribui para ampliar a vivência social, pois considera a experiência de conhecer o outro e a maneira que ele interpreta o mundo. Compreender o outro é uma tarefa que contribui para aproximar os indivíduos uns dos outros, sendo um papel primordial das ciências sociais formular uma metodologia prática que consiga expor conhecimento, abrir espaço para o diálogo e o debate, além de possibilitar ampliar a curiosidade humana sobre a própria realidade. A diversidade é uma realidade para a espécie humana e devemos abrir espaço para estuda-la (BARBOSA; FOLMER, 2019).

A compreensão do corpo passa pelo entendimento de suas transformações, mudanças e das relações interpessoais e sociais (NOGUEIRA et al., 2016), envolve relacionamentos, sexualidade, sentimentos e valores, prevê o direito de esclarecimentos acerca de tabus e mitos. Educar para a sexualidade envolve conhecer os estímulos que induzem ao prazer, mas também envolve proteção quando prepara os professores para reconhecer alunos que estão sofrendo abuso sexual e para contribuir com uma orientação adequada (WEIZENMANN; MARIN, 2018).

A sexualidade deve estar no currículo desde a pré-escola porque é inerente ao ser humano, de modo que sempre deve haver a aproximação entre a escola e essa temática a partir de uma metodologia que consiga incluir os valores que os estudantes trazem de casa (MOREIRA; FOLMER, 2015). Quanto aos professores, devem ser técnicos para não reproduzir preconceitos particulares e julgamentos. A educação para a sexualidade não é incentivadora do ato sexual, mas do respeito e do autocuidado (BARBOSA; FOLMER, 2019).

A Unesco (2019) preconiza que a sexualidade deve ser trabalhada de forma ampliada, indo além dos temas centrais e adentrando em questões significativas como os relacionamentos e as vulnerabilidades, seja pelas desigualdades de gênero e/ou de poder, abuso sexual, violência baseada em gênero, fatores socioeconômicos, condição sorológica em relação ao HIV (vírus da imunodeficiência humana), deficiência, raça, orientação sexual e identidade de gênero.

O debate sobre a educação sexual por profissionais da educação é assegurado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluem a temática como ponto transversal no currículo. O documento orienta as escolas a praticar o diálogo sobre problemáticas acerca de assuntos emergentes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

da sociedade para formação da cidadania, como também considera essencial que o professor valorize os interesses e motivações que regem a vida social dos estudantes (MEC, 1998). A diversidade, portanto, deve ser tratada com equidade para proporcionar as condições individuais para que cada estudante tenha a liberdade de expressão e ação dentro da escola (MEC, 1997).

Nesse processo de diálogo na escola, é necessário o uso de metodologias pedagógicas que facilitem a comunicação entre o grupo social e o professor ou pesquisador (IERVOLINO; PELICIONI, 2001). A metodologia da roda de conversa favorece a interpretação da realidade de forma geral pela característica de formar um grupo diverso para dialogar, expor ideias, criticar e conceituar a própria realidade. Essa metodologia é dinâmica para o processo ensino-aprendizagem, pois facilita a interação dialógica entre os participantes, facilitando a percepção do outro. O ensino deixa a passividade, tornando-se construtor de saberes e a teoria é testada na prática (MELO; CRUZ, 2014). As atividades em grupo sobre temáticas envolvendo a sexualidade torna a atmosfera escolar mais justa e igualitária, pois traz à superfície da realidade, os sofrimentos individuais, o sentimento de revolta, o conceito próprio de justiça, o estado emotivo perante aos casos de preconceito e a necessidade de desabafo. No momento em que a política da escola consegue ajudar um público vítima de preconceito, não significa necessariamente que ela faz justiça, mas que na sua mínima contribuição, ela respeita o espaço da integridade sexual de cada pessoa (BUENO, 2018). Diante disso, esse trabalho tem por objetivo contribuir para a formação de professores no tocante a fomentar o diálogo acerca da educação sexual nas escolas, almejando que os professores possam ser grandes transformadores da sua realidade e da realidade escolar.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi realizado em duas escolas públicas de ensino fundamental, Escola Emília de Oliveira Neves e Escola João Paulo II, ambas sob a administração do município de Bananeiras, estado da Paraíba, no período de 01/05 a 30/11/2019. A pesquisa atingiu 31 docentes (contabilizando os que participaram de apenas uma oficina), incluindo aqueles que se encontravam em atividades administrativas de direção e coordenação escolar, sendo 57% do sexo feminino e 43% do sexo masculino. Foram desenvolvidas 5 rodas de conversa em cada escola, com periodicidade mensal, respeitando o horário e a disponibilidade dos docentes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

A roda de conversa é uma metodologia que proporciona interação entre os participantes, incentivando que eles opinem livremente para que a coleta dos dados seja definida com sinceridade coletiva. Nas ciências sociais, desde as pesquisas de Basch (1987), se enfatizava a importância da discussão aberta como modelo de pesquisa qualitativa que, além de aproximar o pesquisador dos participantes do grupo, promove a coleta dos dados diretamente do objeto de estudo, ao invés de criar hipóteses baseadas em sua própria perspectiva. Gatti (2005) defende que esse modelo de pesquisa deve ser utilizado no ambiente educacional, pois sensibiliza os participantes para debater ideias, disseminar propostas, estimular conversas discursivas e expor a realidade de cada integrante. Essa metodologia favorece o desenvolvimento de habilidades no ato de investigar, analisar, criticar e agir. Nesta linha de pensamento, Bauer e Gaskell (2008) mostram que não existe um monopólio de interpretação da pesquisa qualitativa, concluindo que existe uma diversidade de fenômenos capazes de alterar a maneira de percepção social, ocorrendo pares de opiniões como também distanciamentos ou controvérsias.

Quanto à possibilidade da profundidade da discussão, Gatti (2005) afirma que deve estar atrelada a um problema claramente exposto, não podendo haver dúvida em relação à temática a ser discutida. A teorização sobre o tema precisa direcionar especificamente ao contexto a ser elaborado, seguindo um planejamento claro sobre o modo em que os conteúdos serão tratados, como iniciar a discussão, se o grupo pode debater sobre o assunto indicado e como organizar logicamente a opinião de todos na interpretação geral das informações (GATTI, 2005). Iervolino e Pelicioni (2001) citam alguns problemas sobre a realidade da execução destas reuniões, como por exemplo, o moderador responsável precisa se manter fortemente ligado à temática proposta, não permitindo a fuga do tema principal, nem a troca de caráter metodológico, isto é, usar procedimentos quantitativos em pesquisa de fundamento qualitativo.

Nesse sentido, as rodas de conversa foram apresentadas por meio de 5 temáticas diferentes: Sexualidade da criança e do adolescente; Sexo e gênero; As violências contra a mulher; Gravidez na adolescência e métodos contraceptivos; e, Aborto e IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis).

A roda de conversa "Sexualidade da criança e do adolescente" foi realizada no dia 03/07/2019 na Escola Emília de Oliveira Neves com a presença de 16 professores; e no dia 16/07/2019 na Escola João Paulo II com a presença de 8 professores. Nessa ocasião foi feita uma dinâmica de integração

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

entre os professores participantes e os pesquisadores. A condução da roda de conversa foi iniciada com a apresentação de conteúdo acerca das fases de desenvolvimento sexual da criança e do adolescente caracterizadas por Freud (1998), com o objetivo de elucidar como a sexualidade se expressa nessas faixas etárias e como ela pode ser abordada pelos professores de modo a entender e auxiliar na inquietação inerente a essas fases. Os registros das falas dos professores foram feitos por meio de anotações.

A segunda roda de conversa intitulada "Sexo e gênero" ocorreu no dia 07/08/2019 na Escola Emília de Oliveira Neves com 8 professores; e no dia 31/07/2019 na Escola João Paulo II, com 14 professores. O conteúdo abordado teve como proposta definir e explorar os conceitos de sexo e gênero permeando, também, conceitos de orientação sexual e identidade de gênero. Nessa roda foi feita a "dinâmica do semáforo" para que os docentes identificassem, com relação à temática, os conteúdos que tinham mais conhecimento, conhecimento intermediário e pouco conhecimento. A dinâmica foi realizada colocando três folhas de papel no chão com as cores verde, amarelo e vermelho. Os professores recebiam 3 pedaços de papel e escreviam tópicos relacionados ao tema discutido durante a roda de conversa. Os tópicos que eles consideravam que tinham maior conhecimento foram colocados em cima do papel verde, os tópicos medianos em cima da folha de papel amarelo e os temas com os quais tinham pouco conhecimento, em cima da cor vermelha. Ao final da dinâmica, os professores discutiram os motivos das suas escolhas. Essa atividade de autoconhecimento e auto avaliação mostrou os pontos fortes e fracos do grupo e também serviu para nortear as atividades da roda.

A terceira roda de conversa teve como temática "As violências contra a mulher" ocorreu no dia 04/09/2019 em ambas as escolas. Neste encontro, estavam presentes 6 professores na Escola Emília de Oliveira Neves e 13 professores na Escola João Paulo II. O objetivo deste encontro foi reconhecer os tipos de violência contra a mulher, auxiliar na sua identificação e dialogar sobre as consequências da violência que o patriarcado institucionaliza sobre as mulheres. Quanto ao conteúdo apresentado, foram descritas várias formas de agressão às mulheres (física, jurídica, psicológica, institucional, econômica, patrimonial, sexual, de gênero, moral, doméstica, familiar), os traumas que permanecem em suas vidas devido as agressões, os meios de denúncia e a busca de ajuda psicológica para superar esses traumas (TELES; MELO, 2002). Ao final, foi realizada uma dinâmica denominada "Quem é a vítima?", que tem por objetivo que os participantes imaginem uma cena de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

agressão com uma suposta vítima e um suposto agressor. Após isso, os professores escreveram um pequeno texto descrevendo a situação hipotética de agressão.

A roda de conversa "Gravidez na adolescência e métodos contraceptivos" foi o quarto encontro com os docentes e aconteceu no dia 22/10/2019 na Escola Emília de Oliveira Neves, onde estavam presentes 16 professores; na Escola João Paulo II, a roda de conversa ocorreu no dia 01/10/2019 contando com 14 professores. Inicialmente, foram demonstrados dados estatísticos que caracterizam o perfil das adolescentes grávidas no Brasil e a influência social, midiática, cultural que se reflete sobre esses casos (REIS; RODRIGUES, 2013; OPAS/OMS, 2018). Foi discutido o uso de métodos contraceptivos para prevenção de gravidez e IST. Foi utilizada a dinâmica "corrida dos dados" como gatilho das discussões. A dinâmica consiste de um jogo com 30 casas numeradas com uma pergunta em cada uma delas. A seleção das casas é definida de acordo com o arremesso do dado, sendo vencedor quem primeiro chegar à última casa. Durante a dinâmica, os participantes puderam interagir e discutir, expandindo o diálogo de forma espontânea e lúdica.

A quinta e última roda de conversa foi sobre a temática "Aborto e IST", em ambas as escolas, ela ocorreu no dia 19/11/2019. Na Escola Emília de Oliveira Neves, estavam presentes 7 professores, enquanto que na Escola João Paulo II, havia 13 professores. Inicialmente foi dialogado com os docentes sobre as principais infecções transmitidas sexualmente, explorando acerca dos preconceitos, das medidas profiláticas e dos efeitos na gravidez. Sobre o aborto, foram trazidos dados acerca do panorama atual dessa temática no Brasil por meio da legislação pertinente (BRASIL, 1940) e de ações que pretendem modificar as leis para a sua descriminalização (BRASIL, 2015). Dada a polêmica acerca do tema, os diálogos aconteceram na perspectiva científica e legal evitando expor as opiniões pessoais da equipe de modo a não interferir na fala e opinião dos docentes de ambas as escolas. Foi realizado um jogo de cartas com a finalidade de incentivar o diálogo e verificar o grau de argumentação usado pelos participantes em suas respostas. No jogo, cada carta continha uma pergunta que deveria ser feita ao grupo oponente. Os professores foram divididos em duas equipes para realização do jogo.

No encerramento do projeto, na ocasião do último encontro, os professores de ambas as escolas responderam um questionário de avaliação acerca do trabalho desenvolvido nas rodas de conversa, assim como responderam um questionário de auto avaliação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As rodas de conversa foram instrumentos necessários para a construção do diálogo com os docentes. A participação foi produtiva, levando a reflexões profundas sobre as suas percepções acerca dos temas discutidos, principalmente aqueles considerados mais polêmicos. Os professores e as professoras se mostraram disponíveis e dispostos a compreender a origem de suas crenças e opiniões e de se oportunizar à possibilidade de mudanças.

Na primeira roda de conversa, o diálogo transcorreu acerca da "Sexualidade da criança e do adolescente". Durante a conversa, os professores citaram situações corriqueiras das escolas, versando desde a curiosidade dos estudantes (*"Professora, por que a minha vagina faz assim?"* - realizando o gesto de contato entre os dedos polegar e indicador se referindo a uma "pulsação" - ou *"Por que o meu 'pinto' está duro?"*) à realização da prática de masturbação nos banheiros (*"Alguns alunos saem da sala de aula para se tocar"*). Quando foram questionados pelos estudantes nessas ocasiões, alguns professores relataram que não souberam responder as perguntas feitas, como também outros se sentiram envergonhados em responder. Entretanto, alguns questionamentos dos alunos eram respondidos nas aulas de ciências, quando os professores ensinavam sobre a reprodução humana e mostravam o conteúdo sobre os órgãos sexuais e o ato sexual.

Inicialmente, os professores se mostraram limitados com relação ao conteúdo, mas atentos às discussões da roda de conversa e dispostos a dialogar sobre suas vivências e experiências pessoais e profissionais. A preocupação e desfecho sobre a abordagem do assunto corroboram Tavares e Justi (2018) quando mencionam que os gestores de uma escola tinham a preocupação em tratar apenas de IST, faltando preocupar-se com outros temas, tais como o desenvolvimento da sexualidade.

Na segunda roda de conversa, foi tratada a temática "Sexo e gênero". À princípio, foram discutidas as diferenças existentes entre esses dois conceitos, dando ênfase à construção social acerca dos papéis atribuídos aos gêneros masculino e feminino. Foram relatadas experiências pessoais dos professores e experiências vivenciadas na escola (*"...um aluno uma vez acabou desistindo da escola porque não se conhecia direito. Ele não sabia definir o gênero dele. A escola tentou ajudar e incentivou [ele] a ficar. Mas mesmo assim ele acabou saindo da escola"*). Devido às dificuldades apresentadas pela escola para conversar com seus alunos, são oportunizadas situações de preconceito dada a falta de conhecimento e de autoconhecimento, fatos

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA | EXPEDIENTE | COMITÊ EDITORIAL | SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

que também ocorrem dentro das famílias. A dificuldade em se adaptar ao ambiente escolar pode ser motivada pela falta de diálogo sobre a diversidade, desta forma prevalecem os conceitos heteronormativos, diminuindo a adaptabilidade e identidade com esse ambiente (PINHO; PULCINO, 2016). Os professores relataram que poderia haver contribuição por parte da escola no tocante à aquisição de materiais didáticos sobre o tema, mencionaram polêmicas acerca do que ficou conhecido como "Kit Gay" - livro Aparelho Sexual e Cia, de autoria de Bruller e Chappuis (2018) - associado a conter conteúdo impróprio e a incentivar os estudantes à práticas homossexuais, entretanto, foi mostrado aos professores que o material possui conteúdo relevante para ser dialogado de forma contextualizada pela escola.

Os professores afirmaram que a inserção da temática de gênero nas escolas se faz preponderante, desde que houvesse atividades integrativas e abertas, respeitando o espaço da religiosidade que é comum entre os estudantes e, por momentos, vista como em oposição às escolhas diferentes do esperado, pois, ainda se espera que a orientação sexual seja heteronormativa e que a identidade de gênero seja de acordo com o sexo biológico. Essa necessidade de falar sobre gênero de uma forma mais lúdica, interativa e dinâmica também foi relatada no trabalho de Soares e Monteiro (2019).

Como resultado da roda de conversa "Violências contra a mulher", os professores não relataram casos referentes aos estudantes, mas a pessoas de sua convivência: *"uma de nossas colegas já chegou com uma mancha roxa no pescoço. Quando perguntamos a ela se foi agressão, ela sempre dava uma desculpa, dizia 'ah..., isso foi na porta, bati quando passei e nem vi'. Quando perguntávamos novamente... dizia 'bati aqui ou ali', não sei ao certo. Mas sempre tivemos a suspeita de que foi o marido"*.

Para permear o imaginário dos docentes, foi realizada a dinâmica da vítima e do agressor, na qual cada um dos participantes da roda imaginava uma cena de agressão à mulher, escrevia um pequeno texto e, em seguida, partilhava o que imaginou. Eles relataram várias situações diferentes de agressão, mas uma característica se repetiu insistentemente: sempre associavam a mulher vítima de agressão às negras. Comparando os dados do imaginário dos professores com os dados reais e atuais do perfil de vítimas de agressão, mulheres pardas e negras representam um grupo de 74% de denúncias contra violência física (MENDES, 2019) e de 60,5% das vítimas de feminicídio. A taxa de crescimento de morte de mulheres negras e pardas é de 20,7%, considerando a proporção de 1 para 100 mil habitantes entre 2007 e 2017 (CERQUEIRA et al, 2019). Outro ponto comum nas histórias contadas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

pelos professores foi a esperança de que o agressor pudesse mudar de atitude, reforçando a submissão de mulheres aos parceiros e a culpabilidade que permeia o imaginário feminino, como afirma Casoli (2019).

A roda de conversa "Gravidez na adolescência e métodos contraceptivos" foi conduzida por meio da dinâmica corrida de dados. As perguntas do jogo fomentaram a discussão entre os professores, sendo algumas delas: "O que você faria se seu filho engravidasse alguém?". Uma das respostas foi: *"Uma das minhas irmãs engravidou, o pai do meu sobrinho disse assim: esse menino não é meu e não eu assumo". [...] o pai do meu sobrinho já morreu e mesmo mostrando o exame de DNA, os avós do meu sobrinho ainda não aceitam"*. Outra pergunta: "A partir de que idade você recomenda que sexo seja debatido com adolescentes? *"Aos 12 anos"*; *"Inicialmente aos 10 anos, ele começa a conhecer o próprio corpo e percebe que relações sexuais existem e que pode gerar uma gravidez, mas aos 12 anos o trabalho não é somente de conhecer o próprio corpo, mas de prevenção, doenças, falar sobre contracepção"*. Com relação à pergunta "Como a orientação sexual deve ser debatida em sala de aula?", *"A melhor forma é em sala de aula e através de palestras com os professores da própria escola"; "[...] a melhor forma é na sala de aula com os próprios professores que conhecem a realidade deles"*.

A gravidez da adolescência se configura como um problema complexo que pode ser desencadeado por questões sociais que vão desde a desistência da escola, desemprego, vulnerabilidade, pobreza, condições de higiene, saúde e alimentação insuficientes (DIAS; TEIXEIRA, 2010; FARIAS; MORÉ, 2012; SANTOS *et al*., 2017) a uma tentativa da adolescente se sentir valorizada pelo seu filho e do aumento de auto importância.

De acordo com Santos *et al.* (2017) e o IBGE, (2014), 65,9% das adolescentes grávidas tinham entre 18 e 19 anos de idade; 69% das meninas eram consideradas negras (seja pretas ou pardas); 59,7% não estavam na escola nem trabalhavam e 92,5% realizavam o serviço doméstico da própria casa; 37,1% moravam com os pais, enquanto que 34,2% estavam na condição de cônjuge; e 35,8% residiam na Região Nordeste.

A última roda de conversa foi "Aborto e IST". Na execução do jogo de cartas, as equipes faziam perguntas entre si acerca do tema e davam respostas que eram certificadas pelo grupo de pesquisadores e pela equipe oponente, gerando discussões. Algumas perguntas respondidas pelas equipes foram: "Como a educação pode ajudar um jovem que tenha contraído uma IST?", "[...] *ele vai procurar ajuda, ele vai procurar assistência melhor, ele vai saber exatamente como agir* [com a doença]'; *"Vai ajudar no processo de*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

fazer o tratamento dele". "Quais são os grupos de pessoas que mais devem ser assistidos quanto a prevenção de IST?' *"[...] homossexuais, [...] pessoas com vida sexual ativa [...]*. "Como posso prevenir o HPV?", "[...] *através da vacinação, que é necessária, inclusive [...] uso de preservativos, para uma relação segura*". "Se um aluno estivesse com uma IST, quem deveria ser responsável pela aquisição da doença: os pais, a escola ou o próprio estudante? *"[...] o próprio estudante, os pais não têm a ver com* [a relação] *o estudante, a escola também não, foi ela [a escola] que transou com ele?"*, *"Eu discordo. Os pais têm culpa, eles não passam esse conteúdo [pra ele]"*; *"A escola é banalizada quando tenta falar sobre isso"*. "Na sua visão, o aborto deveria ser legalizado?", "[...] *devem-se considerar os traumas que a pessoa viveu para continuar a gestação"; "não"*. "O aborto pode ser nocivo à sociedade?", *"pode ser nocivo"; "De certa forma pode porque pode se banalizar, mesmo sabendo que existe grupos permitidos por lei, que eles podem automaticamente achar que é uma gravidez e que se interromper vai engravidar de novo e fazer [abortar] de novo"*. "Qual é a diferença entre aborto e infanticídio? *"Aborto é interromper a gravidez e infanticídio é a morte dele depois que nasce"*. "Fatores econômicos favorecem o aborto?" *"Com certeza"*.

Discussões acerca do aborto são grandes tabus para as pessoas e na escola não é diferente. Mattar (2012) ressalta que o debate sobre aborto é tão complexo que até mesmo nos cursos de medicina existe receio e preconceito, seja para debater, expor opinião ou falar os benefícios para a mulher. Dentro da universidade, as pessoas ainda omitem opiniões com medo ou julgamento de terceiros. A prática abortiva, mesmo nos parâmetros legais, ainda é considerada "antiética" na mente popular.

Ao final das oficinas, foi feita uma avaliação que nos mostrou que 94% dos professores concordaram que as rodas de conversa contribuíram para sua formação docente; 100% dos professores disseram que as rodas de conversa contribuíram para melhoria do seu senso crítico; 72% disseram que se sentem motivados a inserir a educação sexual na sala de aula, enquanto 17% se mostraram indiferentes e 11% não se sentem motivados. Com relação a discutir temas de educação sexual com seus colegas de trabalho, 87% afirmaram que se sentem motivados, 7% se mostraram indiferentes e 6% não se sentem motivados. 87% dos professores disseram que se sentem mais confiantes em discutir a temática na comunidade em geral.

Debater educação sexual na escola é uma escolha. Embora se saiba de todos os benefícios que a informação de qualidade propicia, ela é preterida aos tabus, mitos, crenças e ideologias. Os cursos de formação de professores

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

deveriam inserir a educação sexual como componente obrigatório. Oliveira e Monteiro (2018) relatam que a falta de preparo dos professores nessa área pode ser advinda da ausência dessa temática nos currículos dos cursos de licenciatura. Noro, Crespi e Nóbile (2019) relatam a falta de especialização ou desconhecimento destas questões para propor debates ou resolução de dúvidas isoladas dos estudantes. Enquanto isso, as escolas deveriam criar planos educacionais de ação que visassem concretizar a sua intenção em fornecer conhecimentos dessa área aos seus alunos. O trabalho de todos pode ser facilitado quando se reúnem os grupos envolvidos (gestor escolar, professores, agente de saúde, comunidade e os pais) e os associa a uma metodologia que os aproxima de um grupo focal. Segundo Moreira e Folmer (2015), a curiosidade dos alunos também deve ser estimulada de modo a aumentar o interesse e a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, podemos concluir que os professores precisam de formação complementar para debater temáticas relacionadas à educação sexual, já que a maioria não teve contato prévio com o tema. As rodas de conversas foram instrumentos pedagógicos necessários para complementar a formação docente, pois permitiram explorar os conteúdos necessários ao empoderamento dos professores, objetivando a abertura para discussão e exposição de ideias e experiências, sejam pessoais ou profissionais. Eles receberam informações teóricas sobre as temáticas e elaboraram seus próprios pensamentos considerando suas individualidades sem desprezar o pensamento da coletividade. Novas formas de pensar foram construídas e os professores receberam auxílio para dirimir suas dúvidas e se sentirem motivados a inserir essa temática no dia a dia de sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciana Uchôa; FOLMER, Vanderlei. Facilidades e Dificuldades da Educação Sexual na Escola: Percepções de Professores da Educação Básica. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, v. 9, n. 19, p. 221-243, 2019.

BASCH, Charles E.. Focus Group Interview: An Underutilized Research Technique For Improving Theory And Practice in Health Education. **Health Education**

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

Quarterly, [S.L.], v. 14, n. 4, p. 411-448, dez. 1987. SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.1177/109019818701400404.

BAUER, Martin W.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2008). pesquisa qualitativa com texto, imagem e som (7 ed.). (, Trad.) Petrópolis, Rio De janeiro: Vozes.

BRASIL. Projeto de lei nº 882/2015, de 21 de março de 2015. Estabelece as políticas públicas no âmbito da saúde sexual e dos direitos reprodutivos e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=10508 89>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRULLER, Hélène. **Aparelho Sexual e Cia**. França: Companhia das Letras, 2018. 96 p. BUENO, Kim Amaral. UMA CONVERSA FORA DO ARMÁRIO", DENTRO DA

ESCOLA: A IGUALDADE DE GÊNERO COMO POLÍTICA EXTENSIONISTA NO IFSUL. **Linha Mestra**, [*s. l*], n. 36, p. 249-253, 2018.

CASOLI, Rosemery. Enfrentamento à violência doméstica contra a mulher: o exercício experimental da arte como exercício experimental da liberdade. **Simbiótica**, Vitória, Brasil, v. 6, n. 1, p. 256-274, jan./jun. 2019.

CERQUEIRA, Daniel (Org.). **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. 116 p.

DIAS, Ana Cristina Garcia; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], v. 20, n. 45, p. 123-131, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2010000100015.

FARIAS, Rejane de; MORÉ, Carmen Ojeda Ocampo. Repercussões da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos em contexto de vulnerabilidade social. **Psicologia**:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

Reflexão e Crítica, [S.L.], v. 25, n. 3, p. 596-604, 2012. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722012000300020.

FERREIRA, Djane Reis; RIBEIRO, Gabriel; SILVA, Patrícia Petitinga. (RE) CONSTRUINDO CONCEITOS PARA A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Imagens da Educação**, [*s. l*], v. 9, n. 3, p. 79-94, 2019.

FOUCALT, Michel. **História da Sexualidade a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREUD, Sigmund; ROTHGEB, Carrie Lee. **Chaves-resumo das obras completas**. Áustria: Atheneu, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, 2005. 10 v. Série pesquisa em educação.

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342001000200004.

MATTAR, Rosiane. Breve reflexão crítica sobre a inclusão da temática do aborto nos cursos médicos. **Ciência e Cultura**, [S.L.], v. 64, n. 2, p. 44-45, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.21800/s0009-67252012000200018.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 31, 16 maio 2014. Universidade Estadual de Maringa. http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222.

MENDES, Saullo de Alcântara. **Caracterização Epidemiológica de Mulheres Vítimas de Violência na Paraíba entre os Anos de 2009 e 20**. 2019. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Medicina, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-Pb, 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A "in"visívibilidade dos temas da sexualidade no ambiente escolar e a formação docente. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 87-110, 2018.

MOREIRA, Betina Loitzenbauer da Rocha; FOLMER, Vanderlei. PERCEPÇÕESDE PROFESSORES DE CIÊNCIASE EDUCAÇÃO FÍSICAACERCADAEDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA. **Experiências em Ensino de Ciências**, [*s. l*], v. 10, n. 03, p. 18-31, 2015.

NOGUEIRA, Natália Souza. et al. EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. **Holos**, [S.L.], v. 3, p. 319, 23 jun. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.15628/holos.2016.2302.

NORO, Deisi; CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Formação docente sobre gênero e sexualidade: conhecimento, relevância e caminhos. **Diferença, Multiculturalismo, Interculturalidade**, Natal, Rn, v. 1, n. 1, p. 1-10, 25 jun. 2019.

OLIVEIRA, Cristiane Martins de; MONTEIRO, Flávia Paula Magalhães. **Abordagem da Educação sexual e saúde nas escolas: um levantamento sob a ótica do profissional**. 2018. 40 f. Monografia (Especialização) - Curso de Saúde da Família/ Gestão, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira, Redenção, 2018.

PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos lgbttt. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 42, n. 3, p. 665-681, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022016148298.

REIS, Marcella; RODRIGUES, Liliana. Gravidez na Adolescência: Qual a responsabilidade e papel da comunicação? **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, Manaus, p. 1-12, 2013.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.045

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA. Rio de Janeiro: IBGE, 2014

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. et al. Gravidez na Adolescência no Brasil: vozes de meninas e de especialistas. **Athalaia Grafica e Editora**, Brasília, p. 1-112, jun. 2017. ISBN: 978-85-62539-48-0.

SILVA, Cristiane Gonçalves da (org.). **Especialização em Gênero e Diversidade na Escola Módulo 3 - Sexualidade e Orientação Sexual**. São Paulo: Comfor, 2015. 70 p.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 35, n. 73, p. 287-305, fev. 2019. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.61432.

TAVARES, Daniele Teixeira; JUSTI, Jadson. HOMOSSEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: o olhar de gestores frente à orientação sexual de adolescentes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 39-64, 2018.

TELES, M. A; MELO, M. D. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2002. 120 p.

UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências. 2. ed. Paris, França e A Representação da Unesco no Brasil: Organização das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência e A Cultura (Unesco), 2019. 148 p. ISBN: 978-85-7652-236-2. Disponível em: <www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncnd-port>. Acesso em: 18 out. 2020.

VALE, Kaio Trindade Mineiro. **Dificuldades e desafios no tratamento do tema "diversidade sexual na escola" na percepção de licenciandos do curso de Matemática da UFSJ**. 2018. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Matemática, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei – Mg, 2018.

WEIZENMANN, Luana Tais; MARIN, Eulália Beschorner. **SEXUALIDADE INFANTIL: UM DEBATE PEDAGÓGICO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2019. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

EDUCAR PARA A DIVERSIDADE: O LUGAR DAS BRINCADEIRAS NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO

DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2018). É Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar pela UEPB e mestranda no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, deborakellyp.a@gmail.com;

KÉCIA VIEIRA DOS SANTOS
Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG (2011). Bacharela em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB (2017). Mestranda em Serviço Social pelo PPGSS/UEPB, kecia.v@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo discutir metodologias e práticas que promovem a igualdade de gênero entre meninos e meninas através de brinquedos e brincadeiras promovidas durante o horário de recreação com uma turma multisseriada de primeiro e segundo anos do ensino fundamental I. Trata-se de resultados de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, dentre os principais resultados obtidos com as crianças que participaram da pesquisa podemos citar: a mudança de visões, pensamentos e práticas que colocavam as meninas numa posição de desigualdade em relação aos meninos e a transformação das brincadeiras – que passaram das práticas de separação entre os grupos de meninas e meninos, para atividades que envolviam todo o coletivo. Nesta perspectiva, consideramos que para o sucesso da proposta de Educação para a Igualdade de Gênero são imprescindíveis: a educação escolar centrada no currículo orientado para a diversidade e a formação de educadores/as sensíveis e respeitosos das diferenças.

Palavras-chave: Educação. Brincadeiras. Equidade. Gênero.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

INTRODUÇÃO

Desde a infância, as meninas vivenciam os mais diversos tipos de práticas discriminatórias, preconceituosas e inferiorizantes, muitas vezes oriundas de ações educativas no contexto da educação familiar, comunitária ou social que conduz à estas atitudes. Este quadro de agressões e negações de direitos reflete em práticas preconceituosas diretamente relacionadas às suas pertenças de gênero orientadas por um conjunto de regras sociais e um padrão cultural que continua articulado a concepção de que meninas/mulheres são inferiores. Assim, a menina foi qualificada como limitada, e a expressão disto, pode ser vislumbrada através das brincadeiras, sobretudo aquelas experiênciadas no contexto do espaço escolar. A escola, no exercício de sua função social, deve constituir-se no espaço ideal para oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico do ser humano, que venham propiciar o debate sobre igualdade de gênero, para colocar em discussão à sociedade na qual os sujeitos estão inseridos oferecendo aos mesmos caminhos para que a/o educanda/o adquira um conhecimento ajustado da sua realidade e do lugar social que ocupa.

Mesmo diante de todas as conquistas sociais das mulheres, ainda não conseguimos avançar em alguns aspectos, por exemplo, na construção de brinquedos que possam representar outros lugares de pertencimento social e não apenas o lar, como único demonstrativo, visto que isso contribui na escolarização da criança, em sua formação educativa, social e humana.

Isto porque para as meninas, a maior oferta de brinquedos continua sendo as que remetem ao cuidado do lar, a maternidade e aos espaços restritos em alusão ao doméstico e ao cuidar, disseminando a noção do como o "espaço" privado torna-se fundamental, mediante um contexto social em que as mulheres já atuam no espaço público inclusive em diversos setores do mundo do trabalho e inclusive, em alguns setores, antes ditos como de fronteiras para a atuação do feminino.

Para os meninos, os brinquedos não fazem qualquer referência ao doméstico, são direcionados à ação, ao movimento para serem usados em espaços abertos, disseminando a noção do externo como o "espaço" do homem. Nesse sentido, dentro do projeto de sociedade igualitária em direitos para todas/os as pessoas não faz qualquer sentido reproduzir práticas e discursos que contribuem para perpetuar a desigualdade de gênero, o preconceito e a discriminação, em especial na escola.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

Nosso estudo teve como principal objetivo, a observação de brinquedos, brincadeiras em espaços utilizados pelas crianças durante o período de recreação a fim de contribuirmos com brincadeiras e metodologias que promovessem a equidade de gênero. Realizamos a observação junto às crianças de uma turma multisseriada, na faixa etária de seis a oito anos, de uma escola pública da rede de ensino municipal localizada na zona rural de uma cidade no interior da Paraíba.

Esperamos que o resultado desse estudo, além de servir de base para a realização de outros trabalhos, possa contribuir para a construção de uma prática docente que corrobore para a defesa da diversidade de gênero, enquanto condição inerente à pessoa humana.

1. A EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As mortes violentas de mulheres pela sua condição de ser mulher, ou por razão do gênero é um acontecimento mundial, no Brasil, por exemplo, os crimes de feminicídio têm se ampliado, mesmo diante de políticas sociais, tais como as legislações em vigor respectivamente, lei 11.340 de 2006, conhecida por lei Maria da Penha, lei 13.104 de 2015, lei do feminicídio. Muitas dessas mortes, na sua grande maioria, são naturalizadas ou acobertadas por um modelo de sociedade machista e patriarcal que acha justificável um homem "A cabeça da família" punir a sua companheira, filha ou parente por compreender a mulher como submissa e inferior a sua condição de ser homem, colocando assim as mulheres em situações de vulnerabilidade e risco em relações altamente desgastantes e violentas.

Precisamos compreender um pouco sobre a história de luta das mulheres em busca de direitos mais igualitários e mais espaço na sociedade. No final do século XVIII, tivemos a contribuição de duas mulheres europeias que se tornaram dois grandes símbolos dos movimentos de mulheres.

Durante a Revolução Francesa, na qual houve o declínio da monarquia absolutista, embasado nos valores de liberdade, igualdade e fraternidade, a francesa Olympe de Gouges (1748-1793) propõe uma maior atenção e a necessidade de pensar os direitos das mulheres. Em 1791 Olympe redigiu a "Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em que defendia o acesso das mulheres francesas ao voto, à propriedade e à liberdade profissional" (LINS, 2016). Ela foi assassinada por entrar em conflito com os líderes da revolução,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

após lutar pelo reconhecimento dos direitos das mulherese denunciar as execuções na fase da revolução que ficou conhecida como "o terror".

Em 1792, a autora Mary Wollstronecraft (1759-1797) publicou o livro que se tornou um ícone na luta pelos direitos das mulheres. "Uma defesa dos direitos da mulher" (LINS, 2016) nele Wollstronecraft defendia a igualdade e o direito das mulheres estudarem e como isso influenciaria no progresso da sociedade. A partir da luta de Olympe e Mary adentramos nas fases do movimento feminista que foi classificado em três fases ou ondas.

A primeira fase ocorreu entre os séculos XIX e XX e o foi chamada de sufragismo, em que as mulheres reivindicavam o direito ao voto, a propriedade, a educação e o fim do casamento arranjado. O início do século XX ficou marcado pela luta de mulheres em busca de reconhecimento, precisamente dia 08 de março de 1857, operárias de uma indústria têxtil em Nova Iorque deflagraram uma greve, lutando por melhores condições de trabalho.

As mulheres não tinham boas condições trabalhistas, quando comparadas a dos homens na época, pois trabalhavam jornadas intensas, entretanto, não havia igualdade salarial. As operárias reivindicaram a redução da carga horária de dezesseis para dez horas de trabalho, lutavam pela igualdade salarial afinal recebiam um terço do salário dos homens mesmo desempenhando a mesma função. A greve foi duramente reprimida e aproximadamente 129 mulheres foram mortas carbonizadas dentro da própria fábrica durante uma ocupação.

A segunda fase foi marcada no início da década de 1960 em que as feministas lutavam por debates em torno da questão de condições de vida e de trabalho da mulher. Segundo Lins, o debate envolvia a "limitação da sexualidade feminina, a associação da mulher à imagem de mãe e dona de casa, as desigualdades salariais no mercado de trabalho, a criminalização do aborto e a violência doméstica e sexual" (2016). Essa fase foi marcada também pelo trabalho da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986) e uma de suas frases se tornou símbolo da luta feminista: "Não se nasce mulher, torna-se". A terceira fase inicia na década de 1990 e caminha até os dias de hoje, e tem como bandeira de luta problematizar as questões postas como essencialistas da feminilidade.

Alguns teóricos afirmam que o surgimento da terceira fase do feminismo foi uma forma de correção de falhas da segunda fase. A principal teoria que embasou essa terceira fase é chamada de teoria queer e tem como principal defensora a filósofa americana Judith Butler. Butler contesta

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

em sua teoria "os processos de normatização do gênero, vistos como restritivos e excludentes" (LINS, 2016).

A luta travada em 1857 em busca de reconhecimento e equidade de direitos e salarial ainda hoje não é uma realidade concreta, para a maioria das mulheres e isto é perceptível na realidade social e trabalhista brasileira. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017 as mulheres recebiam em média 77% do rendimento pago aos homens, isso é quase 25% a menos, mesmo desempenhando a mesma função. Esses dados são ainda mais alarmantes quando analisamos a realidade das mulheres negras, que recebem quase metade do que são pagos para homens brancos, os números revelam que as mulheres negras recebem 43% a menos, mesmo ambos com graduação e trabalhando na mesma função.

Esta é uma violência que impacta diretamente os direitos das mulheres e que é assegurado pelo art. 5° da Constituição Federal de 1988, quando diz "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" (BRASIL, 1988).

Uma outra forma de violência de gênero contra as mulheres, que podemos assinalar é que no Brasil, na década de 1980, as mortes de mulheres foram símbolos na luta de movimentos femininos, especialmente o movimento feminista. De acordo com as Diretrizes Nacionais do feminicídio de 2016,

> As primeiras denúncias voltaram-se contra a tolerância dos órgãos de justiça e da sociedade com crimes que envolviam casais, nomeados como 'crimes passionais' e cujos autores eram absolvidos com base no reconhecimento da "legítima defesa da honra" (CORRÊA, 1981 e 1983). Nos anos seguintes, e seguindo o movimento internacional, registrou-se significativa mudança na conscientização da sociedade sobre a gravidade dessas situações com crescente denúncia da violência contra as mulheres (BRASIL, 2016, p.14).

Segundo dados do mapa de violência sobre a morte de mulheres de 2015, Júlio Jacobo Waiselfisz apresentou números sobre mortes de mulheres entre os anos de 1980 a 2013, foram registradas cerca de 1.353 mortes no ano de 1980, esse número saltou para 4.762 mortes em 2013 um aumento de aproximadamente 252%. Desde o ano de 1980 o governo brasileiro tentou inciativas a fim de combater a violência contra a mulher, entretanto, eram iniciativas fragmentadas e sem efetivação. Apenas em 2003 houve

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

uma política de combate à violência contra a mulher a partir da criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres da Presidência da República.

Ao ser sancionada a Lei nº 11.340/2006, para prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, conhecida como a Lei Maria da Penha, conforme ressaltamos anteriormente[1], Maria da Penha se tornou então, símbolo de luta na defesa dos direitos das mulheres.

Infelizmente, a Lei não determina o seu pleno cumprimento por parte dos agentes responsáveis, pois o machismo, pode ser observado em diversos setores, públicos e privados da sociedade brasileira. O que por vezes resulta no fortalecimento das violências contra as mulheres e nos piores casos, na sua morte. Assim como descreve a Organização das Nações Unidas em 2006,

> A impunidade pela violência contra a mulher agrava os efeitos de dita violência como mecanismo de controle dos homens sobre as mulheres. Quando o Estado não responsabiliza os autores de atos de violência e a sociedade tolera, expressa ou tacitamente, tal violência, a impunidade não só estimula novos abusos, como também transmite a mensagem de que a violência masculina contra a mulher é aceitável, ou normal. O resultado dessa impunidade não consiste unicamente na denegação da justiça às diferentes vítimas/sobreviventes, mas também no fortalecimento das relações de gênero reinantes, e reproduz, além disso, as desigualdades que afetam as demais mulheres e meninas (BRASIL, 2016, p.15).

Em março de 2015 a Lei 13.104/2015 alterou o Código Penal Brasileiro, incluindo nele a lei do feminicídio, que tem por finalidade visibilizar esses crimes e torná-los hediondo, quando cometido contra uma mulher, por sua condição de gênero ou decorrente de violência doméstica e/ou familiar. Como conceitua as Diretrizes do Feminicídio, 2016,

> Femicídio ou feminicídio são expressões utilizadas para denominar as mortes violentas de mulheres em razão de gênero, ou seja, que tenham sido motivadas por sua "condição" de mulher. O conceito de femicídio foi utilizado pela primeira vez na década de 1970, mas foi nos anos 2000 que seu emprego se disseminou no continente latino-americano

1 Conforme ressaltamos anteriormente, baseada na história de Maria da Penha, vítima de violência física e dupla tentativa de homicídio pelo seu ex-esposo, o mesmo só foi julgado e condenado dezenove anos depois do crime, só cumpriu um terço da sua pena e hoje está livre

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

> em consequência das mortes de mulheres ocorridas no México, país em que o conceito ganhou nova formulação e novas características com a designação de "feminicídio" (BRASIL, 2016, p. 19).

Mesmo diante de um histórico de lutas em que muitas vitórias foram conquistas, ainda temos muito que avançar, os números de mulheres mortas no nosso País aumentam cotidianamente elevando a 5°(quinta) posição entre os países que mais se destacaram nos homicídios femininos no mundo (IBGE, 2017). Mesmo com Leis, documentos e diretrizes, os números não foram reduzidos, isso nos permite refletir sobre a culminância de políticas efetivas que prezem pela proteção, liberdade e garantia das mulheres.

Neste sentido, a escola, como instituição social se apresenta como um dos primeiros lugares em que meninos e meninas participam, sendo, pois, um importante espaço de formação de sujeitos e a partir desse ambiente precisamos debater e construir uma educação voltada para a igualdade de gênero, para a diversidade e o respeito.

Questionando as relações de poder que foram colocadas socialmente, a partir de compreensões que naturalizaram o que se compreende por masculinidade e feminilidade e que um é superior a outro. Quando os papéis que foram destinados a mulheres e homens por um modelo unitário de cultura, não são seguidos ou foge do padrão estabelecido, isso gera violência. Compreendemos que o ser humano é construído historicamente, ou seja, a partir de seu contexto histórico, tudo será aprendido. Para isso concordamos com Nelson Mandela (1995),

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta (MANDELA, 1994, p. 115).

É possível construir uma sociedade igualitária e de justiça social, para isso compreendemos que a educação será uma via de afirmação, de garantia e respeito à diversidade. Mas, antes disso é necessário chamar atenção para o papel que a escola, enquanto instituição social e formadora ocupa no espaço societário, e partindo desta analise se faz necessário pensar a escola atual e como são postos os processos educacionais, como são colocados os temas referentes às discussões de gênero e como a escola atual trata e compreende as representações sociais relacionadas ao ser masculino e ser feminino.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

2. GÊNERO E EDUCAÇÃO: ALGUNS PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

No contexto social e no universo das vivenciais infantis algumas expressões foram geradas, fazendo parte da ambiência cultural dos costumes em comuns em cada localidade, entre as expressões que fazem parte da vida na infância estão: "brincar de carrinho", "brincar de boneca", "menino não chora", 'isso não é comportamento para uma menina", são expressões que desde cedo meninos e meninas escutam e internalizam como aquilo que podem ou não fazer, e compreendem que suas escolhas e seus gostos estão determinados a partir de seu gênero, ou seja, está dentro de um "pacote" do "ser homem" ou "ser mulher".

A escola, a família, as instituições religiosas e outros tantos grupos, instituíram através de relações de poder o modelo que foi construído historicamente, naturalizaram e justificaram a partir do sexo biológico as desigualdades postas pela sociedade. Hoje vemos ainda mais fortes essas "verdades" sendo questionadas através do reconhecimento e afirmação dos mais variados gêneros e formas de constituições familiares. Entretanto, mesmo com essa ascensão e luta por visibilidade de grupos de mulheres, de minorias, étnicos.

Portanto, podemos afirmar que é necessário garantir uma educação que possibilite a igualdade, o respeito e a fraternidade. Mesmo que inúmeros projetos de Leis, a níveis municipais, tentem inviabilizar o debate de gênero na escola, o que resulta num retrocesso e legitimação das formas de violência, torna-se fundamental implementar na educação escolar, ações educativas que deem visibilidade a esta temática, permitindo já na mais tenra idade, que as questões em torno da equidade de gênero sejam notabilizadas. Nos últimos 30 anos foram sancionadas diretrizes e leis que abrangem a discussão de gênero e educação, elas são fundamentais tanto na discussão escolar, como na elaboração de metodologias para permitir a partir da educação infantil, por exemplo, que a experiência com brincadeiras e brinquedos, que trabalhem com as identidades de gênero, sejam contempladas a partir do espaço educacional.

As Leis e as Diretrizes são políticas públicas, e estas são segundo Bucci "um conjunto de ações ou normas de iniciativas governamentais, visando à concretização de direitos." (2002, p. 94). Desta feita, consideramos as políticas públicas como um mecanismo a fim de garantir a igualdade social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

A partir da Constituição Federal de 1988, traz a educação como um direito de todos e fundamental do povo brasileiro, vejamos no artigo 205 a educação como um "direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania" (C.F, 1988, art.205, cap.III, Seção 1). Deste modo, a educação é garantida pela constituição como direito de todos e não apenas os considerados "normais" e de uma cultura dominante, uma educação garantida para todos os gêneros.

Além da nossa Constituição Federal de 1988, temos como a Lei maior da educação brasileira, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no seu artigo terceiro, garante o acesso e a permanência na escola para todos, vejamos:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extraescolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
> XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996)

Dentre os princípios instituídos pela LDB, temos como pontos principais a questão da igualdade de condição e para ter acesso e permanência escolar; a questão da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; O respeito à liberdade e o apreço

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

a tolerância; consideração com a diversidade étnico-racial; esses princípios exprimem de forma clara como o ambiente escolar é um ambiente diverso, generificado e, portanto precisa garantir uma educação que comtemple a todos de forma igual, considerando as diferentes culturas, formas de ser e estar no mundo.

Em 1997, acompanhamos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério de Educação. O mesmo traz a discussão questão de gênero como um dos seus temas transversais, intitulado como "Orientação sexual". O tema é posto como fundamental e chama a atenção para a urgência em discutir e incluir essa temática no currículo. O documento traz auxílios teórico-metodológicos a fim de enfatizar a questão de gênero e sexualidade nas salas de aula. Como podemos observar na apresentação do documento,

> Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Englobam as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p.287).

Desta forma, no documento está posto o tema deve ser incluído nas salas de aulas como um tema transversal nos currículos. Todavia, é uma posição a ser tomada pela escola e pelos educadores. Já a segunda parte do documento, são questões mais práticas ligadas aos conteúdos e orientações de como se trabalhar com esse tema nas salas de aula. Um documento rico e fundamental para desconstruir formas de discriminação, infelizmente, o resultado não foi o esperado, afinal, muitas escolas não levaram em consideração os conteúdos e as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Está em vigência por dez anos. É a partir das metas instituídas no plano que os estados e municípios irão construir seus planos estaduais e municipais de educação. O documento traz no segundo artigo como uma de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

suas diretrizes a "III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação". Portanto, cabe à educação erradicar todas as formas de violência e discriminação, sejam elas, de gênero, étnicos ou de classe social, a partir de uma educação que reconheça as diferenças e o respeito, e não mais uma educação que reproduza e a efetive as desigualdades.

Atualmente temos uma discussão a cerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento sofreu muitas alterações feitas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e em sua versão final retirou as temáticas relacionadas a gênero e orientação sexual. Isso representa um grande retrocesso e perdas considerando as conquistas alcançadas nos demais documentos, Leis e Diretrizes que aqui debatemos, representa também uma forma de legitimar as mais variadas formas de violência de gênero.

Uma política educacional pautada na diversidade garante um processo educacional democrático e que visam à construção de uma igualdade de gênero, social e étnica. Para essa construção faz-se necessário o reconhecimento da diversidade existente na sociedade, mas no nosso caso, no contexto escolar, culturais, sócio histórico, físicas entre outras. Como já discutido, estamos imersos em relações de poder, em que a sociedade classifica os indivíduos, a partir de uma diferença que desiguala, que hierarquiza, que classifica culturas e padrões dominantes, e outras subalternizadas.

Sendo assim, faz-se indispensável o debate de gênero com uma perspectiva de equidade. A escola quando produtora de uma educação crítica e reflexiva poderá contribuir para as desconstruções de práticas e pensamentos discriminatórios, e a reconstrução de conceitos e atitudes que promovam a construção de indivíduos críticos e participativos, livres de preconceitos e de estereótipos. Contribuindo assim, na busca e construção de uma sociedade onde todos podem viver suas singularidades gozando dos mesmos direitos e oportunidades.

3. EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: PRATICANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DAS DIFERENÇAS

Ressaltando, que as brincadeiras ocupam um papel fundamental no desenvolvimento humano, sobretudo na infância, sendo importantíssimo na formação educacional da criança, pois, através destas a criança poderá desenvolver valores e atitudes positivas e/ou negativas com relação a outras

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

crianças na escola, sobretudo, no que tange a questão do gênero, pois é fundante, que a escola já em sua pauta de planejamento e ações pedagógicas, desenvolva brincadeiras e trabalhe com brinquedos que tragam a possibilidade do vivenciar estes aspectos.

As atividades pedagógicas, que envolva as questões de gênero, quando planejadas e mediadas pelo/a professor e professora, permitem a interação social da criança, deste modo, as brincadeiras se tornam um importante recurso pedagógico, para que docentes possam trabalhar a equidade de gênero a partir da escola. Foi partindo destas reflexões, e observando o cotidiano e vivências infantis que apresentamos um relato de experiência a partir dessas constatações, em uma escola pública da rede municipal de ensino localizada na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça - Paraíba, que selecionamos as atividades orientadas (intervenção pedagógica) - distintos tipos de brincadeiras realizadas nos espaços utilizados pelas crianças durante o período de recreação - voltadas para desenvolvimento de novas posturas e concepções de igualdade de gênero, observamos como as crianças respondiam.

O que pretendíamos não era oferecer um método de educação para a diversidade, pronto e acabado, tendo em vista que o processo de educação é dinâmico, precisa ser refletido, construído, desconstruído e reconstruído diariamente, mas sim testar possibilidades metodológicas. Assim como nos traz Daniela Auad (2012):

> Educar pessoas não é, portanto, uma simples técnica, amparada por dados científicos, bem 'amarrada e arrumadinha' em um atraente e colorido manual. Educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente (AUAD, 2012, p. 14).

A ação educativa desenvolvida não foi realizada como um conteúdo, trabalhando em determinado horário, dia ou disciplina, foram feitas dinâmica de grupo e práticas metodológicas que pudessem propiciar esta interação. Na primeira dinâmica de grupo realizada com a turma, tomamos como base um quadro comparativo que Daniela Auad nos apresenta no seu livro: "Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola" (2012), a partir da obra de Elena Belotti que apresenta um quadro comparativo sobre comportamentos tradicionalmente esperados de meninos e meninas.

Portanto, utilizamos o quadro comparativo para compreendermos além da observação das ações, o que as crianças concebiam como sendo brincadeiras de meninas e de meninos. Desenhamos na lousa um quadro como

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

esta que pode ser observado abaixo, e fomos questionando as crianças sobre que brincadeiras eles consideravam ser apenas de meninas e quais eram de meninos.

Tabela 1: Dinâmica realizada com as crianças

Brinquedos e Brincadeiras	
Meninas	Meninos
Boneca, pega-pega, quadro e giz, bolsa, casa de boneca, Barbie, flor e pintura.	Carro, bola, bicicleta, moto, avião, pega-pega, vídeo game, pião.

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora Débora

Como podemos observar no quadro acima, as crianças puderam expor opiniões acerca dos brinquedos e brincadeiras que elas consideravam como sendo de meninos e meninas. O resultado é algo que já esperávamos devido à realidade que já vinha sendo observada na turma. Entretanto, uma das brincadeiras foi comum tanto para os meninos como para as meninas, o pega-pega, todavia a brincadeira mesmo sendo comum para os dois grupos era uma forma dos meninos se auto afirmarem mais fortes que as meninas, visto que sempre conseguiam alcançar as meninas.

A partir do que as crianças levantaram, fizemos a leitura do poema "A brincadeira é nossa"[2] que narra através de rimas que as brincadeiras não são propriedade de um grupo, mas que todos podem brincar do que quiserem. Na segunda estrofe do poema trabalhamos com a imagem de Marta Vieira da Silva, conhecida como Marta, futebolista brasileira que atua como atacante, mesmo sendo considerada a mulher que mais fez gols pela seleção brasileira, as crianças desconheciam sua atuação.

A princípio, causou certa estranheza nas crianças, pelo fato de nunca terem ouvido falar em Marta, ou mulheres que jogam futebol, já homens que cozinham eram algo mais comum, pois algumas crianças relataram que os pais cozinhavam em casa, mas que não era algo rotineiro.

A forma como esses grupos são estereotipados podem limitar as formas de ser e para as crianças as formas de brincadeiras, assim como nos afirma Beatriz Accioly Lins: "O sistema de estereótipos e desigualdades de gênero pode limitar direitos ou possibilidades de experiências não apenas

2 O poema é de nossa Autoria.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

para mulheres, mas também para os homens" (2016, p.23). Algo que reflete diretamente nas formas de ser desses indivíduos, que alimentam a ideia de que existem profissões, lugares e comportamentos naturalmente estabelecidos para homens e mulheres.

Em seguida, propomos a brincadeira futebol diferente[3], dividimos as crianças em dois grupos de acordo com a idade e não com o gênero que pertencia. Depois dos times formados cada grupo ficou em um lado do tecido e foi colocada uma bola no centro, o objetivo era acertar a bola no buraco do lado do adversário, quem conseguisse fazer mais gols ganharia a partida.

De todas as brincadeiras que propomos as crianças essa foi a que eles mais gostaram[4]. A maior vitória do jogo não foi o fato de um time fazer mais gols que o outro, mas o fato de meninas e meninos ocuparem os mesmos espaços, fazerem parte do mesmo time, jogando e se esforçando juntos e por vezes vibrando juntos. Nossa experiência com essa brincadeira foi tamanha que atraiu a atenção dos alunos e alunas da sala vizinha, uma turma multisseriada com crianças do 3°, 4° e 5° anos.

Os alunos da professora Madalena[5] brincavam sempre de futebol e eram tidos como os donos do "terreiro"[6], onde só eles poderiam brincar. No primeiro dia em que fomos brincar no quintal da escola um deles olhou para uma de nossas alunas do segundo ano e disse: "Pode ir embora, aqui só quem brinca somos nós" nesse momento foi necessário intervir e mostrar para eles que aquele lugar pertencia a todos.

Os alunos da sala de aula ao lado da que estávamos desenvolvendo a ação educativa, sempre brincavam separados da turma do primeiro e segundo anos, até o dia que levamos a brincadeira do futebol diferente, todas as crianças desejaram fazer parte do jogo, nesse momento pensamos na estratégia de substituição e banco de reserva para que todos pudessem participar da brincadeira. Algo que observamos após esse jogo foi que nas tardes que nossa turma demorava um pouco mais a sair para o recreio, à porta da nossa sala sempre ficava repleta de crianças nos esperando para brincar.

3 Nome inventado pelas crianças. O jogo é feito num pedaço de TNT de aproximadamente um metro e meio com dois furos redondos, cada qual numa ponta do tecido.

4 Afirmação feita a partir de sondagem com a turma.

5 Nome fictício.

6 As crianças chamam o quintal da escola de terreiro, próprio de uma linguagem coloquial do lugar onde moram.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

Dando prosseguimento a intervenção, as crianças brincavam diariamente na sala da Educação Infantil, a mesma tinha brinquedos que atraia a atenção de todas. As crianças foram divididas pela professora anterior em dois grupos o das meninas e dos meninos e se revezavam em dias alternados para passarem o recreio na sala das crianças pequenas. Tentei desconstruir esse tipo de separação entre meninos e meninas para brincarem na sala dos brinquedos.

Propus uma nova divisão agora não mais pelo sexo, mas por turma, ou seja, na segunda-feira para sala dos brinquedos iam as crianças do primeiro ano, no dia seguinte as crianças do segundo ano e assim sucessivamente. Algo que colaborou para o rompimento de dicotomias entre os meninos e as meninas e que na maioria das vezes resulta em desigualdades e alimenta um sentimento de competição e separação. De acordo com Beatriz Accioly Lins (2016),

> As dicotomias entre feminilidade e masculinidade criam desigualdades: articulado com noções de hierarquias e poder, o gênero é também uma forma social de produzir posições de desigualdade entre pessoas, coisas, espaços ou emoções. No terreno da desigualdade de gênero encontramos desvalorização salarial, repressões, discriminações e violências, temas que historicamente têm mobilizado movimentos reivindicatórios, lutas e disputas por igualdade (LINS, 2016, p. 24).

Assim, como na maioria dos processos de transição, foi um período de adaptação e ressignificação. A turma precisava ser dividida devido ao espaço da sala de brinquedos, e a maioria deles não queria dividir os brinquedos com os colegas diferentes daqueles que costumava brincar. Encontramos algumas barreiras durante o processo, algumas crianças não quiseram brincar e preferiram ficar na sala, como meio de facilitação adotamos brinquedos que entrosavam a turma não mais numa espécie de segregação entre meninos e meninas, mas integrando a turma e incentivando a colaboração entre as crianças. Os brinquedos adotados foram jogos de montagem, quebra-cabeça, dominó e jogos da memória.

Esses brinquedos nos ajudaram não somente no processo de integração das crianças, mas contribuíram também no processo de aprendizagem. Mesmo essa não sendo a finalidade dos jogos, observamos que as crianças apresentaram um melhor desempenho em atividades de raciocínio lógico, reconhecimento de números e quantidades. Além disso, percebemos uma mútua colaboração entre as crianças, ou seja, alguns meninos que tinham

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

dificuldade em montar o quebra-cabeça eram ajudados pelas meninas e vice-versa.

Diante dos resultados obtidos demos um passo a mais na nossa intervenção, decidimos então implantar na turma o projeto: dupla solidária. Que se constituía em dividir a sala em duplas, para que ambos se ajudassem na disciplina que tivesse um rendimento inferior ao colega.

O projeto objetivava ajudar no desempenho das crianças, mas também na quebra de estigmas, afinal a turma foi dividida de forma mista em que meninos e meninas se ajudavam entre si. Garantindo assim que não houvesse sentimentos de superioridade por parte das crianças, afinal, desejamos formar indivíduos éticos e que prezem pela justiça e igualdade de direitos, algumas vezes a luta pela igualdade de gênero é confundida com uma luta que apenas coloca as mulheres como dominadoras e os homens como submissos, desta feita, concordamos com Campos (2009),

A igualdade é um conceito político que supõe a diferença. [...] Não há sentido em se reivindicar a igualdade para os sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos. A luta deve ser pela equivalência entre os sujeitos. Compreender a igualdade na diferença representa a luta pela construção de relações democráticas, pela liberdade dos sujeitos em fazer valer as diferenças de raça, aparência física, sexualidade, etnia etc. (CAMPOS, 2009, p.46).

Desta feita, a dupla solidária foi um projeto bastante proveitoso que não buscou homogeneizar a turma, mas a partir da singularidade e das dificuldades de cada um, buscar no outro aquilo que nos falta, ou seja, conscientizar as crianças que não somos completos e que muitas vezes o outro terá e será aquilo que nos falta e que não somos.

Sendo assim, alguns alunos eram bons em matemática, outros em português e assim por diante, não conseguimos que todos saíssem bem desenvolvidos em todas as disciplinas, mas conseguimos que a grande maioria dos alunos se ajudassem e até vibrassem com as conquistas dos colegas. Alguns das crianças se negaram a ajudar e alegaram que o colega "não queria ser ajudado" e "não tenho paciência", respeitamos a escolha das crianças, mas sempre mostrando o lado bom de nos ajudarmos. Compreendemos que durante a intervenção nem tudo sairá como o planejado e que a desconstrução de atitudes são de fato um processo, a cada dia um novo passo deve ser dado.

Outra brincadeira sugerida foi o "pula corda", no primeiro momento algumas crianças não quiseram participar e respeitamos a escolha. Começamos a brincadeira com os que quiseram, tivemos uma ótima interação e muitas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

gargalhadas, até mesmo as crianças que ficaram indiferentes no primeiro momento aderiram à brincadeira. Algo que observamos foi que as diferenças impostas pela sociedade no momento da brincadeira não foram consideradas, através de nossa mediação pudemos chamar a atenção ao respeito pela vez do outro, ajudar o colega que não sabia contar mais que dez (10) e a colaboração mútua durante a brincadeira.

Levamos outras tantas brincadeiras como, bambolê, amarelinha, futebol, ciranda, entre outras. Todas com o objetivo de mostrar que a brincadeira é livre, ela não tem gênero, não tem cor, não tem religião. Durante nossa intervenção pudemos testemunhar experiências incríveis, nossa literatura e teoria estavam presentes na prática. Cada autor e conceito utilizado foi possível constatar na nossa prática que através de nossas ações especificamente as brincadeiras, os padrões e pacotes instituídos pela sociedade foram desconstruídos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizamos que as relações de gênero podem variar de sociedade para sociedade, e até mesmo em diferentes contextos numa mesma sociedade. As formas de intervenção utilizadas na nossa prática educativa nos levaram em consideração as especificidades do contexto em que a escola está inserida.

As relações de gênero estão implícitas nas ações, atitudes e vivência das crianças, nossa prática também foi realizada dessa forma, através de brincadeiras e conversas, atitudes e práticas dentro da sala de aula a fim de desconstruir algumas visões que foram construídas de forma errônea e machista tanto nos meninos quanto nas meninas.

Desta feita, nossa prática estava pautada na transversalidade, ou seja, estava imersa em todas as disciplinas, e quando as interações em sala de aula nos proporcionavam bons debates e conversas. Por conseguinte, nossa intervenção se concretizou de maneira mais intensa na hora do intervalo a partir de brincadeiras associativas e que entrosavam toda a turma. De acordo com Vera Barros de Oliveira (2000),

> O brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. 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. (OLIVEIRA, 2000, p.94)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

A cada brincadeira que fomos adotando durante as nossas tardes refletia nas atitudes em sala de aula. Algumas vezes foi necessário apenas observar a interação não como mediadora, mas apenas para acompanhar o resultado do nosso trabalho. No início de nossa intervenção, observamos que mesmo depois de levar opções de brincadeiras associativas as crianças voltavam à separação entre meninos e meninas, desse modo, foi necessário uma (des)construção contínua, e hoje ao observar o momento de lazer é prazeroso testemunhar a concretização dos nossos objetivos, as crianças de forma natural brincam em conjunto, no mesmo espaço.

É possível construir uma sociedade justa, valorizando as diferenças e respeitando o direito igual para todos. O/a professor/professora tem uma participação de fundamental importância, a educação é a via de transformação dessa sociedade tão desigual. Desta feita, não concluímos nosso trabalho, pelo contrário, o combate à desigualdade deve ser diário e contínuo e deve ser desconstruído nas ações, brincadeiras, oportunidades, palavras, olhares e espaços.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012, vol. I.

BRASIL, **Conselho Nacional De Educação: Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2011.

_____. Constituição, 1988. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Nacionais Feminicídio: Investigar, processar e julgar, com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres**. Brasília, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais: Orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 287.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.046

_____. **Plano Nacional De Educação Em Direitos Humanos: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. UNESCO, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002, P. 94.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Relações de gênero no cotidiano escolar**. 1º Ed. Campina Grande: EDUFCG, 2009, vol. I.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro, 2018.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1a ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016, vol. I.

MANDELA, Nelson. **Um longo caminho para a liberdade**. Planeta, 1994, p. 115.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, vol. I.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

ENCONTROS FORMATIVOS DOCENTE PARA O ANO LETIVO REMOTO DE 2021

ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA
Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professora da UFCG, Cajazeiras – PB, Brasil, adriana.korrea@gmail.com

EGLE KATARINNE SOUZA DA SILVA
Mestra em Sistemas Agroindustriais pelo Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Licenciada em Química pelo Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG. Gestora da Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Cristiano Cartaxo, Cajazeiras - PB, Brasil, eglehma@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

RESUMO

Este trabalho busca apresentar a experiência de três atividades formativas docentes, realizada em 2021, pela Escola Integral Cidadã Técnica Cristiano Cartaxo, localizada na cidade de Cajazeiras/PB, para início do ano letivo no modelo remoto emergencial. Em função dessa modalidade de ensino requerer práticas que ocorrem no âmbito virtual, é necessário oferecer subsídios para que os docentes planejem e realizem atividades que promovam a construção dos conhecimentos utilizando recursos disponíveis nas mídias digitais. Assim, a pesquisa se caracteriza como um Relato de Experiência, descritivo quanto aos objetivos e com dados analisados em uma abordagem qualitativa. Como resultados principais, evidenciamos a prática de usos da leitura e da escrita no âmbito digital, multiletramentos, através de atividades que ampliaram o entendimento da equipe de educadores da escola sobre as Competências e Habilidades, sobre as funcionalidades dos recursos digitais que podem ser utilizados na educação e sobre a temática avaliação de maneira a oferecer subsídios para que os docentes realizem atividades mais próximas das linguagens utilizadas nas interações remotas.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Formação Continuada, Tecnologias Digitais, Letramento.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

INTRODUÇÃO

Em fins de 2019 e início de 2020, vivenciamos um período de incertezas em função da pandemia da COVID-19, causada por uma doença respiratória provocada por um vírus de rápida transmissão, mortalidade e disseminação que atingiu vários países do mundo (BELASCO; FONSECA, 2020). Os efeitos dessa pandemia, no Brasil, foram sentidos com maior incidência em março desse mesmo ano e, por isso, as medidas para proteger a população escolar brasileira são evidenciadas nesse período.

Entre as medidas observadas estão o uso de máscaras, higienização das mãos com água e sabão (alternativamente, o uso do álcool 70%), a utilização de objetos pessoais sem compartilhamento, a manutenção dos ambientes limpos e ventilados, a permanência de 1 metro de distância de outras pessoas (o distanciamento social) (BRASIL, 2020a). Carvalho, Ninomiya e Shiomatsu (2020) afirmam que o distanciamento social é uma medida relevante para a reduzir a transmissão do SARS-Cov-2, tendo em vista que o vírus é transmitido de pessoa a pessoa, pelo ar ou secreções contaminadas (saliva, espirro, tosse, catarro, aperto de mão e contato com superfícies contaminadas) que, eventualmente, entram em contato a boca, nariz e olhos da pessoa saudável, seja de maneira direta ou mediados pelo toque com a mão.

Para os autores, o distanciamento social se caracteriza pela redução planejada de circulação de pessoas em espaços públicos, para evitar a aproximação entre elas (aglomeração) e, assim, diminuir o risco de contágio. Para isso, foram tomadas as medidas de suspensão de atividades presenciais não essenciais e a substituição, pela modalidade remota, daquelas que poderiam ocorrer por meio de mídias digitais.

Por meio da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020b), o governo brasileiro orientou a adoção dessa medida de maneira imediata e essa decisão culminou no fechamento temporário das atividades que causavam aglomeração de pessoas, inclusive a interrupção das atividades pedagógicas oferecidas pelas instituições educativas de todos os níveis de ensino. Tal realidade modificou, emergencialmente, a realização de reuniões, encontros e trocas educativas que ocorriam de maneira presencial e passaram a acontecer por meio de atividades síncronas[1] e assíncronas, mediadas por recursos digitais. Em razão

1 De acordo com Tedesco, Silva e Santos (2010) os encontros síncronos ocorrem quando os indivíduos estabelecem interações ao mesmo tempo, ou seja, estão conectados em tempo

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

disso, foi necessário que as instituições adotassem estratégias diversas para atender os seus alunos de acordo com o objetivo da atividade, as possibilidades de mediação e as especificidades que os estudantes apresentavam para a construção do conhecimento.

A forma emergencial que o ensino remoto foi implementado trouxe inúmeros desafios que precisaram ser superados pelos educadores que atuam em diferentes funções da escola, tais como professores, gestores, profissionais de apoio entre outros. No tocante aos desafios impostos aos docentes, Alves (2020) pontua a insegurança quanto ao uso dos recursos digitais, tanto pelo nível do conhecimento sobre a realização de atividades pedagógicas mediadas pela tecnologia digital, como pelas dificuldades estruturais que contribuem para a saúde mental.

As condições de trabalho nesse período afetaram vários âmbitos da vida do professor, entre eles a saúde mental, a mudança de práticas pedagógicas, as demandas do ensino remoto, as interlocuções do trabalho em casa e as demandas escolares e o custeio de recursos para realizar o seu trabalho. As condições psíquicas de estresse e sobrecarga de trabalhos, de horários de atendimento individualizado, das novas demandas burocráticas e outras atividades que se confundem no trabalho remoto, geraram vários sentimentos que interferiram na realização das atividades pelos docentes. Nesse período, os professores, além de modificarem abruptamente os recursos e procedimentos didáticos, precisaram subsidiar o pagamento da *internet* usada para as suas conexões durante as aulas remotas e adquirir, também com recursos próprios, equipamentos que permitissem a realização das atividades.

Nessa perspectiva, foi necessário que a gestão escolar buscasse estratégias para manter a equipe de professores engajada e estimulada para superar esses desafios. Dessa forma, uma das ações realizadas foi o apoio aos docentes no que se refere à oferta de formação continuada que possibilitasse o desenvolvimento de competências e de habilidades para o uso de diferentes ferramentas digitais. O objetivo da organização desses momentos formativos foi construir conhecimentos com os educadores a fim de que eles se sentissem seguros para desenvolver atividades situadas no âmbito das mídias digitais.

Com o início as aulas remotas de 2021, no mês de março, a gestão da Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Cristiano Cartaxo, localizada em

real, como por exemplo, os *chats* e as videoconferências; já a comunicação assíncrona acontece quando a interação não é imediata, ou seja, em tempos distintos, como o *e-mail*.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

Cajazeiras/PB, ofereceu três momentos formativos para equipe de professores com o escopo de dirimir as lacunas apontadas por estes docentes durante o ensino remoto de 2020. Esses encontros foram intitulados: **Conversando sobre competências e habilidades; Curso de capacitação docente: ferramentas digitais para o ensino remoto** e o **Encontro e conversas: tema avaliações**. Em face dessa vivência, o objetivo do escrito em tela é descrever esses momentos formativos levando em consideração a premissa[2] da replicabilidade[3] do plano de ação[4] da escola que diz respeito à socialização das práticas exitosas ofertadas pela/na escola. Desse modo, a pesquisa, metodologicamente, se configura como um relato de experiência, descritivo quanto aos objetivos, com análise de dados realizada sob uma abordagem qualitativa.

A base teórica que fundamenta as nossas análises são os estudos do letramento e os principais autores selecionados para a discussão são Soares (2009), Rojo (2013), Chartier (2017) e Ribeiro (2018).

O escrito se organiza em sete seções: na primeira, denominada na introdução, apresentamos a contextualização, objetivos e antecipamos a metodologia; na segunda, intitulada metodologia, apresentamos o percurso formativo para a realização da pesquisa; na terceira seção aborda os usos da leitura e escrita no meio digital, os letramentos; a quarta seção apresenta o minicursos sobre competências e habilidades; a quinta seção, um curso voltado a ensinar e estimular o uso dos docentes das ferramentas digitais; a sexta seção aborda um minicurso sobre avaliação e, por fim, tecemos as considerações finais.

2 "**Premissas:** na Tecnologia de Gestão Educacional – TGE são o ponto de partida. No Plano de Ação são os marcos que representam os Princípios básicos aos quais se conectam objetivos, prioridades, metas e estratégias. As cinco premissas do Modelo da Escola da Escolha são: Protagonismo, Formação continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade" (ICE, 2019, p. 29, grifo do autor).

3 "**Replicabilidade**: Premissa a partir da qual todas as ações planejadas e desenvolvidas na escola devem se mostrar viáveis sob o ponto de vista pedagógico, temporal e econômico. É condição fundamental para um modelo experimental ganhar escala" (ICE, 2019, p. 30, grifo do autor).

4 "Na gestão estratégica da escola a TGE introduz o **Plano de Ação**, que é o instrumento que norteia a Equipe Escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do gestor. Na sua elaboração estão presentes: o diagnóstico da situação atual, a definição da situação futura pretendida, a deliberação dos objetivos e metas, as estratégias a serem utilizadas, a avaliação dos resultados obtidos e a revisão periódica das ações a serem implementadas (ICE, 2019, p. 30, grifo do autor).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

METODOLOGIA

A pesquisa em tela se trata de um Relato de Experiência, descritivo, com dados analisados em uma abordagem qualitativa.

Fortunato (2018, p. 37) explica que "a experiência é um dos mais importantes – muitas vezes, o único – meio de se colocar a educação em evidência para, portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la" e, a partir dessa reflexão advoga em favor do Relato de Experiência como um método de pesquisa em educação. Mediante essa afirmação buscamos, nesse escrito, analisar a formação continuada docente da ECIT Cristiano Cartaxo para o início do segundo ano letivo que acontece, predominantemente, em atividades na perspectiva do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Para tanto, conforme orienta o autor supracitado, utilizamos como instrumento principal para a pesquisa, o diário de campo e como elementos a serem destacados no relato estão: antecedentes, local, motivo, agentes, envolvidos, epistemologia para a ação, planejamento, execução e analisar por uma lente teórica.

Nesse processo, a pesquisa é descritiva quanto aos objetivos e a abordagem do objeto e a análise de dados é realizada de maneira qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013). Contudo, como afirma Fortunato (2018), enquanto Relato de Experiência, a descrição é um elemento importante, mas deve estar associado a uma análise o acontecido à luz de uma lente teórica. No que se refere à abordagem de análise de dados, é qualitativa, pois o processo e as reflexões dos pesquisadores sobre a experiência não foram quantificados.

Assim, a seguir apresentamos as considerações teóricas que embasaram a pesquisa e as reflexões advindas da análise da experiência formativa para professores da ECIT Cristiano Cartaxo.

Letramentos e ensino remoto: uso da tecnologia digital para subsidiar a aprendizagem

A palavra letramento começou a ser utilizada, no Brasil, na década de 1980, com a citação nos livros: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolínguística,* de Mary Kato, e *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso,* de Leda Verdiani Tfouni (SOARES, 2009). Segundo a autora, o termo foi criado para denominar um processo indissociável da alfabetização, mas que se

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

diferencia quanto à abrangência e a funcionalidade nas práticas cotidianas do indivíduo. O surgimento do termo decorre de uma ideia ampliada de entender a presença da escrita no mundo social. Assim, a alfabetização está associada ao uso da tecnologia que é a escrita e o letramento ao uso social da leitura e da escrita.

Ao se falar em tecnologia, nos vem à mente a influência da tecnologia digital nas relações cotidianas, sobretudo nas práticas de uso da leitura e da escrita em um período de pandemia da COVID-19, na qual as interações passaram a ocorrer de maneira remota. Nesse contexto, a tecnologia - que é a escrita - utilizada o registro do conhecimento, a sua socialização e a interação entre as pessoas precisou ser entendida a partir das possibilidades do seu uso em uma cultura predominantemente digital, em detrimento das práticas que aconteciam - antes da pandemia da COVID-19 – em atividades que variavam quanto ao uso das três culturas escritas, impressas e digitais.

Para Chartier (2017), a cultura escrita se fundamenta no registro manual das informações. No mesmo sentido, Ribeiro (2018) explica que as práticas de uso da escrita são diferentes, pois variam com o tempo e com as sociedades que se utilizam dessa tecnologia. Em complementaridade, a autora explica que os usos da escrita em dada cultura sofrem "modulações, uma vez que práticas de culturas anteriores não desaparecem repentinamente. Normalmente são reposicionadas [...] em um sistema de mídias que se reconfigura tecnologica e socialmente" (RIBEIRO, 2018, p. 13).

Com o surgimento da imprensa e a possibilidade de produzir exemplares de uma obra em menor espaço de tempo quando comparada à reprodução escrita, os modos de leitura permaneceram organizados em blocos de informações presentes em determinado livro que poderia ser lido por um número maior de pessoas, tendo em vista a capacidade de produção. O autor explica que "Na cultura impressa tal como a conhecemos, essa ordem [dos discursos] se estabelece a partir da relação entre tipos de objetos (o livro, o diário, a revista), categorias de textos e formas de leitura ou uso" (CHARTIER, 2017, p. 18). Todavia, é com o desenvolvimento das tecnologias digitais que são evidenciadas as maiores modificações no acesso e uso da leitura e da escrita.

Ao se referir a cultura digital, caracterizada pela produção de textos disponibilizados em espaços virtuais, Chartier (2017) afirma que a mudança latente se fundamenta na questão das informações serem produzidas e consumidas digitalmente modificando os modos de leitura. Diante disso, afirma que: "A leitura diante da tela é descontínua, segmentada, ligada mais ao

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

fragmento que à totalidade" (CHARTIER, 2017, p. 21). Desse modo, essas composições que surgem nos meios digitais oferecem diferentes possibilidades de produção, ou seja, modos de organização e linguagens para favorecer o processo de significação da mensagem pelo interlocutor.

Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017, p. 478) diz que

> para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem.

Para compreender as relevância dos multiletramentos é necessário entender o conceito de multimodalidade, presente nas diferentes culturas. A multimodalidade corresponde ao uso de modos de produção da mensagem em função dos meios disponibilizados para a produção e divulgação do texto (ROJO, 2012).

Como descreve os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzir textos multimodais consiste em:

> [...] utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 2010, p. 7).

Assim, para a leitura, produção e compreensão de textos multimodais são requeridos multiletramentos. Essa compreensão é necessária, em especial no período marcado pelo distanciamento social e pelas atividades que acontecem no formato do ERE e mediadas pelas tecnologias digitais requerem, portanto, letramentos digitais.

O letramento, nessa perspectiva, compreende uma postura diferenciada de ser e agir no mundo digital que é marcado pelas formas de pensar e produzir mensagens nos formatos e com as linguagens disponíveis nesse espaço para que sejam compreendidas pelos públicos a que se destinam essas informações (RIBEIRO, 2018, ROJO, 2013).

Logo, o letramento digital, associado às práticas de ensino pressupõem mais do que a transposição de atividades para ocorrerem nas mídias digitais, ele pressupõe repensar essas práticas comunicativas em um novo espaço, recursos e formas de interação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

Diante disso, o exercício da docência precisou, nesse período de ERE, agregar conhecimentos diversos, sobre a interação com o estudante em mídias digitais, na abordagem do conteúdo, nas temporalidades, nos instrumentos, bem como nas formas de avaliar os estudantes em face da disponibilidade das ferramentas possíveis para a construção e socialização do conhecimento. Nesse contexto, mais do que se apropriar de conhecimentos que permitam o uso da ferramenta, o docente precisa entender como utilizá-la nas práticas de ensino. Considerando essas questões, o relato a seguir visa apresentar a formação docente para iniciar o ano letivo 2021 na ECIT Cristiano Cartaxo no modelo do ensino remoto.

Conversas sobre competências e habilidades

A título de contextualização, a ECIT Cristiano Cartaxo, localizada na cidade de Cajazeiras/PB, é uma escola de ensino médio, integral, técnica, que além de ofertar as disciplinas da BNCC e da base diversificada, realiza a formação do estudante para atuar nas áreas de informática e contabilidade.

A experiência ora relatada compreende um processo formativo, organizado pela equipe gestora dessa escola que selecionou as temáticas a serem abordadas a partir das indagações e solicitações dos docentes sobre os temas no decorrer do ano letivo de 2020. A formação aconteceu em três momentos formativos voltados para a equipe de professores e ocorreram no período de 10 a 17 de março. Esses encontros foram intitulados: **Conversando sobre competências e habilidades; Curso de capacitação docente: ferramentas digitais para o ensino remoto** e o **Encontro e conversas: tema avaliações**.

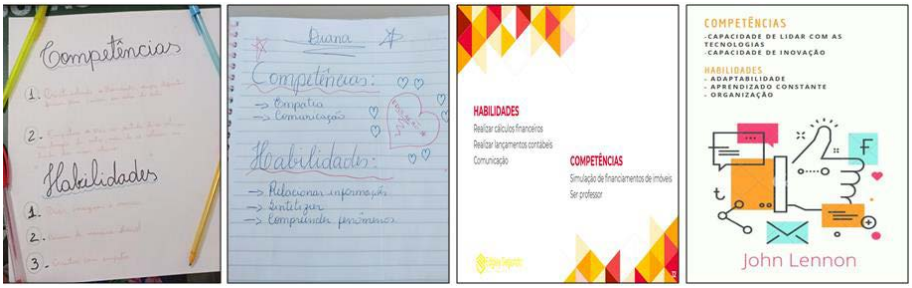
A primeira das três atividades formativas foi organizada no formato de minicurso, aconteceu na tarde do dia 10 de março de 2021, foi voltada para os docentes da escola e mediada pela Coordenadora Pedagógica da ECIT Cristiano Cartaxo.

Com a gestão e os professores reunidos por meio do *Google Meet*, a Coordenadora Pedagógica iniciou a formação com a prática de acolhimento solicitando que todos registrassem as Competências e Habilidades que cada um entende, que possui e que considera serem necessárias para a sua atuação enquanto profissional da educação. Observamos na Figura 01, quatro exemplos das respostas dos docentes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

Figura 01- Acolhimento sobre Competências e Habilidades



Fonte: Arquivo Escolar (2021).

Esse primeiro momento foi voltado para identificar os conhecimentos prévios dos docentes para, em seguida, iniciar a discussão sobre as bases teóricas que abordam esse tema quando voltado à educação.

Com a análise dos recursos utilizados para as respostas observamos que entre os 22 docentes que participaram da formação, apenas 06 deles optaram por responder de forma digital. Desses, três professores compõem a Área Técnica da escola (dois da área de informática e um de contabilidade), dois da Área de Ciências da Natureza e Matemática (professor de química que é técnico em informática e o professor de matemática) e um professor da Área de Linguagens (de educação física). Os demais optaram por utilizar canetas coloridas e papel.

Notamos, inicialmente, que o fator área de atuação na escola não foi determinante para a escolha do(s) instrumento(s) utilizados para a organização das informações e participação na atividade, tendo em vista que a área de informática dispõe de 05 professores e, desses, 03 utilizaram ferramentas digitais para a realização da proposta. Do mesmo modo, os docentes da área de linguagens, que na formação inicial, participam de discussões sobre o letramento (a exemplo dos cursos de Língua Portuguesa e Inglês) também optaram pelo registro manual.

Dessa forma, entendemos que embora "habituados" ao ensino remoto os professores ainda usam, acentuadamente, recursos pertencentes à cultura escrita porque, em suas práticas de aprendizado optaram por transpor os instrumentos utilizados na formação presencial (o registro escrito) para a modalidade remota (recursos digitais como a fotografia do registro em papel). O registro da cultura impressa transposto para o meio digital pode ser observado nas duas primeiras representações da Figura 1, no uso de letras de tamanhos e cores diferentes, no acréscimo da imagem do coração

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

e, a cultura digital, está presente nas possibilidades de uso desses e de outros recursos mediados pelas ferramenteas mídias digitais, como observamos nos dois últimos registros da Figura 1.

A maioria dos docentes que participavam da formação no computador ou no celular, optaram por fazer o registro escrito, digitalizar e socializar o registro em mídias digitais, ou seja, importar a atividade de um meio para outro - do físico para o digital - em detrimento de produzir o texto diretamente no meio digital com as ferramentas disponíveis no mesmo aparelho que participavam da formação. Essa opção revela o que Ribeiro (2018) chamou de modulações do uso da escrita em função da mídia utilizada. Com isso, entendemos que os docentes precisam se apropriar não só do conhecimento das ferramentas digitais como inseri-las nas práticas de ensino e de aprendizagem, ainda que, nesse processo, alguns usos que mesclem as duas culturas possam ser encontrados nas atividades eles realizam.

Após a produção desses recursos, eles foram solicitados a enviarem as respostas para o grupo do *WhatsApp* dos professores da escola a fim de serem visualizadas pelos demais participantes. Na sequência, foi aberto o momento voltado para a fala para os docentes dialogarem sobre as Competências e Habilidades elencadas por cada um deles.

Dessa maneira, a formadora oportunizou que a atividade fosse expressa de duas maneiras escrita e oral, demonstrando que as ferramentas digitais podem ser utilizadas de forma associada, que a construção de um conhecimento, como o de competências e habilidades, pode envolver dois modos de produção da mensagem e que requerem organizações textuais diferentes. Diante disso, promoveu uma atividade na qual letramentos da oralidade e letramentos da escrita contribuíram para a construção do conhecimento.

Assim, ao passo que alguns docentes podem preferir se expressar de maneira escrita, outros têm mais facilidade de realizar a socialização das suas percepções pela oralidade, o que revelou que a escola precisa oportunizar e estimular o uso de diferentes formas de produção de texto nas suas atividades pedagógicas, como aconteceu nessa prática relatada.

Sobre o conteúdo dos textos, no momento de partilha, notamos pela fala dos educadores que alguns deles ainda se confundem ao expressar os conceitos supracitados que estão presentes, de forma evidente, nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), fato que aponta a importância dessa formação para dirimir as lacunas existentes.

A referida coordenadora que organizou uma tarde formativa sobre a temática **Competências e Habilidades** contou com a colaboração de quatro

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

docentes da escola para mediar esse momento: um professor da Base Técnica; o coordenador da Base Técnica; a coordenadora da Área de Linguagens e uma professora de matemática que dialogou sobre as Competências e Habilidades de Matemática.

Inicialmente, o professor da Base Técnica, de maneira sintética, apresentou aos colegas as definições de Competências[5] e Habilidades, ressaltando que as competências compreendem um conjunto das habilidades que caracteriza um determinado profissional. Já as habilidades referem-se ao saber fazer, ou seja, são as ações que indicam a capacidade adquirida para realizar determinada atividade (BRASIL, 2017).

Em seguimento, na busca por associar esses conceitos à prática da escola, o professor coordenador da Área Técnica apresentou aos colegas as Competências e Habilidades dos cursos técnicos em Informática e Contabilidade. A professora coordenadora da Área de Linguagens expôs as Competências e Habilidades de Língua Portuguesa do ensino médio e a professora de matemática esclareceu sobre as Competências e Habilidades de sua disciplina. Por se tratar de uma escola técnica, esse diálogo e alinhamento entre as habilidades precisam ser realizados, pois devem ser trabalhadas de maneira articulada nas atividades de ensino. Isso que implica dizer que, ao planejar as aulas o docente precisa identificar com qual (is) habilidade(s) da Base Técnica seu conteúdo está relacionado e propor atividades que permitam a identificação da articulação do conteúdo ministrado com os conteúdos dos cursos técnicos oferecidos.

Além da lacuna referente à diferenciação entre Competências e Habilidades e ao seu uso nas práticas de ensino, a gestora escolar e a coordenadora pedagógica identificaram que alguns docentes ainda se encontravam inseguros quanto ao uso das diversas ferramentas digitais. Por isso, houve uma reflexão sobre a necessidade de aprendizado e socialização de diferentes recursos digitais para que houvesse a ampliação dos usos da tecnologia nas práticas educacionais. Portanto, no dia seguinte foi ofertado um momento formativo nessa perspectiva (descrito na sequência).

5 Segundo a Base Nacional Comum Curricular (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, 2017, p. 10).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

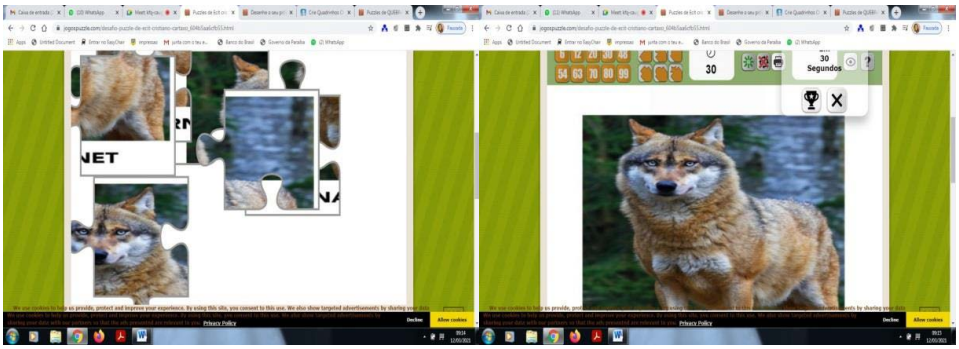
Curso de capacitação docente: ferramentas digitais para o ensino remoto

No dia 12 de março de 2021, paralelamente a apresentação das ferramentas do *Google* para os alunos, dois professores - um da Base Técnica e outro que ministra a disciplina de Física - através da plataforma *Google Meet,* ministraram o **Curso de capacitação docente: ferramentas digitais para o ensino remoto.** Esse curso compreendeu uma formação sobre cinco recursos digitais (*site*, plataformas e aplicativos) que os docentes podem utilizar para realização de atividades remotas.

Dentre as ferramentas apresentadas pelos docentes da referida instituição destacamos o *site* https://www.jogospuzzle.com/ *que* possibilita a criação de quebra-cabeças digitais. Com essa ferramenta, o professor pode utilizar uma imagem relacionada ao tema abordado e, de acordo com seu objetivo pedagógico, criar um quebra-cabeça que é acessado tanto pelo computador como em *smartphones*.

Os quebra-cabeças criados nesse *site* podem ser compreendidos como Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs) e utilizados para diferentes atividades. Para Batista, Corrêa e Silva (2020, p. 02) Os OVAs podem ser compreendidos "como ferramentas digitais que podem ser inseridas nas práticas pedagógicas, em todos os níveis de ensino e para ensinar os mais variados conteúdos". Observamos, na Figura 02, um quebra-cabeça criado por um docente participante durante o momento formativo.

Figura 02- Quebra cabeça criado por docente no jogospuzzle



Fonte: Arquivo Escolar (2021).

O segundo recurso apresentado foi uma plataforma, o repositório o Geniol, um espaço digital que além de disponibilizar diversos tipos de OVAs

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

como caça-palavras, quiz, palavras cruzadas, jogos, entre outros permite a criação de caça-palavras[6].

A terceira possibilidade de uso foi a plataforma Make Beliefs Comix[7] que permite a criação de histórias em quadrinhos, como também oferece acesso às histórias em quadrinhos que foram desenvolvidas por outros usuários. Observamos, na Figura 03, o momento de explanação sobre as funcionalidades da plataforma.

Figura 03- História em Quadrinho criada no Make Beliefs Comix



Fonte: Arquivo Escolar (2021).

A quarta possibilidade apresentada foi o *site* criador de memes https://www.gerarmemes.com.br/. De acordo com o dicionário online de português, um Meme pode ser compreendido como "Imagem, vídeo, frase, expressão, parte de um texto etc., copiada e compartilhada rapidamente e através da Internet, por um grande número de pessoas, geralmente com um teor satírico, humorístico ou para zoar uma situação ou pessoa" (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2021, n. p.).

Esse recurso, no contexto de isolamento social vivenciado, é amplamente usado pelos alunos em diferentes redes sociais como o *WhatsApp* e o *Instagram* e, portanto, a sua inserção nas práticas de ensino constitui-se

6 O recurso pode ser acessado através do *link*: https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador/

7 Acessível em: https://makebeliefscomix.com/coronavirus-comic-diary/

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

no uso de ferramentas e textos proveniente dos contextos de interação dos estudantes e podem ser utilizados para promover a aprendizagem (SOARES, 2009). Pela sua popularidade nas redes sociais é relevante que os docentes utilizem esse recurso com fins didáticos nas atividades síncronas e assíncronas, pois, além de incentivar a leitura multimodal (imagens, cores, disposição do texto, entre outros elementos), trata-se de um texto marcado pela construção de sentidos que relaciona esse texto às vivências cotidianas.

Para Santos e Souza (2019, p. 80), com o gênero textual memes é possível "expressar tudo; sentimentos, posicionamento político, indignações, desejos, ironias, pode apresentar informes, denúncias, pode estar no formato de outros gêneros textuais, como charges, citações, carta entre muitos outros." Além das possibilidades de temas, interlocução com outros gêneros e sentimentos expressos no meme, Oliveira (2019, p. 229) explica que:

> o uso de memes e de outros gêneros digitais pode contribuir para a promoção de um ensino mais contextualizado com essas demandas. Em tempos de extrema violência e de desrespeito em relação ao outro, trabalhar com textos pautados no humor pode ser um estímulo ao exercício do bom riso, da boa brincadeira, que se constituem como a arte de rir com outro e não rir do outro, de vivenciar o uso do bom humor enquanto via de reflexão – e melhor ainda se essa experiência for compartilhada.

Nessa perspectiva, pela pluralidade das formas de produção e uso, a inserção dos memes nas práticas educativas podem estimular o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, a leitura dos elementos implícitos no texto, a relação do texto e imagem na constituição do sentido (multiletramentos), além de possibilitar a geração de debates sobre a circulação desses textos e a associação dos conteúdos à vivência dos alunos.

Os professores formadores, durante a apresentação, simularam situações de uso das ferramentas/*sites* apresentados. Assim, ao mesmo tempo em que foram conhecendo e testando os recursos, os professores participantes citaram exemplos de uso, como o professor de biologia que associou a construção do quebra-cabeça ao trabalho com os conteúdos "célula" e "partes do corpo humano", o professor de educação física citou ao conteúdo de "anatomia", uma das professoras de língua portuguesa citou o uso do gerador de meme para o uso de construção de textos, entre outros.

A quinta ferramenta apresentada foi o aplicativo Canva, disponível para *smartphones* e computadores, que permite a criação de diversos recursos - apresentação de *slides*, edição e criação de vídeos, *posters* com diversos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

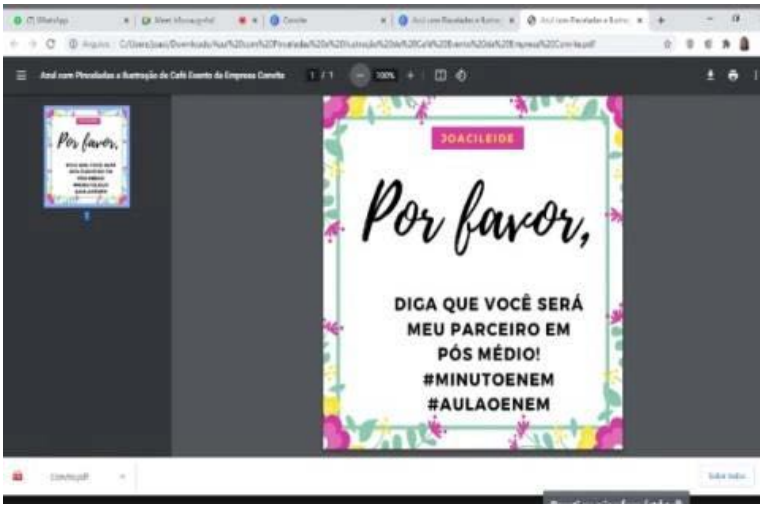
layouts, enfim, várias possibilidades podem ser produzidas e usadas pelo docente para reflexão sobre a produção de textos em mídias digitais e sobre os conteúdos. Sobre as possibilidades pedagógicas do Canva, Castela e Oliveira (2020, p. 5 - 6) incluem:

> Produção textual de diversos gêneros (como infográfico, panfleto, cartaz, cartão de aniversário, cartão de visita, entre outros); • Socialização dos textos criados, em redes sociais, a fim de serem lidos e comentados; • Elaboração de encartes, a fim de apresentar vocabulários de maneira contextualizada;

Visualização e edição dos textos por outras pessoas (desde que o criador do arquivo o compartilhe, por e-mail ou por link, tendo selecionado a opção 'pode editar'); • Comentários e avaliação dos textos por outras pessoas, após a publicação.

Na oportunidade, a professora criou o convite para seus colegas participarem da prática pedagógica Minuto ENEM[8] que se refere a desafios postados no perfil de *Instagram* da escola @ecitecristianocartaxo. Observamos, na Figura 04, um cartaz que a professora de espanhol criou no momento da apresentação do aplicativo Canva aos demais professores.

Figura 04- Cartaz criado por docente no Canvas



Fonte: Arquivo Escolar (2021).

8 Mais detalhes sobre essa prática educativa podem ser consultados no capítulo de livro intitulado: Utilização do instagram como metodologia de ensino em tempo de pandemia (SILVA; CORRÊA; SOUSA, 2020).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

Além da apresentação destes *sites*/repositório/aplicativos, mediante a solicitação de um dos professores que compõem a equipe escolar, o professor de física apresentou as possibilidades de criação de formulários no *Google Forms* e elencou as funcionalidades do *Google Meet,* pois alguns colegas, no momento formativo, afirmaram que tinham dificuldades em apresentar vídeos ou bloquear o *chat* da sala *online*.

Esses e outros esclarecimentos foram construídos coletivamente com vista a minimizar as barreiras encontradas pelos docentes na ministração de aulas on-line. Nesse processo, vários letramentos digitais foram construídos desde a observação dos usos dos *sites*, aplicativos, plataformas e outros recursos, como a composição dos recursos - que são textos - e podem ser usados nas comunicações que os estudantes utilizam no seu cotidiano. Consideramos, desse modo, que esses recursos podem aproximar a abordagem dos conteúdos dessas práticas letradas de amplo uso social na atualidade.

ENCONTRO E CONVERSAS: TEMA AVALIAÇÕES

Após compreender a conceituação de competências e de habilidades como também de ampliar os conhecimentos sobre as ferramentas e plataformas digitais para a mediação da aprendizagem, o terceiro momento formativo, que foi organizado no formato de minicurso foi denominado **Encontro e conversas: tema avaliações.** A atividade aconteceu no dia 17 de março de 2021, para abordar as diferentes formas de avaliação. Diferentemente das ações anteriores que foram mediadas pelos próprios educadores da escola (gestão ou professores), a gestão convidou uma professora da Universidade Federal de Campina Grande, que havia pesquisado sobre a temática, para ministrar uma formação para os docentes.

O encontro aconteceu no turno da tarde, pelo *Google Meet*, e foi organizado em nove momentos: 1) apresentação da proposta aos docentes; 2) acolhimento realizado pela professora pedagógica para analisar as emoções dos participantes; 3) construção de uma nuvem de palavras com a percepção dos docentes sobre a avaliação (Figura 05); 4) discussão das mudanças que ocorreram durante a passagem do ensino presencial ao remoto emergencial por meio de *slides* (Figura 05); 5) reflexões sobre avaliação mediadas por um formulário google; 6) discussão, com o suporte dos *slides*, dos conceitos relacionados à avaliação; 7) apresentação de possibilidades de instrumentos de avaliação no período remoto; 8) socialização das experiências de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

avaliação que os professores consideraram significativas realizadas no ano letivo anterior; construção de um mural utilizando o Jamboard com os instrumentos e práticas que os professores gostariam de realizar no ano letivo 2021 (Figura 05).

Figura 05 – Nuvem de palavras, apresentação de slides e produção coletiva no Jamboard.



Fonte: Arquivo Escolar (2021).

Inicialmente, os docentes foram convidados a expressar os pensamentos e sentimentos sobre avaliação utilizando o *site* www.menti.com. Após facultar a palavra aos participantes para relatarem a escolha da palavra, houve uma reflexão sobre o ensino remoto, mediada por imagens projetadas no modo apresentação do *Google Meet*.

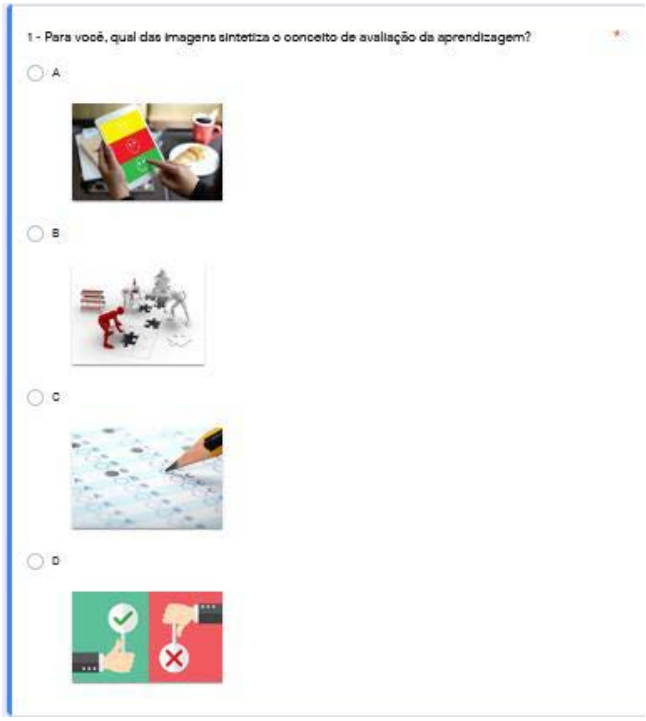
Após essa reflexão, a discussão voltou-se para a avaliação (Figura 06). Para isso, os docentes receberam um *link* para um formulário *Google Forms* composto por quatro questões que buscavam conhecer as percepções e inquietações dos docentes sobre as temáticas. Esse formulário foi respondido por 15 educadores.

A primeira questão, de alternativa única, buscou identificar dentre as quatro imagens apresentadas aquela que os docentes relacionavam à avaliação entre elas, 13,3% associaram à prova de múltipla escolha e 86,6% remeteram a uma imagem que reflete a construção, conforme notamos na Figura 06.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

Figura 06 – Exemplo de questão formulada no *Google Forms*.



Fonte: Arquivo Escolar (2021).

A segunda questão, de natureza dissertativa, objetivou que o docente expressasse as formas de avaliação da aprendizagem utilizadas. No Quadro 1, está compilada a síntese das respostas obtidas a partir do seguinte questionamento "Quais são os recursos mais utilizados por você para avaliar a aprendizagem dos seus alunos?".

Quadro 1 – Atividades utilizadas pelos docentes para a avaliação no período remoto.

	Tipo de instrumento/estratégia de avaliação	Citações pelos docentes
1	Formulários/atividades individuais	9
2	Participação/interação dos alunos nas aulas (seminários, debates, realização de atividades etc.)	10
3	Construção coletiva/Trabalho em grupo	2
4	Provas/simulados	7
5	Mapas conceituais	1
6	autoavaliação	2

Fonte: Próprias autoras (2021).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

Notamos, a partir dos dados presentes no Quadro 1, que os docentes utilizam mais de um instrumento ou de mais de uma estratégia de avaliação e que, em grande parte, estão associados à percepção da avaliação como um momento da aprendizagem e que está voltado para a construção do conhecimento. Destacamos ainda que esses recursos e procedimentos envolvem o uso de diferentes modos de produção da informação que é expressa na avaliação, tais como a escrita, a oralidade e uso de outras expressões da linguagem.

A terceira questão, também de múltipla escolha, relacionava instrumentos ou estratégias de avaliação – prova, exposição oral, trabalho em grupo e construção e apresentação de produto para que o docente indicasse aquela(s) que era(m) mais utilizada(s) por eles. As alternativas, de escolha única foram: prova (que não foi marcada por nenhum docente; exposição oral, selecionada por 20% dos docentes; trabalho em grupo, escolhida por 13,3% dos docentes e, por fim, construção e apresentação de um produto, selecionada por 66,7% desses educadores.

A quarta e última questão, também de múltipla escolha, teve como alternativas de resposta 3 imagens e questionou "Qual das imagens abaixo sintetiza a sua principal inquietação sobre a avaliação da aprendizagem?". A primeira imagem representava o momento de distração, uma conversa, entre os alunos durante as aulas o que remeteria à avaliação como instrumento de controle da turma e foi selecionada por 20% dos professores. A segunda imagem trazia provas com o carimbo "reprovado" e se relacionava a ideia da avaliação como um padrão de conhecimentos sem considerar o processo de aprendizado do aluno e se apresentou como a inquietação de 60% dos professores. A terceira imagem remetia a uma progressão de 4 imagens que mostra o estudante envelhecendo na mesma série e que, no último quadro, abandona os bancos da escola, escolhida como o receio que 20% dos professores tem diante da avaliação.

Diante do exposto, podemos afirmar que os professores têm utilizado instrumentos variados de avaliação da aprendizagem e que nesse processo de ensino e percepção da construção do conhecimento dos alunos, utilizaram-se e estimularam os estudantes a produzir textos multimodais e que requerem e fomentam a construção dos multiletramentos.

Notamos, assim, que apesar de corresponder a uma única ferramenta, o *Google Forms*, foram elaboradas questões variadas: dissertativas, seleção de uma resposta e seleção de respostas múltiplas. Devido o tempo destinado para a formação, a possibilidade de uso de vídeos na composição das

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

questões não foi utilizada. Após a resposta, foram apresentadas as alternativas que receberam maior número de marcações e facultada a palavra aos docentes que desejassem comentar as reflexões advindas da atividade.

Para a realização da apresentação das reflexões e possibilidades de avaliação no ensino remoto emergencial, foram utilizados o *PowerPoint* elaborado com *Graphics Interchange Format* (gifs), vídeos, imagens e textos com indicações de leitura. E, para a avaliação final, o Jamboard, um aplicativo do pacote Google Suíte que simula um quadro no qual o mediador ou os participantes podem fazer registros.

Essa ação, deu seguimento à formação anterior, à medida que o **Curso de capacitação docente: ferramentas digitais para o ensino remoto** esteve voltado para ensinar aos docentes da escola a promoverem atividades mediadas pelas ferramentas apresentadas, no **Encontro e conversas: tema avaliações** as atividades também, predominantente realizadas por meio de recursos digitais, possibilitaram aos docentes a reflexão sobre o tema e, simultaneamente, vivenciarem o uso de várias ferramentas digitais. Assim, à medida que realizavam as atividades, puderam identificar os pontos positivos e negativos, bem como as situações de uso nas práticas de ensino que esses recursos poderiam ser inseridos.

Os três momentos da formação foram pensados na perspectiva de ampliar o conhecimento dos docentes sobre os recursos que foram apresentados durante as formações anteriores realizadas pela escola no período letivo de 2020 e que fazem parte dos instrumentos utilizados pelos professores em suas aulas. Nesse sentido, buscou incentivar o uso em aulas a partir das experiências dos docentes com os aplicativos e, para os docentes que estão se apropriando das ferramentas, pode contribuir para entender alguns dos seus usos educacionais na composição de recursos utilizados pelos docentes para o ensino e de textos, criados pelos estudantes no processo de aprendizagem.

Em síntese, foram promovidas práticas de uso da leitura e da escrita, os letramentos que permitiram aos docentes conhecerem e utilizarem vários conhecimentos sobre a composição do texto em função dos recursos, do público e dos objetivos de aprendizagem em mídias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho buscamos apresentar a experiência de formação continuada docente da ECIT Cristiano Cartaxo para o início do ano letivo de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

2021. Para isso, as gestoras organizaram três momentos: um deles voltado para a compreensão do termo e dos usos das competências e habilidades na perspectiva da BNCC, o segundo para instrumentalizar os docentes a utilizar *sites*, plataformas e aplicativos para mediar a aprendizagem dos discentes e o terceiro para abordar a avaliação.

As atividades foram realizadas de maneira síncrona, pelo *Google Meet*, e proporcionou aos docentes a reflexão e o uso de aplicativos tanto na qualidade de produtores de recursos como de consumidores à medida que, nos momentos formativos sobre Competências e Habilidades e sobre a Avaliação, foram apresentados vários recursos digitais que também podem ser utilizados em sala de aula pelos educadores.

Desse modo, entendemos que as formações ora elencadas promoveram o uso, pelos mediadores de vários recursos de produção de textos multimodais em mídias digitais que requerem multiletramentos. Além disso, os docentes puderam, durante as atividades, participar utilizando códigos escritos e visuais que podem ser implementados nas suas práticas para a promoção de atividades de ensino e de aprendizagem variadas e mais próximas aos usos sociais da leitura e da escrita vivenciadas pelos estudantes nas atividades cotidianas.

Como propostas futuras pretendemos entrevistar os docentes para verificar a relevância dessas formações e as atividades que foram mais significativas para que eles pudessem planejar atividades situadas na cultura digital, seja no formato remoto emergencial ou presencial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3 p. 348 – 365, Fluxo Contínuo, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047 Acesso em: 04 abr. 2021.

BATISTA, Alanna Gadelha.; CORRÊA, Adriana Moreira de Souza.; SILVA, Egle Katarinne Souza da. Objetos virtuais aprendizagem acessíveis na escola digital disponíveis para educação infantil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 4., Campina Grande. **Anais [...]**, Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72547 Acesso em: 04 abr. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

BELASCO, Angélica Gonçalves Silva.; FONSECA, Cassiane Dezoti da. Coronavirus 2020. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 73, n. 2, p. 1 - 2, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.565**, de 18 de junho de 2020a. Estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da COVID-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de forma a contribuir com as ações para a retomada segura das atividades e o convívio social seguro. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.565-de-18-de-junho-de-2020-262408151#:~:text=Estabelece%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20gerais%20visando%20% C3%A0,e%20o%20conv%C3%ADvio%20social%20seguro. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376 Acesso em: 7 mar. 2021.

CARVALHO, Ricardo Tadeu de Carvalho.; NINOMIYA, Vitor Yukio.; SHIOMATSU, Gabriella Yuka. Entenda a importância do distanciamento social. **Coronavírus.** Minas gerais: Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, 2020. Disponível em: https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social Acesso em: 21 out. 2021.

CASTELA, Greice da Silva.; OLIVEIRA, Luana Rodrigues de Souza. Edpuzzle, Canva, Mindomo e Padlet: Possibilidades pedagógicas para aulas de línguas. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA, 14., CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LETRAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO, 5., 2020, [S. l.]. Disponível em: https://www.seminariolhm.com.br/site/simposios/18/3.pdf Acesso em: 02 abr. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

CHARTIER, Roger. Novas tecnologias e a história da cultura escrita: Obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 35, n. 71, p. 17 - 29, 2017. DOI: https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n71p17-29

FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. *In*: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação.** São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Escola da Escolha Ensino:** Palavras Fáceis Para Explicar Coisas Que Parecem Difíceis. Ensino Médio, 2a. ed. ICE, 2019.

MEME. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/meme/. Acesso em: 22 out. 2021.

OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza. Notas sobre inclusão digital no espaço escolar à luz dos usos dos memes. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 214-230, jan./abr. 2019. DOI: 10.12957/periferia.2019.37040

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2a. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Michele Marques dos.; SOUZA, Neila Nunes de. O uso dos memes como instrumento de ensino para alunos do ensino fundamental. **Revista Porto das Letras**, v. 05, n. 02, p. 78 – 89, 2019.

SILVA, Egle Katarinne Souza da.; CORRÊA, Adriana Moreira de Souza.; SOUSA, Joacileide Bezerra. de. Utilização do instagram como metodologia de ensino

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.047

em tempo de pandemia. *In*: ROLIM, Ariane Almeida; CAMARGO-JÚNIOR, Ivo Di; SOUSA, Tófani de (org.). **Prática docente**: rupturas, diálogos e inovações. São Paulo, Mentes Abertas, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEDESCO, Patrícia R.; SILVA, Ivanda M.; SANTOS, Marizete S. Tecnologia aplicada à educação a distância. Apostila Ead–Universidade Federal Rural de Pernambuco. v. 4. Recife: UFRPE, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

ENSAIOS DIDÁTICOS DO CORPO: O ENSINO E APRENDIZAGEM CORPORAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

ALICE MARIA CORRÊA MEDINA
Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília - UnB, licinhamedina@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

RESUMO

Um dos problemas mais recorrentes, em relação ao ensino superior de um modo geral, está relacionado às manifestações de estudantes quanto a não compreensão dos conteúdos apresentados por professores. É um relato de experiência que utilizou os pressupostos indicados para trabalhos interdisciplinares orientados para as produções baseadas nas relações entre os participantes e os conteúdos interdisciplinares. O estudo permitiu a compreensão de que relacionar os conteúdos e as informações das disciplinas, com as atividades e os movimentos corporais, utilizando as dimensões motoras, emocionais e cognitivas do corpo por meio de experiências sinestésicas para a compreensão de conteúdos, pode ser um recurso positivo para aprendizagens mais significativas.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem, Corpo, Conhecimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

INTRODUÇÃO

Já na Antiguidade havia o interesse pela anatomia humana, pois documentos e registros comprovam que Aristóteles e Galeno realizaram dissecações na busca de conhecimento sobre o corpo humano. O corpo historicamente construído é atualmente estudado e pesquisado recorrentemente, sendo considerando como uma manifestação concreta de existência humana. É reconhecido e discutido dentro de seus espaços internos e externos. Segundo Rodrigues, "o corpo humano é socialmente concebido [...]" (1979, p. 44).

Os desenhos de Leonardo Da Vinci (1452-1519) sobre o corpo humano foram de grande contribuição à ciência no renascimento, que desenvolveu estudos sobre a anatomia humana para entender o funcionamento de órgãos, do esqueleto, dos músculos e tendões iniciando o processo de conhecimento no contexto da medicina. O corpo é apresentado e discutido na ciência e na arte por meio de diferentes formas, linguagens e classificações.

Na dimensão do corpo e do conhecimento, estudos vêm discutindo para além da interdisciplinaridade, ou seja, na concepção de uma vertente "*trans*", ou seja, para além das "caixas" disciplinares, objetivando uma transposição das relações entre as disciplinas. Abaixo, algumas definições relacionadas aos termos utilizados:

> Disciplina – conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.
>
> Multidisciplina – justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história.
>
> Pluridisciplina – justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex: domínio científico: matemática + física. Interdisciplina – interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas), com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

> Transdisciplina – resultado de uma axiomática comum a um conjunto de Disciplinas. (Michaud, 1972 *apud* Fazenda, 1992, p. 27).

O objetivo do trabalho foi desenvolver atividades corporais, a fim de promover uma relação entre os saberes dos estudantes e os conteúdos da disciplina de Biologia, durante as aulas de Expressão Corporal. O ensino e a pesquisa contextual são vertentes dialógicas nos processos de construção do conhecimento, mobilizando e reverberando o sentido da vida, como afirma Chaves (2013), em relação às dimensões de interioridade e exterioridade.

Heckhausen (1972, citado por Palmade, 1979, p. 221), entende disciplina como uma ciência no qual o termo disciplinaridade significa uma "[...] investigação científica especializada de uma matéria determinada e homogênea; exploração que consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem a outros mais antigos". Por essa lógica, a interdisciplinaridade passa a ser entendida como, ciência da ciência, classificada como superciência por Fourez (1995), ao extrapolar os limites de cada disciplina.

As relações interdisciplinares configuram-se de modo geral por diálogos entre os professores e os conteúdos disciplinares, convergindo dessa forma de acordo com Fourez (1995), para que seja classificada como um novo paradigma. O entendimento é de que vários elementos diferenciados possam convergir pelo diálogo e relação entre as suas similaridades e as diferenças.

A interdisciplinaridade, como paradigma, é baseada nas questões e problemas cotidianos, cujo objetivo não é tornar-se mais uma disciplina, mas uma tentativa e opção pelo diálogo entre as áreas, com o objetivo de solucionar ou minimizar problemas e situações, relacionados à construção do conhecimento pelos estudantes.

DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR DO CONHECIMENTO

Um estudo interessante, desenvolvido por Valverde (2007), foi apresentado em forma de espetáculo intitulado - A Dança das Proteínas, que utilizava meios interativos e eletrônicos com a visualização celular e molecular, tomando como base aspectos relacionados aos fenômenos celulares de transporte. Nesse estudo a interdisciplinaridade foi caracterizada pela relação da tecnologia, ciências e artes visuais.

Abaixo, uma contribuição a respeito da dimensão interdisciplinar:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

> A construção de representações do mundo que se encontram estruturadas e organizadas em função de um projeto humano (ou de um problema a resolver), em um contexto específico e para destinatários específicos, apelando a diversas disciplinas, objetivando chegar a um resultado original não dependente das disciplinas de origem. (Fourez, Englebert-Lecompte & Mathy, 1997, p. 106-107).

Caracterizada por alguns como um novo paradigma, a interdisciplinaridade nasce como um novo movimento de articulação, por meio de uma busca comum, de relação entre as disciplinas. Este movimento interdisciplinar está ocorrendo para além das escolas, ou seja, no trabalho, nas associações e instituições diversas, legitimadas por ações coletivizadas e conjuntas.

A matemática é uma das disciplinas, na qual o conceito e a necessidade da ação interdisciplinar têm sido discutidos correntemente, possivelmente por caracterizar-se como uma ciência de precisão e de raciocínio lógico, e paralelamente, as dificuldades apresentadas pelos estudantes nesta área de conhecimento.

Uma pesquisa desenvolvida por Lavaqui e Batista (2007, p. 419), sobre a interdisciplinaridade, relacionada ao ensino de ciências e de matemática no ensino médio, destacou:

> [...] a necessidade de que os cursos de formação (inicial ou em serviço) de professores de Ciências e de Matemática levem em consideração as características de um ensino interdisciplinar, que implementem medidas que possibilitem a formação de profissionais reflexivos e deem maior ênfase à condução do processo de ensino e de aprendizagem de forma significativa, com abertura para o trabalho em equipes interdisciplinares.

Medina (2012) publicou em estudo relacionando a matemática com atividades físicas com crianças. O trabalho relacionou os conteúdos apresentados em sala de aula com atividades corporais, brincadeiras, jogos e a expressão corporal de forma lúdica. Os textos/sentenças matemáticas foram representados corporalmente, utilizando-se os movimentos corporais, constituindo-se em processos de ressignificação, realizados pelas crianças, em um contexto de expressão do corpo, relacionado às dinâmicas dos conteúdos representados no corpo.

O movimento corporal pode permitir a corporificação de conteúdos, que passam a ser relacionados de forma dinâmica.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

Sobre a importância do processo criativo interferindo na realidade, Torrance (Torrance, 1979), assevera que:

> Os fatores emocionais, não racionais e motivacionais, são especialmente importantes na produção de ideias originais. A criatividade é uma tradução dos talentos humanos para uma realidade exterior que seja nova e útil, dentro de um contexto individual, social e cultural. O potencial criativo humano pode ser vislumbrado na habilidade de recombinar objetos já existentes em maneiras diferentes para novos propósitos. [...] é "brincar" com a forma com que as coisas estão inter-relacionadas.

A produção do conhecimento requer uma compreensão e um reconhecimento, em relação à sua dinamicidade de produção, como um caminho em constante evolução, a fim de não estagnar-se ao longo do tempo diante da característica de temporalidade.

Sobre a busca de conhecimento João Paulo II (1999, pg. 38) acrescenta que:

> Todos os homens desejam saber, e o próprio desse desejo é a verdade. A própria vida quotidiana demonstra o interesse que tem cada um em descobrir, para além do que ouve, a realidade das coisas. Em toda a criação visível, o homem é o único ser que é capaz não só de saber, mas também de saber que sabe, e por isso se interessa pela verdade real daquilo que vê. Ninguém pode ficar indiferente quanto à verdade do saber.

O ensino tradicional, muitas vezes, não comtempla nem relaciona os conteúdos disciplinares com cotidiano dos estudantes, em relação às experiências vividas, ocorrendo um distanciamento entre os conteúdos institucionais e a realidade. Contextualizar, nos últimos anos, tem sido uma estratégia necessária à construção de um conhecimento significativo, que pode ser legitimado pela prática e ação docentes.

Cada sujeito é constituído em saberes e fazeres, que são baseados nas historicidades e experiências, e relacionar e integrar tais formas de conhecimento é função da interdisciplinaridade, visando à promoção de novas propostas construídas coletivamente sem, contudo, descaracterizar os elementos básicos de referência.

Em relação ao ensino tradicional Albert Einstein, citado por Tageblatt (2005), expressa que:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

> A comunidade dos pesquisadores é uma espécie de órgão do corpo da humanidade. Esse órgão produz uma substância essencial à vida que deve ser fornecida a todas as partes do corpo, na falta da qual ele perecerá. Isso não quer dizer que cada ser humano deva ser atulhado de saberes eruditos e detalhados, como ocorre frequentemente em nossas escolas nas quais [o ensino das ciências] vai até o desgosto. Não se trata também do grande público decidir sobre questões estritamente científicas. Mas é necessário que cada ser humano que pensa tenha a possibilidade de participar com toda lucidez dos grandes problemas científicos de sua época, mesmo se sua posição social não lhe permite consagrar uma parte importante de seu tempo e de sua energia à reflexão científica. É somente quando cumpre essa importante missão que a ciência adquire, do ponto de vista social, o direito de existir (Einstein, *apud* Tageblatt, 2005, p. 4).

Segundo Medina (2012), o saber e o fazer docente devem permear toda a prática pedagógica dentro das diversas áreas de atuação do professor, permitindo novas possibilidades e proposições tendo como objetivo, entre outros, a religação dos diversos tipos de saberes. O ensino formatado de modo rotineiro, muitas vezes considera apenas os livros didáticos e os saberes dos professores com aulas meramente expositivas e descontextualizadas, sem convidar e sensibilizar os estudantes à um processo conjunto e de parceria na construção do próprio conhecimento.

De acordo com a autora acima, oportunizar situações com as quais o estudante se identifique, poderá promover aprendizagens significativas orientadas por ambientes mais interativos e participativos, visando uma construção compartilhada.

Um elemento a ser considerado, entre a relação do corpo com o conhecimento é a percepção corporal que acontece a partir dos sentidos do corpo. Sobre a percepção, Merleau-Ponty contribui com reflexões importantes que estão sendo utilizadas amplamente no mundo, como ao afirmar, por exemplo, que a percepção emerge da motricidade. Essa afirmação ressalta a importância da motricidade, como forma de apreensão das informações baseadas nos estímulos visuais, auditivos, olfativos, gustativos e táteis. Sendo assim, "o estímulo adequado não pode se definir em si e independentemente do organismo; não é uma realidade física, é uma realidade fisiológica ou biológica" (Merleau-Ponty, 1975, p. 57).

O processo de desenvolvimento depende de uma educação que considere os conceitos de educação e de desenvolvimento, baseados na forma de reconhecer e entender o mundo, assim como as normas e regras em vigor

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

(Martínez - Scott; Gea- Fernández; Barba, (2012), caracterizando-se por diferenciações, ou seja, as percepções são diferenciadas em função da cultura, da sociedade e dos saberes dos sujeitos.

A cognição, segundo alguns estudos, depende da vivência e experiência da ação corporal, ou seja, de acordo com Varela et al. (1996), nos processos sensório-motores, ação e percepção acontecem de forma conjunta com a cognição.

Sujeitos, ao viverem diferentes realidades, possuem diferentes tipos de percepção, em relação às formas de conhecer e interpretar informações para a construção do conhecimento, já que uma mesma informação pode ser relacionada de diversas formas.

APRENDIZAGENS: ENTRE OS SENTIDOS DO CORPO

Ao considerar o corpo pensante e ativo é fundamental reconhecer, esse mesmo corpo, como criador e criatura de uma cultura e de saberes que lhe permitem significar e ressignificar o cotidiano e vida e que, concomitantemente, constitui e é constituído de impressões, discursos e ações de um contexto e realidade.

Segundo Taborda de Oliveira e Oscar (2014), os sentidos estão relacionados à dimensão biológica. Os autores afirmam que:

> *Sentidos,* temos entendido como parte do aparato biológico, responsável pela percepção primária do que nos circunda [...]. No séc. XIX denotavam [segundo os dicionários da língua portuguesa], entre outros possíveis entendimentos, "a faculdade que têm os homens e os animais de receberem as impressões externas por meio de certos órgãos". (Taborda de Oliveira; Oscar, 2014, p. 176).

Como vias entre o exterior e o interior do sujeito, por meio das experiências em diferentes contextos, é possível considerar tais canais físicos relacionados a visão, o olfato, o paladar, a audição e o olfato como pontes de acesso relacionais entre o exterior e o interior, não apenas à dimensão física do sujeito, mas também emocional, cognitiva e cultural.

Taborda, afirma que as "[...] faculdades de sentir ou experimentar impressões físicas inerentes ao sistema nervoso, pela qual o homem e os animais percebem as sensações causadas pelos objetos exteriores ou nascidas no interior" (Taborda de Oliveira; Oscar, 2014, p. 176), acrescentando que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

podem ser consideradas como um domínio educativo na medida em que se pode ensinar e aprender os usos do corpo. (2014, p. 176).

A cultura que liberta, para além dos modelos estereotipados e difundidos social e biologicamente para que se possa viver a diversidade, também é a mesma que orienta, segundo a determinação dos grupos sociais. De acordo com Melani "os signos culturais desenvolvem ou limitam a motricidade do homem (...). São eles que dizem o que o corpo pode ou não fazer" (Melani, 1997, p. 24). De acordo com a autora o movimento corporal é determinado culturalmente o que pode ser considerado para e, além disso, quando se sabe que o pensamento e o movimento estão intimamente interligados.

Há a necessidade de considerar também os aspectos educacionais, políticos, econômicos e religiosos na constituição desse corpo integral, como sujeito de pensamento e movimento no mundo. Em relação ao movimento do corpo humano, Bracht (1997), aponta que "o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio -históricos específicos." (Bracht, 1997, p. 17).

Especificamente em relação à instituição escolar, seja na educação básica ou superior, a dimensão cultural deve ser convidada a participar da construção do sujeito social. Dentre as formas de linguagem e expressão, o corpo utiliza-se de movimentos, e seguindo essa mesma lógica é possível que o conhecimento possa ser constituído de forma mais efetiva quando, não apenas os processos cognitivos são envolvidos e requisitados no contexto da escola, mais de maneira conjunta com os aspectos emocionais, expressivos e motores, evitando-se um distanciamento entre o pensamento e o movimento.

As intervenções culturais e sociais, como elementos transformadores em relação ao comportamento e conhecimento sobre a espécie humana, interferiram no pensamento e movimento humano ao longo do processo evolutivo.

Entre as conclusões a partir dos estudos citados e reflexões apresentadas, pode-se dizer que o pensamento e o movimento se relacionam, de alguma forma, o tempo todo. No que tange a questão apresentada Tani (1988, p.101), assevera que:

> Da mesma maneira que se verifica a importância ou evolução da cognição no ser humano, observa-se que, paralelamente a ela, a melhor capacidade de controlar movimento desempenhou um papel primordial na evolução do próprio ser

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

> humano. A manutenção da postura erecta, o andar bípede, a perfeita oposição entre o polegar e o indicador, a linguagem, são considerados como os elementos que melhor caracterizam a espécie humana. E mesmo que ajustamentos posturais, andar e manipular objetos estejam no domínio motor do conhecimento humano, todas essas ações estão intimamente relacionadas (...). (Tani, 1988, p.101).

Notoriamente, se sabe que as primeiras respostas das crianças são motoras, relacionadas ao desenvolvimento motor, e que ocorrem por meio da interação entre o pensamento consciente e inconsciente e os movimentos relacionados à ação muscular, integrado ao sistema nervoso. De acordo com Gallahue (2005):

> O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (Gallahue, 2005, p. 03).

A aprendizagem permeia os processos de desenvolvimento humano durante toda a vida. É indicado que toda a criança possa interagir como seu entorno, seja em uma instituição educacional, familiar, cultural e social de forma participativa, em contato com o mundo ao seu redor. Os ambientes interativos favorecem processos de desenvolvimento continuamente, propiciando estágios mais avançados em relação às aprendizagens. Conforme Negrine "a criança, por meio da observação, imitação e experimentação das instruções recebidas de pessoas mais experientes, vivencia diversas experiências físicas e culturais, construindo, dessa forma, o conhecimento a respeito do mundo que a cerca", (Negrine, 1995, p. 23).

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho é caracterizado como um ensaio interdisciplinar qualitativo relacionando às disciplinas de Dança e a Biologia no ensino superior. De acordo com Minayo (2010), o objetivo de um estudo qualitativo é o conhecimento e apropriação, em relação às produções humanas, baseadas nas relações estabelecidas entre os agentes. Foi realizada uma pesquisa sobre os referenciais teóricos, que forneceram indicações sobre as propostas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

de ações relacionadas aos estudos sobre o corpo e ao movimento corporal, além de estudos sobre a interdisciplinaridade que serviram como aporte e embasamento teórico. O trabalho considerou como elementos de relação, a participação dos estudantes do ensino superior em uma universidade de Brasília e os conteúdos das respectivas disciplinas. Posteriormente, após os resultados das atividades, foi realizada uma discussão para interpretação, pois segundo Wragg (1999), nas abordagens qualitativas é necessário um exercício de interpretação para compreensão dos fenômenos e/ou situações observadas.

De acordo com Morin (2008):

> A história das ciências não se restringe a da constituição e proliferação das disciplinas, mas abrange, ao mesmo tempo, a das rupturas entre as fronteiras disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina por outra, de circulação de conceitos, de formação de disciplinas híbridas que acabam tornando-se autônomas. É, enfim, a história da formação de complexos, onde diferentes disciplinas vão ser agregadas e aglutinadas. (2008, p. 109).

De um modo geral, nas universidades, há um numero significativo de estudantes que apresentam dificuldades na apropriação de conteúdos disciplinares, durante o curso de graduação. O estudo de Blando (2015), sobre as dificuldades acadêmicas apresentadas em estudantes universitários em relação ao desempenho, apontou entre esses fatores: a desmotivação para estudar; a falta de conhecimentos prévios, o grande volume de conteúdos e o alto nível de complexidade. Prosseguindo, o estudo também aponta entre os estudantes, a dificuldade relacionada a não saberem estudar e a falta de compreensão dos conteúdos e competência para relacioná-los.

O presente trabalho foi baseado na observação e em comentários dos estudantes, durante alguns semestres em determinados períodos, ocorrendo próximo ao calendário das avaliações institucional, período em que uma parte significativa dos estudantes apresentava uma preocupação com as avaliações relacionadas à disciplina de Biologia.

Participaram do trabalho interdisciplinar de Expressão corporal e Biologia, estudantes universitários, com idade entre 18 a 25 anos, em turmas que apresentaram entre 45 a 50 estudantes, em cada semestre. A intervenção foi utilizada por cerca de um ano de maneira sistemática, e de forma esporádica posteriormente, sendo inserida nas aulas, em função das demandas apresentadas por cada turma. As atividades de Expressão Corporal foram

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

baseadas nos conteúdos apresentados na disciplina de Biologia: Ciclo de Krebs, Cadeia Respiratória e Ligação Covalente.

Foi solicitado aos estudantes da turma comparecer, à aula de Expressão Corporal, com todo o material pertinente a disciplina de Biologia, tais como: livros, cadernos, apostilas, o que causou certo estranhamento entre os estudantes. Na aula seguinte, os estudantes foram distribuídos aleatoriamente em grupos, a fim de discutirem os temas. Durante as atividades, observou-se que os estudantes que apresentavam um conhecimento mais consistente, sobre um determinado tema, apresentavam e discutiam com os demais colegas. Os estudantes foram redistribuídos em grupos diferentes, a fim de que as discussões pudessem circular entre os grupos. Após todos os grupos cumprirem a fase de discussão e consideração sobre os conteúdos apresentados, foi inserida uma música ambiente, solicitando-se a elaboração de sequências corporais, baseadas nas representações das dinâmicas relacionadas aos conteúdos discutidos pelos estudantes, a partir de movimentos do corpo.

Foi disponibilizado um tempo entre 15 a 20 minutos para que os grupos pudessem elaborar as sequências de movimentos. Após a discussão dos temas entre os estudantes e a definição das sequencias de movimentos corporais, cada grupo apresentou os conteúdos Ciclo de Krebs, Cadeia Respiratória e Ligação Covalente em sequencias de movimentos. Nas sequências de movimentos corporais apresentadas pelos grupos, foram utilizados como recursos cênicos fitas, arcos, colchões e etc., para demonstração das dinâmicas temáticas.

RESULTADOS: A EXPRESSÃO CORPORAL DO CONHECIMENTO

Foram vários os depoimentos dos grupos de estudantes que participaram do projeto interdisciplinar. Quanto aos relatos dos estudantes ao longo dos semestres, devido às recorrências, podem ser resumidos, por exemplo, em: - “Agora entendi”, ou – “Ficou mais fácil entender”.

Em função da disseminação institucional da proposta, professores da instituição participaram de uma oficina promovida pela Pró-reitora de Extensão da universidade. Após a oficina, em especial os professores de Biologia e Bioquímica, relataram sobre o uso da atividade interdisciplinar, utilizando como estratégia durante as aulas. Destarte, a metodologia

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

corporal interdisciplinar, demonstrou ser um recurso interessante para a discussão e a apropriação de conteúdos disciplinares.

Um estudo desenvolvido por Rothen et al. (2013), relacionado a sinestesia, caracterizada como experiências perceptivas, demonstrou que as experiências sinestésicas podem melhorar o desempenho da memória em relação ao conhecimento inconsciente. Portanto, promover experiências corporais, utilizando os diferentes sentidos do corpo, poderá contribuir para a promoção e o desenvolvimento do conhecimento.

Em função dos resultados obtidos pelos estudantes que participaram das atividades interdisciplinares, os professores das disciplinas de Biologia e Bioquímica relataram o uso da metodologia corporal, durante as aulas, como um recurso, principalmente em situações em que percebiam insegurança e inconsistência argumentativa por parte dos estudantes frente aos conteúdos. Os resultados obtidos, durante os vários semestres em que foi utilizada a metodologia corporal, demostraram a importância em relacionar os conteúdos aos sentidos físicos corporais.

Medina (2012), em um estudo sobre a interdisciplinaridade, ressalta sobre a importância da religação dos diversos tipos de saberes para uma construção efetiva do conhecimento. Ao considerar e relacionar os conteúdos disciplinares no corpo, os estudantes utilizaram a dimensão emocional, cognitiva e motora de maneira conjunta.

Blando (2015) relata sobre as dificuldades acadêmicas apresentadas por estudantes universitários, que de um modo geral, podem ser consideradas comuns nas instituições universitárias, como por exemplo, a desmotivação e o volume elevado de conteúdos. O presente estudo, considerando os resultados obtidos, poderá corroborar como um dispositivo estratégico para as aulas de professores, tanto no ensino superior como na educação básica.

Em seus estudos Tani G. (1988), considera que:

> O movimento se relaciona com o desenvolvimento cognitivo no sentido de que a integração das sensações provenientes de movimentos resulta na percepção, e toda a aprendizagem simbólica posterior depende da organização destas percepções em forma de estruturas cognitivas. (Tani G., 1988, p. 13).

Relacionando com as pesquisas de Varela et al. (1996), ao afirmar que a cognição dependente da vivência e experiência da ação corporal, baseada nos processos sensório-motores de ação e percepção é possível considerar, o presente trabalho, como uma referência à estudos posteriores que se

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

proponham à desenvolver pesquisas e discutir sobre os resultados e a qualidade nos processos de aprendizagem.

DISCUSSÃO: LUGARES DAS APRENDIZAGENS DO CORPO

Uma das maiores dificuldades relacionada ao desempenho escolar entre os estudantes, de um modo geral é a construção efetiva do conhecimento, ou seja, a criação de um tipo de relação com as informações ou conteúdos, que não se dissipe ao longo do tempo. Para que o conhecimento seja efetivo, há a necessidade da criação de sentidos pelo corpo durante a relação com os elementos, informações e situações.

O corpo, como representação viva da existência humana, revela-se a partir dos processos de relação e interação no mundo, considerando que o mundo de alguma forma e representado no corpo. Como demonstrado, no presente estudo, a utilização dos movimentos corporais, na "tradução" e na "interpretação" de conteúdos teóricos, pode contribuir para uma apreensão dos conteúdos, permitindo não somente as representações corporais dos conteúdos por meio dos movimentos, mas, sobretudo, o envolvimento de um número maior dos órgãos dos sentidos corporais como o tato, o paladar, a audição, o olfato e a visão, como vias perceptivas de informações e relação com o mundo.

É importante ressaltar que o corpo, como elemento expressivo e subjetivo também se configura como um elemento produtor de sentidos, e neste contexto a interação entre a dimensão física, expressiva e cognitiva deve ser considerada como fundamental à construção do conhecimento, pelo estudante. Baseados nesta mesma lógica, os estudos Varela et al. (1996), corroboram com os resultados do presente trabalho, ao afirmar que as experiências corporais, relacionadas aos processos sensório-motores que envolvem ação e percepção, acontecem concomitantemente com os processos cognitivos.

Freitas (2008), afirma que as ações motoras influenciam de maneira significativa na aquisição de habilidades de aprendizagem cognitiva, portanto, promover atividades e dinâmicas corporais, relacionadas aos conteúdos poderá favorecer de maneira mais efetiva a construção do conhecimento.

Premente é considerar a necessidade de estudos e pesquisas, na educação, que considere as dimensões de complexas de cada corpo, diante das diversidades sociais e culturais que caracterizam cada indivíduo, grupo, comunidade e sociedade em seus saberes e fazeres.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um estudo publicado por Berger, Pereira e Costa (2020), sobre os desafios encontrados pelos docentes no ensino superior, intitulado "Desafios da docência universitária: um olhar de professores formadores" apontou que um dos principais desafios enfrentados pelos docentes é a preparação dos alunos para a graduação, ratificando dessa forma, a necessidade do desenvolvimento de estratégias que possam contribuir com as práticas docentes nas universidades.

Ao utilizar a dimensão cognitiva para o conhecimento dos conteúdos e, concomitantemente, incorporar as dimensões físicas e emocionais, os estudantes por meio das interações realizadas, demostraram uma apropriação das informações relacionadas aos conteúdos de Biologia. Conclui-se pelos resultados obtidos, que a promoção de atividades expressivas em diálogo com os conteúdos disciplinares, pode favorecer a construção de aprendizagens mais significativas para os estudantes.

Um aspecto a ser considerado é a interação entre movimento e pensamento (Bracht, 1997), já que ao considerar essa relação, há a possibilidade de ampliação da percepção dos estudantes, em relação a um conhecimento que é produzido por eles.

É possível que a dicotomia entre teorias e práticas, ainda discutida no século XXI, tenha surgido com a ideia baseada no "dividir para conquistar", entendendo-se a conquista como uma ação de posse e de domínio exclusivo sobre algo. Entretanto, todo o movimento mundial tem sido em sentido contrário, ao reconhecer a diversidade na unidade e a existência da complexidade humana. A educação necessita relacionar, dialogar e interconectar os saberes pensados e praticados, para constituir-se como um alicerce social da humanidade. De qualquer forma, a relação entre a mente e o físico, ou entre a teoria e a prática será sempre dialética, caracterizando-se como elementos que coexistem e estruturam o mesmo contexto da lógica da vida, independentemente das dificuldades de enfrentamento e limitações do homem em tecer uma trama comum.

Ao inserir-se no processo como agente do seu próprio conhecimento, cada indivíduo toma para si a reponsabilidade de promover uma discussão sobre sua relação com o mundo exterior. Os professores não transferem conhecimento, apresentam informações que poderão ser "incorporadas" ou não, em função das relações entre o sujeito e aquilo que o cerca, ou seja,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

acontece por meio de uma ação exclusiva do próprio sujeito, ao assumir-se como protagonista do seu próprio conhecimento.

O corpo é a representação de existência física, cognitiva, emocional e cultural do homem no mundo, e a dimensão cognitiva se expressa por meio das ações. De acordo com Bakhtin (2004, p. 117):

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão e o [do] próprio pensamento. Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o "conteúdo a exprimir") à sua objetivação externa (a "enunciação") situa-se completamente em território social. [...] Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social. Mas, enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa (Bakhtin, 2004, 117-118).

O legado que esse estudo poderá deixar é o reconhecimento de que, muitas vezes para a construção efetiva e de qualidade em relação ao conhecimento, nos casos de dificuldades apresentadas por estudantes, a metodologia corporal apresentou-se como um recurso para a relação entre os sentidos corporais e os conteúdos disciplinares. Não se deseja afirmar que ao assistir aulas expositivas, não haja uma construção do conhecimento pelo estudante, mas a possibilidade de que as informações "trazidas" e "relacionadas" corporalmente possam favorecer uma mobilização mais ativa e significativa dos estudantes, durante o processo. É provável que o corpo, ao utilizar um maior número de sentidos corporais, promova uma melhor compreensão, assimilação das informações e produção do conhecimento. Indica-se a proposição de novos estudos que possam comparar, por exemplo, aulas que utilizem a metodologia corporal interdisciplinar com o modelo tradicional de ensino em sala de aula.

Diante do número de estudos, ainda reduzidos relacionados aos problemas e as dificuldades apresentadas pelos estudantes em instituições universitárias é sugerida a proposição de estratégias, baseadas em experiências exitosas, que favoreçam a promoção e o desenvolvimento da produção do conhecimento entre os estudantes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BERGER, T. C. M., PEREIRA, A. L., & COSTA, C. (2020). Desafios da docência universitária: um olhar de professores formadores. **Educação,** *43*(1), e30401. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30401> Acesso em: 20/08/2021.

BLANDO, A. **Dificuldades acadêmicas que interferem na aprendizagem de estudantes universitários de engenharias e de ciências exatas** - Um estudo fundamentado na Epistemologia Genética. 126f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

BRACHT, V. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: Sousa, E. S., Vago, T. M. (Orgs.) **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

CHAVES, S. N. **Reencantar a ciência, reinventar a docência.** São Paulo: Livraria da Física, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

FOUREZ, G. **Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias.** Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1997.

FOUREZ, G. Englebert-Lecompte, V.; Mathy, P. **Saber sobre nuestros saberes: um léxico epistemológico para la enseñanza.** Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1997.

FREITAS, N. K. Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais. **Ciências e Cognição**, 13(3), 318-324. Disponível em: http://cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318297.pdf Acesso em: 19/08/2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

GALLAHUE, D. L; OZMUN J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

JOÃO PAULO II. (PAPA*)* (1999). **Carta encíclica sobre as relações entre a fé e a razão.** 4. ed. São Paulo: Edições Paulinas. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html Acesso em: 16/08/2021.

LAVAQUI, V; BATISTA, I. L. Interdisciplinaridade em ensino de Ciências e de Matemática no Ensino Médio. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online]. 2007, vol.13, n.3, pp.399-420. ISSN 1980-850X. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/RJjxc78XXyctF8RTkrg9xck/?lang=pt Acesso em: Acesso em: 16/08/2021.

LEONARDO DA VINCI. Dell'anatomia fogli A. In: Sabachnikoff, T. (Ed*.)*. **I manoscritti di Leonardo da Vinci della Reale Biblioteca di Windsor**. Introdução M. Duval. Transcrição e notas G. Piumati. Parigi: Edoardo Rouveyre, (Fogli A), 1898.

MARTÍNEZ -SCOTT, S.; GEA- FERNÁNDEZ, J. M.; BARBA, J. J. La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza**. Revista Electrónica Interuniversitária,** n. 41 vol. 15 (2), 25 – 36, 2012.

MEDINA, A. M. C. Didática recreativa matemática: ensino e aprendizagem em uma escola da comunidade. **Revista Contemporânea de Educação,** N º 14 – agosto/dezembro, p.422-439, 2012.

MELANI, R. A. H. Motricidade sígnica. In: **Discorpo 7**. São Paulo: EDUC, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento.** Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, E. **A Cabeça bem feita – repensar a reforma reformar o pensamento**. 15ª Edição, Bertrand Brasil, RJ, 2008.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.048

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1995.

PALMADE, G. **Interdisciplinaridade e ideologias.** Madrid: Narcea, 1979.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo.** Rio de Janeiro: Achiame, 1979.

ROTHEN, N.; SCOTT, R. B.; MEALOR, A. D.; COOLBEAR, D. J.; BURCKHARDT, V.; WARD, J. Synesthetic Experiences Enhance Unconscious Learning. **Cognitive Neuroscience,** Aug, 4(3-4):231-238, 2013.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OSCAR, L. B. Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em história da educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. **Revista Esboços,** Florianópolis, v. 21, n. 31, p. 171-193. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2014v21n31p171 Acesso em: 15/08/2021.

TAGEBLATT, B. "Veja o que Einstein pensava sobre a relevância da divulgação científica". **Jornal de Ciência e Tecnologia**. São Paulo: Abril, p.1- 4, 2005.

TANI G., M. U.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN. E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU: EdUSP, 1988.

TORRANCE, E. P. **Prefácio.** Em Solange Muglia Wechsler. (1993). Criatividade: descobrindo e encorajando. Campinas, Psy, 1979.

VALVERDE, R. H. F. **Comunicação intramolecular de longo alcance entre domínios de fosforilação regulatória e catalítica em Ccc2p, a Cu (I)- ATPase de levedura: papel dual da proteína cinase A (PKA).** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas do Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E.; KABAT-ZINN, J. **Embodied mind: cognitive science and human experience.** London: MIT, 1996.

WRAGG, E. C. **An Introduction to classroom observation.** 2nd Edition, Rootledge, London, 1999.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: SUPERAÇÃO E SENTIMENTO DOCENTE DE ENSINAR MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANO LETIVO DE 2020

ALLAN GOMES DOS SANTOS
Doutorando do Curso de Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção (UAA) - Paraguai, rraav5@yahoo.com.br;

LUIS ORTIZ JIMÊNEZ
Professor-Doutor da Universidade Autônoma de Assunção UAA e Universidad de Almería - Professor Doutor Titular, ESPANHA, , lortizj@ual.es;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

RESUMO

Este trabalho é uma reflexão e proporciona um relato da experiência vivida com a implantação da Educação Remota no ano letivo 2020 aplicada em ambientes virtuais devido a pandemia da COVID-19. Ao acompanhar a construção do conhecimento que interferiu no processo de ensinar e aprender, seja do aluno e professor, constatou-se novos comportamentos entre docente e discente na intervenção do ensino de forma online e as dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensinar sua disciplina no Ensino Fundamental, em especial a matemática. O enfoque metodológico aplicado neste relato de experiência é de cunho descritivo e caracterizado pela observação e participação dos alunos de duas escolas nas redes Estadual e Municipal de Maceió/AL. Os resultados mostraram que nosso objeto de relato "implantação do ensinar e aprender no ensino remoto" criou a descoberta de um ambiente angustiante com o sentimento docente de incertezas traduzindo num alerta substancial da confirmação da não empatia com a disciplina matemática e da dificuldade de realizar um aprendizado mais significativo e social pelos alunos. Entretanto, revelou-se uma grande superação e dedicação dos professores em amenizar todos os desafios encontrados.

Palavras-chave: Ensino remoto, Ensino da matemática, Ensino Fundamental, Pandemia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

INTRODUÇÃO

Este relato busca essencialmente traduzir uma observância de nosso atual contexto educacional de ensino remoto no ano letivo de 2020 a um fator angustiante que nossos professores, em especial os da matemática, com relação a como ensinar juntamente com as incertezas na ação de sua prática e o desenvolvimentos de suas atividades perante a participação de seus alunos.

A investigação não quer retratar nenhum envolvimento de metodologia, estratégias, técnicas ou respostas que atingem esta problemática, pois entendemos que estão sendo realizadas ou foram divulgadas inúmeras pesquisas com autores, teóricos e trabalhos científicos que respondem ou ajudam o contexto de nosso trabalho. Portanto, a nossa intenção principal é relatar um contexto observacional da "implantação do ensinar e aprender no ensino remoto?" que constatamos neste período de estudo remoto nestas duas instituições educativas observadas; as quais tiveram 80% do ano letivo de 2020 realizados na forma de estudo online.

Mediante o surgimento da pandemia de COVID-19 e o transcorrer de sua evolução como um momento histórico que infligiu de maneira incomum as redes de ensino do Ensino Básico, onde houve a necessidade de se repensar todos os planejamentos estabelecidos para o ensino e aprendizado de forma rápida e inédita. Nesta transição do ensino presencial para o ensino online, denominado de ensino remoto, acarretou e, ainda, acarreta problemas e desafios para todos que compõem o contexto educacional. Dentre estes atores educacionais, principalmente, professores e alunos, tiveram que rever várias ações, atitudes e procedimentos para substituir as aulas presenciais por aulas através de meios digitais e, portanto, entender, adaptar e desenvolver uma superação de mudança da forma, comum e básica, presencial para uma nova realidade de práticas de ensino online.

Neste sentido, mencionamos Lopes (2018), que define a alfabetização midiática sendo a capacidade de acessar, compreender, avaliar e criar mensagens nos diferentes meios de comunicação. Neste sentido, professores e alunos tiveram que se reinventar para iniciar as atividades de ensino e aprendizagem online buscando o uso de diferentes meios digitais. Então, redes sociais e o uso do WhatsApp tiveram num primeiro momento o seu emprego para facilitar a comunicação e tornar possível uma organização para o ensino remoto, buscando neste processo de ensino uma aproximação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

com o alunado, e porque não dos pais e responsáveis, através da criação de grupos no aplicativo com intuito de modelar uma extensão de uma sala de aula presencial e, assim, construir o esboço deste estudo remoto.

Dado este início de construção das turmas online e, ainda, período de adaptação aos recursos digitais, orientações diversas das Secretarias de Educação e, não menos, superar os receios com este novo ambiente de estudo que necessitava de ações e atitudes diferenciadas ao do contexto presencial, num visão completamente própria de suas questões metodológica, técnicas, conteudistas e, ainda, que crie condições de identificação para a aceitação e participação dos alunos neste processo de um estudo remoto através de meios digitais.

No entanto, os professores enfrentaram os desafios e se reinventaram criando uma escalada na qualidade das aulas que foram construídas e desenvolvidas para a modalidade remota. Quando entendemos que a matemática, como área de estudo, já possui inúmeras dificuldades de aprendizado de forma presencial, ficou evidenciado um maior distanciamento neste contexto remoto, apesar de todos os esforço dos professores.

Além disso, o enlace entre a necessidade de fazer e manter um ensino remoto como fonte de ensino e aprendizado de forma qualitativa para todos os alunos e a dificuldade "cultural" associada a falta de identificação com a matemática, desenvolveu uma falta da atitude do querer aprender por parte de nosso alunado a uma questão que cada vez mais acentuada de não enxerga uma matemática significativa, contextualizada e de uso social tornando um problema para os docentes que queriam desenvolver o ensino online.

Sobre isso, (Bicudo, 1999, p.45) diz:

> A aplicação dos aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram adquiridos exige muito mais que a simples decoração ou a solução mecânica de exercícios: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração. Essas capacidades são necessárias em todas as áreas de estudo, mas a falta delas, em Matemática, chama a atenção.

Então, desenvolver e promover "eu quero ensinar matemática no contexto remoto?" exigirá comportamentos do alunada, como: interesse, motivação, autoestima, perspectiva futura da compreensão para o que serve estudar no contexto online, participação e expectativa de aprender a conhecer de forma significativa e entender o que é cidadania e sua aquisição

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

por parte de ser educar remotamente. Quanto à vontade docente pode ser refletida na afirmação de (Day, 2004, p.186) que diz: "enquanto a amplitude das necessidades dos professores continuarem a ser ignorada, o seu desenvolvimento profissional será restrito, ao invés de amplo, e fragmentado, ao invés de coerente".

De acordo com Vygotsky (1993), a aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social, através do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais. Portanto, nosso trabalho busca relatar, através da observação direta e indireta, a sensação dos professores de querer ensinar a disciplina da matemática com as incertezas no seu querer fazer, dentro do contexto remoto. Não queremos enfatizar uma discussão generalista das problemáticas do contexto, metodologias aplicáveis e relação aluno-professor, mas sim constatar e expor o verdadeiro sentimento que atualmente nossos professores da disciplina de matemática das séries finais do Ensino Fundamental sentem ao lecionarem suas aulas neste universo remoto de estudo, e, assim, entender que sua ação docente de entrar em sala de aula online e querer ensinar está ficando distante de produzir a sua real e significativa prática com comprometimento e seriedade em seu planejamento. Então, uma pergunta fica ao sair de sua sala de aula online: que sensação de incerteza/improdutividade é esta?

NOSSO RELATO

O objetivo deste estudo foi observar e analisar a implementação do ensino remoto e o contexto da qualidade no ensino da matemática para professores e alunos nesta modalidade estudo online. A fim de constatar esse propósito, dentro do contexto introdutório previamente relatado, buscou-se como forma de objetos de investigações tratar às seguintes questões:

- implementação do ensinar e aprender no ensino remoto?
- como foi a qualidade do ensino remoto no contexto do ensino da matemática?
- eu quero ensinar matemática no contexto remoto?

Buscando respostas para as indagações propostas, a implantação do ensino remoto iniciou-se de forma inesperada e rápida, onde todo o sistema educacional precisou se adaptar sem muito conhecer sua estruturação, regras, normais ou encaminhamento para o fazer ensinar e aprender no contexto de um ensino online. Dificuldades foram muitas e alunos e professores

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

procuraram superar através do diálogo e interações nas redes sociais. Muitos professores ficaram perdidos para preparar suas aulas e, ainda, tivemos um "bombardeio" de propostas de cursos capacitação, aplicativos dirigidos as aulas e orientações confusas e variadas que mudavam de forma rápida em seus modelos e aplicações. Houve sim, neste contexto confuso no início do emprego das aulas remotas entre professores, ajuda e cooperação mútua tanto no contexto de montar as aulas como discutir a melhor forma de atingir o alunado qualitativamente e não apenas quantitativamente em suas participações.

Nos últimos anos o ensino da matemática vem sendo apresentada e estimulada a novas abordagens para o ensino e aprendizagem, no que se refere às estratégias metodológicas e didáticas que devem ser usadas na prática docente. Podemos chamar este chamamento de metodologias ativas. Portanto, nós professores de matemática, de uma forma ou outra, tivemos informações de uma ou outra metodologia que pudesse melhorar nossa qualidade ensinar e aprender. Dentre elas podemos citar: estratégias e ferramentas interativas; propostas de atividades colaborativas; formação de grupos de estudo; entre outras. Estes métodos e formas tinham como principal característica a inserção do estudante na posição de destaque e protagonismo durante o processo de ensino e aprendizagem (Carvalho & Andrade Neto, 2019).

Neste contexto, as metodologias ativas proporcionaram alguns posicionamentos dos professores para uma nova postura no processo remoto. Assim, o comportamento dos professores de matemática no desenrolar de suas atividades remotas puderam alcançar melhores objetivos na forma de qualidade de seus materiais construídos e propor condições didáticas e metodológicas para que os alunos tivessem atividades bem elaboradas. Mas, todo o esforço docente se esbarava no contexto da falta de identificação e estimulo de aprender a matemática. Dentro desta postura negativa de participação e devolutivas das atividades, também, era notado uma maior incidência da procura de explicações para sanar dúvidas e dificuldades.

Agora um fator que se evidenciou nos períodos de estudos remotos foi que a disciplina de matemática permanecia sendo uma das disciplinas que mais eles registravam presença ou frequência, entretanto, era notório que não se sentia uma ação ou atitude real de um aprendizado sólido ou construtivo na forma explícita da qualidade por parte dos alunos. Então, o sentimento prevalecia era o da incerteza ou o que ficava implícito, que era simplesmente uma relação do fazer/entregar as atividades com condições

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

boas sem o verdadeiro realizar/aprendizado destas atividades, sem a mínima apropriação do conteúdo, pelo menos por parte da grande dos estudantes.

Importante destacar que os professores de matemática nesta educação remota procuraram se superar e ultrapassaram as dificuldades e os desafios, com intuito de desenvolver suas atividades de forma continua e utilizando o máximo possível de qualidade. Entretanto, as dificuldades foram constantes e por vários momentos do ensino remoto situações apareceram de muitas formas onde os sentimentos bons e ruins nos motivavam ou traziam cansaço e incertezas. Mas, a vontade de fazer um bom trabalho, melhorar a imagem da disciplina matemática, ensinar uma matemática significativa e prazerosa e ver a vontade de alguns alunos que permaneceram constante nas atividades online e as atitudes das trocas de informações/conhecimentos entre os professores, foram fatores que levaram ao querer e fazer o ensino remoto em especial no ensino da matemática de maneira que, nós professores consideramos satisfatório este processo de ensino remoto do ano de 2020.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, elaborado no desenrolar do ensino remoto visualizando a participação dos professores e alunos. Além de realizar observações e acompanhamentos no âmbito do ensino e aprendizagem desta modalidade online de estudo, em especial a disciplina matemática, ministrada no Ensino Fundamental anos finais, sendo em 02 (duas) Escolas da Rede de Ensino Estadual e Municipal do Estado de Alagoas, Município de Maceió. As escolas selecionadas são consideradas escolas de bairro de porte médio e estão localizadas na região urbana do município, tendo número total de alunos acompanhados em cada escola: Escola Estadual 86 alunos e Escola Municipal 103 alunos, totalizando 189 participantes.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizadas observações direta e indireta com conversas formais e informais com os professores da disciplina de matemática das escolas pesquisadas e os alunos enturmados em cada turma. Ainda, foi acompanhado as participações dos alunos das seguintes turmas: Escola Estadual (9 ano A e B) e Escola do Município (8 ano A e B e 9 ano A). As ferramentas digitais utilizadas neste acompanhamento dos discente foram os Grupos de WhatsApp das turmas e as Salas do Google Classroom de cada turma.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

Relatórios foram realizados e enviados mensalmente, na Rede Municipal, e quinzenal na rede Estadual. Através destes relatórios construídos podíamos ter uma visão e reflexão da participação dos alunos em cada turma e, assim, entender o alcance que as atividades desenvolvidas estavam sendo realizadas. Além disso, tínhamos, através de conversas informais nos grupos de WhatsApp de cada turma, e-mail pessoal e institucional e no telefone privado, uma noção quantitativa e qualitativa, conjuntamente, com o nível das dúvidas e dificuldades das atividades programadas, pois nestas interações diretas podíamos entender melhor o quanto... como... quando... o estudo remoto estavam sendo apreciado, realizado, entendido e apreendido. Estes aparatos digitais de conversas com os alunos transformavam, também, em suportes de diálogos entre os professores de matemática que estabeleciam reflexões, objetivos, metas e retomada de ações e atitudes nas atividades realizadas e as futuras atividades a serem planejadas e construídas.

O período que utilizamos para levantar estas informações de forma qualitativa e quantitativa se deu entre os meses de março a dezembro de 2020. As interações entre os professores de matemáticas foram normalmente semanais e, conjuntamente os dados das participações dos alunos eram verificados diariamente através dos canais digitais que tínhamos com as turmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados no transcorrer ao período de ensino remoto nas escolas acompanhadas revelou que os professores foram unânime em reconhecer as dificuldades de adaptação ao ensino online ou desenvolvimento das atividades, mas a importância da atitude de se reinventar neste processo de estudo online através dos desafios superaram as dificuldades no intuito de garantir as condições qualitativas.

Como já mencionado anteriormente, os dados observados para análise foram projetados de forma resumida na Tabela abaixo que sintetiza um visão quantitativa e qualitativa na percepção da enturmacão de cada turma observada no período de ensino remoto com o demonstrativo do índice de participação média nestas turmas dividida em 03 (três) períodos mensais diferenciados por situações especificas ocorridas em cada um desses períodos mensais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

Tabela 1: Índice de participação dos alunos no período de Ensino remoto ano letivo 2020

TURMAS	DADOS ENSINO REMOTO ANO LETIVO 2020				
	REDES DE ENSINO	TOTAL DE ALUNOS	MÉDIAS (%) PARTICIPAÇÃO ATIVIDADES		
			MESES MAR/JUN	MESES JUL/OUT	MESES NOV/DEZ
9 ANO A	ESTADUAL	42	80%	70%	90%
9 ANO B	ESTADUAL	44	75%	50%	80%
8 ANO A	MUNICIPAL	32	55%	45%	75%
8 ANO B	MUNICIPAL	36	45%	35%	65%
9 ANO A	MUNICIPAL	35	62%	40%	80%

Fonte: Dados apresentados pelos professores das turmas

No contexto de média participações nas atividades pelos alunos tivemos 03 (três) período, determinados por meses de atuação de ensino remoto, que houveram especificações bem definidas em relação a vários fatores, como: primeiro período (mar/jun) foi a etapa que caracterizamos pela adaptação a este modelo de estudo online, a curiosidade e superação para entendimento deste processo online por parte dos professores e alunos, adaptação no aprendizado da preparação das atividades de forma quantitativa ou qualitativa e orientações das Secretarias de Educação junto a este processo de ensino. Verificamos que apesar das situações econômicas, dificuldade de encontrar e formar grupos de estudos e dificuldades digitais de acesso e instrumento de uso (celular, computador ou tablet) tivemos por parte dos alunos participação nas atividades superior a 50% em quase todos as turmas, com exceção a turma do 8 ano B da rede Municipal. Apesar de todas as dificuldades econômicas e sociais da comunidade estudantil e familiares foi considerado bom a participação inicial no ensino remoto. Outro fator importante observado (tabela) que as turmas nos anos menores (8 ano) tiveram menor participação tanto neste período como todos os outros, onde pode ser definido pela pouca participação dos pais e que nas anos maiores (9 ano) eles possuem o objetivo de término do Ensino Fundamental e perspectiva de realizar a prova de admissão para o Instituto federal de Alagoas (IFAL).

No segundo período (jul/out) foi caracterizado basicamente por um momento em que os alunos sentiram-se cansados e um sentimento crescente de descrédito com o ensino remoto por parte de uma parcela do alunado e, também, pelos pais. Estas situações desfavoráveis na visão do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

ensino remoto demonstradas pelos alunos não foi isolada em algumas turmas, foi generalizada para todas as escolas como ficou bem evidenciados por nós professores que observamos em todas as escolas das redes. Dentro desta situação de não participação dos alunos buscamos fazer várias ações e atitudes (buscas ativas, ligação para o privado dos pais, diminuição quantitativas de atividades, atividades diferenciadas mais lúdicas, revisões de assuntos e dentre outras formas) para podermos voltar a contar com a participação dos alunos. Apenas a turma do 9 ano A da rede Estadual não apresentou uma queda tão significativa neste período de estudo online.

Terceiro período (nov/dez) foi definido pelo retorno das turmas devidos alguns situações: receio da reprovação, buscas ativas realizadas, interesse dos alunos e pais para saberem a situação de seus filhos, procura por atividades não realizadas e interesse de saber, pelos pais e alunos, como ficaria o término do ano letivo. Estes fatores já eram esperados e tiveram um fator positivo na reta final do ensino remoto, pois além das atividades serem realizadas tivemos índices altos de participação das turmas para concretizar o ano letivo, rematrícula para o ano letivo 2021 e uma contexto qualitativo de aprendizado por parte de participação dos alunos.

Durante a análise geral dos dados representados pela tabela, evidenciou-se o fato que todos os profissionais, principalmente os professores, nos períodos destacados no suporte ao ensino remoto tiveram muitas dificuldades, assim com o sentimento de não ser capacitados; da falta de domínio dos recursos tecnológicos; como tirar dúvidas e como seria o aprendizado neste processo de ensino online. Mas não faltou dedicação e superação para buscar fazer um trabalho remoto visando qualidade a esta nova prática educativa. Contudo, apesar da evolução, dedicação e a vontade de se reinventar como relatado acima, ainda há professores que não dominam as ferramentas digitais e apresentam dificuldades até mesmo para acessar/pesquisar conteúdos e montar um roteiro de uma aula em questão. Diante disso, percebe-se a necessidade da formação desses professores de sala de aula, no sentido de integrá-los às tecnologias digitais e prepará-los para que consigam desenvolver uma aula remota diferenciada de uma aula presencial e, assim, tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos.

Apesar disso tudo, as ferramentas digitais vieram para ficar no contexto educacional em qualquer modalidade de ensino, entretanto, devemos considerar que o papel do professor como intermediário de todo o processo educacional é essencial e não há termos, como: a distância, ferramentas,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

digitais, remoto, aparatos, aplicativos, programas, plataformas, web e dentre outros que o substitua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática, conforme observado e relatado no decorrer deste trabalho, continua a ser um desafio, tanto para os professores quanto para os alunos, independe da modalidade que é estudado. A proposta aqui era constatar a implementação de ensino remoto, decorrência da pandemia da COVID-19, com o ensino e aprendizagem da matemática no decorrer deste ensino online no ano letivo de 2020. Fator este que buscou-se desvendar e relatar as dificuldades desenvolvidas no fazer docente, ao se ensinar a matemática de forma remota para alunos do Ensino Fundamental nos anos finais. De modo geral, os apontamentos dos professores trouxeram sentimentos e superações como fatores principais geradores das dificuldade, como: adaptação a nova modalidade de ensino sem prévias capacitações ou orientações, determinar quais conteúdos ou atividades seriam possíveis de serem adaptado de acordo com desenrolar do estudo remoto, conseguir manter a participação doa alunos online com o desenvolvimentos de atividades que não ocasionasse seu abandono das atividades por dificuldades, o trabalhar em grupo de professores compartilhando informações e experiências e o sentimento do distanciamento das participações dos alunos com a evidência explícita da falta de empatia com a disciplina matemática.

Basicamente, a adaptação ao ensino remoto ocorreu de forma rápida e com muito esforço e dedicação, pois havia a necessidade dos professores se reinventarem dentro do seu fazer docente e enxergar nesta pandemia um caminho para estudar, pesquisar, interagir com outros colegas, buscar capacitações e buscar ajudas saindo de sua zona de conforto e seu universo para compartilhar conhecimentos e obtê-los com outros colegas da área de conhecimento e, também, até com os alunos com relação às questões digitais.

Após os entraves iniciais de adaptação a modalidade de ensino online surgiu fatores que se tornaram preocupantes que eram os tipos de atividades com a permanência de participação dos alunos, pois tínhamos que manter a atenção dos alunos nas realizações das atividades. Isso caracterizou uma visualização ou aparecimento real da situação explícita da falta de empatia com a matemática e a dificuldade de estudar e aprender de forma online. Neste contexto, houve uma aproximação maior de interações

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

entre os professores de matemática das escolas, busca de capacitações de ferramentas digitais direcionadas a dar qualidade às aulas, escolhas de atividades mais lúdicas e diversificadas (como caça palavras/resultados, palavras cruzadas, jogos de memória, desafios matemáticos, problemas matemáticos contextualizados e dentre outras atividades) e, basicamente, acompanhando diariamente as atividades postadas e verificando o quantitativo das participações, dúvidas e dificuldades para uma reflexão de tomada de decisão das próximas atividades.

Além de todas as dificuldades ocorridas, ficou claro a falta de empatia que esta área de conhecimento ocasiona no contexto do querer estudar e aprender dos alunos. Por mais que nós professores buscássemos formas, técnicas ou métodos diferenciados, o sentimento de distanciamento entre o aluno/conteúdo e aluno/querer aprender ficaram evidenciados de forma explícita e, ainda, este sentimento de improdutividade sempre recai nos Professores. Queremos mencionar que a matemática foi a disciplina que em muitos momentos do período de estudo remoto teve a maior participação via grupos de WhatsApp e Google Classroom, mas a questão aqui, nunca foi o quantitativo e sim o qualitativo da participação e realizações das atividades propostas.

A matemática ainda se caracteriza por uma disciplina com pouca identificação por quem a estuda, mas não podemos determinar que ela ainda seja uma disciplina ensinada de forma mecânica ou puramente teórica sem significado ou contextualização. Isso foi observado neste ensino remoto no ano letivo de 2020, onde professores compartilharam conhecimentos e informações e se reinventaram em suas práticas, metodologias em suas formas diverficadas de desenvolver uma matemática de forma diferenciada, situação essa, que já vinha ocorrendo antes do momento da pandemia. Então, podemos, ainda, enxergar o distanciamento entre a matemática e o aluno, mas nós professores estamos construindo um rumo a um fazer matemático mais significativo, contextualizado e social para quem queira aprender esta área de estudo tão importante para a vida pessoal e profissional do ser humano. E iremos conseguir... com certeza!

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). IDEB/2013 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.049

portal_ideb/documentos/2014/ideb_brasil _2013.pdf. Acessado em: 22 out 2020.

BICUDO, M. Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora **UNESP**, 1999.

CARVALHO, F. V., ANDRADE, N. M.. Metodologias Ativas: Aprendizagem Cooperativa, PBL e Pedagogia de Projetos. São Paulo: **República do Livro**, 2019.

DAY, C.. O Desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, n. 2, p. 151-188, 2013.

VIGOTSKY, L. S.. Pensamento e linguagem. 2.ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 194p, 1998.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

ENSINO DE ARTE E CURRÍCULO – PERCURSOS VISUAIS[1]

CHRISTIANE DE FARIA PEREIRA ARCURI
Profª Adj Artes Visuais e História da Arte. Programa de Pós-Graduação de Ensino Educação Básica/PPGEB, Instituto de Aplicação/CAp, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. arcuriarte@gmail.com

CAROLINA MARQUES GARCIA FERNANDES PEREIRA
Professora da educação básica, rede privada. Mestranda Programa Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica/CAp-PPGEB/UERJ. carolinamgfpereira@gmail.com

1 O artigo apresenta resultados pedagógicos preliminares resultantes dos seguintes Projetos de Pesquisa: "Arte e Currículo – Percursos Dialógicos" (Iniciação Científica/PIBIC); "Nutrição visual" (Iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação/PIBITI); "Identidade visual – escola, juventude e consumo" (Iniciação Científica Jr/IC Jr), Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. E faz referência ao artigo "ARTE E NARRATIVA DIGITAL NO ENSINO" publicado no CONEDU/2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

RESUMO

O texto relata uma estratégia metodológica que vem sendo desenvolvida no ensino de Artes Visuais e História da Arte na educação básica do Instituto de Aplicação, Universidade do estado do Rio de Janeiro – CAp/UERJ. Com a pesquisa acerca dos programas curriculares de Arte nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD (desde 2018), evidencia-se a incipiente recorrência à cultura nacional e aos repertórios imagéticos do cotidiano. Em outras palavras, o estudo acerca de artistas brasileiros voltados às temáticas e linguagens estéticas desprendidos da predominância europeizante e com vieses voltados às proposições decoloniais no ensino ainda são pouco reentrantes nos materiais de apoio pedagógico, inclusive nos livros didáticos. Desse modo, são elaborados - como estratégia metodológica - o que chamamos de Mapas-visuais. Tais Mapas têm como princípio didático incipiente a promoção do desencadeamento rizomático atemporal de linguagens estéticas da cultura visual cotidiana e de obras de arte nacionais a partir de um eixo temático comum. Disponibilizados no *site* www.nutricaovisual.art.br (em desenvolvimento), como apoio de pesquisa escolar e acadêmica (PIBIC/PIBITI), os Mapas-visuais vêm contribuir com os processos autorais docentes a medida em que destaca a importância do estudo da historiografia da arte diante as urgências culturais na formação da identidade e cidadania crítica dos estudantes da educação básica.

Palavras-chave: ensino de Arte, educação básica, Mapas-visuais, decolonialidade no ensino, metodologia curricular.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

INTRODUÇÃO

O texto relata o percurso (em andamento) de uma proposta metodológica – os Mapas-visuais - adotada no ensino de Artes Visuais e História da Arte na educação básica no Instituto de Aplicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAp/UERJ.

As pesquisas científicas "Arte e currículo – percursos dialógicos" (PIBIC) e "Nutrição visual" (PIBITI) com a participação de bolsistas licenciandos de Artes Visuais e com mestrandos do PPGEB, ambos da UERJ, têm início com o estudo voltado aos programas curriculares de Arte nos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, desde 2018, às escolas de educação básica. O PNLD, como é sabido, é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de modo sistemático, regular e gratuito, às escolas públicas de educação básica das redes federais, estaduais, municipais, distrital e demais instituições sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Merece destaque que, desde 2017, o PNLD inclui em seu Programa outras obras pedagógicas como softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de informação, dentre outros.

Com a hipótese acerca da pouca incidência da cultura nacional como conteúdo curricular proposto nos livros didáticos, os Mapas-visuais propõem diálogos temáticos entre artistas visuais brasileiros que compõem os acervos dos museus e centros culturais e as linguagens artísticas contemporâneas. Desse modo, ativam-se os processos alegóricos entre a cultura visual cotidiana e a historiografia da arte, além de ampliar a difusão da pesquisa não só dos artistas nacionais, mas dos processos decoloniais no ensino.

No ensino de Arte, os programas visuais (informacionais e comunicacionais) como as produções da TV e o Cinema juntamente às informações circulares na internet não nos deixa dúvidas que são os veículos e os caminhos tecnológicos que, muitas vezes, definem os objetos culturais e bens simbólicos perpetuados pelas gerações – e que adentram o espaço escolar. O sentido que atribuímos às imagens – principalmente no Brasil vem, recorrentemente, das perspectivas hegemônicas – excludentes e hierarquizantes – que acabam por tolher a construção de discursos avessos derivados de outras possíveis (e admissíveis) práticas sociais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

A pesquisa (em andamento) que por ora se apresenta entende a inclusão digital no ambiente escolar como uma ferramenta metodológica recursiva também no ensino de Artes não somente na educação básica, mas também na graduação e na pós-graduação, ambas na formação de Professores. No tocante à abrangência da tecnologia como objeto de estudo em consonância a sua utilidade como ferramenta pedagógica - conforme Belloni (2008) -, as relações de proximidade entre os indivíduos e as tecnologias referem-se, inevitavelmente, à conexão com o meio social derivado. Quer dizer, o processo de socialização decai das próprias representações imagéticas dos indivíduos sobre as tecnologias na mesma medida que, ao contrário, há a incidência circunstancial das tecnologias no cotidiano dos sujeitos. Sem dúvida, percebe-se que a globalização ao acesso à informação digital aproxima diferentes civilizações, o que consequentemente vai repercutir nos meandros dos processos alegóricos identitários. Apropriando-se das palavras de Sampaio (2021), pode-se dizer que no campo da informação temos vivido a Idade Mídia, isto é, uma espécie de proliferação abundante das produções visuais, hipertextuais e digitais cotidianas (LOBATO, 2013) – a que Castell (2013) enfatiza como a Era da Informação. A globalização das culturas tem aproximado diferentes complexidades sociais, levando o conhecimento a ser difundido muitas vezes de modo gratuito – como preconizou Lévy (1993) ainda nos anos noventa.

Com a compilação de oposições ideológicas atemporais, pouco a pouco, a democratização e a produção das tecnologias do conhecimento em rede vêm alastrando também os ambientes educacionais. As linguagens de comunicação tecnológica vêm se tornando ferramentas imprescindíveis de mediação com os muitos e diferentes mundos-realidades culturais. Deste modo, a escola deve acolher as tecnologias digitais, da informação e da comunicação também no ambiente escolar não somente como consumo, mas com o uso consciente, crítico e transformador (BONILLA E PRETTO, 2015).

Um desafio colocado pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é o de trazer para o centro das discussões as políticas públicas de tecnologias da informação (TI) na educação básica, incluindo os movimentos do *software* livre e do acesso aberto, a temática dos direitos autorais e das diversas possibilidades de licenciamentos, a produção de materiais educacionais mediante recursos educacionais abertos (REA), entre outros, os quais consideram o uso democrático e não instrumental das tecnologias e o desenvolvimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

de práticas colaborativas nos processos de aprendizagem e de produção do conhecimento e da cultura. Com o uso crítico das tecnologias, os estudantes não serão apenas consumidores, mas também coprodutores dos saberes em profusão.

Ao se propor a conjunção entre educação, arte e tecnologias (não exatamente nessa ordem), em especial as digitais, da informação e da comunicação, ampliam-se - como objetivos relevantes - as experiências lúdicas de experimentá-las de modo diverso daquele repercutido cotidianamente – afinal, acredita-se que educar é decompor a vida em processos constantes de aprendizagem significativa para o desenvolvimento da identidade e da cidadania crítica (MORAN, 2000).

Como preconiza a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018), os alunos devem ser considerados nas suas singularidades mesmo que derivadas das suas múltiplas culturas juvenis; isto é, os jovens devem ser compreendidos como diversos e dinâmicos do mesmo modo em que possam a vir a atuar criticamente como participantes ativos nas sociedades – também diversas e dinâmicas - em que estão inseridos.

É importante que o acesso dos jovens às informações leve-os a um caminho com itinerários formativos (BNCC, 2018) para que sejam disponibilizados diferentes arranjos curriculares que estreitem e interliguem os mais variados contextos e interesses culturais - não somente pessoais, mas também profissionalizantes, como aponta o foco na área de Linguagens e suas Tecnologias para o ensino médio. No campo das Artes, a valoração da autonomia e da autoria nas práticas das diferentes linguagens estéticas como objetivos fundamentais pretendem a interface com a multiplicidade das mídias. No mundo digital, as aprendizagens relativas às formas de apreender, transmitir e difundir a informação de modo crítico, ético e responsável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais, sites, instagram e nuvens de dados, entre outros), levam os jovens a entender a importância de decodificar, organizar e compartilhar a informação.

Acredita-se inclusive que, deste modo, as habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018) - tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio -, estejam contempladas. Abaixo, seguem algumas habilidades propostas pela BNCC que têm sido consideradas para a concepção pedagógica dos Mapas-visuais:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

> Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
>
> Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
>
> Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
>
> Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
>
> Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (BNCC/ensino fundamental, 2018).
>
> Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
>
> Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
>
> Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas. (BNCC/ Linguagens e suas Tecnologias, ensino médio, 2018).

Para o desenvolvimento dos Mapas-visuais - enquanto processo metodológico para o ensino de Artes -, as teorias que propõem um olhar voltado à decolonialidade no ensino (MUNSBERG et al, 2021; MIGNOLO, 2017) têm sido levadas em consideração para balizar os critérios da seleção dos eixos temáticos e, também, do repertório imagético propostos amplamente.

O levantamento das obras visuais mais notáveis no que tange às propostas e linguagens estético-artísticas na atualidade; os artistas expoentes nos museus e centros culturais – incluindo-se os ainda pouco notáveis no mercado artístico; as obras de arte de referência histórico-cultural na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

historiografia; o repertório imagético da cultura visual cotidiana; as temáticas recorrentes na formação crítico-identitária dos jovens, dentre outros, são alguns dos aspectos que vêm sendo considerados a fim de balizar os diálogos imagéticos propostos nos Mapas-visuais.

Nesse contexto, três blocos de Mapas-visuais já foram elaborados como estratégia metodológica no ensino de Artes na educação básica: (1) os Mapas com temáticas, acredita-se, recorrentes hoje, tais como "Etnias"; "Retratos"; "Cidade"; "Registros" (2019-2020); (2) os Mapas com obras de artistas visuais cariocas contemporâneos com linguagens estéticas voltadas ao cotidiano da cidade do Rio (2020) – "Imagens urbanas"; "Deslocamentos"; "Cidade-identidade"; "Suporte da Fé"; "Representatividade"; (3) e os Mapas – em processo – relacionados alegoricamente à historiografia da arte nacional (2021), a saber: "(Des)Encontros"; "Arte urbana – grafite e registros rupestres pré-históricos"; "Culturas indígenas"; "Arte e religião afro-brasileira.

É importante destacar que à medida em que esses Mapas-visuais são propostos para os anos de escolaridade da educação básica a ideia de elaboração para os próximos Mapas torna-se incipiente, quer dizer, é elaborada mediante a devolutiva dos alunos; os encaminhamentos curriculares são dinamizados (e atualizados) constantemente. Propostas artístico-visuais também são encaminhadas de forma esporádica para os alunos da educação básica como atividades complementares à leitura e decorrente pesquisa imagética dos Mapas-visuais.

METODOLOGIA

Num trânsito rizomático, os Mapas-visuais são uma (outra) metodologia que vem sendo aplicada como modo de dinamização dos conteúdos da disciplina de Artes Visuais e História da Arte na educação básica. O alicerce pedagógico que fundamenta os Mapas-visuais é a articulação artística atemporal entre as imagens que apresentam, descartando a importância da cronologia histórica dos movimentos e escolas artísticos deslocados da leitura visual contemporânea. Intencionalmente, os Mapas exibem tensões estéticas – por aproximações ou distanciamentos - entre as imagens que, habitualmente, não incitam a conversas pelo viés cronológico ou artístico. O que leva a uma leitura imagética livre de referências hierárquicas ou verticalizadas.

Os Mapas-visuais favorecem a leitura de imagens juntamente à contextualização cultural e à produção artística – como o tripé da Proposta

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

Triangular (BARBOSA, 2012). Como diz Pilar, "Só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão." (PILAR, 2007, p.73), isto é, o real significado imagético só se torna possível quando os alunos são capazes de identificar as inter-relações (intertexto) entre as imagens artísticas, ou ainda, entre as obras de arte e as imagens do cotidiano.

Outro ponto incipiente relevante é que os Mapas-visuais enquanto recurso artístico-pedagógico não priorizam a arte e a cultura brasileira somente, o que viabiliza o desencadeamento de um ensino decolonial numa perspectiva intercultural frente a prática concreta da sala de aula. (CANDAU, 2011, p. 250).

Para os pensadores da decolonialidade, a colonialidade se constitui no lado obscuro da modernidade. Isso se expressa numa tripla dimensão: a colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando e classificando grupos humanos e lugares), a colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os "outros") e a colonialidade do saber (conhecimentos e culturas, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes). (MUNSBERG et al, 2021).

É certo que a interculturalidade, no campo educacional, vem sendo pauta dos programas curriculares com mais frequência. Na América Latina, por exemplo, possui um processo intenso de desenvolvimento, especialmente a partir dos anos 70, quando a expressão surge referida à educação indígena como processo por uma "construção plural, original e complexa" (CANDAU, 2010). Para Catherine Walsh (2007), a interculturalidade crítica está intrinsicamente relacionada à perspectiva decolonial e deve ser compreendida como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser – adiante, a autora define o que entende por decolonialidade:

> É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar e destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade - estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

> seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da *decolonialidade* (WALSH, 2007, p. 9).

A interculturalidade crítica também discute amplamente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica circulante nos diversos grupos culturais. Alarga uma visão da história multifacetada e plural, que não compreende a linearidade. Reconhece as influências diretas do eurocentrismo nas culturas, mas nem por isso difunde sua universalidade. A interculturalidade, entretanto, deve agenciar os múltiplos processos de (re)construção das aculturações para a concepção de outras novas perspectivas nos currículos escolares.

Acredita-se que os currículos e as propostas pedagógicas de Artes, todavia, devem garantir o conhecimento das expressões regionais provenientes das linguagens das Artes Visuais; assim como, através das manifestações artísticas, as contribuições das diferentes culturas e etnias - inclusive as de matrizes indígena e africana (BRASIL, 2008) - precisam ser mais aprofundadas. O ensino das Artes na educação básica deve difundir mais amplamente o conhecimento acerca das referências culturais, tais como as manifestações e expressões tradicionais (presentes na sua própria família e comunidade, por exemplo); as amostras modernas (em eventos culturais ocasionais); as repercussões urbanas (difundidas nos centros culturais e museus da cidade) assim como as contemporâneas (atuantes nos espaços públicos) a fim de provocar, inclusive, inquietações artísticas que possam resultar em projetos com outras novas poéticas culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando tais premissas pontuais acerca da decolonialidade no ensino a partir da relevância da interculturalidade, entende-se que a dimensão epistemológica recorrente no currículo escolar na educação básica segue a versão instituída de colonização na medida em que impõe uma única epistemе: a do poder centralizado europeizante. Na maioria das vezes, as versões aculturadas, porém nacionais, do imaginário coletivo, é pormenorizada ou complementar aos domínios culturais predominantes – a oralidade, as culturas imateriais, os valores, crenças, costumes, atitudes enfim, os registros incipientes nos processos aculturados raramente são reentrantes na seleção e organização dos materiais de apoio pedagógico, seja nos livros didáticos ou mesmo nas matrizes dos currículos da educação pública.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

Diante esse cenário, os Mapa-visuais (Fig. 1) são elaborados, inicialmente, a fim de proporem rizomas visuais desencadeados por conexões temáticas consideradas relevantes para o ensino de Artes. Um bloco inicial de Mapas com as temáticas "Etnias"; "Retratos"; "Cidade"; "Registros" (2019-2020) pretenderam incitar o desencadeamento estético (atemporal) entre obras artísticas prioritariamente nacionais referentes aos séculos XVII ao

Vale mencionar que, quanto às obras dos séculos mais distantes da atualidade, os registros imagéticos dos artistas estrangeiros em viagens/expedições ao Brasil à época são os mais notórios devido sua importância artística. Os demais artistas nacionais citados – num ou outro Mapa - se devem a sua relevância na historiografia da arte e às (intencionais) leituras temáticas subjetivas.

Figura 1: Mapas-visuais temáticos: "Etnias"; "Retratos"; "Cidade"; "Registros" (2019-2020). Disponível em www.nutricaovisual.art.br



Para esses Mapas-Visuais (acima), elaborados de forma coletiva pelos grupos de pesquisa, foram selecionadas de três a quatro imagens que retratassem um tema atual e que tivessem relação entre si, sendo a maioria das imagens acompanhados de um verbete explicativo sobre o autor e/ou a obra – postado no *site* nutrição visual.

Sem ponto fixo de partida e de chegada, o princípio norteador da leitura imagética nos Mapas-visuais é instigar relações artístico-estéticas particularmente dinamizadas de modo que o percurso visual compreenda o quanto as civilizações devem aos registros artísticos a difusão de suas particularidades culturais. Como consequência, espera-se que o/a estudante estabeleça suas próprias articulações imagéticas frente ao desencadeamento de outras conexões artísticas – ou melhor, que mais lhe chamem atenção diante o processo de formação identitária.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

O segundo bloco de Mapas-visuais (Fig. 2) foi desenvolvido a partir do eixo norteador no ensino remoto (emergencial devido a pandemia da Covid-19) definido como Corpos_Identidades_Culturas (2021). As temáticas propõem um passeio rizomático a partir do registro estético (e o olhar poético) de artistas cariocas contemporâneos com abordagem no cotidiano da cidade do Rio. Interferências e performances no espaço urbano, questões de gênero e de raça (como racismo e homofobia), dentre outros, recorrentes na cidade, são contemplados em tais Mapas com as seguintes temáticas: "Imagens urbanas"; "Deslocamentos"; "Cidade-identidade"; "Suporte da Fé"; "Representatividade".

Figura 2: Mapas-visuais temáticos: "Imagens urbanas"; "Deslocamentos"; "Cidade-identidade"; "Suporte da Fé"; "Representatividade" (2021).



Disponível em www.nutricaovisual.art.br

O processo de elaboração dos Mapas mencionados acima merece destaque uma vez que cada licenciando/mestrando indicou sua própria pesquisa sobre um artista contemporâneo atuante na cidade do Rio. À medida em que cada discente apresentou sua pesquisa sobre determinado artista visual, a articulação estética entre demais obras e artistas estudados pelos colegas desencadeou outros diálogos compilados em novos Mapas-visuais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

com diferentes eixos-temáticos. Os artistas pesquisados, é importante que se diga, podem configurar diferentes Mapas-visuais – o que destaca a pluralidade de temas que um mesmo artista pode abordar em seus trabalhos e os muitos diálogos com outros artistas contemporâneos, inclusive. Vale ressaltar que o Mapa, além de reforçar a leitura visual dialógica entre obras atemporais, traz ao lado de cada obra um pequeno texto complementar às obras-imagens escolhidas e seus respectivos artistas – a que mencionamos como legendas; num sentido de "*spoiler*" informativo.

Outro ponto que merece a atenção na elaboração destes Mapas-visuais é o fato de que, por abordar artistas contemporâneos à cidade do Rio, os Mapas incitam reflexões críticas acerca dos problemas sociais da cidade em que os educandos/estudantes estão inseridos. Um exemplo disto está expresso no Mapa-visual "Representatividade", onde é abordado como as pessoas negras não são encontradas na mídia ou em cargos de poder, mesmo que componham, como é sabido, grande parte da população carioca. Desse modo, são elencados no Mapa três artistas contemporâneos em diálogo: Maxwel Alexandre, Alberto Pereira e Rafael Bqueer.

Maxwell Alexandre (Rio de Janeiro, 1990) foi um artista escolhido porque aborda em suas obras a vivência e cultura próprias na/da favela - além do fato de que suas obras artísticas trazem à tona questões acerca do racismo social e a pouca visibilidade midiática dos negros como referências socioculturais, por exemplo. Sua arte traz a pintura como principal linguagem artística, porém seus trabalhos também se apresentam pelas estéticas da videoarte, fotografia, música, instalação e performance. Na obra "Megazord só de Power Ranger Preto" (2018), nesse Mapa-visual, o artista aponta personagens negros na cultura de massa e suas influências na juventude carioca.

Já na série "Negro Nobre", Alberto Pereira (Rio de Janeiro, 1989) apropria-se de telas europeias emblemáticas e conhecidas do senso comum como fundo artístico - de realocação – para a exposição/personificação de atores, cantores e outras celebridades negras importantes na atualidade. Na obra escolhida, a atriz Sharon Menezes é retratada no lugar de Éléonore-Marie-Pauline, de Galard de Brassac de Béarn (1825–1860), Princesa de Broglie, obra atribuída ao pintor neoclássico francês Jean-Auguste-Dominique Ingres (1851-1853).

Ainda no mesmo Mapa-visual, vê-se a obra de Rafael Bqueer (Belém - PA, 1992) quando o artista realiza a performance "Alice e o Chá através do Espelho" (2014). Nessa obra, o artista utiliza a personagem Alice e enfatiza sua história ao refletir sobre a exclusão social e racial na cidade do Rio de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

Janeiro. Alice, personagem do romancista Lewis Carroll (1832-1898) é uma menina branca, com estatura retilínea e de cabelos loiros - assim como a maioria das personagens simbólicas dos famosos contos, sejam do cinema, televisão, literatura ou outras linguagens artísticas mais conhecidos.

O fundamento primordial proposto pelo Mapa "Representatividade" é evidenciar tais questões culturais pronunciados pelas reapresentações estéticas dos artistas contemporâneos. Em outras palavras, enfatizar aos alunos que a arte não está isolada da vida cotidiana – visão deturpada que o senso comum usualmente estabelece.

Em paralelo às propostas dos Mapas-visuais, entretanto, são postados rotineiramente no *site* nutrição visual os estudos acerca das trajetórias biográfica e artística dos expoentes nos Mapas assim como materiais complementares tais como vídeos, documentários, entrevistas etc para a difusão (tanto para o alunado como para demais docentes) do campo da Arte como ensino e pesquisa.

Já em se tratando do último conjunto de Mapas-visuais, atualmente em processo de elaboração, a ideia é que promovam conexões estéticas ainda pelo viés alegórico de modo que a historiografia da arte nacional estreite as interlocuções estéticas entre as linguagens e os processos artísticos cotidianos em paralelo às obras de arte, de certo modo, ainda isoladamente renomadas e institucionalizadas – em especial nos acervos museológicos. Desta forma, outras novas leituras imagéticas podem ser despertadas de modo que conceitos e ideias pré-concebidas sejam revistas e atualizadas. Tais Mapas-visuais, a saber, são elencados com os seguintes eixos temáticos: "(Des)Encontros"; "Arte urbana – grafite registros rupestres pré-históricos" (Fig. 3); "Culturas indígenas"; "Arte e religião afro- brasileira" (Fig. 4) (2021).

Figura 3: Mapas-visuais temáticos "(Des)Encontros"; "Arte urbana – grafite e registros rupestres pré-históricos" (2021). Disponível em www.nutricaovisual.art.br





ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

No Mapa "Arte urbana – grafite e registros rupestres pré-históricos", só para citar um dos últimos Mapas concebido, são estabelecidas relações entre os registros rupestres pré-históricos, como os sitiados na Serra da Capivara (Brasil) e na Caverna de Lascaux (França), e os grafites vistos hoje corriqueiramente na paisagem urbana nacional. A pintura mural de tempos e lugares muito distintos é aproximada de modo que os estudantes possam relacionar as diversas estéticas culturais através do estudo também de tempos remotos. Como extensão do Mapa-visual, a pesquisa sobre os artistas grafiteiros no Brasil foi pormenorizada e divulgada no *site* nutrição visual para demais interessados na temática.

Figura 4: Mapas-visuais temáticos "Culturas indígenas"; "Arte e religião afro-brasileira". Disponível em www.nutricaovisual.art.br





A partir da aplicação didática dos Mapas-visuais é possível difundir brevemente a biografia e trajetória dos artistas - as pesquisas são publicadas no site www.nutricaovisual.art.br -, apresentados através da atemporalidade de suas estéticas frente à temática e questões culturais acerca da afro-brasilidade, preconceitos, racismo etc de modo a reforçar que a Arte não está isolada no tempo e no espaço, mas segue em constante diálogo com a História cultural e a sociedade na qual está inserida.

A elaboração do Mapa "Arte e religião afro-brasileira", por outro lado, se deve ao pensar nas relações advindas das trocas culturais entre as influências artísticas brasileiras e as religiões de matrizes africanas. Ele apresenta três imagens, sendo duas obras de arte de artistas distintos e uma fotografia do Cais do Valongo, patrimônio mundial segundo a UNESCO.

Rubem Valentim (Salvador, 1922 - São Paulo, 1990), o artista mais remoto neste Mapa-visual apresenta-nos, em "Pintura 6" (1964), um trabalho com formas carregadas de simbolismos relacionados à religiosidade afro-brasileira ao mesmo tempo em que dialoga com a geometria formal

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

europeia. Aproximando o que, então, poderia ser considerado como arcaico daquilo que, à época, era tido como moderno.

Já a obra "Bori: Iansã" (2008-2011), de Ayrson Heráclito (Macaúbas, Bahia, 1968), busca relacionar a religiosidade afro-brasileira à arte, atravessando as mais diversas linguagens, como a fotografia, a instalação, a escultura e a performance. Além disso, utiliza, também elementos efêmeros como o azeite de dendê, pipoca e a carne de charque, evocando novas sensações sensoriais no seu trabalho e estabelecendo relações com os orixás. Partindo destes elementos, suas obras dão destaque à cultura baiana, perpassando à História, Sociologia e História da Arte a fim de destacar temas tão urgentes para a sociedade brasileira, como o trânsito de pessoas, a escravidão, o racismo, a religiosidade e a violação do corpo negro. Vale ressaltar que Heráclito esteve, recentemente, em exposição no Museu de Arte do Rio (MAR) quando o Mapa-visual foi elaborado. Tanto o Mapa como a pesquisa sobre o artista estão disponíveis no *site* www.nutricaovisual.art.br – desse modo, a publicização também é uma forma de incentivar os alunos a visitarem os espaços museais da cidade do Rio e conhecer os temas estudados mais de perto.

A imagem do Cais do Valongo é o eixo central para o Mapa "Arte e religião afro-brasileira" cuja temática perpassa a afrobrasilidade com mais ênfase. Ao olhar para este Mapa, o aluno pode ter diversos questionamentos sobre quem são os artistas, como dialogam entre si, por que o Cais do Valongo está centralizado etc. Localizado na cidade do Rio de Janeiro, o Valongo foi o principal porto de entrada dos africanos escravizados, não apenas no Brasil, inclusive no restante da América. Desde o ano de 2017, o Cais entrou na lista do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o que vem reforçar sua importância histórica e social para a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa para o desenvolvimento dos Mapas-visuais enquanto metodologia artístico-pedagógica se deve ao fato de que no ensino de Arte o aprendizado só é efetivado quando as variáveis estéticas difundidas pelo repertório artístico ao longo dos tempos favorecem a argumentação dos muitos modos de ver e pensar os processos alegóricos das civilizações remotas frente às urgências da atualidade.

Propor alternativas metodológicas para o aluno frente à dinâmica da sociedade multimídia, globalizada e multicultural requer uma constante

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

revalidação do que se entende por conhecimento em Artes e o exercício do decorrente programa curricular na educação básica.

Como experiência pedagógica, a elaboração dos Mapas-visuais é um exercício cultural pragmático para o pluralismo nos dialogismos estéticos atravessados pelos vieses do olhar contemporâneo. A investigação mais profícua da relevância de imagens-obras de arte e artistas pouco contemplados nos programas curriculares escolar (incluindo-se os livros didáticos) leva-nos a suscitar novas reflexões crítico-identitárias no campo do imaginário cultural. A construção coletiva dos Mapas rizomáticos atemporais, todavia, amplia a pesquisa de outros novos repertórios imagéticos e estéticos, dinamizando a metodologia artístico-pedagógica de discentes ao mesmo tempo em que se articulam aos processos visuais dos discentes.

Os Mapas-visuais, de fato, propõem um currículo adaptado, inclusive, ao ensino remoto emergencial (que vem perdurando mais tempo do que imaginávamos) que pode ser pensado pelo docente de modo mais autoral no sentido em que as narrativas curriculares possam ser revistas (e serem mais criativas) frente às exclusões sociais, às dispersões éticas, ao desgaste ambiental, aos apagamentos culturais etc.

Essa outra nova maneira de ver os conteúdos curriculares e os conceitos artístico-visuais dinamizados pelos Mapas-visuais, numa didática inclusiva, favorecem as singularidades dos estudantes considerando os impactos nos seus anseios, saberes, interesses, desafios e potencialidades – não mais somente remotas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo:** território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.* São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.* 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012**.**

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Lucca. **Movimento colaborativos, tecnologias digitais e educação.** *Em Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 28, n. 94, p. 23-40, 2015.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

BRASIL. *Lei n. 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

BRASIL. *Lei 11.645* de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.005* de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b (Série Legislação, n. 125).

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. In *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa** In *Diálogo Educacional*, *v.10*, (PUCPR), Paraná, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs.* 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995. *Em Aberto* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2015, v. 28, n. 94.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.050

LOBATO, Lucia Fernandes. **Para além da tecnologia, a magia.** *Revista Brasileira de Estudos da Presença,* Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 633-645, 2013.

MIGNOLO, Walter D. (Trad. de Marco Oliveira). *COLONIALIDADE - O lado mais escuro da modernidade* In **RBCS**, vol. 32, n° 94, junho/2017.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papirus, 2000.

MUNSBERG, J. A. S. et al. *Por uma decolonização do currículo escolar na Perspectiva da colaboração intercultural*. In **Educação como re-existência - mudanças, conscientização e conhecimentos.** E-Book CONEDU, vol. 2, 2021.

PRETTO, Nelson de Lucca e PINTO, Claudio da Costa. **Tecnologias e novas educações**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **Educação: tecnologias, cultura *hacker* e ensino de artes**. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 26, Rio de Janeiro, 2021. SANTAELLA, Lucia e NÖTH, Winfried. *Imagem – cognição, semiótica, mídia.* São Paulo, Iluminuras, 2005.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo. **PEDAGOGIA DA RUPTURA: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares** In *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 1, p. 1-5, 2021.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo; BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Lucca. **A cultura da liberdade de criação e o cerceamento tecnológico e normativo: potencialidades para a autoria na educação.** *Educação Temática Digital*, v. 18, n. 1, p. 43-59, 2016.

WALSH, Catherine. *Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad".* (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL TIRINHA

CRISTIANE DE SOUZA CASTRO
Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, crs-castrope@gmail.com.

ALYNE FERREIRA DE ARAÚJO
Professora efetiva da Secretaria da Educação, da Ciência e da Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) – alynefaraujo10@gmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

RESUMO

O ensino de leitura em língua estrangeira (LE), além de possibilitar a aprendizagem de léxico e de estruturas linguísticas, proporciona também conhecimento sociocultural relacionado à língua meta, ampliação de acesso à informação e, consequentemente, permite ao aprendiz compreender melhor o mundo em que vive. Assim, é de suma importância que as aulas de LE propiciem o contato do estudante com uma diversidade de gêneros textuais, de diversos domínios discursivos, e compreendemos que o gênero tirinha se apresenta como um produtivo objeto de trabalho para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Desse modo, a atual pesquisa teve como objetivo principal apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino de leitura do gênero textual tirinha que contemple a aplicação de estratégias de leitura em língua estrangeira moderna para uma turma do primeiro ano do ensino médio. Partimos de uma pesquisa documental, através da qual consultamos as recomendações dos documentos oficiais relativas ao ensino de leitura e, em seguida, fizemos uma pesquisa bibliográfica. Como resultados, foi possível compreender que, a partir da organização do trabalho docente, com base em atividades sequenciais, ressaltando conhecimentos a respeito das estratégias de leitura, em que o professor atue como mediador desse processo, o ensino de leitura de textos em LE pode ser desenvolvido de maneira eficaz e exitosa. Como aporte teórico, recorremos a autores, como Solé (1998), Kleiman (2002), Antunes (2003), Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Ribeiro (2021), Kress (2001), Ramos (2010), assim como aos PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Palavras-chave: Ensino de leitura, Língua estrangeira, Sequência didática, Gênero textual tirinha.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

INTRODUÇÃO

A proficiência em leitura é uma das principais exigências que a sociedade apresenta para que o indivíduo tenha a possibilidade de obter êxito em suas experiências escolares, acadêmicas e profissionais. Nesse sentido, é fundamental que a habilidade leitora seja desenvolvida já nos primeiros anos escolares e trabalhada, de forma efetiva, em todos os anos seguintes, assim, é imprescindível que as aulas de leitura contemplem o maior número de gêneros textuais possíveis, que circulam em diferentes domínios discursivos, uma vez que é, através dos textos, que ocorre a comunicação.

Entre os gêneros que consideramos relevantes para o aluno, em qualquer nível de escolaridade, está a tirinha, presente em diversos suportes, como revistas, jornais, *blogs*, *Facebook*, assim como em materiais didáticos, a exemplo do livro didático. Para que o estudante tenha condições de ler, de maneira exitosa, exemplares desse gênero, é importante que haja um trabalho com leitura de modo que todos os aspectos do gênero sejam observados, não só os linguísticos, mas também os modos semióticos, constituintes do texto e, assim, também dotados de sentido.

Com a intenção de contribuir com o trabalho docente no que se refere a aulas de leitura em língua estrangeira (LE), nosso objetivo central, com esta pesquisa, é apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino de leitura do gênero textual tirinha que contemple a aplicação de estratégias de leitura em um idioma estrangeiro para uma turma do primeiro ano do ensino médio. Como objetivos específicos, elencamos: a) refletir sobre o papel do uso de estratégias no ensino de leitura em língua estrangeira; b) discorrer brevemente sobre as características do gênero tirinha.

Consideramos ser uma intervenção relevante pelo fato de verificar, a partir de nossas experiências docentes, que parte dos nossos alunos ainda apresenta dificuldade em compreender os sentidos do texto no gênero em tela, por, muitas vezes, não terem a habilidade de ler os aspectos não linguísticos presentes e associá-los aos linguísticos. Além disso, acreditamos que a pesquisa se justifica também devido ao fato de que esse gênero aparece, de modo recorrente, em muitas avaliações às quais os alunos dessa fase de educação básica são submetidos, como os processos de seleção seriada (adotados por algumas universidades brasileiras) e, mais à frente, o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

Dessa forma, apresentaremos uma proposta de ensino sequenciada com a finalidade de orientar o aluno sobre a importância das estratégias de leitura e como usá-las, levando em conta as considerações de Solé (1998) quanto às fases da prática de leitura, a saber: a) pré-leitura; b) leitura propriamente dita; c) pós leitura, o que também é uma recomendação dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017).

METODOLOGIA

O ensino de leitura em língua estrangeira (LE), assim como em língua materna, requer reflexões no que tange às práticas metodológicas empregadas no sentido de instrumentalizar o estudante para que ele consiga construir sentidos aos textos os quais recepciona. Quanto à leitura do gênero tirinha, o aluno precisa compreender que não apenas o texto escrito precisa ser observado com atenção, mas também todos os modos semióticos presentes nesse gênero.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta uma proposta de ensino de leitura do gênero textual tirinha para uma turma do primeiro ano do ensino médio. A escolha desta temática deu-se pelo desejo de as pesquisadoras aprofundarem-se na problemática existente, visando a um embasamento teórico que proporcionou o levantamento de informações necessárias para a promoção de uma prática docente mais alinhada com as necessidades dos alunos, buscando suprir lacunas que impossibilitam o alcance de uma aprendizagem efetiva no que diz respeito à leitura do gênero em tela.

Para tal, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, constituindo-se como um norte para a realização do trabalho do professor. Nessa fase, recorremos a trabalhos de Solé (1998), Kleiman (2002), Antunes (2003), Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Ribeiro (2021), Kress (2001), Ramos (2010). Além disso, também foi realizada uma pesquisa documental, através da qual foram consultadas orientações de documentos oficiais relativas ao ensino de leitura, como os PCN (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura é uma prática social presente no nosso dia a dia, a qual recorremos para desempenhar várias funções comunicativas, sendo, através dela, que ocorre uma boa parte da nossa interação com o mundo. Assim sendo, a escola deve guiar o aluno no processo de desenvolvimento da habilidade

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

leitora, instruindo-o em relação ao uso de estratégias de leitura - que podem ser usadas como recursos facilitadores no processo de compreensão, especialmente em língua estrangeira –, para que o aprendiz tenha êxito em tal atividade, tanto dentro como fora dos muros da escola, e, assim, possa entender melhor a sociedade na qual atua e dela participar ativamente. Nesse sentido, no que se refere ao ensino dessa habilidade em língua estrangeira (LE), a escola precisa apresentar abordagens metodológicas que garantam ao estudante condições para que ele possa comunicar-se, de modo proficiente, a partir de prática de leitura de textos em diversos gêneros textuais tanto em língua materna quanto em estrangeira.

Assim, é fundamental que esse estudante tenha consciência do que é leitura, como ocorre o processo de compreensão leitora e os caminhos que deve seguir para ler efetivamente. Sobre tal processo, sabemos que a compreensão dos aspectos verbais é tão importante quanto a dos elementos não verbais. Logo, é necessário mostrar ao aluno que os elementos visuais também estão comprometidos com o sentido do texto e também devem ser lidos e analisados e que, em alguns gêneros, esses elementos podem sanar deficiências de conhecimento linguístico.

Nesse contexto, Brown (2007) defende que é fundamental que o professor de LE trabalhe em suas aulas textos autênticos – aqueles produzidos por falantes nativos -, o que oportunizaria a seus alunos uma experiência mais significativa, pois eles teriam a chance de recepcionar textos que circulam em diversos suportes em sua forma original. Isso também repercutiria, positivamente, no que tange à compreensão dos aspectos socioculturais presentes nesses textos, assim como poderá desenvolver, nesses alunos, o interesse em buscar outros textos, em outros gêneros, e, assim, ampliariam seus conhecimentos sobre o idioma estudado.

Partindo do princípio de que "... ser capaz de ler e compreender o texto dentro de uma escala mais abrangente significa alcançar o nível do discurso e suas implicações socioculturais, políticas, linguísticas e estéticas" (DONATO; RAJAGOPALAN, 2017, p. 184), a leitura do texto em LE precisa ser realizada de modo a possibilitar ao aluno identificar essas implicações. A percepção desses aspectos, desse modo, pode ser melhor concebida a partir da experiência com textos autênticos, o que pode promover uma maior aproximação entre o aprendente, o uso real da língua-alvo e seu contexto social ao ensino (*ibidem*, p. 184).

Assim, as atividades voltadas à leitura do texto em LE precisam promover o desenvolvimento da proficiência leitora do aluno, tornando este

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

um leitor competente, o que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 69-70) é compreendido como aquele que:

> ... sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 69 – 70).

Para que essa proficiência seja alcançada, concebemos aqui a leitura na perspectiva do foco na interação: autor-leitor, a qual considera que, para que haja a devida produção de sentido, é fundamental haver uma interação entre autor, texto e leitor, isto é, o significado do texto não é intrínseco a ele ou restrito ao leitor, ao texto ou ao autor, mas é construído pelos três em um determinado contexto social. Para Koch e Elias (2008, p.10), tanto o autor quanto o leitor "... são atores e construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto".

Nesse sentido, é importante conceber texto como:

> ... unidade de linguagem dotada de sentido (...) porque cumprem propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura em que se situam os participantes dessa enunciação. (CAVALCANTE, 2013, p.17).

Além disso, é fundamental reconhecer que os textos aos quais temos acesso são materializados em forma de gêneros, os tipos relativamente estáveis de enunciados que apresentam especificidades, como tema, a estrutura composicional e o estilo (BAKHTIN, 1997), assim como outros aspectos, a exemplo do propósito comunicativo, do suporte, de um contexto próprio de produção, que envolve um emissor e seus interlocutores. Assim, o professor de LE precisa elaborar as atividades de leitura com o foco em leitura de gêneros diversos, compreendendo que gêneros "... não são apenas formas (...) são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para aprendizagem. São os lugares onde o sentido é constituído ..." (BAZERMAN, 2011, p. 23).

Ao compreender os gêneros como artefatos culturais e sociais, o ensino de leitura poderá propiciar ao aluno a compreensão do funcionamento de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

sua sociedade, o que ampliará as possibilidades de percepção do meio em que vive, além de contribuir para o desenvolvimento de seu senso crítico diante de determinados temas que circundam os gêneros, contemplando a função social da leitura em contribuir com a formação cidadã do aluno. Dessa forma, é importante considerar gênero textual como ação social e o fato de "... compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos a e criamos certos textos" (MILLER 1984, p. 151 *apud* CARVALHO, 2005, p. 133).

Nesse contexto, é relevante um trabalho com o ensino produtivo de leitura a partir da tirinha, uma vez que se trata de um gênero de fácil acesso por estar presente em diversos suportes, como sítios eletrônicos, *blogs*, *Facebook*, revistas, jornais (físicos ou digitais), assim como em materiais didáticos. Muitas são as possibilidades de abordagens com esse gênero, começando por suas particularidades genéricas (estrutura composicional, enunciadores, propósito comunicativo), ampliando a análise pelo aspecto linguístico, sociocultural, ideológico e observando os diversos modos semióticos presentes em sua constituição.

O gênero tirinha se trata de um "... segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação" (COSTA, 2020, p. 219). Em sua forma de apresentação:

> ... pode conter uma historieta completa, como acontece com as tiras cômicas ou humorísticas (*comic strips*), como as do famoso gato Garfield, ou de historinhas didáticas ou ainda histórias seriadas de aventuras, que geralmente são publicadas em capítulos. (*ibidem*, p. 219).

Ramos (2010, p. 24) acrescenta que:

> ... a temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero (...), trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com a presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final.

Outra particularidade desse gênero é que há personagens fixos, como Mafalda, Gaturro, Garfield, Calvin e Haroldo, a Turma da Mônica, e cabe ao leitor acionar as características que constroem a personalidade dessas personagens na intenção de construir os sentidos pretendidos pelo autor (RAMOS, 2010). É evidente que essa ativação de informações prévias será

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

mais relevante quanto maior for a experiência que o leitor tiver com essas tirinhas.

O conhecimento das especificidades do gênero tirinha é fundamental para que o aluno tenha a habilidade para proceder à leitura de um exemplar desse gênero e isso implica identificar: a) o estilo: uma linguagem simples e objetiva; b) a estrutura composicional: uma narrativa desenvolvida em sequência de quadros; c) os enunciadores: um cartunista e um público-alvo, na maioria dos casos, genérico. Para além dos aspectos linguístico, é igualmente importante identificar os modos semióticos, como a diagramação, o formato dos balões, a expressão facial das personagens, cores e tamanho da fonte das letras.

Quanto a esses modos, não se pode deixar de destacar, nas práticas de ensino de leitura de tirinha, que eles se configuram como importantes elementos para a devida compreensão do texto, uma vez que "... todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado" (KRESS, 2001, p. 28). Nessa mesma direção, acentua-se que "... os textos precisam ser lidos em sua integralidade, sempre considerando que cada aspecto deles, linguístico e não linguístico, produzirá algum efeito ou se aproximará disso" (RIBEIRO, 2021, p. 124-125).

No que se refere à leitura, Antunes (2003, p. 66) considera que é "... parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor". Nesse contexto, "O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar, compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor" (*ibdem,* p. 67) e se trata de uma atividade individual, cujo êxito dependerá da ativação do acervo de conhecimentos prévios que o leitor apresenta, sendo eles o linguístico (as particularidades da língua), o interacional (relacionado ao comportamento comunicativo), o textual (os "modelos" que possui sobre as práticas comunicativas) e o enciclopédico (ou de mundo) (KOCH; ELIAS, 2009; CAVALCANTE, 2013).

Kleiman (2002) afirma que, se a leitura consiste em um ato individual de construção de sentido, resultante da interação entre autor, texto e leitor, seria mais coerente falar em ensino de estratégias de leitura. Seguindo a mesma linha de pensamento, Solé (2014) argumenta que, para ter êxito na leitura, o leitor precisa aprender a usar diferentes estratégias que o levam à

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

compreensão do texto. Assim, a autora concebe estratégias de leitura como procedimentos:

> ... e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. (1998, p.95).

Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 243) recomenda que o ensino de leitura deve ser realizado de modo a promover o:

> ...desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados.

Assim, para que o ensino de leitura de tirinha seja uma atividade produtiva, que leve o aluno a fazer uso de estratégias de leitura, entendemos que a metodologia da sequência didática seja uma sugestão eficaz, pois se trata de um procedimento de ensino de caráter modular, um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nesse sentido, propomos, aqui, uma atividade sequenciada para o ensino produtivo de leitura do gênero textual tirinha para uma turma do primeiro ano do ensino médio. As atividades teriam como objetivos: a) compreender as especificidades e funcionalidade do gênero textual tirinha; b) reconhecer o gênero tirinha como meio de interação e ação social; c) conhecer e utilizar estratégias de leitura; d) usar estratégias para a compreensão de texto no gênero textual tirinha em LE; e) ampliar o vocabulário dos estudantes.

Como *corpus* para a explanação de nossa proposta, utilizaremos dois exemplares do gênero tirinha: um em língua espanhola e outro em língua inglesa. A tirinha de língua espanhola tem origem argentina, cuja personagem principal se chama Gaturro, o qual dá nome à tirinha. O personagem Gaturro é uma criação do argentino Cristian Dzwonik e se apresenta como um gato com grandes bochechas e apaixonado pela gata Ágatha, que não se mostra interessada por ele. Criado em 1993, ele é um gato que assume um posicionamento de anti-herói, não deixando de ser sonhador e observador

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

das coisas que acontecem no mundo, além de ser travesso, transgressor, curioso e romântico (GATURRO, s/d).

A qualidade de crítico e transgressor desse personagem é uma informação interessante para o trabalho com essa tirinha - como poderia ser com as tirinhas de Mafalda e de Calvin e Haroldo, por exemplo, igualmente críticos e contestadores -, pois é uma atividade que pode suscitar excelentes debates em sala de aula, dependendo do tema retratado na tirinha. A compreensão da criticidade presente vai exigir do leitor uma associação a elementos, algumas vezes, extratextuais (o contexto situacional), fazendo com que o leitor se esforce para o processo de construção de sentidos do humor presente nesse gênero.

Possenti (2010, p. 27) considera que:

> ... talvez se possa dizer que certos ingredientes dos textos humorísticos, pelas relações peculiares que mantêm com várias questões de ordem propriamente linguística, em primeiro lugar, mas também pragmáticas, textuais, discursivas cognitivas e históricas, têm chamado a atenção dos estudiosos para os diversos gêneros do campo (...). Os textos humorísticos, embora, evidentemente, não sejam sempre "referenciais", guardam algum tipo de relação (...) com os diversos tipos de acontecimentos.

Os acontecimentos aos quais o autor se refere trata-se, grosso modo, de algum assunto relacionado ao contexto em que se produz o texto e o promoção de humor – muito comum a esse gênero - vai depender do nível de atualização, por parte do leitor, de temas que se fazem presentes na sociedade e sua relação com a tirinha lida. Dessa forma, recomenda-se que um dos primeiros passos do professor seja ressaltar, em aula, a necessidade de o aluno familiarizar-se com o gênero, buscando diversos exemplares dele, reconhecendo que a promoção do humor, muitas vezes, pode ser proporcional aos conhecimentos de mundo que esse aluno possui.

Quanto ao exemplar de língua inglesa, abordaremos a tirinha de Calvin e Haroldo, de criação do norte-americano Bill Watterson. A personagem Calvin é um garoto de seis anos e, assim como Gaturro, apresenta uma forte personalidade, tem como amigo um tigre de pelúcia, Haroldo, uma personagem sábia, irônica que está sempre com Calvin em diversas peripécias. O enredo da tirinha se desenvolve em torno de algumas fantasias criadas pelo garoto, o que pode ser analisado como uma fuga à realidade do mundo em que vive (CALVIN E HAROLDO, s/d).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

Para a nossa abordagem prática, adotaremos o procedimento de leitura em três etapas: a pré-leitura (desenvolvendo tarefas com o objetivo de motivar o leitor a conhecer o conteúdo do texto, identificar os seus objetivos para a realização da leitura), a leitura propriamente dita (concebendo-a como a construção da compreensão, dos sentidos do texto, assim, observando o estilo da tirinha, a seleção vocabular, os efeitos de sentido da disposição do léxico no exemplar da tirinha analisada) e a pós-leitura leitura (momento em que a turma seria estimulada a continuar aprendendo e compreendendo, com a realização de um breve debate acerca da compreensão do texto e/ou solicitação de produção escrita de gênero resumo da leitura realizada, por exemplo) (SOLÉ, 1998).

A esse respeito, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 244) concebe:

> ... a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura (...) como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.

Vejamos agora os exemplares que sugerimos para esta nossa sequência de atividades:

Tirinha 1:



Fonte: Disponível em: https://reallifeglobal.com/aprenda-ingles-com-tirinhas-calvin-e-haroldo/. Acesso em: 20 set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

Tirinha 2:



Fonte: Disponível em: https://enem.estuda.com/questoes/?resolver=2182190&prova=&q=&inicio=8&q=&cat=&dificuldade. Acesso em: 20 set. 2021.

Em um primeiro momento, com foco na etapa da pré-leitura, apresentaríamos à turma a nossa proposta de atividade, que partiria da leitura de um exemplar do gênero tirinha. Começaríamos perguntando aos alunos se eles conseguem identificar o gênero e estimulando-os a ativarem seus conhecimentos prévios, verificando o que já sabem sobre o gênero, sobre as personagens dos exemplares que iríamos trabalhar, sobre os autores das tirinhas. Nessa parte, a partir da tirinha escolhida, apresentaríamos as especificidades e a funcionalidade do gênero, discutiríamos em que suportes poderia aparecer, quem seria os enunciadores, os temas que podem ser tratados, o propósito comunicativo, assim, trataríamos dos aspectos teóricos.

Em seguida, distribuiríamos à turma cópias da tirinha e procederíamos à estratégia de leitura de predição, com o objetivo de incentivar os alunos a anteciparem que temas poderiam ser tratados em uma tirinha de Gaturro (para as aulas de língua espanhola) e de Calvin e Haroldo (para as aulas de inglês), informações que seria possível apontar, dependendo de possíveis leituras prévias de histórias das personagens que a turma poderia haver realizado antes. Ainda nesse ponto da aula, seria sugerido que a turma observasse os modos semióticos (expressões facial e corporal, formato dos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

balões, tamanho, fonte e cores das letras), tentando prever que sensações e sentimentos as personagens poderiam estar demonstrando e, assim, antecipar uma possível compreensão da situação comunicativa.

A seguir, iniciando a etapa da leitura propriamente dita, apresentaríamos aos alunos uma importante estratégia de leitura de textos em língua estrangeira (LE), o *Skimming* (BROWN, 2007), muito útil em situação em que precisamos identificar a ideia geral de um texto, em que os detalhes não são tão importantes, por isso, uma leitura superficial seria suficiente. Para tanto, devemos começar analisando as marcas tipográficas do texto, passando a realizar uma leitura de maneira objetiva, buscando apoio em palavras cognatas – aquelas similares ou iguais às da nossa língua materna e já conhecidas pelos estudantes.

No caso da tirinha de Gaturro, o aluno, provavelmente, identificaria a palavra virtualidad como uma semelhante à grafia de sua língua materna, o que poderá não causar dificuldades para a intepretação. Ainda em relação aos aspectos lexicais, a partir da atividade de construção de sentidos, poderíamos estimular a turma a buscar o sentido de lejano, por exemplo, em um contexto em que a personagem se mostra insatisfeita com o comportamento das pessoas devido a seu envolvimento com as redes sociais. Com a leitura do terceiro quadro, quando o gato diz que hay que verse más cara a cara, persona a persona, possivelmente a compreensão de lejano poderia ser alcançada.

Em se tratando do aspecto linguístico, no caso da tirinha de Gaturro, o que poderá chamar a atenção da turma – especialmente se ainda não houver um conhecimento mais amplo é a notação gráfica do sinal de interrogação e de exclamação, os quais são dispostos antes e depois das frases interrogativas e exclamativas, uma especificidade da língua espanhola. Assim como essa informação nos parece relevante, também seria necessário ressaltar o fato de os pronomes interrogativos e exclamativos serem acentuados graficamente em língua espanhola.

Em relação à tirinha de Calvin e Haroldo, os estudantes, além de notarem a palavra cognata question, também poderiam se apoiar nos vocábulos, coffee e table, que, provavelmente, são conhecidos pelo aluno (mesmo que lidas de forma separada, diferentemente do que acontece no texto, no qual, as duas palavras formam um substantivo composto, porém seria possível inferir o seu significado através do elemento visual, o que resultaria em ampliação de vocabulário). Ainda sobre a exploração do léxico, poderíamos usar uma referência cultural para os aprendizes relembrarem ou inferirem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

o significado de trick, ressaltando que essa palavra é parte constituinte da expressão mais famosa do feriado Halloween: Trick or treat*?*. Já no que se refere à estrutura da língua, alguns conteúdos gramaticais poderiam ser trabalhados, como a construção de frases interrogativas e o uso de question words em inglês, assim como o tempo verbal presente contínuo.

Outra estratégia que seria apresentada à turma é a denominada de *Scanning* (BROWN, 2007). Trata-se de uma estratégia que pode ser usada quando se pretende encontrar informações específicas, como datas, horários, nomes. Para isso, não é necessário ler todo o texto, de maneira mais detalhada, o aluno apenas precisa dar uma olhada na intenção de encontrar a informação de que precisa. Nesse momento, faríamos algumas perguntas específicas e pediríamos para os alunos encontrarem as respostas no texto.

Depois dessas reflexões, poderíamos comentar com a turma quais das antecipações realizadas antes da leitura foram confirmadas, que sentidos podem ser construídos, que relação poderia ser feita com o contexto sociocultural, buscando compreender a que faz referência a figura da mão no último quadro da tirinha, no caso da tirinha de Gaturro. Sobre a tirinha de Calvin e Haroldo, poderíamos fazer o aluno refletir sobre o motivo do verbo doing estar em negrito, qual o efeito dessa marca para o sentido do texto.

Na fase de pós-leitura, a partir da identificação da referência feita à rede social *Facebook,* poderíamos iniciar um debate acerca da inquietação apresentada por Gaturro e a análise das reações de Ágatha, sobretudo a que ela apresenta ao final do texto. Esse debate poderá ser bastante produtivo e relevante, dado que se trata de um tema que faz parte da realidade de grande parte dos adolescentes e o docente teria, então, a oportunidade de ampliar as percepções que esses jovens poderiam ter a respeito da influência das redes sociais em suas vidas.

No que tange à tirinha de Calvin e Haroldo, como atividade de pós-leitura, poderíamos iniciar uma discussão sobre o comportamento infantil, através de traquinagens e ações, muitas vezes, inconsequentes – típicas de crianças – e as reações e posturas dos pais em relação a esse comportamento, estimulando os alunos a pensarem e a comentarem sobre suas próprias experiências na infância, como se comportavam, que traquinagem faziam e como seus pais reagiam a isso, quais eram suas brincadeiras e brinquedos favoritos. Poedríamos aproveitar essa conversa para ampliar o vocabulário dos aprendizes, perguntando, sempre que falarem sobre uma brincadeira ou brinquedo, se eles sabem como é o equivalente em inglês e apresentando novas palavras.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

Ainda na etapa final de nossas atividades sequenciadas, seria pertinente que o professor propusesse algum registro escrito, em língua estrangeira, sobre a compreensão do texto da tirinha trabalhada em aula, uma produção de um texto no gênero comentário no qual seria solicitado que o estudante registrasse suas impressões sobre o tema da tirinha. Uma outra possibilidade seria dividir a turma em grupos e propor para cada equipe, a partir de uma tirinha em que os balões estejam em branco, a produção do texto escrito. Posteriormente, as produções seriam apresentadas pelos grupos à turma e, como forma de incentivo e reconhecimento ao envolvimento na atividade, o professor poderia postar as produções nas redes sociais da escola.

Dessa forma, entendemos que a atividade de leitura em língua estrangeira pode ser realizada de maneira produtiva, a partir de ações coordenadas, na intenção de desenvolver a proficiência leitora do aluno e apresentar a ele a relação existente entre a leitura efetiva e a habilidade de produzir textos escritos. Consideramos também que a leitura e a produção de tirinhas é um meio bastante apropriado para ressaltar a relação entre leitura e escrita, para trabalhar a leitura de elementos verbais associados a elementos não verbais e o uso de estratégias de leitura nesse contexto, assim como propiciar a aquisição de vocabulário. Além disso, através de nossa experiência docente, percebemos que a tirinha é um dos gêneros mais atrativos para os estudantes e pode gerar considerável engajamento nas aulas de língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a leitura é um dos principais meios pelos quais temos acesso à informação e conseguimos nos comunicar na sociedade, é imprescindível que essa prática seja uma das prioridades da escola em todas as fases de ensino, para assegurar que o aluno, conforme o seu nível de desenvolvimento, tenha contato com gêneros de diferentes domínios discursivos, para que, ao deparar-se com um texto, dentro ou fora da escola, ele esteja preparado para lê-lo de forma efetiva e crítica.

Assim, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, entendemos que, ao trabalhar a habilidade leitora, o docente deve buscar tornar seu aluno um leitor autônomo e proficiente, que faz uso de diversos tipos de conhecimento e de diversas estratégias para alcançar seu objetivo de leitura. Para tanto, consideramos que organizar as atividades em uma sequência didática é bastante pertinente nesse contexto, já que possibilita propor atividades direcionadas que levam o aluno a utilizar estratégias em conformidade com suas necessidade e propósito de leitura.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

Vale destacar, também, que as atividades de leitura devem ter como foco principal ampliar as possibilidades de letramento do estudante, uma vez que esta é a finalidade maior do ensino de leitura. A partir dessas considerações, ressaltamos ser necessária a elaboração de projetos de leitura de diversos gêneros textuais, como de propostas de atividades sequenciadas, com o objetivo de obter melhores resultados no que concerne à proficiência em leitura, de modo que a escola possa assegurar que o aluno tenha êxito em sua vida pessoal, acadêmica e profissional e tenha condições de ser tornar um sujeito atuante, contribuindo, assim, de modo efetivo, para a construção da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**.** Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. United States of America: Pearson Longman, 2007.

CALVIN E HAROLDO. **Wikipedia**. s/d. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Calvin_and_Hobbes>. Acesso em: 07 out 2021.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée; **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial: 2005.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.051

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

DONATO, Marcelle Santos Rosa; RAJAGOPALAN, Kanavillil. A aplicabilidade de textos autênticos no ensino aprendizagem da língua inglesa: uma abordagem crítica-reflexiva no contexto público de ensino no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes** – UNIGRANRIO. Vol. 1, N. 15, 2017.

GATURRO. **Turismo Buenos Aires**. s/d. Disponível em: <https://turismo.buenosaires.gob.ar/br/atractivo/gaturro>. Acesso em: 02 out 2021.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWUEN, Theodore. **Multimodal discourse:** the modes and media of contemporary comunication. London: Hodder Arnold. 2001.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso.** São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 1998.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

ENSINO HÍBRIDO E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): DESAFIOS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

JOSÉ NOGUEIRA ANTUNES NETO
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF-RJ), josenogueira.neto@hotmail.com;

AMARO SEBASTIÃO DE SOUZA QUINTINO
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF-RJ), amarotiao@yahoo.com.br;

JACKELINE BARCELOS CORRÊA
Doutoranda do Programa em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF-RJ), jack.barcelos1@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

RESUMO

É imperioso observar que a educação na sociedade tecnológica da informação tem vivenciado momentos expansivos, devido à evolução das novas tecnologias e dos métodos pedagógicos utilizados pelas escolas, como o uso de atividades virtuais, na intencionalidade de buscar resultados positivos durante a pandemia da COVID-19. O presente estudo objetivamente traz uma reflexão acerca dos recursos didáticos utilizados no Ensino Híbrido, demonstrando as imersões interativas e contribuintes na educação que eclodiram junto à nova modalidade de ensino durante a pandemia mundial, ao qual estão atreladas as tecnologias virtuais. Metodologicamente, a construção do presente texto se deu a partir de uma revisão bibliográfica orientado pelos estudos do Gil (2010), tendo por base as teorias do Bacich *et. al* (2015), Machado (2015), Furquim (2019), dentre outros estudiosos que proporcionam maior familiaridade com os novos recursos didáticos virtuais que emergiram a partir do Ensino Híbrido. Nota-se que o quadro pandêmico possibilitou a combustão de novas práticas pedagógicas, e assim, com a introdução do Ensino Híbrido proporcionou estratégias de distanciamento para atender os protocolos de segurança durante o isolamento social, bem como mediar o ensino-aprendizagem entre alunos e professores. Isto posto, o Ensino Híbrido proporciona a junção do ensino tradicional presencial e o ensino *on-line*, expandindo o desenvolvimento do aluno frente aos novos recursos tecnológicos virtuais, aos quais surgem de maneira interativa, promovendo uma aproximação entre professores e alunos, em prol de proporcionar aos mesmos um protagonismo do seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Recursos didáticos; Ensino Híbrido; Novas tecnologias; Isolamento social.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

INTRODUÇÃO

Com a eclosão das novas tecnologias virtuais e as transformações sociais, ocorreu a necessidade de aderir a novos métodos de ensinar, atrelados aos diferentes recursos tecnológicos, para alcançar as aprendizagens independentemente da necessidade de estar no âmbito escolar. Observa-se que, a educação na sociedade tecnológica tem vivenciado momentos expansivos, devido à evolução das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, concomitante aos métodos pedagógicos utilizados pelas escolas com a mediação das atividades proposta virtuais, na intencionalidade de buscar resultados positivos durante a pandemia da COVID-19.

O presente estudo tem como objetivo trazer uma reflexão acerca dos recursos didáticos utilizados no Ensino Híbrido, demonstrando as emersões interativas e contribuintes na educação junto à modalidade de ensino durante a pandemia mundial, ao qual estão atreladas as tecnologias virtuais. Cabe nesta pesquisa a afirmação quanto ao Ensino Híbrido ser um desafio educacional na contemporaneidade tanto para os professores, como para os gestores e alunos.

Nesse sentido, a pesquisa busca identificar as principais tecnologias de informação e comunicação utilizadas pelos alunos e professores no ambiente virtual e em outros espaços sociais, gerando informações úteis para tomada de decisões e aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem sob a luz de diferentes teóricos aqui mencionados.

O Ensino Híbrido propõe contemplar as aprendizagens nos mais diferentes espaços sociais, dentro e fora da sala de aula convencional, por causa do isolamento social e seguindo as orientações e os protocolos da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Destaca-se que, o Ensino Híbrido visa inovar o método do ensino tradicional, proporcionando aos alunos as mediações pedagógicas necessárias para que ocorram as aprendizagens adaptadas às ferramentas tecnológicas, por meio das aulas presenciais e *on-line,* síncronas e assíncronas complementadas pelas aulas presenciais de maneira que cumpram os protocolos de segurança proposto pela OMS, com o uso efetivo das máscaras de proteção facial, o distanciamento e a devida higienização das mãos e do ambiente escolar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

As aulas síncronas acontecem de maneira interativa com a mediação em tempo real do professor, enquanto as aulas assíncronas são as propostas feitas por meio de conteúdos disponibilizados nas mídias virtuais interativas, mediadas pelo professor para correção, avaliação e *feedback*, somada às aulas presenciais.

É notório observar que nesse momento de pandemia da COVID-19, o Ensino Híbrido já está sendo consolidado como uma proposta para o processo de ensino e aprendizagem, unindo as práticas das modalidades presenciais com o revezamento de 50% dos alunos e complementado pela Educação a Distância (EaD), de acordo com os pilares estruturantes do ensino e aprendizagem na contemporaneidade.

Assim, nesse contexto os professores/tutores, enquanto mediadores da relação aluno/conhecimento precisam ser capacitados para os novos modos facilitadores de uma aprendizagem efetiva, sistematizando conceitos e elaborando diferentes intervenções pedagógicas que envolvam as características do Ensino Híbrido.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a construção do presente texto se deu a partir de uma revisão bibliográfica com proposta do Gil (2010) concomitante aos estudos de Bacich *et. al* (2015), Machado (2015), Furquim (2019) entre outros autores.

A pesquisa bibliográfica elucida o entendimento das ideias relevantes e as informações sobre o recorte temático acerca do Ensino Híbrido e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como desafio na contemporaneidade.

Sendo assim, partindo deste recorte, possibilitou à construção de um quadro informativo, tendo como propósito apresentar diferentes recursos tecnológicos que surgiram durante a pandemia para atender às demandas do Ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensino Híbrido: uma alternativa de ensinar em tempos pandêmicos

É imperioso observar que o Ensino Híbrido tem contribuído fortemente para a efetivação do ensino e da aprendizagem, visto como uma proposta

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

em meio aos desafios enfrentados pelos indivíduos em tempos de pandemia e isolamento social. Dessa forma, entende que as ferramentas tecnológicas têm fortalecido a democratização do ensino, de maneira a proporcionar uma ampliação das diferentes possibilidades de aprendizagens e de aquisição de conhecimentos.

Horn e Staker (2015), entendem que o Ensino Híbrido dispõe de uma proposta de integração das tecnologias digitais ao ensino , no qual o estudante recorre aos meios tecnológicos para a realização das tarefas escolares mediadas pelos professores, de maneira planejada e sistematizada.

Cabe destacar que o Ensino Híbrido rompe barreiras educacionais e sociais, minimiza paradigmas e percepções dos professores tradicionais em busca de fortalecer as práticas de ensino. Esta proposta se destaca, sendo mais uma metodologia designada de fato como um método amplo, e vem ganhando força e presença nas instituições de ensino. Ramal (2000, p. 01) já acreditava que:

> Creio que o computador vai substituir o professor. Estou falando, é claro do professor transmissor de conteúdo, parado no tempo, aquele das conhecidas fichas que serviam para todas as turmas, ano após ano, aquele que pensava que, mesmo apresentando as coisas de maneira maçante e tradicional, trazia novidades para as pessoas que não sabiam quase nada. Essa transmissão de dados passará a ser feita pelo computador de um modo muito mais interessante: com recursos de animação, cores e sons; o aluno terá papel ativo, buscando os temas em que deseja se aprofundar. Algo excluído há muito tempo do currículo entrará na escola: a própria vida do estudante. Então caberá a nós reinventar a nossa profissão.

Constata-se que o Ensino Híbrido vem ganhando destaque devido seu alcance, abrangendo um número significativo de indivíduos, viabilizando assim o processo de ensino aprendizagem, além disso, nota-se que as ferramentas tecnológicas elencadas nesta pesquisa são utilizadas nas práticas educativas entre professores e alunos ativos.

A busca pela efetivação da aprendizagem está atrelada às questões tecnológicas, que tem como finalidade a transformação das práticas pedagógicas dos professores. O professor se torna um orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (BACICH, *et al.*, 2015, p. 56).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

Nesse mesmo entendimento, cabe ao professor à organização do ensino selecionar um canal de interação em prol da aprendizagem, promovendo intervenções por meio de atividades assíncronas ou elencando temas de pesquisas para serem feitas pelos estudantes, sendo visto como fatores que estimulam a capacidade autônoma de buscar conhecimento.

Destarte, Yaegashi (2018, p. 04), afirma que:

> O papel do professor nos projetos inovadores é muito mais amplo e avançado: É o de desenhador de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, de mediador avançado que não está centrado só em transmitir informações de uma área específica.

Destaca-se que o professor se encontra atrelado a avanço tecnológico utilizando as adaptações com métodos de ensino e aprendizagem. Já os estudantes que apresentam maior dificuldade com o Ensino Remoto necessitará de uma maior suporte, em busca da mediação individualizada e orientação para o uso das diferentes ferramentas que surgem a cada dia. E, o estudante intermediário, vai evoluir dentro da sua zona real para chegar a zona potencial de estudo, naquilo que tem como aprendizagem dos seus conhecimentos prévios nos seus limites individuais.

Para Diniz *et al*. (2018, p. 01):

> A inclusão de metodologias ativas e a utilização das TICs em sala de aula têm sido as grandes apostas para a substituição de práticas cristalizadas, ultrapassadas e que já não atendem às demandas de aprendizagem dos alunos e professores de hoje.

Sendo assim, evidenciou-se que o Ensino Híbrido tem proporcionado para a comunidade escolar diversas vantagens, visto que, promove uma rotina de estudo e eficiência motivacional, dependendo da sua área de interesse. Já as desvantagens estão relacionadas às interações cotidianas, a falta da presencialidade e afetividade que as relações interpessoais proporcionam. As aulas do Ensino Híbrido são oferecidas de maneira personalizada e flexível, em prol da autonomia dos alunos.

As tecnologias da informação e comunicação frente aos desafios contemporâneos

A pandemia da *COVID-19*, além da adaptação aos novos protocolos de saúde, trouxe a necessidade de mudança em todos os setores sociais. Com o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

avanço da doença e a propagação e a mutação do *Coronavírus*, pôde-se notar uma indefinição nas datas de reabertura das instituições para retomada das aulas. A insegurança e o medo permeiam a comunidade escolar. Os riscos recorrentes são evidenciados por diversos motivos: a falta de estrutura física das unidades, a falta da imunização completa da vacina pela população, entre outros.

No entanto, com o aparecimento da nova variante *Delta,* esse retorno às aulas presenciais foi visto como um desafio a todos, exigindo cuidados que envolvam a biossegurança, objetivando assim, a preservação da vida dos alunos, familiares, professores e colaboradores, ou seja, toda equipe escolar. Perante esse quadro, a adoção do Ensino Híbrido desponta como possibilidade na ressignificação dos tempos e espaços educativos, permitindo uma (re)construção do processo de ensino e aprendizagem (DINIZ, *et al.,* 2018).

Durante o ano letivo pandêmico de 2021 ocorreram densas reflexões e ações práticas sobre os rumos que o processo educacional trilharia diante desta nova jornada, visto que, com a vacinação ocorrendo minimizou as aflições de algumas pessoas, mas com o aparecimento das variantes do *Coronavírus* acarretou a instabilidade da paz social, gerando medos, angústias, ansiedades, afetando a saúde mental de todos.

O plano de retomada das aulas presenciais, de modo geral, ocasiona uma série de desconforto e insegurança devido a contaminação que provocou a pandemia do *Coronavírus,* ao qual se alastra novamente com o surgimento do desconhecido vírus *Delta* e as diversas outras mutações.

França Filho, *et al.*, (2020, p. 23) elucida que:

> (...) a crise da pandemia da *COVID-19* se torna uma janela de oportunidades para uso da tecnologia na educação neste âmbito de parceria público-privada, considerando a maleabilidade do Sistema Nacional de Educação aos interesses e ações desses novos sujeitos da educação pública brasileira.

A explosão dos usos das tecnologias e as transformações sociais oriundas da era virtual e da cibercultura desencadeou a necessidade de atualização aos métodos de ensino, havendo a necessidade de adaptação às rotinas dos alunos, atrelados às tecnologias que para os professores trabalhem e *home office*. Já para os alunos essas adaptações foram feitas com a mediação e acompanhamento dos familiares em suas residências ou fora delas. Para tanto, os alunos utilizaram os seus recursos móveis de acordo com as suas possibilidades. Vale ressaltar, que um número considerável de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

alunos foram banidos do Ensino Híbrido pela falta de recursos tecnológicos e de acesso à rede de Internet. Pierre Lévy (1999, p. 172), já afirmava que:

> A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso à educação, não é tanto a passagem do "presencial" à "distância", nem do escrito e do oral tradicionais à "multimídia". É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada de saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências.

A medida emergencial e educativa integra alunos e professores aos novos métodos tecnológicos, como um canal facilitador do ensino e o principal legado que a pandemia da COVID-19 deixará para o setor educacional é a estrutura no formato de Ensino Híbrido, a qual emerge com ela uma nova geração de aprendizes que buscam inovar e flexibilizar as aprendizagens nesse cenário pandêmico que está afetando o mundo e mudando comportamentos.

A educação sempre foi misturada, híbrida, contemplou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Nesse sentido, o Ensino Híbrido pressupõe a combinação entre estudos no espaço físico das unidades de ensino e fora dele, uma junção dos modelos presencial e a distância, utilizando como ferramenta fundamental e indispensável as mídias virtuais.

O Ensino Híbrido é definido por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 52) como:

> um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola (...) esse método misto pressupõe incorporar parte da flexibilidade e da possibilidade de comunicação através de dispositivos tecnológicos com acesso a internet, para viabilizar o processo de aprendizagem que ocorre independente do encontro presencial no espaço físico.

A definição original de Ensino Híbrido é descrita por Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, (2015, p. 52) como: "(...) um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

Sendo assim, "o Ensino Híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais" (BACICH *et al.,* 2015, p. 22). Nesse entendimento, o objetivo da utilização de tecnologias a favor da aprendizagem é uma forma de personalizar a aprendizagem e garantir a efetivação da mediação do conhecimento aos alunos. Machado, *et al.*, (2017, p. 11) elucidam que:

> Mais do que uma combinação de modalidades, a utilização da aprendizagem on-line dentro ou fora da sala de aula, controle do tempo, o ritmo de aprendizagem pelo estudante de forma supervisionada, a integração das modalidades presencial e on-line devem estar presentes para o aprendizado ser considerado híbrido (MACHADO, *et al.*, 2017, p. 11.

Valente (2015) reafirma que no Ensino Híbrido o aluno adquire mais autonomia e responsabilidade, devendo assumir uma postura participativa protagonizando seus saberes, desenvolvendo projetos, resolvendo problemas, criando oportunidades para a construção de seu próprio conhecimento. Assim, o docente tem a função de mediador, de consultor do estudante que busca aprender.

Christensen *et al.* (2013, p. 7) corroboram que:

> O Ensino Híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Vale destacar ainda, que alunos diferentes demandam estilos de aprendizagens distintas, e assim, com o Ensino Híbrido há uma necessidade de autonomia dos estudantes seguindo seu próprio tempo e ritmo de estudo, podendo rever os conteúdos quantas vezes forem necessários, a fim de que identifiquem dúvidas a serem sanadas durante as aulas presenciais, dando maior importância aos conteúdos e que demonstram um maior grau de dificuldade, rompendo assim, com as barreiras temporais e pressões externas.

Neste sentido, a pandemia da COVID-19 proporciona um cenário favorável à adoção da metodologia híbrida, porque os alunos têm acesso a esses recursos para fazer atividades *on-line*, garantindo a universalidade, evitando as aglomerações e mudando as formas de aprender e ensinar.

Bacich e Moran (2015, p. 45) enfatizam:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

> Falar em 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.

Evidenciou-se que os recursos didáticos tecnológicos são ferramentas norteadoras que possibilitam interações entre professores e alunos, havendo assim uma minimização dos impactos gerados pela COVID-19 dando continuidade aos estudos. Nesse diapasão, sabe-se da importância do emprego de recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem, tanto para o discente quanto para o docente, uma vez que aluno passará a se interessar pelas aulas, e o professor sentirá o engajamento de todos e, inclusive, ele deverá aprimorar a sua habilidade ao planejar as aulas, além de rever os objetivos a serem atingidos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza "selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender" (BRASIL, 2018, p. 17). Sendo assim, é necessário que o professor ofereça conteúdos que tenham significados para os alunos, para que haja interação.

Kenski (2003) concebe a tecnologia como uma forma de transformar o ambiente tradicional da sala de aula, propiciando a criação de um espaço de aprendizagem criativa e participativa e integradora mediante as diferentes propostas das mídias disponíveis. Portanto, cabe à escola, ao professor e aos alunos superarem a passividade em que se encontram, buscando um espaço dialógico na construção do conhecimento até que o retorno das aulas aconteça de fato com segurança.

O uso dos recursos tecnológicos aqui apresentados, vêm contribuir para que diversas pessoas, em diferentes lugares, consigam realizar determinadas tarefas escolares ou não, sem estarem juntas no mesmo espaço. A educação está sofrendo transformações devido ao período pandêmico e, assim, desencadeando oportunidades de aquisição de novos saberes acerca de diversos programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizadas na educação e na sociedade como forma de aproximação e partilha comunicativa.

Essas novas plataformas e meios de ensino têm proporcionado maior autonomia aos estudantes, dando a oportunidade do aluno tomar suas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

decisões sobre os componentes do estudo e, assim, atribuindo vantagens ao ensino-aprendizagem (FURQUIM, 2019).

Observa-se que o Ensino Híbrido está atrelado à concepção de aprendizagem, no qual os estudantes se comunicam de forma diferente dos meios tradicionais, ocorrendo a personalização do ensino, contribuindo para a sua compreensão, visto que o estudante é o centro da aprendizagem, sendo o protagonista e sujeito ativo. No que tange ao professor, este é titulado de fato como mediador do ensino, proporcionando caminhos, meios e intervenções para que o aluno possa alcançar a aprendizagem e o conhecimento de determinado assunto (CANCLINI, 2003).

O foco da aprendizagem em tempos de pandemia demanda utilização de novos métodos avaliativos, que considerem as dimensões quantitativas e qualitativas do processo ensino-aprendizagem, incluindo a diversidade dos alunos, que é algo intrínseco dos estudantes, e essa avaliação deverá ser feita prioritariamente de maneira presencial.

Alunos e professores possuem grupos distintos do *WhatsApp* das turmas, eles trocam mensagens, *links* e endereços virtuais para os demais colegas, disponibilizando atividades a serem feitas em casa, tornando-se essa ferramenta é a mais utilizada na metodologia híbrida.

Com o tempo os programas e aplicativos do *Google Meet* e do *Zoom* se tornaram as principais ferramentas de aproximação entre professores e alunos na aulas síncronas, e em seguida foram aparecendo o *Telegram e o Google Forms* para a aplicação de questionários, contribuindo com as devolutivas e *feedback* das atividades propostas pelos professores. O *Google Classroom,* também, se tornou um aliado de confiança institucional, são salas virtuais organizadas compartilhadas entre professores e alunos (MACHADO, 2015). Ademais, outros aliados ao ensino aprendizagem dos alunos, de forma interativa, utlizados no Ensino Híbrido são: *GoConqr*, Portal Professor do MEC, *Google Jambord*, *Trello*, *Canva*, *Google Drive*, *Keynote*, *Popplet, Webinar* e *Inclass*.

Por conseguinte, o **quadro 1,** elaborado pelos próprios autores, busca apresentar diferentes recursos didáticos que têm sido fundamentais para a promoção do Ensino Híbrido em tempos pandêmicos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

Quadro 1: Relação de programas e aplicativos utilizados nas aulas em tempo de pandemia:

Programa	Principal utilização	Função
Google Forms	Criação de formulários e questionários	Esta ferramenta tem como função oferecer modelos prontos para avaliações, possibilitando a realização de testes de múltipla escolha, questionários, entrevistas, avaliações, inserir fotos e vídeos, dentre outros.
Google Classroom	Sistema de gerenciamento de conteúdo (sala de aula)	Ferramenta, *on-line* e gratuita, que auxilia professores e alunos para realização de aulas virtuais. Ela é um meio de comunicação que organiza as aulas que ocorrem a distância e é utilizada também para gerenciar os conteúdos das disciplinas.
GoConqr	Plataforma de estudos	Ambiente de aprendizagem que permite criar, descobrir e compartilhar recursos de aprendizagem. Garante estudo para exames, provas e simulados. Possui diversas ferramentas. Facilidade nos estudos. *Quizzes,* mapas mentais, *flashcards* e notas.
Portal do professor do MEC	Troca de informação entre professores	Espaço para troca de experiências entre professores. Além da possibilidade de preparar a aula, possui informações sobre os cursos de capacitação oferecidos em municípios e estados e na área federal e sobre a legislação específica.
Google Jambord	Quadro interativo	Possui a funcionalidade de um quadro branco virtual, isto é, tudo o que você escreve ali pode ser compartilhado com as pessoas que você quiser e poderá ser acessado a qualquer momento.
Trello	Aplicativo	Aplicativo online para organizar projetos de forma visual. A proposta da ferramenta é utilizar a metodologia *kanban* para informar, por meio de quadros e listas, o que está sendo trabalhado, por quem e em qual etapa está cada tarefa, promovendo assim, a colaboração.
Canva	Plataforma de *Design*	Editor gratuito que permite criar artes sem complicações pelo celular e computador. A plataforma possibilita a produção de apresentações, cartões comemorativos, convites, imagens de capa para redes sociais, currículos, capa de livros, dentre outras funcionalidades.
Google Meet	Plataforma de comunicação por vídeo e realização de reunião	A plataforma possibilita a interação entre professores e alunos através de vídeo, visto como um serviço de comunicação, auxilia na realização das aulas remotas e reuniões e conferências
Google Drive	Serviço de armazenamento	É um s erviço de armazenamento e sincronização de arquivos, permite que o usuário faça upload e armazene arquivos, podendo acessá-los de qualquer lugar, desde que tenha acesso à Internet.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

Programa	Principal utilização	Função
Keynote	Aplicativo	É um programa de computador destinado a criação e apresentação de slides.
Popplet	Aplicativo	É uma ferramenta para organizar ideias em forma de mapa mental e facilitar a aprendizagem dos conteúdos, podendo ser utilizado no computador ou pelo aparelho celular.
Webinar	Web conferência ou Videoconferência	É um seminário online em vídeo, gravado ou ao vivo, que geralmente permite a interação da audiência via chat.
Inclass	Aplicativo	É um aplicativo focado na organização escolar. Com ele, é possível visualizar seus horários, fazer anotações que incluam fotos, áudios e documentos e fazer gravações de áudio usando outros apps ao mesmo tempo.
WhatsApp	Aplicativo	Multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.
Telegram	Aplicativo	Aplicativo de mensagens, serve para todos os tipos de usuários que queiram trocar mensagens rápidas e fazer chamadas de voz e também de vídeo.

Fonte: Elaboração dos próprios autores (2021).

É imperioso compreender a importância do professor no Ensino Híbrido, auxiliando no processo de ensino aprendizagem, o qual tem o papel de tutor/mediador que tem o objetivo de incentivar os alunos resultando em impactos positivos e satisfatórios nas aprendizagens, avaliando constantemente as necessidades peculiares de cada um, ajustando-as para que os alunos possam compreender de forma mais fácil e dinâmica o material selecionado, contribuindo significativamente para a aquisição dos conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 63) afirma que:

> (...) a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

Santiago e Santos (2014) afirmam que professores utilizam as ferramentas digitais, já que as mesmas contribuem para o trabalho docente em prol do entendimento e compreensão dos conteúdos selecionados para atender a demanda dos planejamentos.

As ferramentas supracitadas obtêm diversas informações e possibilidades necessárias, para a ampliação de novas práticas virtuais, e análise crítica a partir de uma imersão tecnológica ofertada para os alunos. Nota-se que estas surgiram em meio a necessidade de interação entre alunos e professores. Analisando esse contexto, observa-se que as tecnologias de informação e comunicação disponíveis se destacam devido à aproximação dos alunos com o mundo digital.

Evidencia-se que os recursos didáticos tecnológicos são ferramentas norteadoras, que possibilitam interações entre professores e alunos, havendo assim uma minimização dos impactos gerados nas aprendizagens devido a pandemia da *COVID-19*. A quantidade de recursos tecnológicos aos quais os indivíduos estão expostos é muito grande, e, dessa forma, para muitos é difícil aceitar uma aula apenas expositiva (SPINARDI, BOTH, 2018).

Nesse ínterim, constata-se que as ferramentas tecnológicas supracitadas são de suma importância como parte integrante de uma proposta pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem no século XXI, unindo as práticas das modalidades híbridas disponíveis na contemporaneidade durante a pandemia do Coronavírus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que as reflexões estabelecidas nesse estudo à luz da literatura corroboram com os tempos pandêmicos, assim os reflexos gerados impactaram nas novas formas metodológicas do processo de ensino-aprendizagem, no ambiente informal, com a adoção do Ensino Híbrido. Os encontros síncronos se perpetuarão nas reuniões pedagógicas não necessitando mais de deslocamentos, trazendo a flexibilização dos horários dos participantes. Já as atividades assíncronas potencializam a leitura e escrita.

Considera-se que o aumento de produtividade do Ensino Híbrido demandou o uso de diferentes ferramentas virtuais aqui mencionadas, antes não experienciadas pelos alunos e professores. Sendo assim, é possível destacar que o Ensino Híbrido tem sido visto também como um ambiente de trocas sociais, que promove o envolvimento dos alunos por meio de atividades que exigem a colaboração, cooperação e desenvolvimento de trabalho

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

em equipe. Amplia o senso crítico, a argumentação, a criatividade, dentre diversas habilidades, as quais têm como foco a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, na educação ou na participação da vida social.

A pesquisa atingiu o objetivo proposto, elucidou um aprofundamento sobre o tema, abarcou uma compreensão do Ensino Híbrido, construiu uma tabela informativa sobre as diferentes ferramentas em voga no momento pandêmico explicitando os desafios educacionais na contemporaneidade.

Mediante o resultado dos dados coletados, ficou notório que as ferramentas supracitadas foram essenciais para o professor mediador transmitir os conteúdos de forma simultânea e favorecendo a troca de conhecimentos em tempos real, diante das aulas síncronas.

Por fim, reconhece que o Ensino Híbrido proporciona a unificação do ensino tradicional presencial e o ensino *on-line*, com o objetivo de alcançar o conhecimento, tornando o aluno protagonista do seu próprio processo de aprendizagem enfrentando novos desafios e rompendo barreiras tecnológicas. O mesmo acontece com o professor que deverá ter o foco na formação continuada, para aquisição de conhecimento quanto aos usos das novas Tecnologias da Informação e Comunicação em prol aprimorar suas habilidades e competências.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. *et al*. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre, 2015.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** (orgs.). Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65.

BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.** *In: R*evista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110 518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

BRASIL, Resolução nº4, de 17 de dezembro de 2018. **Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**, Resolução CNE/CP nº 2/2017, CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5564029. Acesso em: 09 out. 2021.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas.** São Paulo: EDUSP, 2003.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos.** maio de 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blendedlearning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 08 out. 2021.

DINIZ, I, J. D. *et al*. **Ensino Híbrido na Educação Brasileira: Uma Revisão Bibliográfica**. III Congresso sobre Tecnologias na Educação, 2018. Disponível em: <ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_55.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

FURQUIM, D. **Ensino híbrido: o que é e como pode ser usado na escola**. 2019.

Disponível em: https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola. Acesso em: 10 out. 2021.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. trad. MONTEIRO. C. G. *et al*., Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, V. M. Tecnologias e as alterações no espaço e tempos de ensinar e aprender. **Tecnologias e ensino Presencial e a Distância.** Campinas, SP: Papirus; 2003. p. 29-51.

LÉVY, P. **Cibercultura,** Trad. C. COSTA, C. I.1ª edição, 1ª Reimpressão, São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.052

MACHADO, D. P. **Educação à distância: fundamentos, tecnologias, estrutura e processo de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Érica, 2015.

MACHADO, N. S., *et al*. Educação Híbrida. *In:* **Livro UFPR**, 2017. Disponível em: http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; L. H. C. ALMEIDA. Educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**.** Universidade Federal de Santa Maria. *In*: **Observatório Socioeconômico da COVID-19**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

RAMAL, A. C. O Professor do Próximo Milênio. *In*: **Revistas Aulas e Cursos**. 2000. Disponível em: http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0018.htm. Acesso em: 08 out. 2021.

SANTIAGO, M. E. V; SANTOS, R. *Google Drive* como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental. *In:* **Revista Intercâmbio**, v. 34, p. 83-107, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/20961/1543>. Acesso em: 07 set. 2021.

SPINARDI, J. D.; BOTH. I. J. **Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior.** B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, jan./abr. 2018.

VALENTE, J. A. Prefácio. *In:* BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-17.

YAEGASHI, S. *et al*. (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO

ANDREZA DE OLIVEIRA DE CARVALHO
Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense- UFF, andrezaoc@id.uff.br;

PAULO PIRES DE QUEIROZ
Professor orientador. Doutor em Filosofia e Humanidades, Faculdade de Educação - UFF, ppqueiroz@yahoo.com.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

RESUMO

No contexto da atual crise sanitária gerada pela pandemia de Covid-19, propõem-se, neste artigo, tomando como referência o nível superior de educação, reflexões sobre os desafios da inclusão dos alunos universitários com deficiência. O objetivo do artigo é identificar o que foi proposto por uma instituição de educação superior pública, localizada no Estado do Rio de Janeiro, em relação à garantia das condições de acessibilidade necessárias à permanência, à plena participação e à autonomia das pessoas com deficiência no contexto de ensino remoto emergencial (ERE). Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa, com estudo caso. Como lente analítica dos dados encontrados no estudo de caso, utilizou-se os pressupostos do Ciclo de Políticas (BALL, 1994). Como resultado, constatou-se que há um descompasso entre a aplicação efetiva daquilo que está consolidado em documentos legais que tratam da inclusão de deficientes no ensino superior público brasileiro e o que até agora foi realizado em termos práticos nas universidades.

Palavras-chave: Inclusão, Pessoas com deficiência, Educação Superior, Ensino Remoto Emergencial, Ciclo de Políticas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

INTRODUÇÃO

Para Thomas Kuhn, em A estrutura das revoluções científicas, de 1962, o progresso científico não ocorre à medida que se faz melhoramentos em conceitos existentes, ou seja, de forma contínua e cumulativa, mas quando há crises e mudanças paradigmáticas, isto é, rupturas com as ideias até então predominantes.

Recorrendo à perspectiva de Kuhn, pode-se dizer que, atualmente, a sociedade vive a crise do paradigma universalista, o qual sugere a existência de valores absolutos, homogeneizantes e válidos para toda a humanidade. Tal crise emerge de um movimento de reconhecimento da coexistência de formas culturais diferentes no seio da sociedade moderna, que Santos e Nunes (2003) chamam de multiculturalismo. Trata-se, ainda conforme os autores, de um movimento que, ao questionar os modelos científicos, jurídicos, sociais e econômicos estabelecidos, cumpre um papel emancipatório. No Brasil, por exemplo, nas duas últimas décadas, a ênfase em relação às diferenças culturais, religiosas, étnicas, sociais e de gênero contribuiu para que novos atores sociais questionassem o modelo de cidadania vigente e, consequentemente, o modelo segregacionista de educação adotado no país. Nesse bojo, a palavra inclusão, ou educação inclusiva, torna-se central, uma vez que se passa a entender que incluir é não deixar ninguém de fora, é mais que a oferta de igualdade de direitos para todos; expressa, enfim, o reconhecimento, a valorização e a consideração das diferenças.

No âmbito da educação, a inclusão foi desdobrada no termo "educação inclusiva", mobilizado no sentido de "fazer parte de", não só de "estar" na escola fisicamente. Termo que tem sido utilizado para sustentar a efetiva participação dos sujeitos "incluídos" nas experiências pedagógicas, integrando-os e permitindo sua socialização com os demais alunos, ao mesmo tempo que abre espaço para a defesa da aprendizagem desses sujeitos segundo suas potencialidades e limitações. É possível, então, dizer que essa concepção de educação inclusiva é um paradigma fundamentado nos direitos humanos, tendo a igualdade e a diferença como valores indissociáveis e que aponta para um conjunto de reformas e reestruturações, que incluem desde a adequação do espaço físico a mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas, no papel dos professores e, principalmente, dos alunos.

Desse modo, tomando como referência o nível superior de educação, propõe-se, neste artigo, através do caso particular da Universidade Federal

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), refletir sobre os desafios do ensino inclusivo para alunos universitários com deficiência, tendo como preocupação a atual modalidade de ensino remoto emergencial (ERE). Modalidade essa que, diante da pandemia do novo Coronavírus, estudantes de todos os níveis permanecem em casa, cumprindo determinações sanitárias de isolamento social, foi a alternativa encontrada para que, com menor prejuízo, haja o cumprimento da carga horária letiva obrigatória. Para alcançar o objetivo mencionado, foram considerados os pressupostos do ensino inclusivo apontados no livro *Inclusão. Um guia para educadores*, do casal Stainback (1999), seguida de um estudo de caso que se deu a partir da análise de documentos institucionais da Unirio que direcionaram o ERE. Essa análise se deu com base nos pressupostos do Ciclo de Políticas (BALL, 1994).

METODOLOGIA

Tendo como propósito refletir sobre os desafios da inclusão dos alunos universitários com deficiência no ERE, o primeiro passo metodológico foi realizar a leitura e tomar como base bibliográfica, para reflexão e discussão, Stainback e Stainback (1999). Em seguida, realizamos um estudo de caso. A partir das elaborações apresentadas por Yin (2010) sobre o estudo de caso, entendemos que esse tipo de método nos serve na medida em que se supõe ser possível o conhecimento de um fenômeno a partir do estudo minucioso de um único caso. Além disso, por ser um método específico de pesquisa de campo, permite investigações dos fenômenos exatamente como eles ocorrem.

Assim, a escolha do estudo de caso nos permitiu identificar, caracterizar e entender os processos de inclusão de alunos com deficiência na Unirio, tendo como perspectiva o ERE. Nesse sentido, cabe esclarecer que os dados foram coletados a partir da análise de documentos institucionais como portarias, ordens de serviço, regimentos, editais e manuais que tratam de direcionamentos para o atendimento de alunos com deficiência na Unirio em tempos de ERE. Como lente analítica desse processo, nos baseamos nos pressupostos do Ciclo de Políticas (BALL, 199).

A coleta de dados foi conduzida através de visitas ao *website* da instituição. Essa pesquisa foi realizada no período de setembro de 2020 a maio de 2021. A pesquisa obedece ao trâmite da Resolução 510/2016, que determina serem desnecessárias submissões ao Comitê de Ética quando utilizadas informações de domínio público.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concepções do ensino inclusivo

Stainback e Stainback (1999) apontam que o ensino inclusivo é baseado em três componentes práticos, todos estudados e descritos por autores e obras da teoria clássica. Considerar cada um deles é essencial para que se compreenda não só os princípios que fundamentam o ensino inclusivo, mas também para que, ao relacioná-los, se gere um ensino de qualidade para todos. O primeiro desses componentes tem caráter organizacional e é chamado de rede de apoio. Essa rede envolve a coordenação de equipes que apoiam umas às outras e que pensam o ensino de um grupo plural de alunos. A base está na cooperação e colaboração para a capacitação de alunos e professores. O segundo, é chamado de consulta cooperativa e trabalho em equipe. É um componente de caráter procedimental, o qual conta com profissionais de diversas formações que, em colaboração, materializam, na ação, a inclusão. O terceiro, é a aprendizagem cooperativa, que é um componente de caráter de ensino. Ela diz respeito à criação de condições, em sala de aula, para que alunos com variados interesses e necessidades possam aprender. Enfim, entender esses três componentes é essencial para a criação de arranjos inclusivos. Arranjos que, conforme estudos da teoria clássica, trazem benefícios para os alunos, para os professores e para a própria sociedade. E são esses benefícios que devem ser o foco para a defesa e a concretude do ensino inclusivo.

Em relação aos benefícios para os alunos, e aqui cabe dizer que são TODOS os alunos, a inclusão tem potencial para gerar atitudes positivas, ganhos em habilidades sociais e acadêmicas e um melhor preparo para a vida em comunidade. Ou seja, enquanto os alunos com deficiência aprendem como atuar e agir em sociedade, incorporando essas habilidades, os alunos sem deficiência aprendem a como cooperar e interagir com eles. Em relação aos professores, os benefícios estão na possibilidade de atualização de suas habilidades profissionais, no planejamento da educação como parte de uma equipe e no conhecimento do processo educacional. Por último, em relação à sociedade, o mais importante benefício do ensino inclusivo está no valor social da igualdade. Quando as escolas incluem todos os alunos, reforça-se a ideia de que as diferenças devem ser aceitas, as diversidades celebradas e, portanto, a igualdade promovida.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

A criação de um ambiente de ensino inclusivo requer o estabelecimento de uma filosofia comum e de um plano estratégico. Essa filosofia deve ser baseada em princípios democráticos e igualitários da inclusão, os quais encaminham um sistema inclusivo e de qualidade voltados para as necessidades gerais dos alunos e não apenas para as acadêmicas. Ademais, uma comunidade inclusiva consciente é aquela na qual há a mesma visão do que é a escola, o mesmo entendimento do seu papel social e uma agenda compartilhada, orientada pelo entendimento de que a reforma no ambiente educacional é para todas as crianças e não para um grupo específico. A partir disso, então, é que se elaboram estratégias para a efetivação do ensino inclusivo e se repensa as questões de currículo e de avaliações de aprendizado, assim como se realiza as adaptações específicas a cada necessidade dos estudantes.

No entanto, como toda crise paradigmática é uma crise de concepção, de visão de mundo e um momento de transição – onde o novo e o velho disputam legitimidade –, observa-se que, apesar dos avanços trazidos pela ideia da educação inclusiva, presentes até em diretrizes educacionais, os ambientes de ensino brasileiros, de todos os níveis, ainda apresentam resquícios do modelo tradicional de reprodução teórica, condicionado a um currículo rígido e a práticas pedagógicas bancárias, nas quais o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. Com base nisso, portanto, faremos uma reflexão, a partir de um estudo de caso, sobre alguns entraves ainda presentes na prática inclusiva no ensino superior público brasileiro.

O Ciclo de Políticas

Neste trabalho, ainda em atenção ao objeto de estudo, é importante contextualizar as políticas públicas educacionais que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Para o estudo dessas políticas públicas educacionais faremos uso do Ciclo de Políticas, formulado pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores, como um referencial analítico. Após uma revisão bibliográfica, entendemos que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação em diferentes contextos e seus efeitos. Por isso, então, fizemos a opção pelo uso do conceito de Ciclo de Políticas como uma das lentes teóricas para elucidar nosso

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

objeto de estudo, que é a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tendo como preocupação o acesso e a participação delas no ERE.

Para iniciarmos a compreensão do Ciclo de Políticas, partimos da leitura dos textos de Mainardes (2006; 2018) e Mainardes e Marcondes (2009). Após essas leituras, recorremos também ao trabalho de Oliveira e Lopes (2011) e de Lopes (2016), os quais apresentam questionamentos à proposta de Stephen Ball e colaboradores, principalmente em relação à teoria do discurso que permeia o Ciclo de Políticas. Esses questionamentos são importantes pois ampliam a possibilidade de reflexão sobre a abordagem em estudo.

Pois bem, a partir dessas leituras, é possível extrair que a abordagem do Ciclo de Políticas foi formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, na conjuntura de uma pesquisa sobre a implementação do currículo nacional inglês. Esse currículo começou a ser discutido a partir de 1988, através de uma reforma educacional que estabeleceu, entre outras questões, a ideia de um currículo nacional para a Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte.

Nesse contexto, Ball e Bowe (1992) introduziram a noção de um ciclo contínuo para caracterizar o processo político. Eles formularam, então, que o processo político era formado por três facetas ou arenas que formavam e caracterizavam o que chamavam de Ciclo de Políticas. Eram elas, a política proposta, a política de fato e a política em uso. De acordo com Mainardes (2018), a política proposta era entendida como política oficial, na qual havia de se considerar não somente a intenção do governo de implementar políticas, mas também as das instituições de ensino, das autoridades locais e de outras arenas onde as políticas vão surgindo. A política de fato era a arena dos textos políticos e legislativos que concretizavam a política proposta e marcava o início para que fossem colocadas em prática. Por último, a política em uso referia-se aos discursos e às práticas institucionais que surgiam ao longo do processo de implementação das políticas.

No entanto, logo em seguida, os autores romperam com essa formulação inicial, tendo como justificativa a necessidade de superar a rigidez na linguagem que utilizaram. Isso porque, segundo Mainardes, "para eles, há uma variedade de intenções e de disputas que influenciam o processo político, e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político". (2018, p. 3)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

Assim, Ball e Bowe, agora juntamente com Gold, publicaram, em 1992, o livro Reforming education and changing schools em que expuseram uma nova versão do Ciclo de Políticas. Nessa reformulação, os autores argumentaram que, em um modelo de política educacional, as fases da formulação e da implementação não devem ser entendidas como separadas. Deve-se considerar que os profissionais que atuam na escola estão envolvidos em alguma medida nos processos de formulação ou implementação de políticas. Nas palavras de Mainardes (2006):

> Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (p.50)

Desse modo, o que se passou a propor é que o Ciclo de Políticas continuaria a ser contínuo, mas constituído por três contextos principais que não são sequenciais e nem lineares, ao contrário disso, são interrelacionados. São eles, o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Aqui, cabe salientar que mesmo depois dessa proposição final do Ciclo de Políticas, ainda houve mudanças que precisam ser consideradas para o efetivo domínio da abordagem e de seus fundamentos teórico-epistemológicos. Em 2009, em uma entrevista publicada por Mainardes e Marcondes, Stephen Ball sugeriu que os dois últimos contextos podem ser abordados dentro dos três contextos primários. O contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática e o contexto das estratégias políticas ao contexto de influência. Em 2012, a teoria da atuação, apresentada no livro How school do policy (BALL; MAGUIRE; BRAUN) contribui para uma expansão da análise do contexto da prática. Conforme aponta Lopes (2016), a teoria da atuação é importante, pois permite avançar no questionamento à verticalidade das políticas. "No livro (Ball, Maguire & Braun, 2012) é afirmado que a política "começa" em diferentes pontos, assume diferentes trajetórias, podendo ser formulada nas escolas, nas autoridades locais ou nos sistemas de poder centralizados (p. 6)". (p.6)

Em vista disso, em uma pesquisa que pretende utilizar o Ciclo de Políticas, é necessário ter um conhecimento claro sobre a perspectiva

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

epistemológica que o fundamenta, ter consciência sobre os limites dessa abordagem e fazer uma análise dos contextos que caracterizam o ciclo de forma abrangente, coerente e bem fundamentada. Para isso, uma boa e extensa revisão bibliográfica, inclusive recorrendo aos textos originais dos autores, é imprescindível. No entanto, para situar o leitor, já nos cabe fazer uma breve explanação sobre o que depreendemos até aqui a respeito dos contextos constitutivos do Ciclo de Políticas. O primeiro é o contexto da influência, que é aquele em que as políticas são iniciadas e os discursos sobre elas são construídos. Nele, conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Na opinião de Mainardes (2018), "a análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma "nova política". É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local." (p.13)

Já o contexto de produção do texto são os textos políticos, a materialização da política. Enquanto o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. (MAINARDES, 2006, p 52). Os criadores do Ciclo de Políticas salientam que os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, uma vez que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992 apud Mainardes, 2006,p.52).

Nesse sentido, Mainardes (2018, p.13) alerta que um dos desafios principais em relação à análise do contexto de produção do texto está na necessidade de se fazer uma análise crítica dos textos das políticas. Essa análise não pode derivar de uma leitura que tem a convicção de que os textos são coerentes e válidos, pois isso pode resultar ou em análises aparentemente neutras ou na legitimação das políticas investigadas. Ainda, Mainardes (2018) defende que uma das estratégias para que se faça essa análise crítica dos textos políticos é a realização de uma análise discursiva que busque identificar os fundamentos, as ideologias subjacentes, às incoerências e os termos que se repetem.

Seguindo, tem-se a formulação do contexto da prática, que é aquele em que a política está sujeita à interpretação e recriação. Esses processos podem produzir efeitos e consequências que acarretam mudanças e transformações significativas na política original. Para os autores do Ciclo de Políticas, a grande questão é que:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

> Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22 apud Mainardes, 2006, p.53)

Pois bem, tendo em vista sua caracterização, entende-se que o Ciclo de Políticas é um referencial analítico potente para entender as políticas educacionais, uma vez que, ao romper com a verticalidade como base, permite a análise crítica dessas políticas desde sua formulação até a sua implementação prática e seus efeitos. Ele é caracterizado por três dimensões dinâmicas: a efervescência, a produção do texto político e a ação ou prática. A efervescência é o resultado das disputas sociais por igualdade de condições, acesso e não discriminação que ecoam no cenário político e que culminam na produção do texto político negociado na forma da lei. O texto político não é, portanto, neutro e objetivo; longe disso, ele é a materialização de interesses distintos em constante tensão. É reflexo de um contexto histórico-social que está sempre sob influência de concepções distintas. Por isso, na dimensão da ação ou da prática são encontrados diferentes níveis de aplicabilidade do texto político. Na prática, as tensões presentes na produção do texto são identificadas na forma de ação ou inércia. Diferentes interesses podem fazer parte de uma mesma política e, consequentemente, das ações práticas. Dito isto, o texto político não é garantidor do direito que nele é descrito. Todavia, é munido dele que os cidadãos poderão exigir o cumprimento e aprimoramento das políticas.

Neste trabalho, portanto, em consonância com a perspectiva do Ciclo de Políticas, consideramos os movimentos sociais pelos direitos das pessoas com deficiência como um dos elementos da efervescência, a política de cotas para acesso público, os documentos legais sobre o AEE e o parecer CNE 05/2020 como o texto político produzido e, por fim, os documentos produzidos pela Unirio sobre o ERE como a dimensão da prática. Portanto,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

este estudo se foca na dimensão da ação política, da prática, sem, contudo, perder de vista as demais dimensões descritas no Ciclo de Políticas.

As normativas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior – O contexto da produção de texto

O discurso da inclusão, da igualdade de oportunidades e do respeito às diferenças tem se tornado cada vez mais notório na sociedade contemporânea. Contempladas nesse discurso, estão as pessoas com deficiência, que vêm se organizando para garantir a concretização de seus direitos. Um dos direitos, objeto de mobilização desse grupo, é o acesso à educação.

Quanto ao acesso à educação, essas mobilizações impulsionaram a publicação de variados documentos que se tornaram importantes marcos da tematização de problemáticas inerentes à inclusão. No Brasil, foram traçadas e gradativamente normatizadas, sobretudo a partir do início do século XXI, dispositivos legais inerentes à promoção do acesso e do atendimento aos estudantes com deficiência em instituições de ensino superior brasileiras. A partir da análise pelo Ciclo de Políticas (BALL, 1994), esses documentos estão contextualizados na segunda dimensão - produção do texto político. Dentre os principais documentos oficiais que permearam esse movimento de normatização, gostaríamos de destacar, em relação ao ensino superior, os seguintes:

- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências;
- Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino (IFs).

O decreto 7.611/2011, que prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Ficando destacada a necessidade de estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que tenham como objetivo eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Além disso, tal decreto definiu o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

institucional e continuamente disponibilizados, de forma complementar, a alunos com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento e a alunos com altas habilidades ou superdotação, de forma suplementar.

Nesse mesmo caminho, há, como proposta, a implantação das salas de recursos multifuncionais, cujo objetivo é promover atividades que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que são direcionados para o AEE. Para o ensino superior e para os IF, há a indicação de estruturação de núcleos de acessibilidade. Essas orientações implicam na necessidade de que toda instituição de ensino público tenha um ambiente que disponibilize os recursos materiais e humanos necessários para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram ao tentarem se relacionar com seus ambientes de aprendizagem.

Para além do AEE, outra política importante em relação ao acesso de pessoas com deficiência no ensino superior foi a promulgação da lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. Salientamos que ela é um fato que demarca a centralidade das consequentes lutas por inclusão na sociedade contemporânea por garantir acesso às pessoas que historicamente foram excluídas dos processos educativos formais no nível superior de ensino

No que tange especificamente ao ensino superior, ainda cabe destacar o Programa Incluir, que, a partir de 2005, foi executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), ambas do Ministério de Educação, a última extinta em 2019. O programa disponibilizava recursos a partir da inscrição das universidades nos específicos editais. Pelo intermédio do auxílio prestado pelo Programa Incluir, as Universidades podiam então criar e consolidar núcleos de acessibilidade. Contudo, desde 2010, a seleção do Incluir deixou de ocorrer e a dotação orçamentária é disponibilizada de acordo com o número de matrículas de alunos e alunas com deficiência.

Recentemente, houve a publicação de uma portaria cuja função foi instituir um grupo de trabalho com o objetivo de realizar avaliação de processos, levantamento de informações, discussão sobre alocação de recursos e definição de novas diretrizes para a continuidade do Programa Incluir. Essa portaria data de 06 de janeiro de 2021 e a coordenação do grupo de trabalho está sob responsabilidade da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp). Até a presente data, não há publicização dos dados

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

levantados pelo grupo de estudos e nem as diretrizes que serão definidas para a continuidade do programa.

Em suma, o que podemos afirmar é que essas normatizações e programas governamentais constituíram avanços importantes, refletidos em números, no que tange à presença de pessoas com deficiência na universidade. As sinopses estatísticas dos Censos da Educação Superior, elaboradas pelo INEP, de 2011 a 2019, indicam um aumento de 108% no número de matrículas de pessoas com deficiência em cursos de graduação presenciais e a distância, passando de 23.250, em 2011, para 48.520, em 2019. Observa-se, ainda, que, em relação às universidades federais, o número de matrículas de alunos com deficiência cresceu em 214%, de 4.437, em 2011, para 13.971, em 2019. Cabe explicar que, não utilizamos os censos de 2010 e 2020, porque, no de 2010, não há informação de número de matrículas por declaração de deficiência e o de 2020 ainda não havia sido divulgado até a presente data.

Considerando esses dados, o que se constata é que a comunidade brasileira de pessoas com deficiência já foi mais ou menos contemplada com leis, decretos e portarias que garantem o acesso e o AEE nas instituições de ensino formais de todos os níveis. Como resultado, tem-se o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência em cursos de graduação da educação superior. Contudo, não podemos deduzir que a promulgação de leis e normativas corresponde a uma mudança de cenário.

Análise da oferta de ERE pela Unirio - O contexto da prática

Na Unirio, há, conforme pesquisa feita em seus sítios eletrônicos, uma comissão de acessibilidade que foi criada em 2016 e que tem como objetivo traçar ações para a criação de um processo inclusivo para estudantes com deficiência. Essa comissão esteve envolvida na acessibilidade do site oficial da universidade e realizou alguns eventos que versaram sobre variadas temáticas da inclusão de pessoas com deficiência. Contudo, ainda não há a implementação de um núcleo de acessibilidade, como foi é previsto no programa INCLUIR e no decreto 7.611/2011, o qual seria responsável pelo AEE e pelo acompanhamento dos alunos com deficiência.

Sabendo desse contexto, a fim de identificar se esses aspectos, que constituem obstáculos à efetiva inclusão de alunos com deficiência na Unirio, permaneceram ou se intensificaram no atual período de ERE, resolvemos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

identificar o que foi proposto por essa instituição em relação à garantia de estudo aos estudantes com deficiência. Essa preocupação se dá porque, para os estudantes com deficiência, não basta ter acesso a uma boa internet e a um computador de última geração, é preciso ter ações que garantam condições de acessibilidade, de permanência, de plena participação e de autonomia no processo e ensino remoto.

Antes de partimos para análise dos documentos institucionais da Unirio que orientam o ERE, é preciso saber que o Ministério da Educação (MEC) publicou o Parecer CNE 05/2020, que estabelece diretrizes para a organização do ensino em todos os níveis durante o período de pandemia de Covid-19. Neste documento, quanto ao atendimento aos alunos com deficiência, indica em seu item 2.13 que as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas. Ou seja, não há nesse parecer nenhuma orientação específica sobre as formas de organização, proposição e coordenação de ações que visem assegurar e garantir as condições de acessibilidade necessárias à plena participação das pessoas com deficiência no âmbito das instituições de ensino brasileiras.

Contudo, recorrendo à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - nº13.146/2015- alertamos que as instituições públicas, dentre elas as universidades, precisam, a qualquer tempo e modalidade de ensino, se adequar ao que está previsto no art.28, inciso XIII. Esse artigo prevê que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o "acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas(...)".

Ou seja, mesmo não havendo no Parecer CNE 05/2020 uma indicação clara de procedimentos que possam garantir a inclusão de alunos com deficiência no ERE, é dever da universidade, segundo à LBI, assegurar em igualdade de oportunidades e condições, a qualquer tempo, o acesso à educação superior às pessoas com deficiência. Portanto, apesar das dificuldades envolvidas em um fenômeno não só inédito como ainda em curso, toda e qualquer instituição de ensino superior tem o dever de elaborar ações que visem garantir a equidade de acesso e participação ao ensino remoto. Sendo isso, um fator fundamental para permitir a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

Isso posto e tendo como atenção o objetivo do presente artigo, através da análise documental, buscou-se identificar o que foi proposto pela Unirio em relação às condições de acessibilidade, de permanência, de plena participação e de autonomia dos estudantes com deficiência no processo e ensino remoto. Os documentos que podem fornecer dados sobre as ações institucionais, ou seja o contexto da prática, que têm como finalidade a inclusão de alunos com deficiência ao longo do processo de ensino remoto emergencial são os planos de contingência e plano de atividades para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19, resoluções e editais para suporte ao ensino remoto.

A Resolução da Unirio nº 5.307, de 17 de agosto de 2020, aprovou o plano de atividades acadêmicas e administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19. De acordo com o plano, o início das atividades do período 2020.1, na graduação, ocorreu no dia 8 de setembro de 2020, na modalidade remota. Em tal documento, o ensino remoto é definido como atividades não presenciais a serem realizadas pela UNIRIO para o segmento discente, quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar.

Esse plano foi o principal documento norteador da instituição em relação a continuidade das atividades acadêmicas e administrativas da Unirio. Além de apresentar os calendários para os períodos de 2020.1 e 2020.2, ele estabelece diretrizes, ações e apresenta recomendações para o atual contexto de excepcionalidade e trata, também, das estratégias de ensino -aprendizagem e de trabalho remoto por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação ou outros instrumentos disponíveis.

Neste documento, nas disposições gerais, está estabelecido que as atividades acadêmicas e administrativas, na forma remota, devem ser garantidas por meio de conjunturas tecnológicas favoráveis aos discentes, aos docentes e ao corpo técnico da universidade. É salientado que tais conjunturas precisam ser garantidas pela própria universidade, a partir das políticas de assistência estudantil e de suporte ao trabalho remoto para o corpo técnico e o corpo docente. Em relação ao corpo discente, que é o foco deste trabalho, ficou estabelecido, pelo plano de atividades acadêmicas e administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19., a modalidade de Auxílio Emergencial, com vigência até dezembro de 2020, destinado aos estudantes prioritariamente de primeira Graduação, apenas presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

com matrícula ativa e regular em 2020.1. Além do Auxílio Emergencial, ficou firmado que o valor das bolsas de Auxílio Moradia (AM), Auxílio Alimentação (AA) e Bolsa de Incentivo Acadêmico (BIA) seria majorado, com vigência até dezembro de 2020.

Além desse plano, ao levantarmos e analisarmos os dados sobre a oferta do ERE na Unirio, constatamos que entre o conjunto de documentos que oferecem orientações à comunidade acadêmica[1], em apenas um deles aparece o termo "deficiência". O termo aparece no relatório dos grupos de trabalho sobre reordenamento social; atividade acadêmicas e pedagógica e governança, que foi usado na elaboração do plano das atividades acadêmicas e administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19. No entanto, apesar de aparição do termo, não significa que houve orientações específicas sobre ações de acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência ao longo do período de ensino remoto que foi instituído no calendário acadêmico da instituição. Isso porque, o que há é uma mera indicação de oferta de suporte de atendimento pedagógico e metodológico com estratégias para discentes e docentes com deficiências.

Em nenhum dos demais documentos, nem mesmo no plano de atividades acadêmicas e administrativas para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19, aparecem os termos deficiência ou deficientes. E aqui enfatizamos que esse plano trata das estratégias de ensino para a modalidade remota. Ou seja, não houve nenhuma orientação geral da universidade em relação aos processos pedagógicos necessários para a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência durante o período de ERE. Não houve indicações de acessibilidade em relação aos AVAs utilizados, ou aos aplicativos de aulas síncronas. Assim como também não houve orientações para elaboração de materiais adaptados e para o uso de recursos didáticos, disponíveis em programas do pacote office, que promovem a acessibilidade e que, portanto, possibilitam a participação de todos os alunos. Seria necessário, então, que a universidade oferecesse aos docentes oportunidades de conhecimento para que estejam a par de processos de ensino que promovem a inclusão no ensino.

Por fim, salientamos que nenhum dos editais de auxílios estudantis durante o período de ERE é destinado aos alunos com deficiência. Todos os

1 Os documentos são: Plano de contingência, plano de atividades para o período de excepcionalidade em virtude da pandemia de Covid-19, resoluções e editais para suporte ao ensino remoto

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

editais[2] priorizam os estudantes de primeira graduação, apenas presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita ou dão preferência aos discentes cadastrados nas políticas de assistência estudantil da Pró-reitoria de assuntos estudantis da Unirio.

Desse modo, o que se constata é que, no contexto prática, há uma falta de orientação, na Unirio, para ações pedagógicas inclusivas. Ao longo do processo de ERE, essa ausência de ações pode reforçar e criar obstáculos à efetiva inclusão de alunos com deficiência. Isso porque, para os alunos com deficiência, a adoção do ERE demanda não só ações que promovam o acesso à internet e a computadores, mas também reflexões e orientações claras sobre planejamento de currículos inclusivos, adaptações de materiais e de avaliações e uso acessível dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos aplicativos de web conferência que, muitas vezes, estão sendo usados em aulas virtuais.

Diante dos dados analisados, o que se pode afirmar é que a fragilidade da dimensão da prática, com a ausência de ações institucionais diretas e claras para o acesso e a participação dos estudantes com deficiência no ERE, ou em tempos de aulas presenciais, pode comprometer de forma significativa ações inclusivas já consolidas, como por exemplo, a política de cotas para acesso ao ensino superior. De maneira bem resumida, o que a análise dos documentos da Unirio sobre o ERE revela é que um dos maiores desafios que a universidade precisa encarar é a articulação entre a democratização do acesso e a elaboração de ações institucionais que visem a eliminação de barreiras à permanência e à participação de todos.

Nesse sentido, conseguimos concluir que, em relação à inclusão de pessoas com deficiência em espaços formais de ensino, a segunda dimensão do ciclo de política, caracterizada pelo texto legal, traz propostas para todos as modalidades de ensino. Contudo, no caso do ensino superior, a dimensão da prática, terceira dimensão do Ciclo de Políticas (BALL, 1994), ainda é insuficiente.

2 Edital do auxílio emergencial universitário – 2020; Edital do auxílio estudantil Covid-19 – 2020 e edital do auxílio inclusão digital - modalidade apoio à compra de equipamento eletrônico – 2020 e 2021

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo o paradigma inclusivo como um processo sempre inacabado, uma vez que as barreiras são constantemente construídas e reconfiguradas nos contextos sociais, a universidade precisa se mobilizar para a construção de uma inclusão que não seja meramente formal, para atender leis, decretos e normatizações em geral. É preciso uma inclusão efetiva, que seja comunitária e participativa e que não demanda apenas a garantia do acesso de pessoas com deficiência à universidade via sistema de reserva de vagas, mas também reflexões sobre processos pedagógicos e sobre condições de acessibilidade.

A partir das análises das políticas de inclusão e das ações que elas deveriam nortear do ensino superior, tendo como lente analítica o Ciclo de Políticas (BALL, 1994), podemos concluir dois fatos básicos:

i. É preciso enfatizar que a existência do texto político - a lei, não garante a efetividade da inclusão das pessoas com deficiência na universidade. A garantia do acesso não é sinônimo de participação, de aprendizagem efetiva e de conclusão do curso superior por parte dos ingressantes cotistas. Participar, aprender e concluir, ou seja, ter o tal "sucesso universitário" só é possível quando há inclusão, quando os alunos cotistas por deficiência deixam apenas de estar para passar a fazer parte da universidade. Contudo, a inclusão, que passa pelo caminho do reconhecimento e valorização das diferenças, que requer mudanças estruturais, mas também epistemológicas e atitudinais, ainda está distante da realidade da Universidade.
ii. Considerando os pressupostos legais que garantem o compromisso da universidade com a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência**,** a adoção do ERE demanda não só ações que promovam o acesso à internet e a computadores, mas também reflexões sobre processos pedagógicos e sobre condições de acessibilidade dos AVAs e das plataformas digitais escolhidas para as aulas síncronas ou assíncronas.

Por fim, sabendo que, em relação ao ensino superior, um dos maiores desafios que as universidades precisam encarar é o da articulação entre a democratização do acesso e a garantia aos estudantes com deficiência da qualidade do ensino, se faz mais que urgente, sobretudo em tempos de pandemia, que as instituições assegurem tanto o acesso ao ERE quanto a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

possibilidade de participação efetiva dos estudantes com deficiências nas atividades síncronas e assíncronas. É preciso que a dimensão da prática, das efetivações dos textos políticos e das garantias que eles expressam, seja mais evidente, clara e funcional. É necessário garantir ao aluno com deficiência o acompanhamento dos conteúdos acadêmicos, a participação em todas as atividades planejadas e desenvolvidas e a inclusão em todo o processo de ensino. A instituição tem o dever de encontrar caminhos para superar barreiras e promover a inclusão, seja em tempos de aulas remotas ou presenciais.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. **Education reform: a critical and post structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs**.). Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

BRASIL. **Lei nº 9.394 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Diário Oficial da União.

_____. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 07 jul. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Parecer de 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.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011-2019.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 15 jun. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra**? Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.053

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 16. agosto. 2018.

_____. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Ines. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educação & Sociedade, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

KUHN, Thomas S**. A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, (1962), 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

ENTRE TENSÕES E RESISTÊNCIAS: O CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

VINICIUS MASCARENHAS DOS PASSOS
Mestrando do Curso de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, campus de Jequié-BA, vini-mascarenhas@hotmail.com;

MARCOS LOPES DE SOUZA
Professor Dr. Titular do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié-BA. Professor permanente do PPGREC e do PPGECFP da UESB, m arkuslopessouza@gmail.com;

1 O presente artigo é um recorte da dissertação do primeiro autor e foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) por meio da concessão de bolsa de estudo do mestrado.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

RESUMO

Neste artigo analisamos os discursos sobre o contexto da inserção curricular da disciplina Educação para Sexualidade (EPS), nos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Jequié-BA, criada em 2005. A pesquisa foi desenvolvida com duas ex-docentes e duas ex-técnicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié que estiveram envolvidas na implementação ou desenvolvimento da EPS. O material empírico foi produzido por intermédio de entrevistas narrativas realizadas no ano 2021. Em geral, os diálogos evidenciaram a importância do GAPA no desenvolvimento e formação para ministrarem a EPS. Frequentemente, as/os educadores de Ciências/Biologia são consideradas/os responsáveis por assumirem a disciplina. Assim, o foco da discussão está pautado numa perspectiva médica. biológica e higienista. As/os docentes e familiares tensionaram a implementação desse componente curricular e, atualmente, devido ao fortalecimento do conservadorismo, existe um estímulo para a interdição das discussões sobre sexualidade.

Palavras-chave: Educação para Sexualidade, Componente curricular, Ensino fundamental, GAPA.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

APONTAMENTOS INICIAIS

Na contemporaneidade, assumir as discussões sobre sexualidade na escola têm sido cada vez mais desafiadoras devido ao fortalecimento de movimentos conservadores que buscam restringir esse diálogo a família em nome da moral e dos bons costumes. Esse ataque as instituições escolares resultam do seu entendimento como espaço potencialmente explicitador e questionador da construção das identidades culturais que, constantemente, vem sendo transgredidas e (re)articuladas em nossa sociedade (FURLANI, 2007). Nesse sentido, o currículo escolar tem se constituído como alvo principal para impedir com que essa discussão aconteça e prolifere a valorização das diferenças.

Ao ouvir a palavra currículo, frequentemente, é comum pensarem em um documento curricular com disciplinas, atividades, carga horária, ementa, plano de ensino docente, entre outros. Um aspecto comum a tudo isso, como apontam Lopes e Macedo (2011), é a organização de situações de aprendizagem realizada por docentes que resulte em um processo educativo. Entretanto, não podemos mais olhar o currículo com essa inocência, seu conceito deve sempre ser entendido parcialmente e localizado historicamente. Ampliando essa ideia, devemos desconfiar da intencionalidade que esse termo pode assumir. Assim, para Silva (2010), o currículo passa a estar envolvido com aquilo que nós somos, com o que nos tornamos e, portanto, com a nossa subjetividade e identidade, sendo central na construção das diferenças.

Como não existe neutralidade, inevitavelmente, a seleção de um currículo implica em marcas das relações sociais de poder, ou seja, é resultado de um processo histórico que foi construído e (re)produz culturalmente as estruturas sociais. Portanto, em determinado período, por meio de disputas e conflitos sociais, algumas propostas curriculares (e não outras) foram determinadas como currículo. Apropriando-nos dos dizeres de Lopes e Macedo (2010), o currículo é entendido como um espaço de disputa de poder, entre intelectuais e não-intelectuais de diferentes setores sociais e culturais, para legitimar autoridade na área educacional, podendo influenciar, por exemplo, propostas curriculares oficiais e práticas pedagógicas por meio da (re)contextualização dos discursos.

Como resultado dessas in/exclusões, em nossas escolas, esse território político têm apresentado discursos opressivos que marginalizam,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

hierarquizam e inferiorizam determinadas/os sujeitas/os. Nesse sentido, a relação entre ser e não ser diferente é atribuída por um processo de significação resultado das relações de poder (SILVA, 2010). Sendo assim, nesse território contestado não há uma situação de não-poder, mas uma constante luta pela imposição de sentidos. Furlani (2007) aponta que as discussões sobre sexo, sexualidade e gênero têm desafiado o campo curricular pela provisoriedade e sido encarados como "monstros" curriculares pelo olhar moral e normativo. Dessa forma, tem se evidenciado de forma mais intensa um conservadorismo, sobretudo nas propostas curriculares mais recentes, que marginaliza ou invisibiliza essas temáticas.

A título de exemplo desse conservadorismo, foi criado em 2004 o Movimento Escola sem Partido como uma reação contrária a utilização das escolas e universidades para difusão de perspectivas ideológicas, políticas e partidárias pelas/os docentes que, em seu ponto de vista, estariam doutrinando as/os estudantes. Sendo assim, atribuem a necessidade de controle sobre essas discussões, impondo uma cultura tradicional sobre os referenciais e práticas pedagógicas das/os educadoras/es no que diz respeito, por exemplo, a sexualidade. Após o surgimento desse movimento, aproximadamente 60 projetos de lei tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional e casas legislativas para impedir essas discussões na escola. Entre as solicitações estava a exclusão dos termos orientação sexual e gênero do Plano Nacional da Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FURLANETTO et al., 2018).

Nas últimas décadas, estratégias de controle do debate sobre gênero e sexualidade no currículo escolar tem sido difundida, por exemplo, por meio de slogans mentirosos apelidados pejorativamente de "kit gay" e "ideologia de gênero". Estes foram usados em campanhas políticas para representar negativamente e silenciar o trabalho de gênero e sexualidade no ambiente escolar. De acordo com Junqueira (2017) essas ações atuam como dispositivos reacionários para promover polêmicas, ridicularizações e intimidações contra as/os profissionais e a própria instituição escolar, pensando na implementação de políticas sociais e pedagógicas que não contrarie a família e os valores morais e religiosos tradicionais. Com essa pressão dos movimentos conservadores, a partir de 2014, houve também a supressão dos termos e assuntos envolvendo as questões de gênero e sexualidade da organização curricular dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Em vista disso, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esses termos também foram suprimidos por entenderem que discutir

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

essas questões provocariam uma crise de identidade nas/os estudantes. Trata-se de "ideias reacionárias que busca inundar a todos e todas com moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generificações hierárquicas, silêncios interessados, ódios destruidores, omissões desastrosas, retrocessos inaceitáveis" (PARAÍSO, 2018, p. 25). Essa retirada foi determinada por setores conservadores que pretendiam restringir esse diálogo a família. Contudo, devido ao histórico de controle sexual aliado a falta de informações, é comum as/os familiares terem dificuldades em abordar ou tirar dúvidas sobre sexualidade.

Ancorados na "ideologia de gênero", pensando a nível local, no município de Jequié, interior do estado da Bahia, esses confrontos também foram firmados, por exemplo, nas discussões da versão Preliminar do Plano Municipal de Educação (PME), período de 2015 a 2025, que buscava contribuir para a melhoria do ensino público municipal. Nesse processo, apesar de haver demandas mais urgentes a serem pautadas no âmbito educacional, tais como a melhoria da alfabetização das crianças, a discussão centrou-se na retirada do tópico "Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual", estimulada por movimentos conservadores, principalmente, associados a igreja católica e protestante. Assim, com a pressão dos grupos conservadores, os termos gênero e sexualidade também acabaram sendo suprimidos do PME desse município (SANTANA; SOUZA, 2019).

Apesar do currículo ser utilizado para nomear, classificar, hierarquizar e regular, ele também é um território de luta, contestação, conflito e resistência. Em contrapartida aos movimentos conservadores, mesmo após a aprovação do PME, houve a permanência da disciplina Educação para Sexualidade (EPS). Desde 2005 esse componente curricular se tornou obrigatório no núcleo diversificado dos anos finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de Jequié-BA, configurando-se como espaço de resistência. Essa disciplina foi implementada nessa faixa classificatória por entenderem que as/os discentes já teriam idade suficiente para discutir sobre essas questões (AZEVEDO; SOUZA, 2016).

Ter um componente curricular específico para abordar sexualidade foi possível por meio do artigo 11 da LDB 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo autonomia pedagógica as instituições escolares ao autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; e pelo artigo 26 que diz que o currículo do ensino fundamental deve ter uma base nacional comum completada por uma parte diversificada de acordo com as características regionais e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

locais da sociedade, da cultura e da economia das/os discentes (BRASIL, 1996). Desse modo, devido a necessidade de controlar o aumento dos casos de gravidez na adolescência e IST, foi solicitada/o sua integração na parte diversificada dessas escolas (AZEVEDO; SOUZA, 2016). Contudo, apesar da centralidade desse discurso, a disciplina EPS tem possibilitado com que temáticas historicamente silenciadas sejam problematizadas, tais como gênero, diversidade sexual, intersexualidade e violência sexual (AZEVEDO, 2013; PASSOS; SOUZA, 2019).

Curiosamente, a respeito da implementação curricular dessa disciplina, questiono: quais sentidos foram sendo construídos no município de Jequié-BA, para que houvesse a implementação curricular da EPS na educação básica? Quais direcionamentos têm tomado essa disciplina desde a sua criação? Como ela tem resistido ao conservadorismo que insiste em excluir a sexualidade do espaço escolar? Quem está autorizado a falar ou prescrever nesse componente? Os discursos produzidos na EPS investem na formação de que tipo de sujeitas/os? Essas perguntas nos instigam a (tentar) buscarmos respostas, ainda que provisórias, para esses questionamentos. Apesar disso, ressaltamos que não pretendemos responder todas essas provocações, mas buscamos apontar alguns direcionamentos e propor reflexões para que muitos outros sejam possíveis.

Dado o exposto, nesta pesquisa objetivamos (re)montar o contexto histórico da implementação da disciplina EPS para entendermos os seus desdobramentos, tensões e resistências ao longo do tempo. Assim, nesses escritos, lhe convidamos a produzir novos significados, direcionamentos e inquietações sobre o currículo do componente EPS.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nessa pesquisa realizamos uma bricolagem metodológica, ou seja, adotamos uma junção de procedimentos e materiais por entendermos que não há uma única teoria capaz de norteá-la ao alcance do objetivo e, sobretudo, criar condições para que o novo seja produzido. Dessa forma, assumimos as perspectivas pós-crítica e pós-estruturalista por possibilitarem a renúncia das rotas seguras e estáveis, lidar com as (in)certezas, propor pensarmos novos caminhos e trazer para o debate a historicidade e os significados dos conhecimentos, abrindo um leque de possibilidades. Para isso, revisamos os conceitos e questionamos as verdades imbricadas na construção da disciplina EPS.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

O prefixo pós não indica abandono ou desprezo das categorias de análise da teoria crítica, mas resulta na ampliação de aspectos que não foram privilegiados por essa teoria, tais como gênero, sexualidade, raça, etnia, regionalismo e geração (LOPES, 2013). Por isso, com base na vertente pós-crítica desestruturamos as divisões entre teoria e prática, discurso e "realidade", conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade. Descontruiremos os binarismos que foram construídos hierarquicamente e, consequentemente, as verdades construídas sobre o objeto de pesquisa (PARAÍSO, 2012). Essa aproximação entre educação, gênero e sexualidade à perspectiva pós-crítica vem contribuindo para desacomodar e descontruir metanarrativas (pre)estabelecidas.

Entre as vertentes pós-críticas nos aproximamos, especificamente, da pós-estruturalista por problematizar as construções discursivas de determinados conhecimentos, sujeitas/os e/ou instituições ao reforçarem e (re) construírem suas verdades. De acordo com Silva (2010), a vertente pós-estruturalista tem ênfase na linguagem como produtora de significados, sendo que estes apresentam uma fluidez, indeterminação e incerteza. Assim, ao direcionar meu foco para a linguagem, analiso o que nomeiam, incluem e excluem do currículo para que sejam construídas as práticas docentes, produzindo sujeitos e significados. Dessa forma, essa vertente possibilita desestabilizar os sistemas universais da razão hegemônica pensando na construção histórica envolvida nas relações de poder-saber (LOURO, 2007; TEDESCHI; PAVAN, 2017). Com esse direcionamento é possível desconstruirmos categorias que foram fixadas, naturalizadas e universalizadas, tais como a verdade, discurso, sujeito, poder, identidades e diferenças, evidenciando de qual forma foram produzidas para serem (in)visibilizadas.

Outro aspecto importante é a necessidade de lidar com contradições e buscar superá-las ao pensar que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo. Assumimos que as identidades, práticas e instituições, por exemplo, podem ser, simultaneamente, múltiplas. Ao abandonarmos o interesse de generalizar as afirmações universais e resistir à tentação de formular sínteses conclusivas, a perspectiva pós-estruturalista valoriza e atua com o local e o particular, levando-nos a admitir (novamente) a incerteza e as possibilidades sem a pretensão alcançar verdades universais, seguras e estáveis. Acreditamos que a imprecisão e a dúvida podem estimular a busca pelo conhecimento (LOURO, 2007).

Analisar uma disciplina na educação básica que fale especificamente sobre sexualidade pode ser considerada incomum e especial, principalmente,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

por vivermos tempos em que essas discussões são entendidas como impróprias para o ambiente escolar e, portanto, costumam ser retiradas ou margeadas do currículo. A resistência a esse conservadorismo nos provoca a tentar entender como o currículo da disciplina EPS se construiu e resistiu ao longo do tempo. Pensando nisso, com o intuito de alcançar o objetivo e responder às inquietações dessa pesquisa, delimitamos que as/os participantes seriam duas ex-docentes que atuaram na disciplina de EPS e duas ex-técnicas/os da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié que estavam envolvidas/os na construção/gestão desse componente curricular.

Devido ao cenário pandêmico, apesar do distanciamento social buscamos estabelecer uma relação de confiança para que se sentissem à vontade para participarem, sendo possível perceber por meio de suas falas que estavam confortáveis e dispostas a ajudarem. Antes de iniciarmos a produção do material empírico, essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié. Além disso, todas/os as/os participantes foram informadas/os sobre os objetivos da pesquisa e houve a possibilidade de exporem quaisquer dúvidas. Em seguida, as/os que desejaram participar confirmaram por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados apresentados nessa pesquisa foram registrados por meio da realização de entrevistas narrativas. Conforme mencionado por Andrade (2012), as entrevistas narrativas são formas de dizer sobre si e sobre a/o outra/o, abordando os pontos de vista subjetivos. Para nortear os diálogos, previamente, foram criados dois roteiros (um para as ex-docentes da disciplina EPS e outro para as ex-técnicas da SME) contendo questões sobre a implementação e desenvolvimento da disciplina EPS. Entretanto, ressalto que não existiu uma imposição rígida da ordem das questões, sendo realizado outros questionamentos no decorrer das entrevistas.

Percebemos as entrevistas como um acontecimento que apresenta suas singularidades e não proporciona com que se tenha um controle sobre elas. Apesar de ter um roteiro já adaptado e algumas percepções pré-estabelecidas, no decorrer ficamos suscetíveis a sermos direcionados a outros desdobramentos, questionamentos e reflexões. No início das entrevistas algumas participantes estavam nervosas, contudo, no decorrer houve um relaxamento e o diálogo fluiu de forma espontânea. Nesse processo buscamos exercer mais a capacidade de ouvir e estimulamos a confiança das entrevistadas, fazendo com que se sentissem confortáveis para expressarem suas opiniões.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

Para garantir que fosse recordado uma riqueza de detalhes foi necessário gravar em áudio as entrevistas, sendo, posteriormente, transcritas respeitando fielmente o registro. Logo após, procedemos com a análise conforme a Análise do Discurso com base nos estudos foucaultianos. De acordo com as contribuições de Foucault (2006) o discurso é uma série de acontecimentos, é um elemento no dispositivo estratégico das relações de poder. É por meio do discurso que o poder opera. Enfatizamos que, no currículo da disciplina EPS nos interessa mais entender o que afirmam sobre esse discurso do que o que não consta nele. Dessa forma, o discurso se constitui como um campo estratégico de disputa, controle e saber-poder. Assim, nessa análise buscamos evidenciar como se configurou a existência do currículo da disciplina EPS, as transformações dos saberes e as relações de poder que geraram/geram tensões e disputas curriculares.

QUAIS DISPUTAS E DESDOBRAMENTOS ENVOLVERAM A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE?

Após a epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento dos crescentes casos de gravidez não planejada entre as/os jovens, nas duas últimas décadas, as discussões sobre sexualidade nas instituições escolares passaram a ser tematizadas numa perspectiva médica, biológica e preventiva (CÉSAR, 2009; ALTMANN, 2003). Assim, para intervir nessa realidade, a escola foi tida como espaço ideal para disseminar informações sobre o "sexo seguro". Com o estímulo dessas discussões, conforme destacado por Bruna, Priscila e Cristiane, antes da inserção da disciplina EPS, a SME de Jequié realizou uma parceria com o Grupo de Apoio à Prevenção à Aids (GAPA) de Salvador para desenvolver o projeto de jovens multiplicadoras/es das informações sobre sexualidade em algumas escolas municipais que desejaram aderir a proposta.

Nesse direcionamento, esse projeto tinha como o foco as discussões sobre IST/AIDS e gravidez na adolescência. Para isso, participaram voluntariamente, especificamente, docentes da disciplina de Ciências/Biologia e discentes das instituições conveniadas. No início, Bruna recordou que poucas/os professoras/es aderiram a proposta, nos indicando que, possivelmente, se não houver uma afinidade, responsabilidade e/ou curiosidade sobre sexualidade esse trabalho não é realizado. Dessa forma, por meio de oficinas, o GAPA estava responsável por (in)formar estas pessoas para atuarem como

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

"multiplicadoras/es" dessas (in)formações nas instituições escolares e em outros espaços.

A periodicidade do auxílio do GAPA facilitou com que a sexualidade fosse debatida regularmente e com responsabilidade. Apesar da proposta inicial, posteriormente, outras temáticas foram sendo abordadas, tais como identidade de gênero, orientação sexual, respeito, cuidados com o corpo, drogas etc., indicando para as/os educadoras/es que a sexualidade é muito mais do que falar sobre prevenção. Além disso, ousando romper com um currículo rígido e estático, muitas vezes, as oficinas proporcionaram com que as/os temáticas fossem escolhidas a partir das inquietações ou vivências das/os discentes.

Aproximando esse diálogo nas oficinas, as professorasPriscila e Bruna destacaram também que o GAPA recebeu apoio do Centro de Referência em Saúde Sexual de Jequié. Dessa forma, profissionais da saúde também foram convocadas/os para ministrar palestras sobre prevenção e, além disso, contribuíram com materiais didáticos e a estrutura física para a realização das formações.

No desenvolvimento dessas temáticas foi apontado que o GAPA utilizava diferentes estratégias didáticas, tais como peças teatrais, palestras, jornais, músicas e danças, para facilitar o aprendizado. Possivelmente, essa diversidade metodológica contribuiu para que as/os docentes, principalmente as/os que ministrariam futuramente a disciplina EPS, reproduzissem algumas dessas oficinas, auxiliando no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Além disso, como aponta Britzman (2001) a diversidade das abordagens metodológicas tem se mostrado mais eficazes para que as/os estudantes percebam a importância desses conhecimentos para suas próprias vidas, para o cuidado de si e do outro. Dessa forma, compreendo que, por meio dessas estratégias, é possível que haja uma sensibilização no entendimento dos conteúdos. Em contrapartida, é possível que muitos obstáculos impeçam uma abordagem diversificada, cuidadosa e ética da sexualidade, tanto no que diz respeito as singularidades das/os docentes quanto a estrutura escolar.

No fragmento a seguir, Cristiane e Priscila destacaram a importância da participação do GAPA:

> Foi muito importante quando eu tive essa primeira aproximação com o pessoal do GAPA, [...] eu achava que o GAPA era aquele grupo que fica falando para prevenir de AIDS, prevenir de doença... Eu tinha essa visão distorcida do trabalho

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

> deles, mas quando conheci eu fiquei encantada da amplitude do trabalho deles. E quando eu percebi que esse trabalho que eles desenvolviam com os jovens era tornar os jovens multiplicadores daquelas informações eu fiquei encantada. (Cristiane, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 13/04/2021).
>
> Foi muito bom porque desmistificou, orientou, deu um olhar de saber o que era a AIDS, o que era o portador do vírus e o que era o doente de AIDS que a gente não sabia. Achava que só porque era soropositiva a pessoa não tinha a doença, mas aquele preconceito: "Ai, não pode pegar, o beijo, a saliva, isso e aquilo". Tudo isso foi desmistificado para nós, professores, que éramos totalmente ignorantes. (Priscila, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 23/08/2021).

Nesses relatos é possível perceber que o GAPA teve grande relevância pessoal e profissional ao proporcionar novos conhecimentos sobre a sexualidade. A partir disso, o GAPA conseguiu formar alguns grupos de professoras/es e jovens multiplicadoras/es. A multiplicação dessas informações possibilitou com que a pedagogia do sexo seguro fosse ampliada para o cotidiano da comunidade externa a escola, estimulando com se envolvessem no cuidado de si e, consequentemente, do outro.

Contudo, para além do tratamento da sexualidade como risco ou perigo, será que informações sobre prazer, por exemplo foram apresentadas? Apesar da importância de conhecer e prevenir sobre as IST/AIDS, a reiteração de uma perspectiva reducionista do sexo, ao associá-lo frequentemente ao contágio de infecções, desvinculando das questões sociais e culturais que interferem nas vivências das/os sujeitas/os, pode gerar medo. Assim, como aponta Britzman (2001), a informação mais adequada a ser difundida nesses lugares conceberia os corpos como algo que pode se movimentar entre perigo e prazer.

Esse processo foi fundamental para que percebessem a importância das discussões sobre sexualidade na escola, estimulando, posteriormente, a criação da disciplina de EPS. Curiosamente, anterior a inserção da parceria realizada pelo GAPA, algumas/alguns docentes já promoviam discussões sobre sexualidade na escola. Entre elas/es, a professora Mônica ressaltou que desde a sua inserção na rede municipal de ensino, no ano de 1985, já abordava essas questões na disciplina de Ciências, principalmente, com as/os discentes da 7ª série. Nos seus dizeres: "tinha uma unidade que a gente trabalhava a questão do aparelho reprodutor masculino e feminino e aí eu

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

ampliava os horizontes, não ficava somente com a parte biológica" (Mônica, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 30/08/2021).

A disciplina de Ciências/Biologia, muitas vezes, é vista como a única responsável por abordar sexualidade devido a alguns conteúdos que se aproximam dessas discussões, tais como a anatomia e fisiologia do sistema genital. Esse entendimento tem dificultado com que o debate seja ampliado entre as diversas áreas do conhecimento. Conforme descrito por Altmann (2005) em uma pesquisa realizada em escolas públicas do Rio de Janeiro, a sexualidade era discutida apenas nessas disciplinas, produzindo um discurso biológico e higienista, numa perspectiva prescritiva, reducionista e normativa que evidencia apenas as IST, a contracepção, o corpo e a reprodução.

Contudo, em contrapartida a esse posicionamento, a educadora Mônica ressaltou a importância de ir além das características biológicas, valorizando em suas aulas, por exemplo, as dimensões sociais, psicológicas, éticas, culturais e afetivas. Nesse sentido, compreendemos que, possivelmente, havia uma valorização da educação sexual voltada para as diferenças.

Essa experiência pedagógica a partir das perspectivas biossociais da sexualidade, ainda que de forma tímida, contribui para gerar dúvidas, questionamentos e desacomodações das abordagens apoiadas em pressupostos médicos e biológicos (MORANDO; SOUZA, 2019). Ter uma professora que afirma discutir sexualidade desde a década de 1980, período esse caracterizado pela epidemia do vírus da AIDS, é resistir a falta de informação e ao preconceito que assolava, de forma mais intensa, o país na época. Nesse sentido, questionamos: quais inquietações levam uma docente a abordar sexualidade na escola em um período tão conservador para essas discussões?

Ao longo do tempo, as mudanças comportamentais das/os adolescentes, o desconhecimento de assuntos relacionados a sexualidade e a gravidez nessa faixa classificatória foram fatores determinantes para que novas iniciativas de intervenção sexual fossem pautadas por Mônica na escola municipal que atuava na cidade de Jequié-BA.

Sendo assim, em 2005, sob influência da formação proporcionado pelo GAPA com o projeto de jovens multiplicadoras/es, essa educadora e outros dois docentes, desenvolveram o projeto Responsabilidade e Naturalidade na Sexualidade do Ser (Renas-ser). De acordo com informações contidas no site do projeto[2], por meio da realização de oficinas, seria construído reflexões e

2 As oficinas realizadas versavam sobre saúde reprodutiva, relações interpessoais, afetividade, imagem corporal, auto-estima e relações de gênero. Outras informações sobre o projeto

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

questionamentos referentes as posturas, tabus, crenças e valores nos relacionamentos e comportamentos sexuais das/os estudantes. A participação voluntária foi destinada a estudantes do ensino fundamental II, seguido da assinatura do termo de compromisso pela/o familiar responsável.

Em diálogo com a coordenadora da escola em que trabalhava, a professora Mônica entregou o projeto Renas-ser e propôs com que fosse apresentado para a Secretaria de Educação. Nos seus dizeres:

> Aí, inocentemente, eu peguei o meu projeto e passei para ela. Aí esse projeto, quando eu estive na Secretaria de Educação em uma semana de Jornada Pedagógica, eles apresentaram uma ideia de como seria a disciplina de Educação Sexual. E não é que eu tive como surpresa que eu encontrei as minhas escritas naquele projeto? Naquele plano eu acabei encontrando. Por sinal, eu procurei a pessoa que disse ter escrito e questionei de onde tinha saído aquele plano curricular e ela disse que foi construção da Secretaria Municipal de Educação. Eu disse: "Poxa, legal. Essa construção da Secretaria de Educação a professora aqui fez parte, mas em momento nenhum foi chamada para poder endossar o que está escrito aí". Foi quando eu descobri que o meu projeto já estava atuando nas escolas municipais como uma disciplina. Foi aí que eu descobri o que tinha acontecido lá em 2005 em uma sala de coordenação pedagógica da escola municipal que eu lecionava. (Mônica, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 30/08/2021).

Posteriormente, como uma das tensões envolvidas no processo de construção da disciplina EPS, em uma reunião da Jornada Pedagógica foi apresentada sua proposta curricular que, para surpresa de Mônica, sem sua autorização, o projeto Renas-ser endossou a sua implementação.

Nesse tensionamento, Priscila, Cristiane e Bruna destacaram que a lei 10.639/03, sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, estimulou a reformulação da matriz curricular diversificada das escolas municipais. No município de Jequié-BA, essa abertura possibilitou com que fosse pautada também a inserção da disciplina EPS, principalmente, como indica Mônica, pela mesma necessidade de inserção do projeto Renas-ser, ou seja, devido ao aumento dos índices de gravidez na adolescência e IST/AIDS no município. Além disso, os conteúdos e referenciais a serem abordados na

Renas-ser podem ser encontradas no seu site. Disponível em: <http://renas-ser.blogspot.com/2008/>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

EPS teve como base esse projeto. Segundo relatos, essa foi uma discussão calorosa que provocou algumas tensões entre as/os docentes. Como aponta Cristiane:

> Tinha professor dizendo que a gente estava inventando disciplina para ensinar os meninos como engravidar e a usar drogas porque a disciplina Educação para Sexualidade acho que tinha alguns pontos que falavam sobre o uso de drogas por causa da transmissão de doenças sexualmente transmissíveis e tal. [...] Achavam que essa disciplina ia instigar a questão do sexo dos alunos. Então acabou ficando muito confuso no início. Tinha alguns professores que desenvolviam um bom trabalho e tinha professor que ia para a disciplina para doutrinar os alunos. (Cristiane, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 13/04/2021).

Esse entendimento reforça como o conservadorismo se fortaleceu no imaginário social para que as discussões sobre sexualidade fossem consideradas negativamente. A esse respeito, Foucault (1984) remonta que, no final do século XVIII, surgiram "novas tecnologias do sexo", por meio da pedagogia, medicina e economia, para fazer do "sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que, todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância" (FOUCAULT, 1984, p. 110). Ao me debruçar sobre a pedagogia, essa vigilância tem se expressado para controlar as/os crianças e adolescentes sobre o que o autor denominou "pecado de juventude". Portanto, deveria ser evitado falar ou restringir o debate a determinados setores ou grupos para não estimular a prática sexual e, consequentemente, evitar situações consideradas como "problemáticas sociais", tais como a gravidez na adolescência e as IST.

Aliado a esse posicionamento, recentemente ainda é possível perceber que o discurso proferido pela ministra Damares Regina Alves, titular do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), tem reforçado que as discussões sobre educação sexual nas escolas devem incentivar as/os jovens a adiarem o momento da primeira relação sexual, realizando abstinência como forma de evitar as IST e a gravidez. Assim como Meyer (2018), acreditamos que esses discursos ameaçam derrubar o fortalecimento das discussões sobre sexualidade que foram construídas com dificuldades.

Um aspecto interessante ressaltado por Cristiane foi que, apesar de haver educadoras/es que desenvolviam um bom trabalho, outras/os

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

impuseram seus valores morais para doutrinar as/os discentes. Afinal, o que significa desenvolver um bom trabalho? Diante desse tensionamento e da crescente onda conservadora, faz-se necessário estranhar, questionar e desmontar o currículo, saberes e práticas desenvolvidas para colocar em discurso o que está em jogo nessa imposição de sentidos. Acreditamos que esses discursos reacionários, implicados em relações assimétricas de poder, têm invalidado o processo de valorização da diferença e resistido a inserção das discussões sobre sexualidade no espaço escolar. Nesse sentido, assim como demonstrado no processo de inserção curricular da disciplina EPS, a professora Bruna destacou que atualmente ainda é possível evidenciar uma rejeição das/os docentes em ministrarem o componente EPS. Nos seus dizeres:

> Olha, principalmente quando tem assim, a mãe evangélica... Os professores evangélicos para começar: "Ah, eu sou evangélico. Como é que vou ministrar essa disciplina?". Eu disse: "Isso não tem nada a ver". Todo ano tinha essa discussão, é por isso que eu ficava chateada e falava: "Não vou pegar porque eu acho que aí é de todo mundo". [...] Até porque eu estava solteira na época e muitas diziam: "Ah, eu sou casada", "Ah, eu sou solteira", aí vem: "Ah, eu sou evangélica". Aí eu falei: "Gente, isso não tem nada a ver", por isso que eu falo que foi muito importante o GAPA. [...] O primeiro enfrentamento é esse. Era a questão dos professores, "Eu sou evangélico, eu sou isso, sou aquilo, sou casada...". Aí agora que deu, vai ficar escolhendo. (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021).

O conservadorismo religioso e o silenciamento das discussões sobre sexualidade têm influenciado com que as/os docentes, muitas vezes, rejeitem assumir o componente EPS. Conforme apontado por Furlanetto et al. (2018), uma das principais dificuldades para inserção de estratégias de educação sexual nas escolas são as crenças sexistas e religiosas das/os educadoras/es e familiares. Geralmente, estas/es compreendem alguns comportamentos sexuais como desviantes, sentem medo de represálias e desconfortos para lidar com as temáticas. Dessa forma, é comum as discussões sobre sexualidade serem rejeitadas ou quando abordadas são utilizadas para oprimir, discriminar e (re)produzir preconceitos.

Essa dificuldade para falar sobre essas questões diz muito sobre o contexto histórico da educação sexual no Brasil, sendo inicialmente caracterizada pelo silenciamentos dessas discussões e, posteriormente, pela difusão de práticas higienistas associadas às crenças religiosas. Consequentemente,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

essas iniciativas promoviam a valorização da heterossexualidade e o fortalecimento da regulação sexual (FIGUEIRÓ, 2010; LOURO, 2008).

Conforme evidenciado nas falas, essa construção refletiu nas práticas e atitudes das/os educadoras/es do componente EPS. Assim como estas/es tensionaram a implementação dessa disciplina, no relato acima Bruna começa a dar indícios que as/os familiares também questionaram essa proposta curricular. A esse respeito, Priscila reforça que:

> Foi uma outra questão, muita reunião de pais nas escolas. Nossa, denúncia, denúncia, teve até denúncia em rádio. Eu não me lembro se teve denúncia no Ministério Público, mas tudo advindo de pais evangélicos com uma visão estreita que diz que o filho estava indo para as escolas aprender putaria, que estavam ensinando putaria. Então precisou de reuniões de pais, precisou do conselho escolar se envolver junto com a direção. Nas reuniões de pais levar um palestrante para mostrar que não era aquilo, que o professor não estava ensinando o que não devia, mas que aquilo fazia parte do planejamento, da vida da criança. Nossa, muito isso, aconteceu mesmo, mas a gente trabalhou com isso também nas reuniões dos pais. Inclusive [...] houve casos em que o pai até tirou o filho de escola. "Não, essa escola não serve para o meu filho, para a minha filha porque ele vai ensinar isso, vai ensinar aquilo...". Eu acho que ainda hoje existem pessoas assim. Isso não acaba não, eu penso. (Priscila, ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 23/08/2021).

No imaginário social existe uma visão de que trabalhar com educação sexual é somente falar de sexo, das relações sexuais em si. Embora, a sexualidade não se restringe a isso, não podemos cair na armadilha de que falar sobre a sexualidade signifique desconsiderar as relações sexuais. Para Foucault (1984), a sexualidade é um dispositivo histórico que por meio de estratégias (não)discursivas estimulam o corpo, intensificam os prazeres, produzem conhecimentos, reforçam os controles e resistências pelas relações de saber-poder. Sendo assim, esse dispositivo atua sobre os discursos construídos em torno da sexualidade e as práticas educativas por meio de diversas estratégias de poder para construir saberes sobre nossos corpos e mantê-los sob controle.

Apoiando-nos em Furlani (2013), entendemos que uma educação para sexualidade tem como compromisso desestabilizar, desconstruir, refletir e discutir as ideias de "verdades universais", a restrição de modelos hegemônicos normativos da sexualidade por meio das relações de poder e interesses

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

envolvidos nessa construção; e, além disso, pluralizar as possibilidades sexuais da vida humana, problematizando como são significados e a produção dos seus efeitos sobre a existência das pessoas, demonstrando seu caráter histórico, social cultural.

Apesar de quererem impedir com que a sexualidade esteja presente de no currículo escolar ou de forma explícita nos discursos, Louro (1997) afirma que ela está na escola porque faz parte dos sujeitos. No trecho abaixo a educadora Bruna se estende em seu comentário ao dizer que ministrar sexualidade na escola possibilita o diálogo sobre os corpos, podendo influenciar, inclusive, uma vida saudável e o compartilhamento de informações.

> Eu não acho que na educação o professor tem o direito de interferir naquilo que o pai e mãe determinam, mas eu acho que a gente ajuda a construir. De que forma? Como eu te falei, abrindo esse leque, dando oportunidade a eles saber que tem direito de se comunicar, de se expressar, de buscar mais conhecimento, buscar a saúde correta. Esses meninos veem todo dia a internet. Ele acha ali que tudo que a bíblia e a internet falam é fiel, não tem mentira, não tem fake, não tem nada. Daí essa oportunidade de estar selecionando o que é real e o que não é. (Bruna, ex-docente da disciplina EPS, entrevusta realizada em 18/08/2021).

A abordagem da sexualidade nas instituições escolares não impede com que a família também coloque essa temática em discurso, podendo ainda ser informações complementares. Colocamos sob suspeita o posicionamento de Bruna, ao reforçar que a escola não deve interferir no que determinam os familiares, por entendermos a escola como um espaço de debate que requer, muitas vezes, divergir da família, o que não quer dizer que a escola irá impor uma determinada compreensão sobre a sexualidade. Apesar disso, de forma mais intensa, nos últimos anos têm se fortalecido um movimento conservador para restringir essa discussão ao âmbito familiar. Contudo, frequentemente, é comum as/os familiares não falarem sobre sexualidade, contribuindo para que haja uma ausência dessas questões.

Nesse direcionamento, Furlani (2003) relata que, a inclusão da sexualidade no currículo escolar é resultado de inúmeras demandas, além da determinação governamental. Por exemplo, as crianças e adolescentes incitam a discussão; a veiculação midiática da temática chama a atenção; a omissão familiar contribui para que as dúvidas não sejam sanadas; as políticas de saúde do HIV/AIDS colocam em discurso e as iniciativas docentes se tornam mais comuns. Dessa forma, muitas vezes, o diálogo na disciplina EPS

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

vem suprir as necessidades dessas discussões. Esses posicionamentos me instigam a refletir: Por que os movimentos conservadores desejam que não haja esse debate ou que ele esteja restrito a um grupo específico?

Nesse processo, Priscila ressaltou a importância do trabalho pedagógico com as famílias para acalmar as tensões ao longo do desenvolvimento da disciplina. Já Cristiane apontou como isso também foi necessário no início da implementação. Assim, as discussões foram se acalmando ao serem apresentados dados nas reuniões com coordenadoras/es pedagógicas/os, diretoras/es e professoras/es sobre a redução dos índices de gravidez nas instituições escolares que o GAPA de Salvador desenvolvia o projeto de jovens multiplicadoras/es.

Ao argumentarem sobre a permanência dessa disciplina com a redução do número de adolescentes grávidas, compreendemos que a EPS não foi criada como um espaço de reflexão para pensar a diversidade ou a sexualidade sem receios e que gerasse autonomia, mas proporcionar uma regulação da sexualidade adolescente, especialmente das garotas. Aliado a esse posicionamento, César (2009) destaca que, historicamente, a presença da sexualidade na escola foi resultado de dispositivos disciplinares e governamentais para que houvesse o controle dos corpos de crianças e jovens.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Nessa pesquisa foi possível reconhecer a importância do GAPA de Salvador ao desenvolver o projeto de Jovens Multiplicadores, possibilitando com que as discussões sobre sexualidade fossem realizadas e as/os docentes formados. Possivelmente essa formação refletiu no desenvolvimento das/os futuras/os educadoras/es do componente EPS.

As/Os profissionais formadas/os em Ciências/Biologia foram convocadas/os para atuarem na disciplina EPS por entenderem que essa é a disciplina que está mais próxima do discurso médico. Assim, as discussões tiveram foco numa perspectiva médica e higienista, voltada para as IST/AIDS e a gravidez não planejada.

A reformulação da matriz curricular diversificada das escolas municipais pela lei 10.639/03, estimulou a inserção da disciplina EPS nas escolas municipais. No início houve um tensionamento entre as/os docentes e pelas/os familiares para que não fosse implementado esse componente curricular. Essa resistência ainda se sido realizada atualmente devido a influência de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

movimentos conservadores que buscam restringir as discussões sobre sexualidade ao âmbito familiar.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003.

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na Educação Sexual em uma escola**. 226 f. (Dissertação de Mestrado), Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

AZEVEDO, Suse Mayre Martins Moreira. **Estudo investigativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas da rede municipal de Jequié-BA.** 144f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Jequié, 2013.

AZEVEDO, Suse Mayre Martins Moreira; SOUZA, Marcos Lopes de. O ensino da sexualidade em um componente curricular específico: regulações e escapes. **Ensino em Revista**. Minas Gerais, v. 23, n. 2, p. 367-386, 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2°ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "epistemologia". **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 37-51, 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.** Ditos e Escritos, 2 ed. v. 4, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal,1984.

FURLANETTO, Milene Fontana et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550-571, abr./jun., 2018.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.46, p. 269-285, dez., 2007.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual - possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; HECKEL, Jane Felipe; SILVANA. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": A gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? IN: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 25 a 52, 2017.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 3 ed., 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar e escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago., 2008.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.054

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós -estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar. Currículos de gênero e sexualidade – sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

MORANDO, André; SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. Corpo, sexualidade e gênero: verdades imbricadas ao ensino de ciências e de biologia. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 7, n. 1, p. 227-243, jan./jun. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.) **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, p. 23 a 52, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSOS, Vinicius Mascarenhas dos; SOUZA, Marcos Lopes de. **Ensino da sexualidade**: diálogos com as perspectivas das/os discentes. 2019.

SANTANA, Thaís Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. **A disciplina educação para a sexualidade como espaço de res(ex)istência nas escolas municipais de Jequié-BA**. E. Santana, p. 83-88, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. Editora Autêntica, 3ª ed., 2010.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

ENTRE(VISTAS): LEMBRANÇAS ESCOLARES DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

GISLENE DE ARAÚJO ALVES
Doutora em Educação pelo PPGED/UFRN, prof. D.E do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, gislene.araujo@ifrn.edu.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar lembranças escolares de pessoa com deficiência visual e seus fatores de motivação ao longo da vida escolar e nas diferentes inter-relações constituídas nos processos de formação pessoal e profissional que propiciaram o desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento ou vínculos sociais). Trabalhamos com narrativas autobiográficas no qual foram analisadas pelos fundamentos teóricos da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 1985; 2000; 2017) o que possibilitou identificarmos as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento). Foram identificadas quatro categorias dominantes: a família, a escola, a deficiência e a profissão. Concluímos que, a pessoa com deficiência possuí diversos fatores motivacionais para superação dos desafios enfrentados ao longo da vida escolar /acadêmica e profissional, sendo a família a principal fonte de apoio de manutenção da(s) motivações e sentidos de autonomia e competência, em seguida surge o ambiente escolar como ambiente provedor do sentido de pertencimento e ampliação dos vínculos sociais, seguido da vida acadêmica em nível superior, no qual trouxe os desafios de acessibilidade e adaptação que auxiliaram o desenvolvimento de estratégias para manutenção da motivação do sujeito em relação a ele e ao curso. Observamos que os limites e preconceitos sobre a deficiência visual e os sentidos de autonomia, competência e vínculos sociais impulsionaram os sujeitos deste estudo alcançarem suas realizações pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Lembranças Escolares, Memórias Escolares, Pessoa com Deficiência Visual, Igualdade, Diferença.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

INTRODUÇÃO

A Educação é um dos principais pilares do desenvolvimento da humanidade, e detalhar como as pessoas com deficiência visual foram percebidas e atendidas pelo sistema educacional é relevante para refletirmos como as pessoas com deficiência visual passaram por todos os processos formativos formais de educação, e como superaram as barreiras físicas, psicológicas e pré-conceituais sobre si.

A pesquisa deriva-se da abordagem qualitativa na área de história da educação, cujo objeto/tema é revelar os fatores motivacionais tais como autonomia, competência e pertencimento das pessoas com deficiência visual em relação ao seu processo educativo, tento como material empírico as narrativas autobiográficas expressas em memórias escolares de pessoas com deficiência visual à luz da Teoria da Autodeterminação (RYAN E DECI, 1985).

A realidade é percebida de um modo particular, singular e complexo, mesmo que estejamos vivenciando o mesmo fenômeno, cada indivíduo apresentou percepções diferenciadas um do outro sobre o mesmo fenômeno, qual seja suas relações nos processos educacionais vividos. Assim, foi possível perceber que, damos sentido as nossas percepções da realidade através de nossas experiências anteriores, assim como nossas crenças, valores e relações socioculturais.

Ao longo de sua vida, apresentamos diferentes níveis de motivação, pertencimento e engajamento em suas diferentes relações sociais e culturais os quais contribuem para a construção de nossas representações, interpretações e significações e que passam a fazer parte de nossa identidade pessoal e profissional.

As narrativas autobiográficas foram recolhidas através de entrevistas semiestruturadas, mantendo a direção temática de registrar as narrativas de pessoas com deficiência visual de maneira compreensiva e livre, seguindo um caminho de diálogo entrevistadora-entrevistado(a), sendo a entrevistadora o sujeito da escuta compreensiva. O material empírico obtido na pesquisa foi a partir de registros audiovisuais das entrevistas compreensivas com cinco pessoas com deficiência visual (quadro abaixo), cegos ou com baixa visão, congênita ou adquirida e que tiveram um percurso educacional até o nível superior.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

1. Quadro descritivo dos entrevistados

Quadro 1 - Descrição dos Entrevistados

Entrevistado	Sexo	Tipo de Deficiência Visual	Tempo de Entrevista
Marília	Fem.	Glaucoma Congênito e baixa visão	57”
Matheus	Masc.	Glaucoma Congênito	1h 27”
Sandro	Masc.	Atrofia do Nervo Óptico	1h 13”
Valeska	Fem.	Glaucoma Congênito e Degeneração Macular Mióptica	1h 40”
Wilson	Masc.	Uveíte Bilateral	38”

No primeiro momento da entrevista, foram feitas perguntas como: Fale de sua infância, de sua família, das lembranças da escola, das brincadeiras, buscando (a)colher “um relato de vida” (BONAZZI,1998, p. 238). As entrevistas, em síntese, versam sobre a história de vida pessoal, acadêmica e profissional de todos os participantes o que nos permitiu vislumbrar os desafios e as adaptações criadas pelos nossos participantes ao longo da vida pessoal, escolar e profissional.

Começamos à análise das entrevistas e ao longo das leituras das transcrições identificamos alguns tipos de fatores motivacionais. As entrevistas nos possibilitaram identificar temáticas e estruturações discursivas entre as narrativas analisadas que permitiram também identificar os temas e ou subtemas sobre os quais os participantes decidiram narrar. A seguir apresentaremos alguns conceitos da Teoria da Autodeterminação e as necessidades psicológicas básicas envolvidas no processo de motivação do sujeito.

2. A Teoria da Autodeterminação: as necessidades básicas para motivação de si

O que nos move? Que força é essa que nos faz buscar satisfação através de nossas ações? Como explicar nosso(s) comportamento(s) diante das diferentes relações sociais que apresentamos ao longo da vida? Essas questões sempre rodearam minhas pesquisas, principalmente, depois de descobrir a Teoria da Autodeterminação na perspectiva de Ryan e Deci. Mas o que vem a ser a Teoria da Autodeterminação - é uma teoria que busca compreender, organicamente, o comportamento e o desenvolvimento da personalidade humana.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory – SDT*) de Ryan e Deci foi elaborada em 1981, com o intuito de estabelecer uma psicologia com responsabilidade social, buscando verificar o comportamento autodeterminado como fator que possibilita o empoderamento e comportamento do sujeito e vínculos sociais.

Na Teoria da Autodeterminação a **autonomia** é uma ação, iniciativa e autorregulação das próprias ações (DECI et. al., 1991) O sujeito passa a atuar de forma autônoma quando decide executar uma tarefa por vontade própria e não por comandos externos, pressões, sentindo-se responsável pelas suas próprias ações.

A **competência** é uma necessidade psicológica básica e que conceituada por White (1959) tornou-se referência nas abordagens sobre motivação, propôs o conceito de motivação eficaz, competente (*effectance motivation*) no qual descreve existência de uma força inerente ao ser humano, como: competência pessoal motivada pela interação com o contexto ambiental/social. Para Ryan e Deci (2000) para ocorrer uma maior motivação intrínseca é necessário que o sujeito sinta o sentido de competência precisa ser acompanhado do sentido de autonomia.

O sentido de **pertencimento** são conexões satisfatórias com os outros em um meio social (DECI; RYAN, 2000). Na TAD o ser humano possui necessidades de estabelecer vínculos ou de pertencer e interagir com o(s) outro(s). Essa necessidade de pertencimento a um grupo e ou instituição é um importante constructo motivacional, pois o sujeito sente-se motivado em suas relações interpessoais, apresenta um desempenho melhor, resistência a situações de estresse e alcançam um maior nível de bem-estar (REEVE, 2006; RYAN E DECI, 2000).

Na Teoria da Autodeterminação os aspectos socioculturais influenciam, diretamente, na percepção de competência o que pode favorecer ou prejudicar o sentido de desenvolvimento do sujeito. Assume-se que os desafios podem trazer *feedbacks* positivos que favorecem a percepção de competência pelo sujeito, ou de *feedbacks* negativos que trazem pressões externas e situações de desafios muito acima ou muito abaixo da capacidade do sujeito, o que pode levar a pessoa a duvidar de sua competência para executar a atividade (DECI; RYAN, 2000; RYAN, 1995).

A Teoria da Autodeterminação está preocupada com os fatores socioculturais que dão suporte ou que impedem as pessoas de estarem prosperando através da satisfação de suas necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento (relações sociais). Embora a teoria venha

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

da área psicológica, neste estudo, a utilizamos para analisar as memórias escolares da pessoa com deficiência visual buscando compreender quais as ações comportamentais e os níveis de motivação ao longo da vida escolar desses sujeitos que os impulsionaram a ir adiante, a não desistir.

Consideramos os fundamentos dessa teoria para identificar as diferentes dimensões formativas como fatores pessoais, sociais, políticos e culturais que influenciam as motivações e a busca pela satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Em nosso estudo investigamos os principais fatores intrínsecos e extrínsecos do desenvolvimento individual dentro de contextos sociais, que facilitaram e/ou impediram a motivação, autonomia, competência, pertencimento ou bem-estar da pessoa com deficiência visual em sua trajetória escolar o enfoque, no que nos move, procura uma compreensão sistematizada de como as pessoas com deficiência visual buscaram fortalecer suas condições físicas e psicológicas, mesmo sabendo que os resultados do desenvolvimento humano variam de acordo com as relações sociais e que essas se encontram em uma situação que é considerada de necessidades específicas.

A(s) trajetória(s) de vida de pessoas com deficiência visual é o eixo central deste trabalho, não apresentamos apenas o olhar da Ciência sobre a pessoa com deficiência visual, mas as perspectivas da pessoa com deficiência visual sobre o próprio processo educativo e social, por isso consideramos matéria prima as narrativas desses sujeitos, sem desprezar, as considerações científicas sobre esses processos.

3. Memórias escolares e trajetórias de vida de pessoas com deficiência visual: o limite é o céu

Aqui apresentação uma amostra de como analisamos as narrativas, com o objetivo de fornecer um melhor entendimento e compreensão das memórias escolares de pessoas com deficiência visual, assim como principais fatores, categorias e os níveis de motivação do sujeito frente aos desafios vivenciados ao longo da vida pessoal, educacional e profissional.

A seguir apresentaremos a história de vida de Marília[1], professora universitária, diagnosticada com Glaucoma Congênito e baixa visão ainda nos

1 Nome fictício

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

primeiros meses de vida. Marília mostrou-se muito receptiva em participar da pesquisa e inicia sua narrativa apresentando seus vínculos familiares e contextualiza os cenários em que a família vivia. Possui um estilo narrativo tranquilo, calmo, mas objetivo, possui uma narrativa preocupada com os episódios de modo cronológico. Após apresentar seus laços familiares conta sobre seu nascimento e os sonhos de sua mãe que antecediam seu parto.

Nas primeiras memórias identificamos que Marília apresenta uma narrativa que apresenta reminiscência parental, e que possuí um nível de identificação afetiva com as lembranças que foram (re)contadas pela figura materna sobre seu nascimento.

Nas memórias com reminiscências parentais são evidentes neste trecho da narrativa, percebemos que a figura materna, fator de origem, e ao longo da narrativa de Marília podemos identificar a confirmação das origens das memórias com reminiscência parental(materna). As memórias com reminiscência parental são lembranças acionadas pela memória que são identificadas pelo sujeito que narra, mas que pode ou não ter vivenciado ou experienciado o fato ocorrido.

A mãe relatava essa fase de vida e suas perspectivas em relação aos fatos vividos durante a primeira infância de Marília.

> Bem...**eu sou Marília**[2] **sou a primeira filha dos meus pais**. **Meu pai era carpinteiro, mesmo antes de se casar com a minha mãe, ele já tinha experiência de trabalho no Sudeste do país. Ele foi 'pra' São Paulo aos 18 anos para trabalhar na construção civil, ele era órfão de mãe.** Ficou órfão de mãe aos 13 anos e de uma família com muitos irmãos. E desde muito cedo trabalhava na construção civil. Antes de ir para São Paulo, trabalhar na construção civil, ele também trabalhava na agricultura ajudando o pai e os irmão mais velhos. **Minha mãe ela fazia atividades também relativas à agricultura, porque vinha de uma família de agricultores, uma família que vivia da terra e pela terra e ela casou jovem, com 19 anos meu pai aos 33 (anos), eu sou a primeira filha deste casal. Já com o primeiro ano de casamento veio essa pequena Marília.** Essa pequena Marília que nasceu na cidade de São Mamede – Paraíba, uma vez que na cidade que meus pais residiam, Ipueira, Rio Grande do Norte, não existia serviço de saúde para assistência a partos, não tinha maternidade, então era comum. os partos serem realizados em São Mamede, Patos e Caicó que eram as cidades circunvizinhas. Então, eu nasci

2 Nome fictício

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

> na Paraíba e desde muito cedo, fui criando essa relação próxima com Ipueira, então se muitas pessoas me perguntam de onde eu sou, eu vou dizer que eu sou de Ipueira, e não que eu sou natural de São Mamede, né// (Marília, 2019a[3]) grifos nossos

A narrativa de Marília trata de lembrança com vestígios de memória com reminiscência parental, na qual a mãe revê-la seus sonhos enquanto estava prestes a dar à luz a filha. Trata-se de uma "mensagem" recebida através dos sonhos da mãe em que a "filha nasceria cega". A partir desse "indício", a mãe, após o parto constatou que a filha teria algum problema na visão, então procura por uma validação, diagnóstico e possível cura para o caso da filha. Através dos indícios dos sonhos e da constatação no diagnóstico médico a mãe passa a procurar por possibilidades que venham a minimizar os danos ou até mesmo curar a filha.

Marília, narra sobre as dificuldades que a mãe enfrentou durante a descoberta do diagnóstico e os primeiros tratamentos. Conta sobre os primeiros meses de vida e a resiliência da mãe nesta fase e que através do indício dos sonhos da mãe ela foi diagnosticada, ainda recém-nascida, e passa por vários procedimentos cirúrgicos ainda entre os 3 e 4 meses de vida.

> [...] eu nasci no mês de fevereiro, mas meses antes, ainda na gestação, **minha mãe relata que ela teve vários sonhos. Sonhos com uma mulher, idosa, de aproximadamente 70 anos, que chegava até ela e relatava que \eu/ nasceria com deficiência visual, que eu nasceria cega. Então por três semanas seguidas, antes do meu nascimento, ela teve esses sonhos, recorrentes, e com essa mensagem que a 'filha nasceria cega'**. Minha mãe muito jovem 19/ 20 anos, claro que **fica impactada com a mensagem do sonho**, né// Nessas três visões a mesma mensagem e sempre às sextas-feiras antecedendo o parto, **quando eu nasço, nos dois ou três primeiros dias, ela já vinha com essa perspectiva de que eu teria problema de visão, mas já fica inquieta já fica meio que aperreando os médicos sobre diagnóstico..** tem, não tem, como é que tá// a certeza, né// Que ela queria de fato ... Que o saber médico validasse ou não o sonho que ela tinha tido nas sextas-feiras que antecederam o meu nascimento.. e **em função desses sonhos, que 'pra' vida dela e 'pra' minha funcionaram como um indício. Indício de um problema visual.. em função desses sonhos, ela provoca um diagnóstico**

3 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

> **dos médicos desde recém-nascida**, mesmo no interior dos Estados da Paraíba e Rio Grande do Norte, ela procura.. uma validação do saber médico, com oftalmologistas, então eu sou levada, ainda criança para cidade de Santa Luzia, onde tinha oftalmologista.. e aí ele constata, de alguma forma, que há problema visual e aos 3 meses de idade eu venho para Natal para fazer cirurgias no Hospital Onofre Lopes a época muito conhecido né como Hospital das Clínicas, então eu venho para esse Hospital das Clínicas. . muito mediado por uma médica lá da região, recém-formada, conhecida da família, também mediada por algumas articulações.. relativas as freiras, né? Porque tinha uma freira que era conhecida lá da região que era a irmã Manuela, e enfim.. Então, eu venho para Natal, aos 3 meses para fazer acompanhamento, e faço três cirurgias... Três cirurgias oftalmológicas no olho direito, ainda aos três meses, e uma cirurgia no olho esquerdo aos quatro meses... e:e **é importante ressaltar que... todo esse processo ele é deflagrado pelos indícios do sonho, ele é deflagrado pela força da minha mãe em procurar explicações para o sonho, então aí é uma relação entre sonho e medicina, entre sonho e Ciência. Hoje eu tenho claro essa percepção.** (Marília, 2019a[4]) grifos nossos

Em sua narrativa, Marília traz indícios de confirmação que nos revela sua relação afetiva e de admiração ao falar de sua mãe. Além do reconhecimento, a narrativa de Marília sobre à figura materna trás refletidas nas ações e suas atitudes atuais.

Nas primeiras memórias identificamos três temáticas norteadoras: **nascimento, diagnóstico e a figura materna**. Esse entrelaçamento temático, faz com que Marília apresente memória com reminiscência parental, apresentando grande vínculo afetivo a figura materna e a busca pelo diagnóstico e validação médica aos indícios dos sonhos.

> [...]**então a minha história de vida tem muito a ver com a história de vida da minha mãe é como se a minha história de vida fosse uma ressonância da história de vida da minha mãe, em especial, desse momento da gravidez e do pós parto.** Ela tem uma firmeza, uma força que eu admiro, e eu sempre digo, que a minha vida não é minha, é muito mais dela... é porque foi ela que possibilitou muitas outras ações, outras práticas para minha vida, inclusive, se hoje eu tenho resíduo de visão é muito pela insistência dela. Então **é como**

4 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

> **se eu visse pelos olhos dela... no sentido de <<silêncio>> eu vivo pela sensibilidade que ela teve, eu vivo pela esperança que ela teve, pela força de vontade que ela teve**<<voz emocionada>>[...] (Marília, 2019a[5]) grifos nossos.

Marília cresce, diagnosticada com Glaucoma Congênito, e revela que reconhece todos os esforços feitos pela mãe ao relembrar de algumas situações que vivenciou em sua infância com a família. (Re)memora sobre momentos da infância e a deficiência visual, e lembra que na família, da parte materna, já existia parentes com deficiência visual, também diagnosticados com Glaucoma Congênito.

Em alguns trechos da narrativa, identificamos uma memória na qual podemos confirmar como lembranças de Marília, "[...] recordo bem... eu ainda tenho flashs de memória de algumas fotografias, claro, muitas vezes... mediadas também pelas fotografias que eu conheço[...]". As memórias de Marília são vestígios de lembranças construídas através das experiências práticas ou situações vivenciadas pelo sujeito e que podemos observar na organização narrativa alguns sinais do discurso narrativo como: **"lembro-me", "eu conheço".**

Além de (re)memorar a própria imagem nas fotografias, que confirma-se como meio de acionamento da memória, em que Marília narra detalhes e características dos vestígios de visão que ainda tinha ao relembrar de suas imagens/ estereótipos nas fotografias.

> **Recordo bem..** eu ainda tenho flashs de memória de algumas fotografias, claro, muitas vezes. **mediadas também pelas fotografias que eu conheço**, não// f**lash de memória sempre com a cabeça torta e enfim... e todo mundo reclamando.** Mas isso é uma frequência. Então, à medida que, como eu disse, cresço com a deficiência visual com a visão monocular, com a perda de parte, também, da visão do olho direito, mesmo sendo monocular, mas com o direito ainda comprometido, é ainda cresço com a associação que, é muito comum, 'pra' quem tem algum problema visual, que é cada um querer dizer como é melhor... Como é melhor você ler// não é melhor você colocar os óculos// é melhor você tirar os óculos, melhor você usar uma lupa. então é muito comum, 'pra' quem tem deficiência visual, o outro externar uma representação, e ao mesmo tempo, quase que uma deliberação,

5 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

> faça assim, não faça desta ou faça desta outra forma(Marília, 2019a[6]) grifos nossos

Marília, apresenta as relações sociais ligadas a dimensão pessoal, além do núcleo familiar, mas ao mesmo tempo, faz uma reflexão avaliativa do que foi vivido sobre algumas situações que ainda assume, em sua narrativa, que esses fatos a acompanham até hoje, e que gera um certo incomodo. Em sua narrativa uma relação avaliativa do presente sobre os fenômenos sociais vivenciados durante a segunda infância com relação avaliativa do fenômeno passado no presente.

> [...] **isso me acompanha** [...] em relação ao que o outro diz sobre sua situação visual, no qual o outro [...] o outro externar uma representação, e ao mesmo tempo, quase que uma deliberação, faça assim, não faça desta ou faça desta outra forma[...]**"** (Marília, 2019a, grifos nossos)

Ainda narrando sobre a fase da primeira infância, Marília cita o entrelaçamento entre a **deficiência visual, família e a escola** como articulações marcantes em sua trajetória de vida. Fala da importância do ambiente escolar na sua vida e da presença da família que marcam suas memórias, "Eu não consigo pensar minha vida sem a escola, de pensar minha vida sem a presença da família nessa trajetória, a todas as minhas memórias são marcadas por esses aspectos, a baixa visão, a família e a escola" (Marília, 2019a).

Ao dar início a sua trajetória de vida no ambiente escolar, Marília nos fala dos desafios enfrentados nesta etapa da educação, principalmente na primeira fase da educação básica da época. Os desafios comuns da idade como o desenvolvimento de habilidades, conhecer as primeiras letras e a socialização com pessoas fora do núcleo familiar.

O ambiente escolar é um dos primeiros espaços, além do núcleo familiar, de socialização e de desenvolvimento de novas habilidades da criança. Em sua narrativa, Marília faz uma reflexão sobre seus desafios e seu desenvolvimento nessa etapa da educação, fala das lembranças da escola e sua limitação visual no ato de aprender através da "visão tátil".

> [...] Então, **eu penso que**, a minha visão na escola é muito mais uma visão tátil... **antes de ter uma visão pelo olhar, ela foi uma visão tátil...** e talvez por isso eu tenho recebido alguns

6 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

> estereótipos na infância, de que eu **era menina "buliçosa[7]", ou seja, uma menina muito inquieta que pegava em tudo, e que tirava tudo do lugar, mais claro que eu tinha que pegar do lugar, porque se eu via com a mão, eu tinha que deslocar objetos e na medida que eu deslocava esses objetos, que eu pegava muito, e em tudo para ver melhor, né// eu também perguntava muito [...]** (Marília, 2019a[8], grifos nossos)

Sobre os primeiros desafios no âmbito escolar que, e as limitações da visão, dizia que "não tive limite", pois o fato de não ter a visão não a fazia diferente dos colegas de sala de aula. A mãe, não colocava limites para seu desenvolvimento, o que pode ser indício de dar autonomia, sentido de competência e promover os vínculos sociais na vida da filha.

> [..] **E essas são as minhas marcas de uma infância, de uma infância que não tive 'limite'..não era o fato de ter uma visão diferente da maioria da visão dos meus colegas que minha mãe ou minha família nunca me impôs 'limite'.. minha mãe nunca impôs limite 'pra' nada, nenhum tipo de brincadeira**, talvez alguns parentes, talvez uma tia, muito querida, ela fosse mais cuidadosa, superprotetora e pensasse: *"Ai meu Deus, essa menina vai brincar, vai correr, vai 'num' sei o que..."* Talvez ela mais, mas **minha mãe nunca impôs limite, nunca me disse o que eu podia deixar de fazer. Ela sempre me coloca a perspectiva de fazer tudo que eu quisesse. E eu sempre fiz tudo quis na escola, sempre fiz tudo que eu quis nas relações familiares, nas relações com os amigos, brincava de qualquer tipo de brincadeira, fosse ela mais quietinha arrumando uma casinha de boneca com as amigas da rua, ou fosse uma brincadeira de "mata", que acho aqui em Natal vocês chamam de queimada, barra bandeira né// Qualquer tipo de brincadeira não tinha nenhuma limitação [...]** (Marília, 2019a[9]) grifos nossos

Identificamos a figura materna, como principal sujeito externo fator motivadora e promotora a autonomia e incentivar os vínculos sociais e bem estar da filha. A mãe "sempre me coloca na perspectiva de fazer tudo que eu quisesse". No âmbito dos vínculos socais ou na construção do sentimento de pertencimento as filiações sociais (Deci & Ryan, 1985, 2000) identificamos

7 Que bole, que se move sem cessar; agitado, movimentado.

8 Documento não paginado

9 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

a importância dos vínculos familiares e das relações sociais fora do núcleo familiar primordiais para construção da identidade pessoal do sujeito.

A Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci(2000) nos revela a importância das necessidades psicológicas básicas, principalmente nos sentidos de ter autonomia, sentimento de competência para alcançar o sentido de pertencimento as filiações nos diferentes vínculos sociais (familiar, escola entre e outros espaços).

Marília fala das brincadeiras da infância e identificamos o sentido de autonomia e de competência que ela apresenta ao narrar sobre sua infância nas relações sociais nas brincadeiras dessa fase de desenvolvimento, e enfatiza, "[...] brincava de tudo sem nenhum problema, participei de todas as atividades possíveis e imagináveis na escola[...].

Ao se falar das relações estabelecidas com a comunidade escolar, Marília revela seu processo de escolarização na escola pública e destaca as principais estratégias que criou para não se sentir diferente dentro da escola e dos colegas de sala de aula.

Identificamos o sentido de competência que Marília narra sobre suas relações socioeducativas na escola pública. Pode-se identificar que ela se sentia competente e autônoma. Competente, possivelmente, pelo fator de não querer se sentir diferente, como também de ser aceita pelos outros e seus vínculos/filiações do âmbito escolar e autônoma por encontrar estratégias e alternativas para relativizar a diferença.

A pequena Marília criava estratégias para driblar a limitação e o, possível, sentimento de diferença. Identificamos o sentimento de competência, motivada intrinsecamente, pelo fato de mesmo se sentindo diferente, procurava estratégias e relativizar a diferença.

Marília ressalta que no processo escolar, apesar das ''barreiras", ela encontrava alternativas para suprir as dificuldades, tornando-se em um aspecto de adaptabilidade ao sistema educacional.

Ao longo da narrativa de Marília passamos a identificar os sentidos de autonomia e competência frequentes, principalmente nas relações escolares. Marília revela seu empoderamento psicológico relacionado ao seu controle nos domínios de suas necessidades básicas (autonomia, competência e vínculos sociais).

> [...]**Se tem um problema eu tenho uma solução!** Eu não tenho o porquê me paralisar diante do problema e isso é desde muito pequena eu **sempre resolvi todos os meus problemas da escola**[...]Então, se tinha que tomar um caderno

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

> emprestado porque a responsabilidade foi minha né// de não concluir...eu ia lá e tomava o caderno emprestado. Então essa perspectiva de **resolução de problemas**, de **adaptação ou mesmo de controlar a situação adversa**... **a escola e a minha vida, como um tudo, foi me ensinando a fazer uso dessas práticas... então hoje eu posso dizer que eu sou uma pessoa resolutiva.** Hoje eu sou uma pessoa resolutiva! Porque eu sou uma pessoa, digamos, pragmática em alguns momentos porque eu tive que aprender a ser né// (Marília, 2019a[10], grifos nossos).

O processo de escolarização de Marília se dá na escola pública, marcado por algumas práticas, que, como ela diz: "processo de adaptação, de resolução de problemas desde os mais simples aos mais complexos" (Marília, 2029a). Não se sentia diferente, tão pouco a escola a via com diferença.

Marília diz que: "nunca tive nenhum tipo de tratamento diferenciado". Na escola, revela que chegava muito cedo no primeiro dia de aula para "marcar" a carteira da frente da terceira fila, que era a fila do meio e se algum colega, um dia pegou essa carteira, ela reivindicou.

Nas memórias escolares de Marília, ela diz não lembrar ter sido tratada como diferente pelos professores ou pela direção da escola. Mas era tratada como diferente pelos colegas de sala e outras crianças e faz, em sua narrativa, uma reflexão avaliativa desse momento de forma (re)significado "É muito próprio do adolescente e da criança o autorreconhecimento e ao mesmo tempo... a diferenciação, a autorreconhecimento pela diferenciação do outro" (Marília, 2019a).

Ao longo do processo de escolarização, Marília nos revela que com o passar do tempo essas situações de *Bulling* foram cessando e dando espaço para um "momento de amadurecimento da adolescência", mas reconhece que isso aconteceu por fatores como ser "aluna modelo", "melhores notas" fez acontecer o que ela chama de "processo de incorporação e de reconhecimento".

Esses fatores motivacionais, de busca pelo reconhecimento da turma fez com que Marília, consciente ou inconscientemente, passasse a se dedicar mais, em se revelar uma pessoa autônoma e competente para a turma, apesar de sua limitação visual.

10 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

Esses fatores motivacionais mostram que, os sentidos de autonomia e competência estão entrelaçados, e que permitem que o sujeito central na narrativa, pudesse ampliar seus vínculos sociais e ter o sentimento de pertencimento ao grupo/turma da escola, assim diz Marília "[...] nós tínhamos grupos de estudos, nas disciplinas de química e física era muito recorrente a gente estudar sempre lá em casa, então eram dez, doze pessoas na minha casa e a gente estudava né"(2019a[11]).

Marília reconhece a importância dos professores em estimularem sua autonomia e lembra de professores que marcaram sua trajetória escolar, revela que, na medida que era valorizada pelos professores, eles acabavam estimulando, o que pode ter sido um dos fatores motivacionais que potencializou a escolha da profissão, entre a educação escolar e os vínculos sociais que foram determinantes para sua "capacidade inventiva" e a "imaginação" e que marcam seu lugar de fala.

> [...] **marcaram minha trajetória escolar, eu posso aqui citar vários professores que marcaram meu gosto pela Ciência, marcaram meu gosto pela História não é// minha professora de História, Dona Luzia, foi minha professora na quarta série e no ensino médio, e ela tinha uma forma de explicar empolgante e aquilo me lembra bastante... inclusive minha opção pela História tem muito a ver com as memórias que eu tenho dessa professora**. O meu gosto pela Física que , por que o gosto pela Física? Porque eu sentia que a Física, por mais que tivesse aquelas fórmulas, não me limitava as fórmulas, porque eu tentava sempre criar fórmulas, encontrar novas respostas não é// **e solução para os problemas...** a português, eu sempre tive professoras de Português que tinham o gosto, claro, muito próprio da época, pela gramática, pela linguística, mas também estimulavam essa parte criativa da escrita e tudo mais[..] (Marília, 2019a[12]) grifos nossos

Marília, apresenta a(s) figura(s) dos professores como fator de provedores do sentido de motivação. Motivação extrínseca identificada, no qual é orientado pela utilidade e o sujeito sente-se orientado por uma importância pessoal e identificação. Geralmente estão interligados ao sentido de autonomia, competência e pertencimento, como uma engrenagem, que faz mover todo um sistema motivacional do sujeito.

11 Documento não paginado

12 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

Revela sua paixão pela escola e as memórias dos mais velhos, o que fez ela criar o gosto pela História, curso no qual ela cursou em uma Universidade Pública, muito influenciada, também pelas histórias que a avó contava e pelo lugar de origem. Fatores motivacionais que foram sendo introjetados pelos vínculos sociais e que influenciaram a(s) escolha(s) de Marília.

> [...]**Essa minha relação entre a escola e a vida, entre a escola e as memórias dos mais velhos me fez criar um gosto cada vez mais forte pela História**, então da escola... da escola básica... eu vou cursar História no Campus de Caicó da UFRN, no Ceres Campus Caicó da UFRN, entrando lá no curso de História eu pude de maneira sistemática, metodológica, entender como as histórias são construídas, como elas são narradas... eu pude me dedicar a vários projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre a história do lugar, sobre a história da região. Eu pude aguçar a curiosidade daquela criança buliçosa, eu pude aguçar a curiosidade mais aplicada ou alinhada à um método... eu pude desbravar a escrita da história, a historiografia do Seridó, eu pude me constituir enquanto uma pesquisadora da área que faz o que gosta... então eu sempre digo que vivo da e pela História... vivo também para à História <<risos>>. Eu vivo de contar histórias! É que essas histórias me marcaram desde à infância e eu só fui ter conhecimento do peso delas na minha vida... quando eu entendo como se constrói, como faz, como se escreve a História. (Marília, 2019a)

Durante o curso de História, Marília confessa que não encontrou limites "para pensar, 'pra' imaginar, o limite era o céu", e decide, logo no início de curso que queria ser professora de História em uma universidade, por uma motivação intrínseca orientada pelo seu interesse, prazer e satisfação.

Inspirada pelos professores do curso de História, que passam a ser fator de motivação para os sentidos de Marília pelo curso, podemos identificar o sentido de competência em desejar ser professora de História, por estar intrinsecamente motivada e identificada com o curso de História, projetando a futura carreira profissional.

> [...] Eu tive contato com professores que chegavam na sala e de repente traziam uma pergunta e desdobramentos dessa problemática e que deixavam a gente meio inquietos e eu**... é isso mesmo que eu quero, eu quero ser como eles, eu quero fazer mestrado, doutorado... eu quero voltar pra UFRN, eu quero fazer isso na vida... eu quero conversar com pessoas,**

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

> **eu quero olhar documentos, eu quero conhecer outras histórias e viver disso[...]** (Marília, 2019a[13]) grifos nossos

Com os vínculos sociais e sentido de pertencimento ao curso e a universidade, Marília passa a incorporar os atributos de pesquisadora a sua rotina de estudante universitária e sua primeira pesquisa, e como resultado de estudo de trabalho de conclusão de curso, escreve sobre a História da Banda de Música da cidade e descobre sua identificação pela pesquisa.

> [...] **é uma paixão pela pesquisa**... o gosto de conversar com um e com outro... de juntar fotografias, de juntar documentos e paralelo a isso, eu lembro que eu tinha um gosto de guardar coisas.. guardar coisas na memória... hoje nem tanto((risos), mas eu tinha uma memória muito aguçada e eu também gostava de guardar as recordações, cadernos, provas, enfim... vários objetos de recordação. (Marília, 2019a). grifos nossos

Após conclusão do curso de graduação, Marília fez o mestrado e o Doutorado em uma universidade pública na cidade de Natal. Partiu do interior do estado para a capital em busca de concretizar a trajetória planejada por ela ao iniciar sua graduação no curso de História.

Ao iniciar o Mestrado, Marília passa a se reconhecer como pesquisadora e a refletir sobre seu lugar e sua trajetória de vida escolar. Na busca de escrever sobre o Seridó em sua pesquisa de Mestrado, Marilia passa a refletir, também sobre si e suas interrelações sociais com seu lugar e sua origem.

> [...] Então esse exercício que eu fiz no mestrado era um pouco de mim.. na medida que eu pensava a escrita sobre o Seridó eu também estava pensando a minha escrita sobre o lugar, sobre uma região, com o passar dos tempos eu fui percebendo que minha trajetória escolar ela é muito mais marcada por uma discussão sobre História e espaços articuladas pela perspectiva de Educação, do que necessariamente pela deficiência[...] (Marília, 2019a[14])

Além de falar de seu lugar, percebe-se que Marília, ao longo de sua vida escolar procurou invisibilizar sua deficiência visual, o que pode ter potencializado e mantido seus níveis de sentidos de autonomia e competência,

13 Documento não paginado

14 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

apesar de tentar "provar" que não "que não queria ser diferente" e as inter-relações escolares que era capaz mesmo diante de suas limitações.

Em suas memórias escolares, Marília faz uma reflexão avaliativa sobre suas decisões ao longo da vida escolar e que demostra fazer parte de seus valores pessoais. No trecho abaixo, Marília faz uma reflexão e narra seus ideais frente a diferença/ deficiência. Marília trata de uma reflexão presente – passado revelando-se incomodada com algumas questões do presente.

> [...] Mas o exercício talvez não seja esse, talvez tenha que se mostrar como tal, mas que não seja, que não sejamos tratados de maneira diferente, mas que os outros nos reconheçam como tal, mas que a gente tenha um tratamento, uma relação com respeito as especificidades, mas que não potencialize as especificidades... então, hoje quando me vejo inquieta com toda e qualquer radicalismo, seja político, seja religioso...acho que tem muito a ver com a minha... sempre lutei, antes de ser externa... uma luta interna de não querer que eu seja o elemento da diferença, porque os **radicalismo me incomodam muito..** radicalismos me incomodam porque eu tenho que ser vista como Marília, eu tenho que ser vista pelo que eu posso colaborar, no sentido mais macro e não pelo sentido estrito que seria a deficiência**. Se as pessoas me veem pela deficiência, elas estão vendo apenas um aspecto, eu sou muito mais do que isso. Então eu não tenho que me mostrar por ela, eu tenho que me mostrar com uma perspectiva mais holística... e dentro disso tem a deficiência, mas eu não sou a deficiência!** [...] (Marília, 2019a[15]) grifos nossos

Marília fala da 'Marília professora', fala de sua profissão e se diz como se percebe como profissional em uma perspectiva avaliativa do presente e mostra o quanto se encontra ainda motivada intrinsecamente pela escola da profissão docente.

> [...] **Marília professora é a mesma Marília buliçosa e curiosa**. **Marília professora é a Marília que não consegue se ver sem a capacidade inventiva**, é uma **Marília que não ver limites de materiais nem teóricos**.. é uma Marília que está muito mais disposta a escutar do que, necessariamente, falar.. embora eu fale muito, mas antes de falar eu gosto de escutar porque eu penso que é na escuta que a gente desenvolve uma perspectiva sensível e hoje, você ser professora é estar atento ao outro[...] (Marília, 2019) grifos nossos. [...]Então a Marília

15 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

> professora é aquela Marília que mexia nas coisas, hoje eu também mexo com consertos <<risos>>, é aquela Marília que perguntava tudo, hoje eu também pergunto tudo, mas pra escutar mais dos outros. Eu também penso que a minha trajetória como professora ela vem sendo, muito mais marcada, pela Marília da infância do que eu imaginava, ela é muito mais marcada pela presença, também de uma vivência em família do interior, do que eu imaginava.. porque eu fui me tornando uma professora menos encaixada em modelos de formação (Marília, 2019ª) grifos nossos

A dimensão profissional do sujeito é constituída por um universo específico com suas tradições, organizações, regras e normas e que Marília como professora apresenta-se na terceira pessoa "Marília professora é a mesma Marília buliçosa e curiosa [...]", apresenta-se como professora e revela como é e estar a Marília professora no tempo presente, mas relembra da infância e reflete no ato do discurso narrativo sobre sua infância e a própria trajetória como professora estarem interligadas, assim como a família ser um dos principais fatores motivacionais ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Marília nos revela que a deficiência visual a fez apreender e reflete que a que antes de falar ela teve que observar mais, seja pelo olhar ou pelo tato ela teve que observar mais para poder estudar mais.

> [...] Esse é um aspecto que a deficiência visual foi me ensinando.. antes de querer falar tudo, eu tenho que observar mais, seja pelo olhar, seja pelo tato, mas eu tenho que observar mais.. eu tenho que escutar mais.. eu tenho que compreender mais que espaço é esse.. pra que eu tenha, no momento da fala, condições de fazer conexões, tessituras.. que o aligeiramento muitas vezes não permite.. Então **a Marília professora é aquela Marília que mexia nas coisas, hoje eu também mexo com consertos <<risos>>, é aquela Marília que perguntava tudo, hoje eu também pergunto tudo, mas pra escutar mais dos outros**.(Marília, 2019[16]) grifos nossos

Marília nos revela e traz reflexões sobre sua(s) memória(s) de escola, nos diz que aprendeu a lidar com os problemas e dificuldades, procurando adaptações para que ela não fosse considerada como diferente dos outros da turma.

16 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

> [...] As memórias de escola de um deficiente visual... **hoje quando a gente pensa memórias de escola, as narrativas de deficientes visuais talvez remetam mais, no meu caso, a essa perspectiva de aprender a lidar com os problemas, com as dificuldades, aprender a lidar com o inesperado, procurando essas adaptações 'pra' que eu não fosse tida como a diferente, tratada como diferente.** Eu posso ser diferente, eu sou diferente porque todos nós somos diferentes, mas eu não quero ser tratada como à diferente, mas apenas como uma pessoa diferente, como qualquer outro. **Eu não sou "a" diferente, eu sou uma diferença. Todos nós somos uma diferença**, então talvez por isso a minha aversão com alguns resquícios[...] (Marília, 2019a[17]) grifos nossos.

No trecho abaixo podemos verificar o trecho narrativo, em que Marília traz ao seu discurso narrativo uma perspectiva referente ao futuro. O que ela deseja do futuro? E fala da importância de sua profissão e atribuições de docente. Marília faz uma reflexão sobre as memórias escolares no momento presente relatando situações que vivenciou e que atualmente analisa como perspectivas de aprender e novas possibilidades de compreender a(s) situações e decisões tomadas no passado.

> [...] Viver... eu quero viver, quero pensar, eu quero imaginar mais... é.. eu penso que hoje **eu tenho consciência da deficiência visual na minha vida... eu sei que eu sou o que sou por ela e sei que por ela eu sei que tenho que pensar uma nova prática de vida pessoal e profissional. Eu tenho que em função dela construir formas de ação profissional que me permita plantar sonhos e colher esperança. Eu não tenho que ser a protagonista no sentido de fazer tudo, mas eu tenho que ser um ponto que está num contexto maior que é uma conexão, uma rede que possibilita novos *insights*, novas conexões e que a partir desse pontinho que é**.., que sou eu, que a partir desse pontinho outras coisas sejam religadas, conectadas... **então eu sou um ponto entre vários outros pontos e que o futuro me permita estar sempre em conexão e sempre em rede colaborando.** (Marília, 2019a) grifos nossos

Revela uma motivação extrínseca identificada, orientada pela utilidade de ser docente e importância pessoal de ser professora e pesquisadora e que apesar das incertezas apresenta-se realizada com a profissão que escolheu.

17 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA | EXPEDIENTE | COMITÊ EDITORIAL | SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

> Hoje eu percebo o como nós somos insignificantes, mas quão somos necessários no todo. Eu percebo que o futuro enquanto professora é um futuro muito marcado pelo que eu posso potencializar no outro mais do que em mim. **Então hoje eu posso dizer que vivo como professora e pesquisadora mais para o outro do que para mim.** Eu já não posso, eu já não tenho condições de fazer todas as pesquisas que eu quero, mas eu posso colaborar em diversas frentes com outras pesquisas né// **Eu posso ser um ponto de escuta, eu posso ter uma mirada sensível na docência, na pesquisa... é... e fazer com que aquela imaginação, aquela inventividade potencializada pelo sertão, pelas conversas de outrora estejam sempre vivos, porque é isso que vai alimentar e fortalecer o que eu posso fazer como professora, como pessoa nesse mundo de incertezas... acho que é um pouco isso... (**Marília, 2019a[18]) grifos nossos

No decorrer da narrativa de Marília identificamos uma narrativa que segue uma sequência e organização de acontecimentos, no qual apresenta uma construção temporal da memória, com momentos que marcaram sua história de vida e motivaram suas tomadas de decisões em seu percurso formativo.

4. A construção estrutural das memórias: perspectiva analítica

Cada história de vida possui significados e representações diversas e únicas mesmo que os fatos tenham sido vivenciados juntos. Cada sujeito vai organizar suas representações e significações de acordo com as emoções e sentidos que foram gerados durante a experiência.

O ato de criação do discurso narrativo autobiográfico é um fenômeno que faz o sujeito (re)estabelecer ligações de significâncias entre o momento em que se narra a história de vida (presente) com as experiências vividas no passado. Ao (re)estabelecer essas inter-relações entre passado e futuro passamos a selecionar aquilo que queremos dizer e como queremos que o outro compreenda quem somos. Narrar sobre si traz combinações de fatos e emoções que nos fazem experienciar e compreender em nossas memórias aquilo que decidimos fazer no passado.

18 Documento não paginado

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

A partir do ato de criação do discurso narrativo autobiográfico passamos a refletir e compreender, ao mesmo tempo, sobre aquilo que experienciamos no passado e buscamos, em alguns casos, justificar nossas tomadas de decisão passadas. As emoções e sentimentos sentidos no momento do ato narrativo são diversos e podem, ao mesmo tempo, ser semelhantes aquilo que sentimos ao viver tal experiência ou estar envolvido com sentimentos (re)significados sobre o ocorrido.

Quando somos solicitados a narrar sobre nossa trajetória de vida acionamos lembranças e memórias que podem ter origem nas nossas experiências ou lembranças de outros que tomamos para si através da identificação com as origens dessas memórias, ou por fazermos parte ou por nos identificarmos com os valores e crenças sobre as quais lembramos.

Ao analisarmos as narrativas das memórias de pessoas com deficiência visual notamos que existe uma estrutura organizacional dos discursos narrativos dos entrevistados e verificamos que existe uma sincronia que nos remeteu aos estudos de William Labov. Labov(1972) faz uma análise estrutural das partes intertextuais da linguagem e as relações estruturais de organização do ato narrativo. Observamos que as narrativas das memórias de nossos entrevistados seguem um fluxo estrutural na construção do discurso narrativo autobiográfico no qual passaremos a descrever a seguir.

Através da organização das narrativas aqui apresentadas elaboramos "linha sequencial" estrutural da construção da narrativa, no qual os sujeitos passam a elaborar e organizar o que querem falar através do momento/ato narrativo. Labov(1972) define a narrativa de experiências de vida, singulares, como uma recapitulação das experiências passadas no qual o sujeito passa a narrar em uma ordem que ele acredita refletir a sequência dos eventos ocorridos.

De acordo com a análise das transcrições passamos a identificar essa organização estrutural do discurso narrativo e verificamos, segundo os estudos de Labov (1972) os conceitos da estrutura narrativa das memórias e organizamos um esquema de identificação. Inspirados nos estudos de Labov(1972) a organização estrutural das narrativas podem apresentar os seguintes componentes estruturais: **origem; orientação, fator complicador, resoluções, autoavaliação e conclusão ou coda.**

Na organização estrutural das narrativas de memórias e trajetórias de vida de pessoas com deficiência visual apresentados neste estudo, apresentam uma organização do discurso no qual descrevemos a seguir: **Origem** é a introdução narrativa que o sujeito elabora ao narrar a sua experiência

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

de vida, refere-se a(s) filiações familiares e as memórias que cercam o nascimento do sujeito narrador, geralmente apresenta memórias com reminiscência parental; **Orientação** é o ponto de entrada no qual o sujeito passa a ser ator principal do seu discurso narrativo, fala de si. **Fator Complicador** o sujeito narra o(s) fato(s) implicador(es) seria o ponto central da narrativa; **Resoluções** refere-se à sequência de eventos e tomadas de decisão do sujeito; **Autoavaliação**, o sujeito faz reflexões sobre suas tomadas de decisões referentes ao fator complicador; **Conclusão ou Coda**, o narrador traz reflexões e faz suas considerações sobre a narrativa e encerra o discurso.

A cada "ato" narrativo ligada ao que denominamos ao ato de autoavaliação conta com três possibilidades de avaliação e ou reflexão do narrador, a saber: **Avaliação externa; Avaliação encaixada, Ação Avaliativa**. A **Avaliação externa** o narrador comunica qual o seu ponto de vista sobre o que foi narrado, ocorre um tipo de suspensão da narrativa (o sujeito interrompe o que estava narrando para falar sua opinião ou ponto de vista); A **Avaliação encaixada** o sujeito narrador encontra-se no desenvolvimento da narrativa de maneira contínua e dramática, utilização dos discursos reportado de atos narrativos ao longo da organização da narrativa; e a **Ação Avaliativa** o narrador descreve o que os sujeitos participantes do ato narrativo fizeram, em vez de relatar o que disseram e acrescenta seu comentário no discurso narrativo sobre o ato.

As narrativas foram analisadas a luz da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci, no qual identificamos muito mais que os principais fatores motivacionais nas memórias escolares, revelamos vidas que apresentam interrelações com quatro categorias: **a família, a deficiência, a escola e profissão**. Essas categorias foram identificadas após notarmos que os discursos narrativos dos entrevistados possuíam uma organização estrutural das narrativas e que passamos a analisar nos quadros descritivos das memórias, no qual também identificamos a organização estrutural das narrativas de memórias autobiográficas.

Cada narrador decide o que quer falar, e isso implica em uma elaboração mental do que iremos narrar e que em uma organização estrutural apresentando uma maior ou menor intensidade dos eventos que decidimos revelar. A organização estrutural da narrativa identificamos os marcos dos fatos e eventos que passamos a representar no nosso discurso e que influenciam nas nossas tomadas de decisão.

Ao analisarmos as memórias de Marília identificamos que ela apresenta uma narrativa com organização estrutural temporal dos eventos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

experienciados. De início, apresenta o ponto de origem, centralizado em seu vínculo social familiar, dando maior enfoque a figura materna, na qual apresenta uma ligação emocional muito forte e que identificamos como um dos principais fatores motivacionais de Marília. Em suas primeiras memórias identificamos que Marília apresenta reminiscência parental, e que demonstra alto nível de identificação afetiva com as lembranças que foram (re) contadas pela figura materna.

Marília, relembra da primeira infância e do diagnóstico de Glaucoma Congênito e baixa visão associado às primeiras memórias escolares, momento caracterizado na estrutura narrativa como fator complicador, através dos indícios dos sonhos e o parto, a mãe passa a buscar uma confirmação médica e possível cura para o que seu instinto materno já previa.

As primeiras memórias escolares de Marília mostram momentos entre sentido de autonomia e competência com suporte familiar, sendo a mãe o principal fator motivacional. Marília apresenta uma narrativa com sequência temporal e o principal ponto narrativo é a deficiência visual, como fator complicador, interligada com as memórias escolares, na qual demonstrou possuir sentido de autonomia e competência aliados as suas tomadas de decisão ao longo das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Na organização estrutural da narrativa de Marília o ponto das resoluções está a deficiência visual e suas memórias escolares, no qual identificamos sentido de motivação extrínseca identificada com orientação de importância pessoal, no qual a participante sentia-se autônoma, competente e estava com nível de motivação satisfatório, sendo o apoio familiar um dos principais fatores de manutenção da motivação, e que contribuiu para o seu percurso formativo ao longo das vivências escolares.

No ponto das resoluções, em que as memórias escolares aparecem com maior frequência, Marilia nos revela que sempre foi uma menina determinada, autônoma e que se sentia competente, não queria ser vista como diferente, e por isso tentava sempre resolver os seus problemas escolares. Na escola também estabeleceu vínculos sociais com os colegas e professores e assim tornou-se mais confiante e ampliou seu sentido de competência.

As experiências escolares de Marília percorrem uma linha do tempo estruturada, tendo como fatores motivacionais os vínculos sociais familiares e os professores. As memórias escolares de Marília nos levam para as resoluções da organização narrativa que consiste em um conjunto de eventos que contribuíram para tomadas de decisão e escolha pela carreira profissional docente. A graduação em História faz com que Marília sinta-se

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

extrinsecamente motivada por identificação, por sentir que o curso fazia sentido para seus interesses pessoais e assim, ela traça objetivos para seguir sua formação profissional.

A escolha pela carreira profissional docente de Marília torna-se mais evidente quando ela amplia seus vínculos sociais durante a graduação e se inspira nos professores do curso para manter-se sua motivação satisfatória e que a levou a cursar mestrado e doutorado. E assim, Marília torna-se professora universitária e apresenta-se intrinsecamente motivada orientada pelo interesse pessoal e que traz satisfação e prazer na carreira docente. Neste ponto da estrutura narrativa identificamos os professores como fator motivacionais de suas tomadas de decisão e satisfação motivacional de Marília.

Marília, antes de dar por encerrada a entrevista fala de suas perspectivas como professora-pesquisadora o que nos faz confirmar que, no trecho final de sua narrativa, ela faz uma reflexão sobre si, sua carreira e revela suas expectativas e crenças em relação a vida pessoal e profissional.

Quando Marília narra sobre sua profissão ela está no ponto narrativo entre resoluções e autoavaliação e que realiza uma autoavaliação de suas atitudes, o que indica que ao longo de sua trajetória de vida e as memórias escolares Marília estava, em sua maior parte, motivada extrinsecamente, com identificação por interesse pessoal e nos resultados que poderá obter ao longo de sua vida pessoal e profissional.

5. CONSIDERAÇÕES

As narrativas de memórias revelam sujeitos que, mesmo com limitações, puderam desenvolver suas habilidades, tornaram-se pessoas autônomas e competentes com o apoio de fatores motivacionais como a família e a escola, que contribuíram para construção da identidade pessoal e profissional do sujeito ao longo da vida.

Os contextos e vínculos sociais constituíram espaços formativos da identidade desses sujeitos fazendo com que eles criassem estratégias para superar problemas sistêmicos, como a falta de material adequado para adaptação e proporcionar a aprendizagem desses sujeitos que mesmo com dificuldades e limitações não se desmotivaram em seguir seus propósitos e interesses pessoas graças ao apoio familiar, a escola e aos sujeitos se sentirem mais autodeterminados.

A busca em compreender o outro e suas quais as suas motivações nas tomadas de decisões é um processo complexo, pois discute o desenvolvimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

do sujeito em sua integralidade, entre vida pessoal e acadêmica, entre vida pessoal e profissional e isso são questões que estão interligadas entre si.

Não temos como separar nossas motivações pessoas das motivações profissional, as dimensões formativas se entrelaçam nesse processo de construção de si, e a constante sensação de inacabamento faz parte dessa (re)construção de si, pois nos conduz a caminhos de muitas reflexões.

A deficiência, mesmo aparecendo na origem da narrativa, torna-se principal fator complicador e passa por transições avaliativas do narrador até chegar para o ponto das resoluções (conjunto de eventos associados ao fator complicador). A pessoa com deficiência possuí diversos fatores motivacionais para superação dos desafios enfrentados ao longo da vida escolar /acadêmica e profissional, sendo a família a principal fonte de apoio de manutenção da(s) motivações e sentidos de autonomia e competência, em seguida surge o ambiente escolar como ambiente provedor do sentido de pertencimento e ampliação dos vínculos sociais, seguido da vida acadêmica em nível superior, no qual trouxe os desafios de acessibilidade e adaptação que auxiliou no desenvolvimento de estratégias para manutenção da motivação do sujeito em relação a ele e ao curso. Por último a chegada na carreira profissional, no qual identificamos a escolha pela profissão através da motivação extrínseca identificada e/ou motivação extrínseca introjetada. Observamos que os limites e preconceitos sobre a deficiência visual e os sentidos de autonomia, competência e vínculos sociais impulsionaram os sujeitos deste estudo alcançarem suas realizações pessoais e profissionais.

Conclui-se que, a pessoa com deficiência possuí diversos fatores motivacionais para superação dos desafios enfrentados ao longo da vida escolar /acadêmica e profissional, sendo a família a principal fonte de apoio de manutenção da(s) motivações e sentidos de autonomia e competência, em seguida surge o ambiente escolar como ambiente provedor do sentido de pertencimento e ampliação dos vínculos sociais, seguido da vida acadêmica em nível superior, no qual trouxe os desafios de acessibilidade e adaptação que auxiliou no desenvolvimento de estratégias para manutenção da motivação do sujeito em relação a ele e ao curso. Por último a chegada na carreira profissional, no qual identificamos a escolha pela profissão através da motivação extrínseca identificada e/ou motivação extrínseca introjetada. Observamos que os limites e preconceitos sobre a deficiência visual e os sentidos de autonomia, competência e vínculos sociais impulsionaram os sujeitos deste estudo alcançarem suas realizações pessoais e profissionais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.055

6. REFERÊNCIAS

BONAZZI, C. T. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M. & AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 2. Ed. Fundação Getúlio Vargas, p. 233-246, Rio de Janeiro, 1998.

DECI, E. L. **Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior**. Plenum, New Yourk, 1985.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Handbook of Self-Determination Research**. The University Of Rochester, 2004.

DECI. E. L. (Eds). **Handbook of self-determination research**. University of Rochester Press, New York, 2004.

REEVE, J. (2006). **Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit**. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 225-237.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions**. Contemporary Educational Psychology, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2000ª.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Cassic Definitions and New Directions**. Contemporary Educational Psychology 25, 2000.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Weeness.** The Guilford Press, New York, 2017.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

EROSÃO EM ÁREAS PERIURBANAS COMO TEMA PARA AULAS DE CAMPO: UMA PROPOSTA

EDILSON MENDES NUNES
Graduado em Geografia (UNIFIP), Mestre em Sistemas agrossilvipastoris (UFCG) – edimenu@gmail.com;

ANTÔNIO IZIDRO SOBRINHO
Licenciado em Geografia (UNIFIP), Mestre em Geografia (UFRN) – antonioizidro58@gmail.com;

MARIA CLERYA ALVINO LEITE
Bacharela e Licenciada em Enfermagem (UNIFIP/UFPB), Licenciada em Ciências Biológicas (UPE), Doutora em Farmacologia (UFPB), professora do IFPB, clerya.alvino@ifpb.edu.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

RESUMO

A aula de campo é uma das técnicas mais eficientes de se estudar meio ambiente e de se trabalhar a educação ambiental em todos os níveis de ensino em nosso país. A Educação Ambiental por ser baseada numa ética cidadã é uma das ferramentas mais eficazes na busca de uma sustentabilidade e na formação de seres humanos conscientes. A erosão em áreas periurbanas é um grave problema ambiental que deve ser analisado e combatido. O presente artigo trata de uma proposta de aula de campo em educação ambiental com ênfase em erosão, suas causas e consequências. Buscou-se de uma maneira prática e interessante para os alunos propor uma análise e a busca da existência de processos erosivos, características ambientais da área e ainda a busca por meios de mitigação dos problemas envolvidos. Com esta proposta o professor poderá aproximar o aluno à realidade de conceitos e teorias que, quando visualizadas em campo, assumem um aspecto mais relevante ao mesmo tempo que se mostra bastante didática.

Palavras-chave: Aula de Campo, Metodologia, Erosão.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

INTRODUÇÃO

A aula de campo é uma das metodologias de ensino mais eficientes no ensino das ciências. Embora seu uso esteja bastante difundido no espectro do ensino básico entre as disciplinas de Ciências, Geografia, Biologia e História; todas as disciplinas podem usufruir das vantagens de colocar o aluno em contato com o mundo real e suas interações. Neste cenário a aula de campo é a melhor forma de se trabalhar a transdisciplinaridade de vários assuntos abordados, bem como a interdisciplinaridade de aspectos específicos explorados durante a aula.

As disciplinas do ensino básico se confundem e se completam em vários enfoques quando se está em aula de campo em áreas rurais, florestais ou urbanas. Aspectos naturais e humanos podem convergir para uma discussão acerca da antropização do meio e da sustentabilidade: dados podem ser matematizados, tornando a cidade um verdadeiro laboratório onde se pode explorar praticamente todos os aspectos humanos, naturais e econômicos.

A Educação Ambiental é um instrumento bastante eficaz na formação de cidadãos conscientes e ambientalmente politizados, visto a grande necessidade de se obter uma produção de bens suficiente e sustentada, levando-se em consideração a sempre crescente demanda de matéria prima, insumos e alimentos por parte da sociedade.

O estudo da erosão e de seus tipos é de suma importância para se entender a dinâmica dos processos erosivos, suas causas, consequências e ações mitigadoras. Seu estudo aparece propício com uma excelente abordagem em aula de campo onde se associa as características visualizadas com ações de educação ambiental. Além disso o grau de erosão de uma área impacta diretamente a fauna, flora e possíveis atividades econômicas; sendo ainda relevante indicador de desertificação de uma área.

Mesmo com o atual nível tecnológico, onde a interatividade é utilizada em sala de aula e diversos aspectos podem ser simulados em realidade virtual além de milhares de páginas e vídeos online abordarem inúmeros aspectos científicos; a aula de campo ainda se mostra mister visto a facilidade de abordagem no campo, a cooperação que ela proporciona bem como a eficiência deste método de aula, já fundamentado em extensa bibliografia.

O presente trabalho objetiva propor uma metodologia de aula de campo em Educação Ambiental e Análise Ambiental a ser ministrada em áreas periurbanas – aqui, consideradas como a faixa urbano-rural perimetral

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

das cidades que possuem características de transição entre o urbano e o rural (TUMOWSKI, 1992). Estas áreas costumam ser de fácil acesso e oferecem um vasto campo de aspectos didaticamente exploráveis.

Esta proposta poderá ser utilizada com uma maior imersão em aulas de geografia física e biologia; pois aborda aspectos do solo, antropização, recursos hídricos e meio ambiente. Mas, de forma interdisciplinar, pode contar com a participação de todas as disciplinas do ensino básico nacional, já que a Educação Ambiental é tema abordado tanto na Nova Lei do Ensino Médio (NLEM) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora de forma pouco efetiva e escassa, o que, segundo Colácios e Locastre (2020, p3), deixa um enorme vácuo em relação ao tema na Educação Brasileira. Buscou-se ainda um modelo que funcionasse em áreas de semiárido, porém com pequenas adaptações pode-se propor esta metodologia em qualquer domínio morfoclimático brasileiro.

A princípio podemos diferenciar trabalho de campo e aula de campo, já que estes conceitos podem ser facilmente confundidos. Trabalho de campo além de poder se desenvolver em qualquer área e grau de estudo é mais amplo e bem definido dentro de um objetivo; em nosso escopo corresponde a um trabalho prévio realizado pelo professor que antecederá a aula de campo e nesta fase servirá para criação de um banco de dados com informações gerais e específicas do local a ser realizada a aula de campo. A aula de campo é o ato de levar o aluno ao local escolhido e promover a interação entre o discente e os aspectos escolhidos na abordagem (OLIVEIRA; ASSIS, 2009) sempre com ênfase às fácies sociais, naturais e econômicas.

A educação ambiental deve transcender as paredes da sala de aula. Quando os conceitos ambientas e de conservação são discutidos e analisados em campo causam várias sensações positivas e elogios por parte dos alunos, melhorando bastante o processo ensino-aprendizagem e diversificando a forma de lidar com os desafios a serem enfrentados na busca de uma sociedade sustentável (ASSIS; MANSILLA, 2018).

Ambientes não-formais oferecem uma gama de possibilidades ao professor, bem como despertam uma curiosidade e até um engajamento diferenciado no discente. Num formato dialógico pode-se explorar um ambiente de forma com que o aluno se sinta motivado e até instigado a discutir, já que a aula de campo pode ser (e deve ser) realizada em locais conhecidos pela comunidade escolar. Neste foco entra a habilidade do professor em promover a interdisciplinaridade utilizando o acervo disponível no ambiente. Acerca deste aspecto, Campos (2012 p.25), trabalhando numa área costeira exemplifica bem o trabalho interdisciplinar em aulas de campo:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

> A geografia entraria com os estudos dos ambientes costeiros, a biologia estudaria a restinga e sua complexa sistemática de funcionamento, plantas, animais, tipo de solo, período de formação entre outros. A história entraria com uma abordagem acerca do processo predatório que tal ecossistema sofreu nos séculos da colonização, poderia também explorar assentamentos humanos pré-históricos e suas tecnologias para dominar a natureza. O professor de matemática poderia trabalhar com geometria plana, com medidas de campo, cálculo de altura de arvores e tamanho padrão, avaliação de distâncias das marés entre outras abordagens, tudo isso comporia um texto bastante rico, um tipo de relatório de campo, para o professor de língua portuguesa que também organizaria a mostra cultural resultante de tal experiência.

Para Braun (2007, p.252), o discurso oral realizado em aula expositiva tradicional ainda é imprescindível, bem como a leitura de textos didáticos. Porém, a interação entre teoria e prática proporcionada pelas aulas em campo se tornam necessárias pois valorizam as disciplinas e instigam novas formas de pensar no alunado.

A aula de campo é uma ferramenta importantíssima para o entendimento dos fenômenos que ocorrem nos ambientes e na sociedade. Com ela é possível despertar no aluno o interesse pelas paisagens e relações que existem nos locais estudados (SANTOS; BURITI, 2020). Deste entendimento podem surgir novas habilidades, como uma observação mais crítica e criteriosa; bem como ainda despertar conscientização e promover uma aproximação natural entre o conteúdo e o ambiente.

MATERIAL E MÉTODOS

A área, alvo da prática de aula de campo deve ser previamente escolhida, deve ser conhecida dos docentes que realizarão a aula bem como de fácil acesso e, quando possível, ser uma área que os alunos já tem um mínimo de conhecimento prévio.

A metodologia aqui proposta passa por várias etapas:

1. Visita prévia do docente ao local.

Nesta fase o professor deve elaborar o roteiro de estudos e buscar as informações mínimas necessárias para nortear a aula de campo. É necessário definir os objetivos específicos da aula com base no potencial de exploração

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

da área. Deve-se buscar mapas, cartas, fotos (quando possível) e até imagens de satélite disponíveis na internet e realizar o registro fotográfico da área.

2. Roda de conversa em sala de aula

O professor em sala de aula deve informar aos alunos da aula de campo, propor questões norteadoras, questionar os alunos sobre o local – se já conhecem, ouviram falar, ou se têm alguma informação extra sobre o lugar. Os conceitos prévios devem ser introduzidos. No presente caso: erosão, antropização, sustentabilidade, poluição hídrica e de solo, bacias hidrográficas, pluviosidade e demais assuntos acessórios.

Também nesta fase poderá ser incentivada uma pesquisa na internet sobre o local específico ou sobre a cidade/vilarejo/sítio que se localiza o local alvo. Junto com a pesquisa a ser realizada pode-se também solicitar aos alunos que eles analisem a área através do programa Google Earth® disponível online onde os alunos já poderão fazer uma análise prévia de localização, utilização da área, presença de rios, mata, áreas agrícolas dentre outros aspectos que podem ser visualizados nas camadas disponíveis no software.

Caso o professor deseje poderá elaborar formulário para levantamento prévio de conhecimento dos alunos acerca do tema para comparação com o conhecimento apreendido após o trabalho em campo, que poderá ser medido com a aplicação de outro questionário a *posteriori*.

O professor deverá indicar também as proteções pessoais a serem adotadas no dia da aula de campo: proteção contra a insolação, roupas e calçados adequados, hidratação contínua. Neste momento também deve-se procurar saber de alguma necessidade especial de algum aluno ou alguma condição de saúde que implique alguma dificuldade no momento da aula. Também deverão ser indicados os materiais que os alunos deverão levar: caderneta de campo, lápis e máquina fotográfica, que pode ser o próprio smartphone do aluno. O material que será levado pelo professor também deverá ter seu funcionamento explicado aos docentes:

- GPS (se disponível)
- Infiltrômetro (se disponível)
- Cartas e mapas
- Trena para medição

Nesta etapa serão definidas ainda as datas, solicitadas as permissões dos pais, todas as orientações prévias serão dadas aos alunos e os

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

professores envolvidos, no decorrer desta fase, providenciarão o meio de transporte e demais trâmites burocráticos institucionais.

3. O trabalho em campo

Após o traslado que deverá ocorrer o mais cedo possível no turno escolhido para que haja tempo suficiente para a abordagem devida, os trabalhos devem começar no ponto definido pelo roteiro prévio elaborado.

As atividades realizadas em campo com base nos objetivos da presente aula de campo serão:

3.1 Levantamento visual dos principais problemas notados pelos alunos e professor, com questionamentos provocativos

A princípio o professor pode pedir para os alunos reportarem suas primeiras impressões do local, a seguir o professor pode instigá-los com questionamentos a partir do que foi relatado. Nesta etapa o professor deve buscar ao máximo provocar o interesse do aluno e a empatia com vista aos problemas detectados na área. Poderá ainda se observar a presença ou ausência de animais selvagens e domésticos, que pode ser um indicativo de maior ou menor grau de antropismo na área.

3.2 Visualização de áreas erodidas com diferenciação in loco de erosão laminar, ravinas e voçorocas (quando disponíveis)

Neste momento buscar-se-á a base discutida em sala de aula para comparação do que é visualizado pela turma em campo. Demonstrar-se-á as técnicas para diferenciação dos tipos de erosão bem como a forma de prevenção e combate ao problema.

3.3 Demonstrar com o infiltrômetro a importância da serrapilheira na absorção hidráulica do solo e relacionar ao escoamento superficial

O infiltrômetro se estiver disponível poderá ser utilizado em dois momentos: numa área sujeita a erosão laminar e numa área vegetada ou com serrapilheira. As medições devem ser feitas e comparadas. Os resultados

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

podem ser discutidos de imediato no momento da coleta e esmiuçados em um momento posterior em sala de aula.

Figura 1 - Infiltrômetro de duplo anel em campo.



Fonte: Acervo do autor

O procedimento de medida da taxa de infiltração de água é descrito de forma bastante didática por Cunha e Guerra (2002, p140), bem como o modelo de um infiltrômetro bastante fácil de ser construído e utilizado.

3.4 Fazer medições de ravinas e voçorocas e, quando possível, comparar com as imagens previamente selecionadas para demonstrar a evolução destas formas de erosão.

Nesta etapa o professor utilizará uma trena de medição simples para medição da largura dos canais erosivos localizados e poderá enfatizar os processos de formação destes fenômenos bem como diferenciá-los pelo tamanho, formação e método de combate ao problema.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

3.5 Verificar a diferença superficial do solo em áreas descobertas e em áreas com cobertura vegetal enfatizando a interceptação por árvores, arbustos, herbáceas e gramíneas.

Este exercício é bastante visual e os alunos podem ser estimulados a perceberam as diferenças como a cor do solo, a quantidade de pedras expostas, a exposição de raízes de plantas (que indica erosão laminar) em áreas diretamente expostas às intempéries climáticas e áreas protegidas pela vegetação. Também poderão ser abordados os temas escoamento superficial, piping[1], splash[2] e formação de crostas.

3.6 Diferenciar voçorocas de riachos existentes na área

Um bom exercício para realizar com os alunos é a diferenciação de riachos e voçorocas. Um dos pontos a se observar, além das características hidrográficas da área é a existência de areia e seixos no fundo o que indica característica de riachos.

3.7 Analisar a erosão em áreas declivosas

Estas são as áreas mais sujeitas a formação de ravinas e voçorocas. Deve-se enfatizar a importância de manter-se a cobertura vegetal dessas áreas bem como a utilização (quando necessário) de forma racional.

3.8 Relacionar o tipo de chuva da região com os processos erosivos visualizados, erosividade de chuva e erodibilidade do solo

O tipo de chuva da região foco do estudo, bem como o tipo de solo da área estudada estão relacionadas diretamente com os processos erosivos locais. O professor deve demonstrar quais características favorecem o processo erosivo e quais características da área são mais susceptíveis.

1 Dutos subsuperficiais que surgem de acordo com a infiltração de água e as características do solo. Podem medir desde poucos centímetros a vários metros. Estes dutos podem colapsar e formar ravinas e voçorocas.

2 Erosão por salpicamento. Acontece quando a gota de chuva atinge o solo sem proteção e causa movimento de partículas deste solo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

Chuvas torrenciais associadas a solos mais erodíveis são responsáveis por uma maior formação de áreas erosivas.

3.9 Características diversas que favorecem à erosão na área

Dependendo do local estudado outros aspectos devem ser considerados, como: criação de animais, agricultura, presença de área de preservação, densidade demográfica da área, existência de Leis que incentivem a preservação. Estes aspectos devem relacionados pelos alunos e anotados para uma discussão futura.

3.10 Antropização e intervenções preventivas com vistas à conservação

Uma das fases mais importantes da aula de campo é a finalização. Nesta etapa, após todos os levantamentos e discussões realizadas deve-se procurar um local confortável, à sombra de uma árvore ou de uma formação de relevo e discutir os problemas flagrados bem como estimular o aluno a opinar sobre as possíveis soluções. Neste momento o professor poderá começar a analisar o que foi aprendido em campo pelo aluno e o que poderá ser colocado em relatório, de acordo com a percepção do professor e com o discurso do discente no momento da discussão. Cabe ao professor avaliar se os objetivos foram alcançados e se a aprendizagem foi satisfatória.

RESULTADOS ESPERADOS

Com a presente metodologia de aula de campo associada à educação ambiental em áreas periurbanas espera-se que o corpo discente apreendam o conhecimento básico dos processos erosivos e problemas ambientais causados pela erosão. Mendes, Lhama e Maia (2020, p. 363) afirmam que a natureza não é harmônica e que várias regras ditam o funcionamento dos sistemas ecológicos. Dentro desses sistemas qualquer modificação tem consequências que podem ou não ser absorvidas nos processos sem maiores danos. O homem, neste cenário, aparece como um agente externo bastante modificador, o principal. As mesmas autoras afirmam que o homem deve se integrar à natureza, caso contrário haverão muitas consequências às funcionalidades naturais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

Espera-se ainda que o professor possa demosntrar em campo os conceitos sobre meio ambiente, erosão, antropizaçao, desmatamento, uso indevido do solo e conservação dos recursos naturais e a importancia destes tópicos para a sobrevivência humana. Estes conceitos são de suma importancia visto que podem despertar a identificação do aluno com os conceitos abordados, bem como apróximá-los ainda mais do meio natural. Oliveira, Cardoso e Cruz (2019, p.23) afirmaram que a aula de campo realizada com alunos do ensino básico em área costeira demonstrou uma boa interação entre os alunos e o conteúdo ministrado, bem como uma identificação de alguns alunos com a área estudada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental vem sofrendo um aviltamento nos ultimos anos devido às políticas de desvalorização do bem natural em dentrimento da monocultura, pecuária e produção de madeira. O desmatamento tem aumento flagrante o que impacta na fauna e causa a diminuição da oferta de água potável que se torna mais evidente em várias regiões de nosso país. Esta condição só deveria fortalecer os estudos ambientais e os programas que priorizam o meio ambiente; entretanto atrelado ao aumento da devastação ambiental veio também uma depreciação da Educação Ambiental.

Embora a presente proposta não se disponha a ser um Plano de Aula completo, pode ser utilizada na metodologia do Plano e nortear suas fases. Neste trabalho, não se dispôs a exploração do plano de aula por completo, apenas de uma metodologia que pode ser utilizada em planos de aula de Educação Ambiental em áreas naturais ou rurais.

A educação ambiental não só informa acerca dos problemas ambientais. Ela forma cidadãos mais conscientes e politizados, visto que é totalmente baseada na ética e na cidadania democrática.

Em aulas de campo o professor pode colocar o aluno diante de uma realidade mais dura. Demonstrar na prática o que os atos inconsequentes que vão desde a falta de saneamento básico ao simples descarte indevido de embalagens pode causar ao meio e, por conseguinte, a si próprio. Esta abordagem funciona e leva o aluno a se indagar sobre o problema e também a se inserir como agente causador, mas também como possível parte da solução.

Portanto, a diversificação das metodologias abordadas se fazem necessárias. Colocar o aluno para trabalhar em ambientes externos onde a teoria

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

se alia à prática é um dos pilares da Educação Ambiental e se entrelaça de forma muito consisa ao estudo das erosões, suas causas e consequências.

REFERÊNCIAS

ASSIS, A. F. S. de; MANSILLA, D. E. P. Educação ambiental e ensino de ciências: contribuições de uma aula de campo. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 3, n. 2, p. 539-556, 2018. Disponível em: http://200.129.244.167/periodicos/index.php/rpd/article/view/235. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRAUN, A. M. S. Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo na aprendizagem de Geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 250-272, 2007. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/118/76. Acesso em: 08 jun. 2021.

CAMPOS, C. R. P. A saída a campo como estratégia de ensino de ciências: reflexões iniciais. **Sala de Aula em Foco**, Vitória, v.1, n.2, p.25-30, 2012.

COLACIOS, R. D; LOCASTRE, A. V. A ausência e o vácuo: Educação Ambiental e a Nova Lei do Ensino Médio brasileiro no século XXI. **Revista de Educação PUC-Camp**, Campinas, v. 25, p. 1-15, jun. 2020. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/4589/3026. Acesso em: 09 jul. 2021.

CUNHA, S. B; GUERRA, A. J. T. **Geomorfologia**: Exercícios, técnicas e aplicações. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002. 345p.

MENDES, C. B; LHAMAS, A. P. B; MAIA, J. S. S Aspectos da Educação Ambiental crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da COVID-19. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), [S. l.], v. 15, n. 4, p. 361-379, 2020. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10854. Acesso em: 12 jul. 2021.

OLIVEIRA, C. D. M; RAIMUNDO, J. S. A. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 35, n.1, p.195-209, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/KTRG6Yp4cH5QpMqJF5bdrpB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jun. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.056

OLIVEIRA, R; CARDOSO, I; CRUZ, M. Educação ambiental e análise dos ecossistemas de manguezais com alunos da educação básica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v.23, e25, p.1-45, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/31733/pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

SANTOS, A. F. L.; BURITI, M. M. S. A importância da aula de campo no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. **Revista GeoUECE**, Fortaleza, v. 09, n. 16, p. 181-194, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/3205/3638. Acesso em: 11 jun. 2021.

TUMOWSKI, S. A organização do espaço no estado do Rio de Janeiro: as áreas periurbanas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.26, n.1, p.82-95, 1992. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8814/7570. Acesso em: 08 jun. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS: A REGÊNCIA REMOTA NA CONCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS

ISMÊNIA GURGEL MARTINS
Docente do Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, ismeniamartins@uern.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

RESUMO

O estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura oportuniza ao estudante o enfrentamento das situações em sala de aula, colaborando para a compreensão da profissão docente em todas as suas nuances. Outro aspecto importante, é o aprimoramento da formação acadêmica, possibilitando a aplicação de uma gama de saberes, teorias e compartilhamento de experiências. Com isso, a pesquisa teve como objetivo identificar as contribuições e desafios que o Estágio de Regência em Ciências Naturais trouxe para os estagiários no modelo de ensino remoto. A pesquisa foi realizada com os acadêmicos que cursaram o Estágio Curricular em Ciências Naturais II no ano de 2020.2, ofertada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, onde para a coleta de dados foram analisados 20 relatórios. Com a análise, constatou-se que os estagiários de ciências apontaram que a disciplina se tornou uma base fundamental para que fosse possível o interesse com relação a aprendizagem sobre métodos de aperfeiçoar suas habilidades com o ensino a distância e confecção de diversos materiais importantes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, discorreram que lidar com a prática tecnológica, inovações metodológicas, mediar o conhecimento, corrigir atividades, acompanhar as dúvidas e dificuldades dos alunos, preparar aula e se adaptar ao remoto, tudo isso foram desafios a serem superados. Assim, conclui-se que a vivência da regência no estágio no formato remoto, favoreceu para o fortalecimento da formação inicial dos acadêmicos, uma vez que possibilitou o contato, discussão e reflexão sobre a realidade educacional.

Palavras-chave: Biologia, UERN, Formação inicial, Docência, Pandemia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

INTRODUÇÃO

O estágio constitui-se numa importante etapa da formação docente, pois possibilita a vivência, o primeiro contato e a primeira experiência em sala de aula como profissionais da educação. De acordo com o artigo 2º do Decreto Federal nº 87.497/82, o estágio curricular constitui-se como uma das atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho do seu meio, sob responsabilidade e coordenação de uma instituição de ensino (BRASIL, 2003). Como pode ser percebido através do trecho do Decreto Federal, o estágio deve proporcionar ao discente a participação em situações reais de vida e trabalho, ou seja, um dos principais objetivos do estágio curricular é o de levar os estudantes para a realidade escolar.

Deve servir como forma de mostrar aos licenciandos os problemas, as dificuldades e situações que terão de enfrentar no campo profissional. Nesse sentido, pode-se perceber o estágio como uma descoberta de vocação, pois antes dessa vivência não se pode saber de fato, se ser professor é o que realmente se quer, e que após esse contato as concepções que os licenciandos apresentam a respeito da profissão docente podem mudar completamente.

Os cursos de formação docente dão as bases, teorias, conceitos e leis que regem a educação brasileira, mas somente as disciplinas cursadas ao longo da graduação não são suficientes para promover a formação em toda a sua plenitude. Sendo assim, é indispensável o papel do estágio nesse processo de formação, contribuindo no sentido de promover a vivência dos graduandos como docentes.

É através dele, que os estudantes dos cursos de Licenciatura têm a oportunidade de enfrentar as diversas situações em sala de aula, colaborando para a compreensão da profissão docente em diversos aspectos pedagógicos, sociais e comportamentais. O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria (PIMENTA; LIMA, 2012). Entretanto, o estágio não pode ser considerado apenas a parte prática do curso, quando na realidade o mesmo pode ser definido como uma atividade teórica e prática que permite aos estagiários uma aproximação maior com a realidade escolar.

Segundo Lima (2012), os desafios dos estagiários na sala de aula envolvem experiências docentes que se acumulam no decorrer da vida e da formação deles. Com base na autora, pode-se compreender que o estágio

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

não deve ser considerado como uma etapa do curso na qual os alunos irão aprender a ser professor em toda a sua plenitude. Na realidade, as situações e desafios enfrentados pelos estagiários irão auxiliá-los na construção da sua carreira e formação profissional.

No entanto, apenas isso não irá fazê-los professores, porque a formação docente constitui-se numa formação continuada durante todo o magistério, na qual as experiências vão se acumulando e contribuindo para o processo de formação, ou seja, nunca se está totalmente preparado ou totalmente formado. Não existe uma fórmula certa para se tornar professor do dia para a noite, pois esta é além de tudo uma questão de experiência, que só é adquirida no decorrer das regências.

As disciplinas didático-pedagógicas cursadas antes da regência auxiliam os licenciandos em muitos aspectos, tais como: os saberes do professor; como construir planos de ensino e planos de aula. Além de mostrar e orientar no uso de diversos tipos de metodologias para despertar o interesse dos alunos e tornar as aulas mais dinâmicas. Dessa forma, é importante que os estagiários apliquem esses conhecimentos durante a regência, não se limitando apenas a aulas expositivas.

Como futuros profissionais responsáveis por promover a educação, os professores precisam estar sempre inovando, já que um professor que inova em suas aulas e estimula a participação dos seus alunos, está diretamente contribuindo para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma significativa. A didática tem como tarefa estudar a finalidade da educação, os seus componentes característicos, os conteúdos de ensino, bem como, o ensino, as metodologias utilizadas que ajudam a motivar os alunos, e os conhecimentos e habilidades do professor (PIMENTA, 2012).

Sendo a didática uma das disciplinas mais necessárias e importantes nos cursos de licenciatura, já que após cursá-la o futuro professor passa a ser capaz de perceber que apenas saber do conteúdo não é o suficiente para ser um bom profissional. Antes de tudo, é necessário saber abordar o conteúdo de forma agradável e prazerosa para que o aluno consiga assimilar o que está sendo ensinado, e isso só é possível através de aulas mais dinâmicas, tendo o aluno como sujeito do próprio conhecimento.

A aula expositiva ainda é bastante utilizada e tem as suas vantagens, mas torna-se mais atrativa ao aluno se for mesclada com outras metodologias diferenciadas, como a utilização de jogos, aulas práticas, modelos didáticos etc. Por conseguinte, um bom professor deve saber elaborar as suas aulas de modo que o aluno se sinta atraído e estimulado a participar da sua aprendizagem.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

O planejamento se constitui no ponto chave para qualquer tarefa a ser desenvolvida com êxito, pois ele norteia a realização das atividades, sendo essencial em diferentes setores da vida social, e imprescindível na prática docente. O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994).

A educação no Brasil precisa de mudanças, e para que isso aconteça, os futuros professores devem refletir e analisar o que é possível ser modificado para que a educação se torne inovadora e de qualidade. Assim, a mudança precisa começar dos futuros docentes, nos atos e nas metodologias, porque se eles concluírem a graduação com esse pensamento de inovação e mudança, com certeza a educação será bem diferente.

Nos dias atuais esse movimento foi alavancado com a pandemia do covid-19, pois trouxe para a prática diária os aparatos tecnológicos e digitais. O professor se viu na necessidade de aprender a utilizar para fins educacionais as plataformas de interação social, tais como o Facebook, Instagram, WhatsApp. Aprendeu a usar os recursos da Google para hospedar e compartilhar informações trazendo benefícios para novas aprendizagens e conquistas educacionais, fortalecendo a prática dos saberes pedagógicos. Ademais, possibilitou a aplicação de recursos interativos diversos, tais como jogos virtuais, infográficos, mapas mentais, bem como a produção de apresentações dinâmicas, vídeo aulas e podcasts. Toda essa experiência ampliou a visualização de uma nova realidade educacional, onde o professor precisou dar um direcionamento diferente em sua formação inicial, focando mais nas possibilidades e menos nas deficiências e dificuldades.

Nesse sentido, dada a grande relevância do estágio para a formação profissional dos futuros docentes, surgiu o desejo de realizar essa pesquisa com o intuito de saber qual a visão dos licenciandos a respeito do mesmo nesse período emergencial de ensino identificando quais as expectativas e possíveis dificuldades enfrentadas. Desta maneira, o referido trabalho pode ser de grande relevância para os futuros estagiários, pois terão a oportunidade de conhecerem um pouco mais sobre seus anseios, aprendizagens e quais aspectos a serem melhorados. Ainda, através deste trabalho, os professores da universidade terão a oportunidade de saberem quais as concepções, reflexões sobre as ações docentes e episódios pedagógicos foram colocados em prática pelos alunos durante o estágio.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

Com isso, o presente trabalho teve como objetivo identificar as contribuições e desafios que o Estágio de Regência em Ciências Naturais trouxe para os estagiários do curso em Ciências Biológicas da UERN no modelo de ensino remoto.

METODOLOGIA

A pesquisa pautou-se por uma abordagem qualitativa de cunho fenomenológico realizada com os discentes estagiários de Ciências do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. A fenomenologia de acordo com Klüber; Burak (2008) por estar carregada de intencionalidade, oferece uma visão específica do conhecimento e da realidade, tendo por meta a compreensão do fenômeno investigado.

A pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa que não busca medir e nem quantificar os dados obtidos, e sim a descrição e a compreensão do fenômeno estudado. Este artigo é sobre a formação inicial de professores e busca por contribuir para os estudos sobre a reflexão durante os estágios supervisionados

A coleta de dados se deu através da análise de 20 relatórios dos estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, matriculados no componente curricular Estágio Curricular em Ciências Naturais II, no período letivo de 2020.2. A escolha pelos relatórios se deu devido conter todas as informações descritas de modo reflexivo sobre as vivências realizadas ao longo do estágio.

Para trabalhar os resultados foram considerados os aspectos qualitativos, sendo utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Essa abordagem metodológica permite uma aproximação com os sujeitos estudados para compreender/analisar experiências por eles vivenciadas. Para tanto, optou-se em organizar os dados de modo a discorrer sobre as contribuições e dificuldades inerentes o Estágio Supervisionado em Ciências Naturais, bem como as contribuições e fatores negativos da Regência na modalidade Remota.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico, será discutido as vivências dos acadêmicos em relação ao Estágio, momento dedicado a regência, a qual é permeada de dúvidas e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

anseios. Entretanto, esses sentimentos foram ainda mais potencializados em decorrência do contexto pandêmico, uma vez que impossibilitou a ida dos alunos de modo presencial às escolas de educação básica. Devido a esse fato, considera-se que houve uma nova reorganização de todo o contexto escolar, principalmente no que diz respeito ao ambiente de sala de aula e de aprendizagem. Dessa forma, apresentar as experiências dos discentes matriculados nesse componente curricular foi primordial para a compreensão dessa realidade e da atuação de todos os envolvidos.

Apontamentos sobre as contribuições do Estágio Supervisionado em Ciências Naturais para a formação do acadêmico

Primeiramente, é relevante destacar que do total de 20 relatórios dos estagiários, 16 foram de mulheres e 4 de homens. Ambos tiveram o acompanhamento de 4 professores supervisores distribuídos em 4 escolas de ensino fundamental na cidade de Mossoró/RN.

Dentre os supervisores de ciências das escolas municipais e estaduais, 3 foram professoras e 1 professor, todos licenciados em Ciências Biológicas.

O estágio supervisionado é marcado pela inserção do estagiário ao ambiente escolar, possibilitando-o a vivência ao contexto pedagógico; relacionar teoria com a prática; experienciar a sala de aula e colocar em atuação todo seu aprendizado conceitual e metodológico. Nesse sentido, Pimenta (2012) aponta que o estágio pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, mediada pelas relações sociais historicamente situadas.

É a partir dessas vivências que iniciamos os apontamentos feitos pelos alunos em seus relatórios de estágio, onde constatou-se os seguintes relatos sobre as contribuições do Estágio Supervisionado de Ciências Naturais, a saber:

- *Aprendemos muito com as orientações das professoras, com os relatos dos colegas e dos professores convidados do ensino fundamental, os ciclos de palestras, a criação das aulas, dos planos de ensino e elaboração das atividades.*
- *Tornou-se uma base fundamental para que pudéssemos nos interessar e aprender a obter métodos de aperfeiçoar nossas habilidades com o ensino a distância e confecção de diversos materiais importantes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

- *Foi adquirido novas habilidades e perspectivas sobre o modo de ensino e como ele é repassado.*
- *Enquanto disciplina, foram dadas orientações sobre a postura que os estagiários deveriam ter, compartilhamentos de experiências, troca de experiências entre as professoras e alunos desta disciplina.*

Uma das primeiras narrativas presentes nos textos de vários acadêmicos foi o destaque dado às contribuições da condução do componente curricular pelos professores.

Fato esse, bastante relevante para quem conduz a disciplina, pois denota que o planejamento está sendo bem realizado e aplicado. Planejamento esse, que visa proporcionar uma maior variedade de recursos didáticos, a fim de ampliar a aprendizagem dos alunos. É nesse planejamento que os professores têm a possibilidade de agregar diferentes metodologias de ensino para construir novas estratégias a serem realizadas em sala de aula.

Para tanto, o planejamento é um processo que exige sistematização, organização, decisão e previsão e ele está inserido em vários setores da vida: faz-se planejamento urbano, econômico, familiar, habitacional, educacional, que engloba o planejamento escolar, de ensino e curricular (KLOSOUSKI; REALI, 2008). Conforme os autores citados anteriormente, o planejamento de ensino, o qual faz parte da prática docente, tem como principal função garantir a coerência entre as atividades que o professor faz com seus alunos e, além disso, as aprendizagens que pretende proporcionar a eles. Então, pode-se dizer que a forma de planejar deve focar na relação entre o ensinar e o aprender, devendo ser, portanto, coerente com a realidade do aluno.

Nessa mesma linha de discussão, segundo Moretto (2007), planejar é organizar ações, ou seja, o ato de planejar deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno, contribuindo para a organização das ideias e informações. Vale ressaltar que não existe um modelo de planejamento melhor do que o outro, cabe ao professor escolher aquele que se adequa às suas necessidades, bem como as de seus alunos, que seja funcional e dê bons resultados.

Nota-se que os demais pontos discutidos ao longo dos encontros, trazendo para o ambiente síncrono, professores convidados do ensino fundamental, ciclos de palestras com temáticas voltadas para os conteúdos de ciências e demais metodologias com enfoque no aperfeiçoamento das habilidades e confecção de diversos materiais, também foram bem aceitos e relevantes para a formação acadêmica. Partimos do pressuposto que é

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

indispensável aos futuros professores de ciências e biologia terem o contato com diversas realidades pedagógicas, bem como metodológicas, estimulando a produção de materiais que auxiliem e dinamizem a sala de aula.

Essa tarefa é essencial, uma vez que os alunos do ensino fundamental por vezes apresentam dificuldades de aprendizagem e tem um acesso limitado a livros, sites e outras fontes de materiais e conhecimentos. Cabe ao educador em Ciências ampliar o leque de oferta de informação, bem como construir possibilidades de mudança, ao estimular atividades que priorizem questões de Ciências, Tecnologia e Sociedade - CTS (LIMA; VASCONCELOS, 2006). Certamente, não há o método ideal para ensinar os alunos a enfrentarem a complexidade dos assuntos trabalhados, porém haverá alguns mais favoráveis do que outros (BAZZO, 2000). Ademais, é preciso reforçar que o educador dispõe da internet, experimentotecas, kits didáticos, plataformas virtuais de ensino com variados objetivos, plataforma interativas de jogos, infográficos e mapas, experimentos e atividades práticas que visam o letramento científico e de revistas científicas que oferecem atualização sobre os mais diversos temas científicos.

Todos esses pontos são importantes, tanto para o ensino presencial como para o remoto, o qual exige o desenvolvimento de habilidades e competências, inclusive aquelas voltadas para a tecnologia de informação e comunicação. Seguindo essa linha de apontamentos, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, traz dentre as competências específicas para o ensino de Ciências que o aluno deva ser capaz de analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico, incluindo o digital, como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (BRASIL, 2018). Acrescenta ainda, a utilização de diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

Nessa perspectiva, a área de Ciências, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, articulados com diversas áreas do saber, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

Apontamentos sobre as dificuldades enfrentadas durante o Estágio Supervisionado em Ciências Naturais

Na continuidade relataremos as dificuldades enfrentadas pelos estagiários de ciências durante a regência do estágio. Os relatórios revelam que estas estão associadas às novas situações advindas com o ensino remoto emergencial, bem como aquelas que fazem parte do planejamento pedagógico diário do professor, como coerência entre conteúdos, tempo disponível da aula, metodologia e avaliação, como apontado nos relatos seguintes:

- *Falta de recursos financeiros, tecnológicos e de acesso à internet ou aos equipamentos eletrônicos fundamentais durante esses tempos.*
- *Saber se o conteúdo era adequado ou não para o tempo disponível da aula.*
- *Motivar e prender a atenção dos alunos no momento das aulas e controlar o chat.*
- *Lidar com a prática tecnológica, inovações metodológicas, mediar o conhecimento, corrigir atividades, acompanhar as dúvidas e dificuldades dos alunos, preparar aula, e se adaptar ao remoto, tudo isso foram desafios a serem superados.*

Ao apontarem a falta de recursos tecnológico e financeiros retratam bem as problemáticas sociais e econômicas pelas quais enfrentam as famílias brasileiras, a exclusão ao acesso aos serviços básicos, dentre elas a internet e a inclusão digital. A falta de acesso às tecnologias digitais pelos alunos foi apontada na pesquisa de Soberay; Freitas (2021), onde as condições de internet em sua maioria acontecem com limitações por não disporem de provedor ou qualidade dela, o que dificultou o desenvolvimento de metodologias, acesso a aplicativos e jogos.

Embora tenha havido toda uma movimentação no âmbito educacional, com o intuito de levar educação a todas as crianças, adolescentes e jovens, constata-se no Brasil que apesar da evolução da tecnologia e da ciência, ainda são vistos efeitos desfavoráveis, como as desigualdades sociais e a vulnerabilidade (PIRES *et al.*, 2020). Entretanto, é imprescindível não apenas proporcionar o acesso das pessoas aos meios de comunicação, mas sobretudo garantir sua participação no processo de comunicação (FELIZOLA, 2011).

No tocante ao que diz respeito ao planejamento das atividades que envolvem a prática de sala de aula, era de se esperar que tivessem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

dificuldades, uma vez que, para a grande maioria dos discentes, o primeiro contato com o aluno da educação básica é por meio dos estágios. Somente com a atuação junto aos alunos é que se constrói o fazer pedagógico do professor, tomando decisões importantes como o controle da classe, das conversas paralelas, do domínio do conteúdo e tantas outras atitudes inerentes à profissão.

Nesse momento pandêmico exigiu novas habilidades como a organização e distribuição dos conteúdos e atividades a serem realizadas de modo síncrono pelo Google meet e assíncronas, disponibilizando atividades diversas como jogos, construção de mapas, infográficos, padlet, *jamboard*, imagens interativas dentre outras, todas hospedadas no Google Classroom ou no SIGEduc, portal da Secretaria de Estado da Educação, da cultura, do Esporte e do Lazer.

Diante da vivência dessa nova realidade os acadêmicos estão tendo a oportunidade de perceberem e constatarem que o saber-fazer docente é um campo de práticas discursivas capazes de projetarem compreensões de profissionalização atrelada às mudanças da sociedade, compondo-se novas reconfigurações da docência a partir da introjeção de valores e sentidos atribuídos à formação inicial e continuada (SOBERAY; FREITAS, 2021).

Dentre esses saberes e vivências estão aqueles relacionados a conquistar a atenção dos alunos no momento das intervenções do conteúdo e controlar as conversas paralelas no chat, como apontado pelos investigados. Para isso é necessário, dentre outros fatores, dinamicidade, domínio de conteúdo e metodologias que favoreçam a interação e participação dos alunos. Todas essas dimensões são proporcionadas pela vivência do estágio permitindo noções pedagógicas, experiência do campo de trabalho e organização do ambiente escolar. Neste sentido, esse momento da regência, tem como objetivo principal o conhecimento da realidade escolar, para que o licenciando possa assim compreender os desafios que a carreira lhe apresentará, refletindo sobre a profissão a qual escolheu, bem como fazendo uma relação entre o saber e o saber fazer, mediante trocas de experiências (OLIVEIRA; NUNES; OLIVEIRA, 2018).

Nesse novo formato de ensino e mediação de conhecimentos, esteve presente a prática tecnológica, a qual não fazia parte da rotina da maioria dos profissionais da educação, bem como a inovação das metodologias utilizando ferramentas digitais, as quais trouxeram uma nova rotina para a sala de aula. Seguindo nessa direção, constata-se que houve várias adaptações, o ensino convencional foi substituído por novas plataformas digitais, exigindo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

habilidades e competências que até então, não era trabalhado com os licenciados (SOARES *et al*, 2021).

Essas habilidades foram ajustadas e conduzidas pelos acadêmicos de modos diversos, pois cada um deles vivenciou contextos diferentes, tais como: estrutura familiar; acesso aos recursos tecnológicos; aprendizagens diversas; interesses; participação durante o momento síncrono e assíncrono, bem como a organização escolar adaptada aos interesses e normas municipal e estadual. Nessa mesma linha de resultados, os dados da pesquisa de Santos (2021) apontam que os estagiários também modificaram suas metodologias e passaram a utilizar as TIC's, história e filosofia da ciência, experimentação, utilizando os recursos Google Meet, Google Room (sala de aula), WhatsApp etc.

Nesse movimento de mudanças, foi necessário a inserção da inovação, ou seja, a transformação da educação. Nessa perspectiva, inovar acarreta uma nova prática educacional, melhorando o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, levando-os a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem e o protagonismo estudantil (CAMARGO; DAROS, 2018). Esse movimento possibilita ainda segundo os autores, o estabelecimento de relações significativas entre os diferentes saberes, o que torna as escolas em lugares mais democráticos e atrativos.

Ademais, a vivência quanto a essa inovação foi possibilitada pela oportunidade de vivenciar a regência, onde segundo Pimenta; Lima (2006) discorrem que o estágio supervisionado se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental.

Apontamentos sobre as contribuições da regência no Estágio Supervisionado em Ciências Naturais na Modalidade Remota

Diante do contexto educacional causado pela pandemia, conhecer as contribuições relacionadas às vivências dos estagiários de ciências, ampliará o leque de informações e discussões da temática em questão. Os relatos podem ser vistos a seguir:

- *Organização de conteúdo, elaboração de aulas, materiais e atividades, análise de aprendizado, relação pessoal – mesmo remotamente – com os alunos, vivência escolar.*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

- *Serviram como forma de colocar em prática o que se foi passado pelas professoras e os conselhos obtidos pelos profissionais da educação.*
- *Aprimoramento de técnicas de ensino no meio remoto, conhecimento em relação às tecnologias e metodologias ativas e buscar aplicar o processo de ensino-aprendizagem aos alunos como centro.*
- *Proporcionou momentos em que se teve que aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na Universidade e conhecer um pouco mais a realidade dos diversos tipos alunos que possivelmente encontraremos na profissão docente.*

Com base nessas reflexões, os apontamentos realizados mostram que não houve uma separação entre o que é presencial e virtual, no que diz respeito às funções inerentes docência, tais como, planejamento das atividades, associações entre teoria e prática, conhecer a realidade educacional e as relações pessoais e interpessoais que fazem parte desse momento. Constatou-se que mesmo no modelo remoto o estágio possibilitou a vivência desses aspectos, sendo um dado favorável, pois diante de tantas limitações os acadêmicos conseguiram dar um passo indispensável, que é a prática docente. Essa prática, foi mediada por profissionais competentes e experientes que souberam conduzir as aprendizagens, nessa etapa permeada de adaptações. No tocante a esse fato, Soares *et al* (2021) discorre que grande parte dos educadores encaram o uso das tecnologias da informação e comunicação como desafio, já outros viram como uma oportunidade de se reinventarem e aprimorarem os métodos de ensino.

Verifica-se nos relatos a relevância de terem tido a oportunidade de vivenciarem relações pessoais com os alunos da educação básica, colocando em prática as competências socioemocionais, buscando o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando-os a ir além do domínio cognitivo (BRASIL, 2018), o que representa um grande desafio, já que as competências socioemocionais são muito mais difíceis de ensinar, avaliar, reconhecer e medir.

De acordo com as falas dos estagiários, mais uma vez citaram o aprimoramento das técnicas de ensino utilizando as metodologias ativas e as tecnologias digitais. Fato esse também apontado na pesquisa de Santos (2021). Para os autores Pinheiro-Carozzo; Carozzo-Todaro (2015) o ensino remoto possibilitou conhecer novos modelos de aula, de sala de aula, de ambientes virtuais de aprendizagem com materiais didáticos em diversos formatos e variadas atividades, tais como tarefas contínuas, seminários e vídeos. A educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

globalizada, deve possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los e revê-los com sabedoria (PIMENTA, 2012).

No que se refere a aplicação dos conhecimentos adquiridos na Universidade ao longo da formação inicial é gratificante saber que os conteúdos estão sendo abordados de forma significativa em articulação com as escolas de educação básica e com foco na formação integral do professor, ou seja, nas competências, habilidades e valores. Baseado nos resultados pode-se perceber que a regência vivenciada de maneira remota no Estágio Supervisionado, proporcionou aos estagiários a oportunidade de vivenciar e refletir sobre as necessidades atuais da educação básica e do ensino superior.

Apontamentos sobre os fatores negativos da regência no Estágio Supervisionado em Ciências Naturais na Modalidade Remota

Para concluir, o último questionamento analisado nos relatórios foi sobre os pontos negativos da regência no Estágio Supervisionado realizado de maneira remota. Os relatos estão apresentados a seguir:

- *Limitou quanto a experiência de viver o âmbito escolar, contato com outros professores e profissionais que compõem a escola; bem como o contato pessoal – propriamente dito – com os alunos.*
- *Não poder estar em sala de aula e sentir a sensação de acolhimento da escola e alunos.*
- *Não é possível saber se os alunos estavam assistindo às aulas e evasão escolar.*

Ao apontarem a falta de experiência de viver o âmbito escolar não tendo a oportunidade de terem o contato físico com todos que fazem parte da escola, considera-se que houve uma perda importante para a formação. Já que os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, mediadas no seu ambiente de trabalho (PIMENTA, 2012). A autora acrescenta que os acadêmicos deixam de vivenciar a memória escolar, a qual analisada e refletida, contribuirá tanto para à elaboração teórica, quanto para o revigoramento de novas práticas.

Utilizando-se das colocações de Richter; Goldschmidt (2021), o ensino remoto aumentou a dificuldade de comunicação entre os estudantes para realização de atividades. Uma outra fonte de pesquisa (SILVEIRA, 2021)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

considerou como fator limitante para a docência do estagiário, a pouca liberdade para atuar e experimentar, assim como costuma ocorrer nas aulas presenciais. Devido os alunos encontrarem-se presos às práticas tradicionais da escola, não podendo realizar grandes alterações no modelo vigente. Esses achados são importantes, pois demonstram que os acadêmicos estão preocupados com sua prática, enquanto sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.

Os estagiários tocaram num ponto bastante delicado que é não ter a certeza de que os alunos estavam assistindo às aulas, bem como o elevado índice de evasão escolar. Importante destacar que a problemática da evasão escolar não se restringe a esse momento de pandemia, porém vale ressaltar que ela sofreu agravamento. Sobre isto, sabe-se que ela pode estar associada a desigualdade social, bem como ao escasso acesso à tecnologia, demonstrando que a inclusão digital não acompanhou o desenvolvimento tecnológico, principalmente considerando para quem a escola pública se destina (SOUZA; PEREIRA; RANKE, 2020). Nesse contexto, os autores apontam em seus dados, que esses fatores aumentam os índices de evasão/abandono escolar, especialmente se considerar que em 2019 não houve condições excepcionais de ensino.

Para Alves; Schettino (2020), manter estudantes e famílias engajados no processo educativo é fundamental para reduzir o abandono e, eventualmente, a evasão escolar. No contexto da pandemia da Covid-19, o envio de nudges, por meio de mensagem de texto, mostrou impacto relevante no engajamento e na redução das taxas de abandono durante o ensino remoto. Neste panorama complexo, as causas podem envolver questões como instabilidade familiar, dificuldade econômica, necessidade de trabalhar, falta dos equipamentos tecnológicos e rede de internet, bem como a própria pandemia.

Por fim, a evasão de alunos é o fator que mais desestabiliza o planejamento escolar, tanto financeiro quanto estatístico e devido a pandemia da covid, tem se acentuado cada vez mais, o que dificulta a identificação de quem realmente evadiu (CAFÉ; SELUCHINESK, 2020).

As reflexões sistematizadas e apontadas pelos acadêmicos demonstram maturidade e compromisso diante da complexa realidade que a educação básica enfrenta, cada uma permeada em suas particularidades e contextos a serem compreendidas e vivenciadas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da relevância do assunto tornar público os achados nessa pesquisa poderá ser úteis a outros pesquisadores da área. Apesar das adversidades impostas pelo ensino remoto, muitas aprendizagens foram adquiridas, em termos de preparação de material didático-pedagógico, manuseio de aplicativos envolvendo as tecnologias de informação e comunicação e a constatação de que o ensino não se limita as quatro paredes das instituições escolares.

Considera-se válida a formação acadêmica proporcionada pela disciplina, tanto em termos de fundamentação teórica e compartilhamento de conhecimentos, quanto em termos de oportunidade de interação com os professores da educação básica discutindo suas realidades, particularidades e pontos em comum vivenciadas pelas escolas estaduais e municipais.

Portanto, diante das reflexões feitas a partir dos relatos dos acadêmicos presentes em seus relatórios, a vivência na regência remota, na disciplina de Estágio em Ciências Naturais II, proporcionou a compreensão de que o ato de ensinar está relacionada a influência do contexto, social, político, econômico e que cada ator, sujeito, individuo nesse processo deixa suas marcas e impressões na educação. Por isso, faz-se necessário a reflexão quanto cada ação desempenhada no exercício da profissão docente e no cumprimento das práticas escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna SCHETTINO, Clara. ABANDONO, EVASÃO ESCOLAR E COVID- Instituto Sonho Grande. **Pesquisas em Educação.** NOV/2020. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZZO, V. L. Para onde vão as licenciaturas?: a formação de professores e as políticas públicas. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 25, n. 1, p. 53-65, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Parecer homologado: Normas para organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Distrito Federal, 21 Carla Simone de Paiva Oliveira | Ismênia Gurgel Martins 2003.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

CAFÉ, Laércio de Jesus; SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO PARA PROSSEGUIREM SEUS ESTUDOS FRENTE ÀS DIFICULDADES DA PANDEMIA COVID-19. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.16 – 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

FELIZOLA, Pedro Augusto Maia. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. **Revista de Direito, Estado e Telecomunicações**, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011.

KLOSOUSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. Ed.5. **UNICENTRO** - **Revista Eletrônica Lato Sensu**, 2008. ISSN: 1980-6116.

KLÜBER, Thiago Emanuel; BURAK, Dionísio. A Fenomenologia e suas Contribuições para a Educação Matemática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, nº 1, p. 95- 99, jan.-jun 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Kênio Erithon Cavalcante; VASCONCELOS, Simão Dias. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Alice Virgínia Brito de; NUNES, Andréa Karla Ferreira; OLIVEIRA, Edinice dos Santos Silva. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO LICENCIANDO EM HISTÓRIA. **11 ENFOPE, 12 FOPIE** - A formação ética, estética e política do professor da educação básica, 2018.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO-CAROZZO, Nádia Prazeres; CAROZZO-TODARO, Mauro Enrique. Como a educação a distância pode contribuir com a educação presencial? **EaD em FOCO**, v. 5 n. 2, p.67-83, 2015.

PIRES, Elocir Aparecida Corrêa; COSTA, Eliane Picão da Silva; PACANHELA, Fabiane Borges; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Reflexões sobre a Educação Ambiental quanto a formação do professor pedagogo no contexto de pandemia: contribuições para o fortalecimento da justiça social e ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. v. 15, n. 4, p. 456-469, 2020.

RICHTER, Luciana; GOLDSCHMIDT, Andréa Inês. DESAFIOS, OPORTUNIDADES, PERSPECTIVAS: ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM MEIO À PANDEMIA**. Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.40.

SANTOS, Valeska Araújo dos. **Vivência do (no)estágio supervisionado remoto no curso de licenciatura em química**. Areia: UFPB/CCA, 2021. 59f.

SILVEIRA, Caio Teixeira e. **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE O ENSINO REMOTO: PERSPECTIVAS DE UM ESTAGIÁRIO.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2021.

SOARES, Mônica Dias; SANTOS, Antônia Nádia Brito dos; FARIAS, Francielly Rodrigues de; LIMA, Filipe Gutierre Carvalho de. ENSINO DE BIOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CRIATIVIDADE, EFICIÊNCIA, ASPECTOS EMOCIONAIS E SIGNIFICADOS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.2, fev. 2021. ISSN-2675–3375.

SOBERAY, Samara Tereza Mauad; FREITAS, Léia Gonçalves de. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.057

PANDEMIA DA COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n.4, p.1-27, abr./jun. 2021.

SOUZA, Celestina Maria Pereira de Souza; PEREIRA, Jhonata Moreira; RANKE, Maria da Conceição de Jesus. Reflexos da pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis/Brasil. v. 5. 2020. ISSN: 2525-4863.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

ESTERIÓTIPOS DE FEMINILIDADES E MASCULINIDADES EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: (DES) CONSTRUINDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO

THATIANE SANTOS RUAS
Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité – MG. Mestra em Educação Tecnológica, pelo CEFET-MG, Doutoranda em Educação, pela PUC-MG, thatiane.ruas@uemg.br, orientadora da pesquisa.

FABIANA ANDREATA RAYMUNDO
Professora da Educação Básica da rede pública do município de Betim. Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité - MG, fandreatar@gmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

RESUMO

O presente estudo é fruto de um trabalho monográfico realizado no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité. O objetivo deste texto é trazer alguns apontamentos e reflexões sobre possibilidades de (des) construções de estereótipos de feminilidades e masculinidades veiculados em livros de literatura infantil. Nesse sentido, foram selecionados de três livros de literatura infantil Anton e as Meninas de Ole Könnecke (2013), Meninos de Verdade de Manuela Olten 2013 e Ser Menina de Ângela Leite de Souza (1998). A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa e contou com os procedimentos das pesquisas bibliográfica e documental. As discussões teóricas em consonância com as análises das obras possibilitaram indicar que as relações de gênero são constituídas desde a infância a partir da vivência de diversos artefatos culturais que permeiam o cotidiano das crianças, como brinquedos, brincadeiras, livros, entre outros. Esse contexto está imbricado em construções históricas, sociais e culturais que identificam corpos e estabelece relações de poder detonadoras de desigualdades de gênero, entre outras. Conclui-se que os livros apresentam formas de abordagens distintas no tocante aos processos de desconstruções de estereótipos de feminilidades e masculinidades, dois de forma mais tímida e um de modo explícito e intencional. Considera-se a temática de suma importância para a formação docente e para as práticas educativas escolares, sobretudo. Além disso, defende-se um maior alargamento de proposições de pesquisas acadêmicas que envolvam os temas foco desta investigação.

Palavras-chave: Relações de gênero, Literatura Infantil, Masculinidades, Feminilidades.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte de uma pesquisa monográfica desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité, defendida no ano de 2019 e tem como temática central a discussão da tríade: relações de gênero, educação infantil e livros de literatura infantil.

Nesse contexto, vale destacar que o processo educativo está além das instâncias escolares ou familiares e engloba diferentes linguagens através das quais os sujeitos são transformados e aprendem a ser e a se reconhecer como homens e mulheres. Educar, sobretudo crianças pequenas, em ambiente escolar engloba metodologias e processos de aprendizagem que incluem os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema e a música, entre outros. Vale destacar que esses artifícios culturais trazem em seu interior influências de gênero as quais permitirão que os indivíduos que os utilizam aprendam a se reconhecerem como homens ou mulheres, no âmbito das sociedades e dos grupos a que pertencem. O livro, assim, se materializa no campo da educação como uma ferramenta que possui atribuições culturais que poderão vir a promover o desenvolvimento de aprendizagens no universo infantil legitimando comportamentos, formas de se comunicar, pensar, agir, cooperar intersubjetivamente, alterando hábitos, laços de amizade e modos de conviver, transformando inclusive as formas como se efetivam as aprendizagens e as relações humanas.

O uso contínuo dos livros de literatura infantil pode possibilitar às crianças reconhecerem-se como sujeitos sociais propiciando o desenvolvimento do seu potencial criativo e ampliando seus conhecimentos socioculturais. Como um componente cultural, o livro de literatura infantil apresenta características sensíveis em relação a práticas de significação, de identidades sociais e de gênero.

Entende-se que as relações de gênero estão intimamente ligadas aos processos de construções sociais e culturais que fazem parte do trabalho escolar havendo, portanto, uma articulação intrínseca entre gênero e educação. Para Argüello (2005, p.68), "cabe a nós educadores perguntar o que temos ensinado às crianças e de que forma temos feito isso, especialmente no que diz respeito à temática de gênero". Enquanto categoria social, o termo gênero não é sinônimo do termo sexo e não é estático, pois assume sentidos distintos e tem se modificado ao longo da história, ao mesmo tempo em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

que tem provocado mudanças de identidades e de comportamentos dos sujeitos sociais. Ser homem, ser mulher, ser menino ou ser menina são representações dos campos simbólico e das práticas sociais que a nossa cultura confere à corpos historicamente e geograficamente situados.

Louro (1997, p.28) aponta que "masculinidades e feminilidades apresentam-se como um conjunto de atribuições socialmente construídas que podem mudar com o passar do tempo e sofrer variações culturais" as quais perpassam por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas nos quais os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos. Louro (1995, p.102) destaca ainda que "apenas muito recentemente, em nosso meio, os estudos de gênero (ou de relações de gênero) passaram a ocupar algum espaço nas discussões acadêmicas". A representação desses papéis sociais define o que a cultura convencionou como sendo normas padronizadas de agir em sociedade. Para Louro (1997, p.28), a "representação exerce um efeito disciplinador que estabelece limites e restrições".

Relacionar-se socialmente, foi a forma encontrada por esses(as) atores e atrizes de se arranjar e se desarranjar, numa tentativa de buscar seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo. Tradicionalmente, a representação de papéis sociais em nossa sociedade culmina em um sistema de convenções cujas práticas nomeiam como feminino tudo o que está associado ao universo emocional, à sensibilidade, afeto, doçura, cuidado, delicadeza. Enquanto o masculino remete a valores como coragem, bravura, destreza, força e razão, elementos esses indispensáveis para que os homens possam atuar na esfera pública.

Questionar a naturalização dessas diferenças é uma forma de perceber que procedimentos de desconstrução desses estereótipos se faz necessário em nossa sociedade. É preciso reconhecer e problematizar como se dão as representações de gênero presentes no espaço escolar, buscando descobrir quais são as estratégias utilizadas nos processos educativos que envolvem procedimentos de (des) naturalização dos papéis sociais.

Nesse sentido, todas as ações docentes realizadas no espaço escolar, devem ter uma intencionalidade educativa na qual as crianças deverão aprender valores de igualdade e respeito, cabendo as/aos educadoras/es criar oportunidades para que elas ajam e brinquem naturalmente com as inúmeras possibilidades de representação dos papéis sociais existentes relacionando-os com suas formas de ser e de estar no mundo.

É por meio do manuseio de livros de literatura infantis, da contação de histórias e do reconto que as crianças poderão vir a ser estimuladas a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

interagir com os textos reconhecendo a si mesmas neles enquanto sujeitos sociais percebendo o mundo e a realidade que as cercam. O motivo da escolha do tema da pesquisa é marcado e influenciado pelas vivências pessoais enquanto sujeitos sociais inseridos no universo da educação. A opção pelo tema relações de gênero na educação infantil baseou-se em aprendizados acadêmicos e nas práticas de estágio, os quais contribuíram para instigar a construção de um imaginário acerca das práticas educacionais que envolvem relações de gênero, educação infantil e livros de literatura infantil.

A escola enquanto construção social "delimita espaços, servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui" (Louro, 1997, p.58) comportamentos e gestos perpetuando práticas culturalmente naturalizadas em que as crianças são classificadas como meninos e, ou meninas. Falar de papéis sociais ou de espaços, social e culturalmente, demarcados entre masculinos e femininos, é abrir possibilidades de discussões sobre práticas sociais permeadas de desigualdades a partir de relações de poder em que o homem tem poder sobre a mulher ou pode mais que esta. Tais assimetrias estão em diversos lugares como na divisão sexual do trabalho, em que algumas profissões socialmente mais valorizadas são consideradas para homens enquanto outras, com menos ou nenhum prestígio social, são para mulheres; há também a naturalização da ideia de que o trabalho doméstico é de responsabilidade das mulheres, o que gera sobrecarga para as mulheres e lazer para os homens, entre outras implicações; outro aspecto relativo à divisão sexual do trabalho é o fato de as mulheres recebem remuneração inferior ao homem, mesmo executando a mesma função. Enfim, são diversos os fatores que impõe desigualdades nas relações sociais de gênero, aqui foram levantados alguns relativas à divisão sexual do trabalho, mas existem muitos outros próprios do sistema cisheteropatriarcal e racista em que vivemos, imprimindo a força da opressão e exploração sobre as mulheres, considerando aqui mulheres plurais, em suas múltiplas facetas e identidades que também, interseccionadas, são geradoras de preconceitos e discriminações.

A inclusão sobre as questões de gênero em ambiente escolar se deu de forma clara e objetiva nas políticas educacionais e curriculares para a Educação Infantil quando foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998. Percebe-se que, documentos que normatizam as práticas educacionais que tratam de relações de gênero podem vir a ser importantes exercícios de se descontruir socialmente os estereótipos de masculinidades e feminilidades provenientes dessas relações de poder

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

desiguais e opressoras para alguns grupos. Estudar gênero na educação infantil é um campo de pesquisa que deve ser explorado dentro da escola para que se possa observar como se dá e como são (des)construídas as relações de gênero na infância.

Neste contexto o problema investigado foi: como livros de literatura infantil podem contribuir para a (des)construção de estereótipos de masculinidades e feminilidades? E assim, refletir sobre quais são as contribuições da literatura infantil para as discussões das relações de gênero na escola e sobre a necessidade de uma educação diversa, plural e questionadora desde a primeira infância.

Trata-se de um estudo relevante, sobretudo porque entende-se que os livros de literatura podem vir a se tornar instrumentos pedagógicos que contribuam com processos de (des)construção dos estereótipos de masculinidades e feminilidades, uma vez que, as obras literárias vão representar a cultura e práticas sociais as quais estão imbuídas de relações de poder em que grupos sociais antagônicos vivenciam situações de desigualdades.

O objetivo geral da pesquisa foi de investigar, a partir de três livros de literatura infantil, como estes podem contribuir para a (des)construção de estereótipos de masculinidades e feminilidades. Nessa perspectiva, para este artigo serão trazidas algumas reflexões e apontamentos sobre as análises dos livros investigados. Para tanto, a metodologia adotada foi do tipo qualitativa e os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

A seleção dos livros de literatura infantil foi feita considerando títulos que pudessem contribuir para a (des)construção de estereótipos de masculinidades e feminilidades. Nesse sentido, foram selecionados de três livros de literatura infantil **Anton e as Meninas** de Ole Könnecke (2013), **Meninos de Verdade** de Manuela Olten (2013) e **Ser Menina** de Ângela Leite de Souza (1998). No intuito de conhecer melhor as relações entre masculinidades e feminilidades materializadas nos livros de literatura infantil, essas obras foram analisadas, problematizadas e discutidas teoricamente a luz de conceitos de masculinidades de feminilidades no qual buscou-se verificar quais seriam suas contribuições para a quebra de estereótipos comportamentais no intuito de questionar a (des)naturalização das diferenças ocorridas, sobretudo nas relações de gênero na Educação Infantil.

As análises dos livros selecionados apontaram para possibilidades de (des) construções de masculinidades e feminilidades no sentido manutenção e transgressão de normas e padrões estabelecidos a partir das manifestações

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

das relações sociais de gênero, todavia, notou-se um elemento basilar na condução das implicações das obras, qual seja, o fator intencionalidade de quem disponibiliza, propõe e ou trabalha os livros com as crianças, isso faz toda a diferença para desconstrução de assimetrias entre homens e mulheres e a construção de sociedade que desenvolva ações em prol da equidade de gênero desde a infância.

METODOLOGIA

O presente estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa, tendo em vista que a mesma apresenta características que correspondem às necessidades que envolvem pequenas amostras, as quais não necessitam ser representativas de grandes populações. Para Triviños (1987, p.133) o/a pesquisador/a, que utiliza a abordagem qualitativa, "poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos [...] os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]".

Os procedimentos de pesquisa utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental. Gil (2010, p.4) destaca que, "a elaboração de um projeto documental depende de inúmeros fatores: o primeiro e mais importante deles refere-se à natureza do problema". Para Gil (2008, p.73) a pesquisa documental, segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, apenas "propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos".

Deste modo a pesquisa documental e bibliográfica é utilizada na perspectiva de que o investigador "mergulhe" no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas, entre outras.

Nesta perspectiva, dentre as diversas maneiras de lidar com a informação, a escolha da Análise de Conteúdo, doravante chamada de AC, se deu pela necessidade de conhecer "aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça". (BARDAN, 1977 p.44).

Assim, a AC é uma técnica de levantamento de dados, realizada posteriormente à coleta, e suas etapas são: categorização, descrição e interpretação. Sendo capaz de realizar uma profunda análise da mensagem contida em textos e documentos que podem usar a comunicação verbal ou não.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os livros de literatura infantil para crianças pequenas apoiam-se em imagens para que possam tornarem-se mais interessantes e interativos. As imagens atraem a atenção das crianças fazendo-as se aproximar do texto literário. Segundo Coelho (2000, p.161), "livros que contam histórias através da linguagem visual, sem o suporte de textos narrativos ou com o apoio de pequenas falas escritas, são chamados de livros de imagens".

Abramovich (1991) complementa ao salientar que:

> Há prazer de folhear um livro, colorido ou branco e preto [...] livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade, são, sobretudo, experiências de olhar, de um olhar múltiplo, pois se vê com o olhar do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem o mundo. Saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo, a visão. (ABRAMOVICH, 1991, p. 33).

Esses modelos de livros de imagens com pouca ou sem palavras nenhuma proporcionam muitas estratégias pedagógicas que possibilitam às crianças o reconhecimento de si mesmas, dos seres, das coisas e dos acontecimentos de seu cotidiano, relacionando as histórias contidas nos livros de literatura infantil com a estrutura cultural da qual fazem parte e, dessa forma, apropriando-se de estereótipos culturais. Nesse contexto, Costa & Santos (2016) nos lembra que "descrever, interpretar e explicar relações de gênero em plataformas literárias é importante, pois assim é possível problematizar papéis públicos destinados a homens e mulheres."

Nessa direção, Scott (1995) afirma que as ideias conscientes de masculino e feminino não são fixas, já que variam de acordo com o contexto que estão inseridas e seus usos. Para Scott, tal fato traz implicações diversas, como, por exemplo, a de que o sujeito encontra-se num constante processo construtivo e "oferece um meio sistemático de interpretar o desejo consciente e inconsciente, referindo-se à linguagem como um lugar adequado para a análise" (SCOTT, 1995 p.88)

Desse modo, por meio dos livros analisados, considerando as categorias de masculinidades e de feminilidades, buscou-se identificar atributos comportamentais e culturais sob o ponto de vistas de alguns elementos, a saber: atitudes/condutas, linguagem, vestimentas e brinquedos que pudessem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

proporcionar uma leitura semiótica do corpus de pesquisa. A seguir, serão realizados alguns descritores e reflexões, a partir de interpretações textual e imagética das obras literárias investigadas.

Anton e as meninas – ole Könnecke

Escrito e ilustrado por Ole Könnecke, Anton e as meninas foi publicado pela primeira vez no Brasil em 2013, pela editora WMF Martins Fontes, com tradução de Monica Stahel, e além do PNBE 2014 fez também, parte do kit escolar da educação infantil no ano de 2017, distribuído pela Prefeitura Municipal de Belo horizonte.

Por se tratar de um livro para crianças pequenas, o livro contém frases curtas, e é de fácil leitura. A interpretação das representações do masculino e do feminino, fica a cargo de seus elementos imagéticos. Nessa direção, Pires (2009 p.22) afirma "que tanto as imagens quanto os textos verbais contidos nos livros literários, produzem marcas, ensinam a ser homem e mulher e são constituintes das relações de gênero".

O livro narra a chegada de Anton à pracinha, onde duas meninas já brincam numa caixa de areia, enquanto uma delas está de blusa de manga, calça comprida e tem cabelos curtos presos apenas por um grampo a outra está vestindo um vestido e seus cabelos estão amarrados. Neste contexto, trajado de calça, camisa e chapéu, Anton chega à praça com seus brinquedos tipicamente masculinos (um balde, uma pá e um carro).

Torna-se válido destacar que o autor recorre à várias metáforas para fazer alusão às representações de masculinidades e feminilidades presentes na obra. Neste sentido, a caixa de areia sugere a representação da fragilidade, da vulnerabilidade e da desproteção e os brinquedos de Anton trazem elementos que incutem força, robustez e vigor.

Com o defluir da história, Anton tenta por diversas chamar a atenção das meninas que brincam na caixa de areia, através de várias habilidades, como pular alto ou deslizar de barriga para baixo no escorregador. No entanto, nenhuma destas atitudes é capaz de deslocar a atenção das meninas para Anton.

Anton, por sua vez, fica chateado e resolve construir uma casa. A maior casa do mundo. Aqui, pode-se observar a negativa do sentimento de frustração, através da construção da casa e a figura masculina é reforçada como construtora e provedora. Neste momento a casa construída por Anton cai, e ele chora. É quando então, as meninas olham e Anton oferecem um biscoito

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

e Anton é convidado a brincar na caixa de areia com as meninas. Percebe-se outra metáfora relacionada à figura feminina que a da nutrição tanto alimentar quanto afetiva, a preocupação e o cuidado. No fim da história, chega Lucas com seus brinquedos, maiores que os de Anton reforçando a competitividade masculina. A categorização do texto encontra-se no quadro que segue.

Na análise textual e imagética da obra "Anton e as meninas" sob o ponto de vista das masculinidades, encontraram-se os seguintes atributos comportamentais: força, coragem, competição e o atributo cultural ficou a cargo dos modos de brincar.

Já quanto aos atributos de feminilidades, foram identificados atributos comportamentais, como fragilidade e cuidado. A fragilidade de Anton é revelada quando ele chora e a culminância para tal fato, a frustação ante a queda da casa construída na tentativa de impressionar as meninas que brincavam na caixa de areia.

Nessa direção, Pires (2009 p.168) esclarece que:

> [...] o masculino e o feminino são representados na maior parte das imagens de uma única forma, mostrando, de maneira geral, o homem como energético, forte, racional, ousado, atrevido e a mulher como passiva, frágil, sentimental, doméstica e comportada (PIRES, 2009, p.168).

Assim, os atributos conferidos à masculinidade encontrados na obra supracitada sugerem o reforço de estereótipos sociais e culturais de masculinidade hegemônica e reproduzem o ideário de um jeito de ser menino na sociedade.

Na contracapa da obra "Anton e as meninas" encontram-se os seguintes dizeres do autor: "Homens e mulheres são bem diferentes. Meninos e meninas também. Anton quer impressionar as meninas. Só que elas não dão bola, porque não gostam de gente exibida. Mas quando Anton mostra sua fragilidade elas o tratam com carinho" (KÖNNECKE, 2013).

Pensando os atributos de feminilidades encontrados verifica-se que, quanto à possibilidade de desconstrução dos representacionais de gênero, infere-se a ruptura de masculinidades, quando Anton demonstra fragilidade ao chorar. Em contraponto, num movimento inverso à (des)construção, "as meninas" ao voltarem seus olhares e demostrarem preocupação e cuidado com Anton, reafirmam a construção da responsabilidade afetiva da mulher, pois neste momento elas se mostram solicitas e preocupadas. Xavier

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

(2011, p.594) aponta que "é interessante observar como essas adjetivações compõem as representações de gênero que demarcam a feminilidade hegemônica".

Este paradoxo contraponto de (des)construção também é sugerido pelo atributo competição, pois com a chegada Lucas à praça com brinquedos maiores que os de Anton, é possível interpretar, pela expressão de Anton, sua preocupação mesmo as meninas permanecendo alheias à presença de Lucas.

Seguem trechos do livro Anton e a Meninas, com destaques das autoras da pesquisa:

> Lá vem Anton
> Anton está feliz da vida
> Anton tem um baldinho.
> Anton tem uma pá.
> Anton tem um carro grandão - [**MODOS DE BRINCAR**]
> Mas as meninas não olham.
> Anton sabe pular alto.
> Anton é forte. - [**FORÇA]**
> Anton desliza de frente pelo escorregador, e de barriga para baixo.
> E de olhos fechados - [**CORAGEM**]
> Mesmo assim as meninas não olham.
> Anton fica chateado.
> Anton vai construir uma coisa.
> Anton constrói uma casa.
> Anton constrói a maior casa do mundo
> casa cai. - **FRUSTRAÇÃO**] Anton chora. - [**FRAGILIDADE**] Então as meninas olham.
> Anton ganha um biscoito. - [**CUIDADO**] As meninas convidam Anton para brincar Anton se diverte.
> La vem o Lucas. - [**COMPETIÇÃO]**
>
> (KÖNNECKE, 2013)

Deste modo, para a obra "Anton e as meninas" a análise sugere que as possibilidades de (des)construção dos estereótipos sociais de gênero se apresentam, ora marcadas por sutilezas ora de uma forma mais explicita.

Meninos de verdade – Manoela Olten

O livro "Meninos de verdade" foi o primeiro livro infantil de Manuela Olten que é escritora, fotógrafa e ilustradora. A primeira edição do livro foi publicada em 2013 contendo 28 páginas e distribuído pela editora Saber e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

Ler. O Livro Meninos de Verdade ganhou o Prêmio Oldenburg de Literatura Infanto-juvenil de 2004 trazendo uma história representa o padrão sexista acerca de gênero.

A história tem início com a conversa de dois meninos que trocam experiências do que eles pensam ser a vida das meninas "as meninas são tão sem graça. Passam o dia penteando bonecas". Os personagens deitados numa cama de pijama vão conversando e fazendo piadas sobre as coisas que as meninas têm medo, "meninas dormem com bichinhos de pelúcia. Senão entram em pânico!". A história retrata os medos infantis os quais meninas e meninos são subordinados. Medo de fantasmas, de dormir sozinho, de ir ao banheiro no escuro.

No final da história os dois personagens aparecem abraçados a bichinhos de pelúcia e dormindo na cama da menina com medo do escuro. Por se tratar de um livro para crianças, o livro contém frases curtas, é de fácil leitura e possui imagem coloridas.

Já na análise textual e imagética da obra "Meninos de verdade" sob o ponto de vista das masculinidades, encontraram-se os seguintes atributos comportamentais: Agitação e Coragem. Para os atributos culturais, mereceram destaque os modos de vestir e de brincar. Nos atributos destacados na categoria feminilidades os comportamentais foram, tranquilidade e medo, e os culturais permaneceram modos de vestir e de brincar.

Diferentemente da primeira obra analisada, que se passa de dia e numa praça pública, "Meninos de Verdade" tem a noite como "pano de fundo" e seu contexto é o imaginário de dois meninos que conversam ao deitar. Nesta obra, inicialmente, as ditas masculinidades estão marcadas pelas atitudes dos meninos e as feminilidades estão delineadas pelos seus imaginários.

O livro começa com a afirmação: "Meninas são tão sem graça!" e a partir desta, são tecidos comentários que se aproximam do ideário, social e culturalmente construído de feminilidades. Enquanto as imagens retratam os meninos desenvoltos e descontraídos, a menina é etratada como frágil e medrosa, fato que inicialmente sugere afirmação do antagonismo menino/menina.

Neste sentido, a obra tende a denotar relações de significados binários. De acordo com Botton (2011) os limites impostos por estas "são expressivamente rígidos e severos, e as representações sobre feminino e masculino, sempre dicotômicas, apontando para uma oposição entre esses dois conceitos." Assim, nessas relações polarizadas insurge o caráter discriminatório e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

excludente que favorece um polo em detrimento do outro instituindo-se as relações de poder.

Assim como em "Anton e as meninas" ocorre um fato que encaminha para a possibilidade de desconstrução dos estereótipos sociais de masculinidade e feminilidade, neste caso o evento é a probabilidade da existência de um fantasma. Tal evento faz inferência ao surgimento do medo por parte dos meninos.

Seguem trechos do livro Meninos de verdade, com destaques das autoras da pesquisa:

> Meninas são tão sem graça!
> Passam o dia penteando bonecas!
> Põem e tiram as roupas delas põem e tiram...
> Põem e tiram...põem e tiram...põem e põem...
> Tiram...põem...tiram...põem. - [**TÉDIO**]
> Meninas dormem com bichinhos de pelúcia. Senão entram em pânico!
> Elas são megamedrosas! - [**MEDO**]
> No escuro fazem xixi na calça.
> Não, na camisola! - **[MODOS DE VESTIR]**
> E também morrem de medo de fantasmas! - [**MEDO**]
> F- F- Fantasmas?
> Eles existem?!
> É claro que não.
> Bem, eu tenho que fazer pipi...
> Hummm eu também.
>
> (OLTEN, 2013)

Nesta obra, a menina tem um papel "figurativo" no sentido de que enquanto os meninos agitam e debocham ela dorme em seu quarto tranquilamente. E é no quarto da menina que os meninos buscam proteção, deitados ao seu lado e abraçados a vários ursinhos de pelúcia. Aqui, há a sugestão para distanciamento de um ideário de feminilidade, justamente pelo fato da menina permanecer dormindo o que sugere a ausência de preocupação com a possível existência de um fantasma, consequentemente a ausência de medo o que contrapõe a seguinte passagem do livro: "Meninas dormem com bichinhos de pelúcia. Senão entram em pânico! Elas são megamedrosas!"

Apesar de, na contracapa, constar os seguintes dizeres: "Meninos de verdade, como a gente, não têm medo de nada! Afinal de contas não somos meninas..." a expressão observada nos meninos sugere o sentimento/comportamento medo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

Ser menina – Angela Leite de Souza

O livro Ser menina foi publicado em 1998 pela editora Ediouro contém dezesseis páginas e foi escrito pela mineira Ângela Leite de Souza, jornalista, escritora, ilustradora, mestre em literatura, filiada a AEILIJ (Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil), a Abipro (Associação Brasileira de Ilustradores Profissionais) e a FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil).

Abordando a temática das relações de gênero e voltado especificamente ao público infantil apresenta aos pequenos leitores um texto em forma de poesia sobre outras maneiras de ser, ou se portar como uma "menina" em na sociedade. O projeto gráfico e as ilustrações do livro são de Luiza Pessoa, que apresenta páginas com ilustrações muito divertidas que vão apresentando as situações vividas pela personagem principal.

De forma bem sútil as ilustrações trazem símbolos e representações que remetem o leitor a visualizar uma série de objetos atribuídos socialmente ao universo feminino e masculino todos misturados. O livro indica a preconceitos e estereótipos presentes em nossa sociedade e que são vivenciados pelas crianças seja dentro do espaço escolar, seja em casa.

O texto possibilita a realização de inúmeras formas de leitura sobre como se dá socialmente o processo de construção dos sujeitos como masculinos e femininos, permitindo aos leitores questionar padrões culturais. A autora inicia o texto introduzindo a palavra "engraçada" que caracteriza a personagem de Ciça. No decorrer das páginas o leitor perpassa por experiências vividas por Ciça. "Também pudera, tão pequenina e já é fera no skate, no bafo, no gol, lambada e rock'n'roll. Mas tudo tem sua hora... e essa menina da breca, vira uma senhora que faz doce de geleca e sorvete de glostora para o lanche da boneca".

A personagem de Ciça é uma menina cuja maneira de agir foge dos padrões sociais convencionais acerca dos papéis distribuídos ao homem e a mulher. Ciça é uma menina que segundo Souza (1998, p.3) "anda descalça, pula carniça, tudo esmiúça, faz tanta bagunça! Será que tem preguiça de parecer moça?".

Ao se comportar com atitudes típicas de um menino, a personagem de Ciça desconstrói estereótipos trazendo à tona significações de masculinidades e feminilidades atribuídas aos sujeitos sociais. Uma personagem bastante ambígua Ciça, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma menina sapeca com atitudes muito parecida com a dos meninos ela é

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

especialista em bordado, em tanque, em vassoura e cozinha, brincando de casinha.

A história de Ciça termina quando a autora interroga seus leitores se meninos e meninas são iguais, gerando assim a possibilidade de se fazer questionamentos dos padrões culturais acerca dos papéis distribuídos ao homem e à mulher. "Moleca ou bailarina, tamanho pingo de gente, descobriu que, de repente, há jeitos de ser menina ou menino, simplesmente".

Para os atributos da categoria masculinidade presente no livro "Ser menina" os comportamentais foram: agitação e molecagem e o cultural foi brinquedo. Já para as feminilidades foram elencados atributos apenas culturais a saber: tarefas modos d e brincar e vestir.

Assim ao categorizar a obra "Ser Menina" observou-se que enquanto para as masculinidades foram encontrados dois possíveis atributos comportamentais, agitação e molecagem e um atributo cultural, brinquedo, para as feminilidades foram encontrados apenas atributos culturais, sendo brinquedos, tarefas e vestuário. Tal fato sugere a desconstrução de estereótipos sociais de feminilidade, amparada na afirmação de Pires (2009 p.168) de que comumente é associada a imagens femininas uma idéia (sic) leve, suave, meiga, comportada, como o tipo ideal de feminilidade [...].

Neste sentido, é possível observar o livre transitar de Ciça entre feminilidades e masculinidades. Este transitar, além de expresso em suas atitudes e comportamentos é pontuado por frases da autora como: "Engraçada, a Ciça." "Que delícia a Ciça!" "A Ciça é impossível."

Na frase "Mas tudo tem sua hora..." chama a atenção da autora revelar que Ciça sabe adequar a transitoriedade dos jeitos de ser menina, por ela encontrados.

Destacando a última estrofe do poema em questão:

> Moleca ou bailarina
> Tamanho pingo de gente
> Desde pequenina
> Descobriu que, de repente, há jeitos de ser menina
> Ou menino, simplesmente. (SOUZA, 1998)

A análise da obra "Ser menina", descortina várias desconstruções dos jeitos de ser menina e converge para a desnaturalização de comportamentos pré-determinados. Isso, coincide com o argumento de Louro(2001) que se inscreve no sentido de que pensar o gênero e reconhece-lo com construção social e que isso dado, ele não diferenciará somente homem/mulher, mas também, homem/homem e mulher/mulher.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

Seguem trechos do livro Ser menina, com destaques das autoras da pesquisa.

Engraçada, a Ciça:
Anda descalça,
Pula carniça
Tudo esmiúça
Faz tanta bagunça! - [**AGITAÇÃO**]
Será que tem preguiça de parecer moca? - [**QUIETUDE]**

Também pudera:
Tão pequenina:
e já é fera, no skate, no bafo no gol - [**MODOS DE BRINCAR**]
Lambada e rock'n'roll.

Mas tudo tem sua hora...
... e essa menina da breca
Vira uma senhora
Que faz doce de geleca
E sorvete de glostora
Para o lanche da boneca.
Depois prova e joga fora. - [**MODOS DE BRINCAR**]

Que delícia a Ciça!
Fala depressa
Pois na cabeça
Tem mil conversas...
As vezes pirraça
volta a ser criança. - [**AGITAÇÃO**]
Qual delas é Ciça?

Bebê mimado
Ou a especialista em bordado,
Em tanque vassoura e cozinha,
Brincando de casinha? – [**MODOS DE BRINCAR**]

A Ciça é impossível.

Xereta a gaveta do Beto:
Isto é um fusível?
Abre o diário secreto
e encontra algo terrível
escrito em outro alfabeto
com uma tinta invisível.

Vai graxa, senhor?
Ciça, pergunta
Ao próprio avô.
Então, besunta de estranha cor seus chinelos e assunta:
Valeu, doutor? - [**MOLECAGEM**]

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

Porém, que espanto,
quando essa menina,
por encanto,
põe blush collant e gel
para dançar, Ravel. - [**MODOS DE VESTIR**]

Moleca ou bailarina
Tamanho pingo de gente
Desde pequenina
Descobriu que, de repente, há jeitos de ser menina
Ou menino, simplesmente. **[DESNATURALIZAÇÃO]**

Considerando as obras investigadas e traçando um paralelo entre elas, é possível notar através de suas análises que, os livros "Anton e as meninas" e "Meninos de Verdade" apresentaram alguma possibilidade de (des) construção dos estereótipos de gênero, e que embora estas possiblidades se caracterizem, elas não se assemelham pois no livro "Anton e as meninas" acontece o distanciamento de lugares de masculinidades por Anton, mas em contrapartida existe a aproximação dos lugares de feminilidade pelas meninas. Já no livro "Meninos de Verdade" os agentes desta transitoriedade são os meninos, enquanto a menina permanece dormindo.

Ademais a obra "Ser Menina" diferencia-se e destaca-se entre as obras supracitadas por apresentar possibilidades de desconstrução, aliadas à desnaturalização propriamente dita destes locais de masculinidades e feminilidades construídos cultural e socialmente, como resultado as probabilidade da desconstrução das diferenças de gênero ficam mais notórias.

Assim, as "transgressões" de Ciça encontram amparo em Finco(2005) que elucida a necessidade de "compreender a positividade das transgressões, [...] percebendo como meninos e meninas resistem aos padrões pré-estabelecidos, [...] recriando e inventado novas formas de ser." Souza(1998) ao valer-se de questionamentos que problematizam as representações de masculinidades e feminilidades, sugere possibilidades de desnaturalização, de binarismos, dicotomias e preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos empreendidos na pesquisa em tela, foi possível observar como os livros de literatura infantil investigados possibilitam a (des)construção de estereótipos de masculinidades de feminilidades. Entre as obras analisadas, verificou-se que duas delas sugerem possiblidades de (des)construção de masculinidades/feminilidades de forma tímida e que, na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

terceira, a desconstrução acontece de forma mais explicita, principalmente no tocante à desnaturalização dos estereótipos de gênero. Assim, o estudo se mostrou assertivo em relação aos objetivos propostos e ao pressuposto de que a literatura infantil pode contribuir para a desconstrução das diferenças de gênero na educação infantil através da releitura das masculinidades e feminilidades foi confirmado.

Notou-se uma naturalização velada e sutil, imbricada nos comportamentos sociais e revelada na obra "Anton e as meninas" que mesmo ao propor igualdade entre meninos e meninas resvala nas convenções comportamentais estabelecidas para meninos e meninas. Naturalização que apresenta sinais de desconstrução na obra "Meninos de Verdade" quando analisados os discursos imagéticos e o discurso textual da obra e que só vem acontecer de forma propriamente dita na obra "Ser menina" com o livre transitar da protagonista pelos papeis sociais do que é ser menina ou menino.

Assim, da mesma forma que a família e a escola são as primeiras instâncias de convívio social de um sujeito, estas também se estabelecem como principais obstáculos para tratativa das destas questões.

A escola, como local formal de ensino e convívio social deve atuar no enfrentamento destas naturalizações e na direção de combater o silêncio a Literatura Infantil se constitui como um importante instrumental no sentido de educar para a diferença no sentido propor problematizações mediante as diferenças de gênero, etnia e de credo religioso, entre outros elementos constitutivos de identidades dos sujeitos sociais.

Assim, recomenda-se que essa temática seja trabalhada cotidianamente e de modo intencional, além da leitura deleite, pois cabe aos(às) professores(as), como mediares de conhecimentos, a escolha de livros que fomentem as reflexões e a criticidade de seus discentes no tocante as relações de gênero com o objetivo de desconstruir estereótipos de masculinidades e feminilidades que geram desigualdades. Tais aspectos implicam, também, na necessidade potencializar os temas aqui destacados nas formações docentes iniciais e continuada, no sentido de motivar proposições críticas, questionadoras e, sobretudo, transformadoras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosura e Bobices.** Edit. Scipione 2º Ed. São Paulo 1991.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

ARGÜELLO, Zandra. Elisa. A. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil.** Porto Alegre/RS, 2005. 193p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6961/000537801.pdf>. Acesso em: 31 out. de 2018.

BARDlN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa Edições, 70, 1977. Título original: L' Analyse de Conremt © Presses Univcrsitaires de France. 1977 Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro Capa de Edições 70 Todos os direitos reservados para língua portuguesa por Edições 70, Lda. Depósito legal 11° 93118/95 ISBN: 972-44-0898-1

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, F. S., & dos Santos, A. M. **Representações de gênero e literatura infantil: paradidáticos em análise.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 263-277, jul.-dez. 2016.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões.** 28º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo/SP: Atlas, 5.ed., 2010. 184p.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo/SP: Atlas, 2008.

LOURO, Guacira Lopes**. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis/ RJ: Vozes, 6.ed., 1997. 179p.

_____. Guacira Lopes .**Gênero, história e educação: construção e desconstrução.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

_____. Guacira, Lopes. **O corpo Educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 2ed. 174p.

OLE. Könnecke. Trad Mônica Stahel. **Anton e as meninas**. São Paulo: WMF Martins Fontes: 2013.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.058

OLTEN, Manuela Trad. Hedi Gnädinger. **Meninos de Verdade**. São Paulo: Saber e Ler, 2014.

PIRES, S. M. F. **Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...: o amor romântico na literatura infantil.** 2009. 176 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.-dez. 1995.

SOUZA. Ângela Leite de. **Ser menina**. Editora Ediouro. 1998. 16p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo/SP: Atlas, 1987. p.116-170.

XAVIER FILHA, Constantina. **Era uma vez uma princesa e um príncipe...:representações de gênero nas narrativas de crianças.** Rev. Estud. Fem.,Florianópolis , v. 19, n. 2, p. 591-603,Aug.2011.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

ESTIMULANDO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

VANESSA DA SILVA SANTOS
Mestranda em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Graduada em Letras-Libras UFPB/UAB. vanessa.educ25@gmail.com

ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER
Professora Doutora em Educação Escolar no DCFS/UFPB. ana.daxenberger@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

RESUMO

Algumas escolas estão aderindo em seus documentos do Ensino Médio, o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), buscando propiciar o despertar a curiosidade científica. Neste contexto, este artigo objetiva apresentar as ações do professor orientador do projeto TCC, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola privada bilíngue para Surdos, no Estado de São Paulo. Os dados aqui apresentados são resultantes do relato de experiência e observações realizadas pela professora que esteve como orientadora do TCC. O material analisado neste estudo é o relato de experiência, tendo como foco os princípios norteadores de uma educação inclusiva e qualificando o ensino em Língua de sinais ao estudante surdo. A inserção do TCC como ferramenta escolar de sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo proporciona um cenário com discussões a respeito de sua importância na formação dos estudantes, estimulando-os à pesquisa e à consolidação de conhecimentos.

Palavras-chave: Prática de Ensino, Iniciação Científica, Educação para Surdos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

INTRODUÇÃO

A sociedade atual vem atravessando uma profunda transição sócio-histórica e é possível se vê a urgente obrigação de compreender o significado da educação e as suas potencialidades na construção de uma sociedade inclusiva. Devido tal realidade, os âmbitos educacionais são impulsionados e marcados por constates mudanças ocasionadas: pelo acesso à internet e às novas tecnologias, à pluralidade cultural, aos novos comportamentos, à política, à ética científica e entre outras (SILVA e SILVA, 2013).

Todas essas mudanças são movidas pela modernidade e a propiciação de um ambiente escolar, que pode favorecer na construção de um sujeito crítico através da formação de um estudante questionador e atento, no mundo, que vive se faz imprescindível.

Dentre os diversos instrumentos que norteiam o trabalho em uma instituição de ensino, os documentos escolares são um deles. Ele irá nortear todo o trabalho realizado na escola, visando às características do mundo e da sociedade atual. Dessa maneira, a prática escolar irá refletir na visão do mundo expressado nos documentos orientadores, através das ações dos funcionários, dos princípios, das regras, das rotinas, de todas as ações escolares (SILVA et. al., 2018).

Com o intuito de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes do Brasil – ao nível governamental – existem documentos que contribuem e norteiam a elaboração do que se trabalhar no meio educacional, como: a Constituição Federal (1988); Leis e Diretrizes e Bases da Educação (1996); e o Plano Nacional de Educação (2014), e a mais atual a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018).

No entanto, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu art. 26 específica as disciplinas que devem ser ensinadas em todo território brasileiro, a Base Nacional comum, e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes.

De acordo com Oliveira (2017) a parte diversifica do currículo de uma escola é o espaço ideal para exercitar ações que levem em considerações as características culturais e econômicas da comunidade a qual atua, interesses esses podendo estar dispostos por meio de projetos e de atividades.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

Tendo em vista a importância de se proporcionar aos estudantes um despertar ao interesse pela pesquisa científica, além de incentivar o pensamento crítico sobre os assuntos da atualidade, algumas escolas estão aderindo em seus documentos do Ensino Médio, o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Neste contexto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar as ações da professora orientadora dentro do projeto Trabalho de Conclusão de Curso – TCC/Monografia, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola bilíngue privada para Surdos, no Estado de São Paulo. Possibilitando assim, um cenário com discussões sobre essa tão recente ferramenta escolar de sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo e que, consequentemente, proporciona também aos seus estudantes: uma contextualização de currículo (disciplinas); a interação da teoria com a prática; promove a autonomia na atividade de produção de conhecimento científico; e possibilita o aprimoramento de competências e habilidades do estudante, que lhe facultem o ingresso ao ensino superior (Manual da escola a qual aderiu o TCC/Monografia em seu Regimento Escolar, 2017).

UM OLHAR EDUCACIONAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ASPECTO SOCIAL E LEGAL

A maneira de se relacionar com a pessoa com deficiência é modificada em concordância aos valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas em diferentes momentos históricos (PACHECO e ALVES, 2007).

A exclusão da pessoa com deficiência trouxe consigo práticas sociais segregadoras em diversos aspectos na vida do Surdo, como o não acesso ao saber:

> Percorrendo os períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico. (BRASIL, 2004, p. 322).

A pessoa com deficiência nem sempre foi amparada educacionalmente e, por muito tempo, viveram excluídas da sociedade. O Brasil, através de leis

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

(Constituição Federal, 1988; Leis e Diretrizes e Bases da Educação, 1996; Lei 10.436 que trata do reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda, 2002; e Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015), documentos internacionais, materializadas por meio de políticas voltadas à inclusão, vêm buscando reparar a forma do atendimento a essas pessoas (RODRIGUES e LIMA, 2017).

A partir da Constituição Federal (1988), mudanças começaram a ocorrer, na qual ficou estabelecido que a educação é um direito de todos, sendo a mesma um dever do Estado e da família, como consta no Art. 205 da Carta Magna. E em completude, em seu Art. 206, inciso I, a Constituição Federal (1988) estabelece como um dos princípios a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Outra importante lei que garante os princípios da inclusão é a Lei nº 9.394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Ela, em seu artigo 58, define a educação especial como uma educação correspondente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E assegura o atendimento aos alunos em suas especificidades e estabelece critérios em relação às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a Educação Especial, embasada na Declaração de Salamanca (1994), exige uma política nacional de inclusão, para a qual o Estado Brasileiro tem como objetivo principal a promoção da educação para todos (SOUTO, 2013). Por tanto, a forma como a sociedade vem se relacionando com a pessoa com deficiência vem passando por importantes mudanças, principalmente, nas últimas duas décadas.

Mudanças essas que vem corroborando para um acesso e a permanência de forma mais eficaz de todas as pessoas no âmbito educacional (PACHECO e ALVES, 2007), sejam com ou sem deficiência. A Política de Inclusão descrita na Declaração de Salamanca (1994) exige dos Estados e da sociedade, políticas de inclusão que garanta não somente a acessibilidade arquitetônica, mas também a atitudinal, a comunicacional e a pedagógica. Essas três últimas modalidades de acessibilidade são fundamentais para o melhor atendimento educacional ao Surdo, em escolas comuns que pretendem ser bilíngue ou que atendem exclusivamente esse público.

Entende-se por acessibilidade arquitetônica aquela a qual as estruturas físicas de diferentes ambientes, de diferentes segmentos sociais são acessíveis para todas as pessoas com ou sem mobilidade reduzida devido as suas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

necessidades especiais. Sobre acessibilidade pedagógica, entende-se que são as modificações que são necessárias quanto aos objetivos educacionais, aos recursos e métodos, a avaliação, a temporalidade e de acesso ao currículo, como está previsto nas Diretrizes Educacionais da Educação Especiais (2001), e por acessibilidade comunicacional entende-se pela necessidade de se garantir que as pessoas têm facilidade de comunicação e compreensão de suas necessidades especificas, em diferentes espações sociais, de maneira a fomentar, sobretudo, o ensino de Libras para a população surda e não surda, promovendo o reconhecimento da Libras como a língua materna dos Surdos.

UM OLHAR EDUCACIONAL PARA A PESSOA SURDA: A PROPOSTA BILÍNGUE

Igualmente as outras deficiências, o envolvimento social e educacional com os Surdos foi presente o sofrimento, por não serem reconhecidos inicialmente como pessoas com direitos como os demais. Os Surdos foram amarrados, machucados, ofendidos, proibidos de usufruir à sua língua, à sua cultura, às suas trocas sociais (ROSA, 2011).

Dentre as modalidades educacionais na busca de normatização do Surdo à cultura e aos aspectos dos ouvintes apontamos o oralismo e a comunicação total (ROSA, 2011).

Segundo Perlin e Strobel (2014), oralismo refere-se à aquisição da língua oral e a comunicação total é a utilização de todas as diversidades de métodos para alcançar a comunicação. Ambas, na busca de fazer o Surdo a se comunicar dentro dos aspectos linguísticos dos ouvintes, sem reconhecer que a população surda apresente necessidades especiais de comunicação e tem direito a língua natural que é a língua de sinais. No Brasil, esta língua é denominada: Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Principalmente após o Congresso de Milão – onde os Surdos tiveram o seu direito linguístico impedido – as técnicas e metodologias utilizadas a partir daquele momento tinham o intuito de fazê-lo se oralizar. Mas, na década de 90, do século passado, surge uma nova proposta de educação para Surdos: o Bilinguismo.

O Bilinguismo é uma linha teórica que defende o aprendizado da língua sinalizada que deve preceder o da língua oral. Ou seja, nessa proposta educacional o Surdo terá acesso à sua língua materna (a Libras) e o aprendizado

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

da segunda Língua (Língua Portuguesa), em sua forma escrita a ser aprendida na escola (QUADROS, 2006, 2006a, 2004).

Em relação aos aspectos legais, a educação bilíngue para Surdos no Brasil, está amparada por lei e é recomendada pelo MEC (Ministério Nacional da Educação), como sendo uma proposta válida para o ensino das duas línguas reconhecidas pelo país (Língua Portuguesa e a Libras). No Decreto n° 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22 e determina a organização escolar para surdos deva se escolas e classes de educação bilíngue, em diferentes níveis de ensino.

Ainda como previsto no artigo 22, parágrafo 1º, o presente Decreto 5.626/05 esclarece como a escola ou a classe de ensino bilíngue: "aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo."

ESTIMULANDO À PESQUISA EM UMA ESCOLA BILINGUE PARA SURDOS: PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto TCC/Monografia no ensino médio, o qual teve o seu início no ano de 2017, faz parte do Regimento Escolar de uma escola privada pertencente à cidade de São Paulo (São Paulo). Desde o ano de 2002, a instituição de ensino atende estudantes surdos a partir de uma perspectiva bilíngue de trabalho, tendo a Libras como primeira língua (L1) da pessoa surda e; a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como a sua segunda língua (L2). Apresenta-se como uma instituição educacional especializada na educação de estudantes surdos e estudantes surdos com múltiplas deficiências. Em seu decorrer histórico, a instituição já fez atendimento a estudantes surdos pertencentes ao Fundamental I, mas atualmente o seu ensino está voltado para o 6º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio. Professores surdos e ouvintes fluentes em Libras e com Pós-Graduações nas diferentes áreas da Educação, compõe o grupo de docentes.

O presente trabalho descreve e compreende o resultado da experiência vivida pela própria autora, durante o ano de 2017, como professora orientadora do TCC/Monografia do Ensino Médio de dois estudantes surdos na instituição de ensino descrita acima. Sendo assim, a constituímos como um estudo de caráter qualitativo, de acordo com Schneider et.al. (2016, p. 31), pois para ele:

> A pesquisa qualitativa possibilita a exploração, a descrição da complexidade do tema e problema de pesquisa de forma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

> que possa permitir ao pesquisador a análise, compreensão, classificação para a geração de contribuições aos indivíduos envolvidos e ao objeto de pesquisa.

Ainda, entendemos que o presente relato de trabalho, está alicerçado, no pressuposto de pesquisa participativa, uma vez que as ações que foram desenvolvidas influenciaram no resultado final do trabalho apresentado pelos envolvidos. Para a realização das ações de orientação de TCC/ Monografia, utilizamos o manual de elaboração do trabalho de conclusão de curso ofertado pela própria escola para os estudantes e professores orientadores participantes. A escola compreende, onde está explicito na introdução do seu manual, que o TCC/Monografia constitui-se em uma atividade escolar de sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo e tem por objetivos: contextualizar os currículos; promover a interação da teoria e da prática; a autonomia na atividade de produção de conhecimento científico; e possibilitar o aprimoramento de competências e habilidades do aluno, que lhe facultem o ingresso no ensino superior (como já descrito anteriormente) (Manual da escola a qual aderiu o TCC/Monografia em seu Regimento Escolar, 2017).

De acordo com o manual para a elaboração do TCC/Monografia, o mesmo ocorrerá na modalidade individual ou em dupla, e terá por supervisão um professor orientador.

Na construção do trabalho de conclusão, o tema e a escolha do professor orientador ficarão a critério do estudante/dupla (mas a temática e o professor a ser escolhido, ambos têm que estar em concordância com a área a qual o professor se propôs a orientar). Um dos pré-requisitos para estar como professor orientador do projeto TCC/Monografia é compor o corpo docente da própria turma que estará realizando o trabalho.

O trabalho acadêmico deve ser elaborado dentro de padrões científico-metodológicos, a partir de pesquisas qualitativas e quantitativas, e tem que ser entregue no formato de monografia ou artigo científico, conforme está previsto na ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas, 2002).

Para a constituição do TCC/Monografia, o estudante/dupla deve apresentar um produto final que deverá estar na modalidade escrita (de acordo com as normas da ABNT/ e as orientações contidas no manual disponibilizado pela própria escola) e um DVD contendo a síntese do trabalho na modalidade sinalizada (em Libras).

Como regras para o TCC/Monografia, tem-se que após a escrita final do mesmo, haverá a defesa e avaliação do material apresentado, para o qual

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

o estudante/dupla deverá realizar a apresentação do mesmo na modalidade sinalizada para uma banca examinadora (composta por professores da própria instituição e professores convidados, os quais saibam Libras e caso contrário, contará com a presença de um intérprete que estará realizando a interpretação/tradução), a qual também irá avaliar a parte escrita do trabalho. Vale salientar que essa apresentação é aberta ao público não pertencente a instituição.

Para a avaliação da defesa do TCC/Monografia, aspectos como postura, explanação do tema e domínio do conteúdo, serão levados em consideração. Já para a avaliação da parte escrita do trabalho, aspectos como atendimento as orientações da ABNT (2002) e do Manual do TCC/Monografia (2016), adequação dos procedimentos metodológicos; a utilização correta de terminologias técnicas e conceituais; sistematização e articulação de ideias são pontos que serão considerados.

Para a avaliação do trabalho, parte escrita e defesa, serão utilizados os seguintes conceitos: Excelente (95 a 100); Ótimo (90 a 94); Muito bom (85 a 89); Bom (80 a 84) e Reprovado (abaixo de 60). Esses eram os critérios de avaliação utilizados na defesa do TCC/Monografia.

RELATO DA PRÁTICA E ANÁLISE SOBRE O QUE FOI FEITO

De acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a estimulação à pesquisa se faz necessária para o desenvolvimento de um país em busca de avanços da sociedade em que promove a população o acesso aos conhecimentos básicos de ciência e tecnologia.

Nesse contexto de desenvolvimento e no mundo atual que estamos inseridos, com tantas mudanças e novas demandas, a escola se torna um espaço de extrema importância, pois a mesma tem um papel fundamental na formação de indivíduos críticos e participativos, conscientes de seu papel nas mudanças sociais. Por isso, mais do que antes, o cidadão presente precisa ser inserido de maneira adequada num mundo social e tecnológico cada vez mais complexo (MAURA, 2007).

De acordo com Mauro (2007), a escola não pode se limitar apenas em formar estudantes que dominem determinados conteúdos e não alunos que não saibam pensar, refletir, apresentar soluções para as problemáticas atuais, trabalhar e ajudar uns aos outros. E a partir dessa concepção, torna-se

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

cada vez mais frequente as implantações de metodologias e de desenvolvimentos de projetos pelos próprios estudantes nos meios educacionais.

Voltadas para esses objetivos, diversas experiências têm sido empreendidas no campo educacional, tendo em vista proporcionar aos seus estudantes um despertar ao interesse para o âmbito científico, além de incentivar o pensamento crítico sobre os temas das atualidades. Algumas escolas estão aderindo em seus documentos escolares, referentes ao Ensino Médio, o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC / Monografia) como incentivo e estímulo à pesquisa e consolidação de conhecimentos; o que em nosso entendimento é uma rica experiência para os estudantes.

Os dados aqui apresentados são resultantes da experiência e observações realizadas pela professora que esteve como orientadora do TCC/ Monografia. O presente projeto por estrar sendo realizado em uma escola bilíngue para surdos, os dois estudantes pertencentes ao projeto eram surdos, e faziam o uso de duas línguas: Libras e Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Tendo em vista uma aproximação maior pelas temáticas biológicas, os dois estudantes escolheram como tema de sua pesquisa, questões que os ajudassem a entender o porquê de algumas tartarugas estarem sumindo (em extinção). Depois de alguns questionamentos e pesquisas, a tartaruga escolhida para um estudo mais aprofundado foi tartaruga de couro (*Dermochelys coriácea*), debruçando-os assim para compreender a problematização e consequências da sua possível extinção.

A delimitação temática da pesquisa foi definida a partir da conversa dos estudantes juntamente com a professora de Biologia, a qual foi escolhida como orientadora por sua área de atuação e por combinar com a temática a qual os estudantes queriam pesquisar. Logo no início do projeto, a professora escolhida como orientadora para o presente projeto precisou ser substituída por outra professora de Biologia (a qual deu continuidade e finalização com a orientação), pois precisou sair de licença maternidade. A professora que deu continuidade com a orientação do TCC/Monografia é ouvinte com formação em Ciências Biológicas, é graduanda em Letras Libras e Pedagogia, e estudante da Pós-graduação em Educação de estudantes Surdos.

As orientações para a constituição do TCC/Monografia, em sua parte escrita, tiveram o seu início no mês de março e terminou no mês de novembro de 2017. As orientações ocorriam uma vez por semana, mas chegando próximo ao dia apresentação do trabalho, mais de um encontro semanal foi realizado. Os encontros eram feitos no contra turno das aulas dos estudantes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

(como estudavam no período matutino, as reuniões, juntamente com a professora orientadora, eram realizadas no período da tarde).

O TCC/Monografia, no aspecto escrito, deveria estar na modalidade escrita da Língua Portuguesa (L2), mas os norteamentos feitos pela professora orientadora para a constituição do trabalho eram realizados na língua natural do Surdo: a Libras.

Com a delimitação temática já definida (entender os motivos que levavam a extinção da tartaruga de couro e as consequências para o ecossistema caso isso acontecesse); escolher a forma de pesquisa (quantitativa ou qualitativa) precisava ser estabelecida pelos estudantes e orientadora. Em uma breve pesquisa, os estudantes descobriram que próximo de onde eles se encontravam (no litoral paulistano), havia um projeto que dedicava o seu trabalho na preservação das tartarugas, em especial da tartaruga de couro, e isso os deixou bem empolgados para estar indo visitar, configurando assim uma pesquisa de campo.

Mas, devido algumas inviabilidades de estar indo até o projeto de preservação das tartarugas para a realização da pesquisa de campo, o trabalho em si configurou-se em uma pesquisa de caráter qualitativo, com ênfase na pesquisa bibliográfica: conteúdo já existente sobre os fatores que poderiam levar a extinção da tartaruga de couro e o porquê ela deveria ser olhada com atenção (caso viesse à extinção, o que poderia acontecer com o ecossistema a qual ela está inserida).

Com o formato metodológico definido, os estudantes começaram a subsidiar a introdução de seu trabalho através de referências sobre a temática escolhida. Vale salientar, que antes de começar cada etapa do trabalho (introdução, desenvolvimento, metodologia, resultados e discussões, considerações finais e referências), explanações do que cada etapa constituía e de como deveriam ser feitas eram realizadas em Libras e com material escrito em português.

Ao decorrer da constituição do trabalho, principalmente, no embasamento teórico, dificuldades na compreensão no material pesquisado (artigos científicos) começaram a aparecer e por isso estratégias para sanar tal dificuldade foram acionadas. Uma das estratégias para auxiliar os estudantes na elaboração do embasamento teórico ocorreu da seguinte maneira: a partir do material pesquisado escolhido, o estudante selecionava a parte que lhe interessava copiava e colava no Word na coloração vermelha e logo a baixo escrevia na coloração azul o que ele havia entendido sobre o que tinha lido. No dia da reunião, a orientadora e os orientandos, conversavam

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

sobre o material pesquisado e juntos iam sanado dúvidas e realizando as modificações escritas necessárias.

Na constituição do desenvolvimento do trabalho, pesquisando sobre as diferenciações do jabuti, cágado e tartaruga, os estudantes tiveram uma percepção de hábito comum entre as pessoas, pois da mesma forma que as pessoas utilizam a nomenclatura "tartaruga" para todos da ordem *Testudines*, na língua de sinais não era diferente. Quando se fazia menção da tartaruga (a qual é pertencente ao ambiente marinho) as pessoas têm o costume de fazer o sinal correspondente ao jabuti e cágado, e nesse contexto, a partir dos conceitos e diferenciações da ordem *Testudines*, adquiridos através das pesquisas realizadas, os estudantes constituíram um sinal próprio para jabuti e um outro para cágado, sendo assim, ao invés de ter um sinal "comum" para toda ordem, foi estabelecido 3 (sendo 2 constituídos pelos próprios estudantes durante a pesquisa, como podemos observar na imagem 1 e imagem 2).

Imagem 1: sinal de jabuti constituído pelos alunos após a construção do TCC.



Imagem 2: sinal de cágado constituído pelos alunos após a construção do TCC.



Fonte: acervo pessoal

Dificuldades em encontrar materiais com conteúdos científicos sobre a tartaruga de couro foi recorrente, pois a maioria do material disponível era sobre a tartaruga verde. Diante disso, pesquisas futuras sobre a tartaruga de couro e suas especificidades começaram a fazer parte dos desejos dos estudantes quando estivessem no ensino superior, fazendo com que haja mais conteúdos e divulgação sobre a mesma. Tal desejo foi comunicado pelos estudantes à orientadora por meio de sinal.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

Com o intuito de estar preparando os estudantes para o dia da apresentação de seus respectivos TCC's, em seu congresso anual, a escola oportunizou aos mesmos em sua programação, a apresentação em Libras do resumo do trabalho de pesquisa na modalidade *banner*.

O trabalho acadêmico, na modalidade escrita foi elaborado dentro dos padrões científico-metodológicos (respeitando as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT/ e as orientações contidas no manual disponibilizado pela própria escola), e contou com o auxílio de uma professora de Português e um intérprete de Libras que auxiliaram na organização gramatical da língua portuguesa, já que o mesmo estava sendo escrito na modalidade L2 para Surdos.

Após a conclusão do trabalho escrito, o mesmo teve a sua primeira versão entregue para a secretária da escola e outra versão enviada para a banca examinadora. Em seguida, os *slides* para apresentação do trabalho começaram a ser constituídos, juntamente com o treino e preparação do conteúdo para o dia da apresentação, o qual seria realizado em Libras. Em todo desenvolver do trabalho pudemos observar que a Libras e a língua portuguesa em sua modalidade escrita, se fizeram presente, assim como se espera nas práticas de uma escola bilíngue.

Para a avaliação do trabalho contamos com a presença de uma banca composta pela pessoa da direção, coordenação, professora orientadora e um professor visitante de Biologia. Todos que estavam compondo a banca examinadora sabiam Libras, mas devido algumas pessoas que estavam presentes na apresentação e por não saberem Libras, contamos com a presença de um intérprete.

Os estudantes apresentaram a sua pesquisa de forma clara e coesa, mostrando início (com apresentação de escolha do tema, objetivos e metodologia; o meio com dados de pesquisa, e o fim com as conclusões da dupla de pesquisa). Foram parabenizados pela escolha do tema, pois não se limitaram a escolher uma temática que envolvesse a surdez, mas foram muito mais além, de tal maneira que conseguiram estabelecer sinais novos devido à pesquisa realizada.

O trabalho recebeu algumas contribuições da banca examinadora para o melhoramento da pesquisa no quesito estrutural, reorganizar algumas questões de formatações e construções de textos. Elogios pelo desenvolvimento do trabalho e de forma exitosa, receberam a aprovação do TCC apresentado.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

Seguindo as contribuições recebidas pela banca para o melhoramento do trabalho, os estudantes finalizaram a parte escrita do TCC e a mesma foi impressa nas normas estabelecidas e entregue, juntamente com o DVD contendo a síntese do trabalho na modalidade sinalizada, para a secretaria da escola, concluindo assim o quesito para conclusão do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido às várias mudanças às quais a sociedade vem passando, o âmbito escolar tem que estar sujeito a evoluir com essas transformações, pois é esse meio que contribui para formação de um estudante atento ao meio que está inserido.

Os documentos que norteiam as instituições de ensino são de extrema importância, pois é através deles que a instituição terá como o nortear o seu trabalho com foco inclusivo. Sendo assim, não podemos esquecer de ressaltar a importância que a Constituição Federal (1988); Leis e Diretrizes e Bases da Educação (1996); e o Plano Nacional de Educação (2014), e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) trouxe para a inclusão e o reconhecimento da diversidade em sala de aula.

Apesar de terem documentos, os quais irão nortear o trabalho educacional, as instituições podem considerar a "flexibilidade" de acordo com a realidade escolar, dependendo do perfil proposto pela instituição e as necessidades específicas de sua população estudantil, a partir da parte diversificada do currículo. E algumas delas, pensando na importância dos estudantes terem um despertar para as questões científicas, estão aderindo em seus documentos do Ensino Médio, o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O desenvolvimento do TCC/Monografia como professora orientadora, nos permitiu constatar mais a importância do contato do contexto científico no ensino médio, período que antecede a inserção no ensino superior. Momento esse que pode se se tornar como um preparatório para o que será abordado em uma faculdade/universidade. E considerando à educação para Surdos, o presente trabalho se tornou muito significativo, pois proporcionou aos estudantes um contato maior com materiais científicos, cujo conteúdo fizessem com que os mesmos tivessem um aprimoramento maior com a Língua Portuguesa, na modalidade escrita (sua L2), mas tendo orientações em sua língua materna, a Libras. Diante disso, mostrando a importância de um ambiente que desenvolva trabalhos que beneficie e respeite o Surdo em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

suas particularidades, onde sua língua materna esteja presente, juntamente com a língua portuguesa em sua modalidade escrita (ambas ocupando o mesmo espaço educativo inclusivo).

Para o educando que participa de um projeto com esse perfil, uma vivência de caráter relevante em seu desenvolvimento educacional e pessoal, é potencialmente formador. É a partir de contatos assim que o estudante terá um auxílio para entendimento de conceitos mais abstrato, de incentivo à pesquisa que o impulsione claramente à escolha profissional. Experiências como o TCC/Monografia no ensino médio pode, em nosso entendimento, garantir aos estudantes a terem interesse em áreas que até então poderiam ser consideradas tão distantes e abstratas devido à complexidade da área.

Já para o professor participante, como orientador de um projeto desse perfil, além de estar auxiliando seu orientando em ter os primeiros contatos com o meio científico/acadêmico, terá a oportunidade de vivenciar estratégias e mecanismos de como realizar um ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa); construindo práticas educacionais inclusivas. E que podemos afirmar, é um campo ainda incipiente, por não haverá muitas vezes formação docente para atuar na construção de materiais, recursos ou inovação metodológica na educação do Surdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNPq. Iniciação científica. [Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e comunicações].

BRASIL. **CNPq**. Iniciação científica**.** [Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e comunicações]. Disponível em: < file:///C:/Users/Vanessa/Desktop/referencias/Inicia%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20-%20Portal%20CNPq%20-%20cnpq.html >. Acessado em: 17 de abril de 2019.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004. 353 p.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei n.º 10436/02, de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-mec. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005:** Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

MOURA, D. G.; BARBOSA, F. B.; MOREIRA, A. F. O aluno pesquisador. In. CONGRESSO XV ENDIPE, 2., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: 2010. Disponível em: < http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BFD0F0B4F-7178-443E-BEA1-47C03C68BA62%7D_O%20Aluno%20Pesquisador%20%20texto%20para%20XV%20ENDIPE%20201 0%20%20D%C3%A1cio%20et%20al%20pdf.pdf >. Acessado em: 22 de abril de 2019.

PACHECO, K. M. D. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Revista Acta Fisiátrica**. São Paulo, v. 14, n. 4. 2009. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875 >. Acessado em: 10 de abril de 2019.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 17-31, 2014. Edição Especial. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/03.pdf >. Acessado em: 17 de abril de 2019.

QUADROS, R. M. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em: https:<//www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 27 out 2020

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006a.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**. Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed. 2004.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.059

ROSA, E. F. Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectiva atuais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 146-157,jul./dez, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2132 >. Acessado em: 17 de abril de 2019.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista interritórios**, Caruaru. v. 3, n. 5, 2017. Disponível em: < file:///C:/Users/Vanessa/Downloads/234432-103542-1-PB%20(2).pdf >. Acessado em: 11 de abril de 2019.

SCHNEIDER, M. D.; ZANETTE, E. N.; CECHELLA, N. C. T. P. Relato de Experiência: metodologia de aprendizagem em projeto, em curso de graduação a distância. **Criar Educação**, Criciúma, v.1, n.1, 2012. Disponível em: < >. Acessado em: Acessado em: 11 de abril de 2019.

SEB – Sistema Educacional Brasileiro. Entenda a importância de um currículo escolar diferenciado na formação do aluno. **Grupo SEB**. 2016. Disponível em: <http://sebsa.com.br/?webSyncID=d69c3b39-2440-bc33-848a-25b9d710a393&sessionGUID=91e06a74-8b07-ae6d-3a7e-a297d547d85a >. Acessado em: 10 de abril de 2019.

SILVA, A. L.; SILVA, P. M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas docurrículo. **Revista Temática**. Ano IX, n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/21985>. Acessado em: 10 de abril de 2019.

SILVA, A. T. S.; RICETO, L. A.; RICETO, R. M.; ARAÚJO, R. A. O papel do projeto político pedagógico e do currículo na construção coletiva de uma escola de qualidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**. 2018. ISSN 2236-6717.

SOUTO, M. W. A. Educação Bilíngue para surdo. *In*: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC, 2013. ISSN 2176-1396. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25285_13887.pdf>. Acessado em: 13 de abril de 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO CORRELACIONAL[1]

MARIA ALINE RODRIGUES DE MOURA
Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Docente da Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina, aline.moura@upe.br;

PÂMELA ROCHA BAGANO GUIMARÃES
Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Docente da Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina, pamela.guimaraes@upe.br;

LAILA BARBOSA DE SANTANA
Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Docente da UniFTC-PE, lailasantanasantana@hotmail.com;

1 O presente artigo é proveniente de um projeto de pesquisa do tipo iniciação científica voluntária, desenvolvida na Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

RESUMO

A motivação é um elemento considerado essencial para a aprendizagem, sobretudo, no ensino superior. Assim, o objetivo da presente pesquisa foi investigar as relações entre o uso de estratégias de aprendizagem, a motivação e o desempenho acadêmico em cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Saúde da UPE campus Petrolina. Participaram desse estudo 48 sujeitos, do sexo masculino e feminino, com idades entre 17 e 54 anos, estudantes universitários da cidade de Petrolina-PE. Para mensurar os construtos envolvidos nesse estudo foram utilizadas a Escala de Estratégias de Aprendizagem e a Escala de Motivação para Aprender de Universitários. Já a avaliação do desempenho acadêmico ocorreu por meio das notas obtidas pelos discentes nas disciplinas ao longo dos semestres letivos já cursados por eles. Por fim, foi utilizado ainda um questionário sócio demográfico com intuito de traçar o perfil dos participantes quanto a idade, curso matriculado, período, renda, dentre outras informações. Os resultados indicaram uma boa relação da motivação com as estratégias de aprendizagem, bem como, uma relação negativa entre a motivação extrínseca e o desempenho acadêmico. Esses resultados foram discutidos a luz da literatura acadêmica.

Palavras-chave: Aprendizagem, Motivação Intrínseca, Rendimento Acadêmico.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo que depende da integração de diversos componentes cognitivos e emocionais. Um dos elementos cognitivos considerados de suma importância para a aprendizagem é a motivação, tendo em vista que esse construto apresenta um poder preditivo importante dos acontecimentos escolares (BORUCHOVITCH, 2008).

A motivação é um componente cognitivo relacionado a emissão de comportamentos. Geralmente ela é direcionada a uma meta que envolverá a relação entre os fatores pessoais e os ambientais (SAMULSKI, 2002). Neste sentido, a capacidade de mover-se para realizar uma ação pode ser direcionada pela intensidade, ou seja, o sujeito estar pouco ou muito motivado, bem como, pela orientação (PORTO; GONÇALVES, 2017)

Especificamente sobre a orientação, embora não seja unânime, de maneira geral a literatura acadêmica tem apontado à existência de dois tipos de motivação, sendo elas a motivação intrínseca e a extrínseca. Neste sentido, sujeitos motivados intrinsecamente realizam ações a partir dos seus próprios objetivos e interesses, sem necessitar de fontes externas como elemento reforçador deste comportamento. Já indivíduos motivados extrinsecamente, emitem comportamentos com o intuito de receber recompensas externas, bem como, para demostrar as habilidades adquiridas (AMABILE; HILL; HENNESSEY; TIGHE, 1994), ou até mesmo, para evitar punições (PORTO; GONÇALVES, 2017).

No contexto educacional, a motivação do tipo intrínseca tem sido apontada como melhor preditora para o envolvimento do aluno com as tarefas escolares (PORTO; GONÇALVES, 2017). Assim, os profissionais da educação têm buscado estratégias que estimulem o desenvolvimento da motivação intrínseca entre os discentes, tendo em vista que, neste contexto, o foco maior dos estudantes estaria na busca pelo conhecimento e no aprimoramento de habilidades (DA SILVA CARVALHO, et al, 2019).

No entanto, mesmo apresentando um padrão de dependência do meio externo, a motivação extrínseca não deve ser considerada prejudicial à aprendizagem, pois a partir dela é possível verificar no indivíduo uma mobilização para alcançar determinado objetivo. Já a desmotivação por sua vez deve ser analisada como algo preocupante, tendo em vista que o sujeito não apresenta nenhuma intenção ou interesse em agir (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

A literatura tem apontado dados pouco consistentes quanto a influência da variável sexo sobre a motivação, de modo que alguns estudos apontam que as mulheres pontuam mais em algumas dimensões da motivação (PORTO; GONÇALVES, 2017), enquanto outros estudos não encontraram essa diferença estatística entre homens e mulheres (DA SILVA CARVALHO, et al, 2019). Assim, faz-se necessário desenvolver estudos que auxiliem em uma melhor observação quando a influência do gênero sobre os tipos de níveis de motivação.

Já a satisfação e o envolvimento acadêmico têm apresentado correlações positivas com a motivação (DA SILVA CARVALHO, et al, 2019; PORTO; GONÇALVES, 2017). Resultados como estes abrem margem para que seja investigada a relação entre o desempenho acadêmico e a motivação, considerando que este é um aspecto específico do sentimento de satisfação. Neste sentido, presume-se que o tipo de motivação apresentado pelo discente, está de algum modo, relacionado às estratégias que ele irá adotar para aprender os assuntos discutidos no ensino superior (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013), bem como, ao desempenho acadêmico (DA SILVA CARVALHO, et al, 2019; PORTO; GONÇALVES, 2017), muito embora essa associação tenha sido identificada mais frequentemente na educação básica.

Especialmente sobre as estratégias de aprendizagem, elas podem ser definidas como ações mentais e comportamentais conscientes, selecionadas pelos alunos para que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente e satisfatória (WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011). Esta habilidade cognitiva permite ao discente selecionar procedimentos assertivos para adquirir, armazenar e aplicar determinado conhecimento, facilitando assim o processamento da informação (MATINS; ZERBINI, 2014), bem como, potencializando a capacidade de recuperar as informações já armazenadas no nível cognitivo (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Tais estratégias podem ser do tipo cognitiva ou metacognitiva. As estratégias cognitivas são pensamentos e ações que, quando necessário, facilitam a recuperação da informação da memória de maneira eficiente. Já as metacognitivas são relacionadas ao processo interno de monitorar, organizar e regular o próprio pensamento, ou seja, seria a capacidade de o sujeito pensar como está elaborando o próprio pensamento (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

Outra característica importante das estratégias de aprendizagem é que elas podem ser aprimoradas ao longo da vida do sujeito, o que implica em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

uma possibilidade de modificação constante sobre como os discentes concebem seu próprio processo de aprendizagem (MATINS; ZERBINI, 2014). Logo, esta é uma habilidade que deve ser discutida nos contextos escolares, tendo em vista a sua importância para uma aprendizagem eficiente e satisfatória.

As estratégias de aprendizagem têm sido fortemente associadas ao desempenho acadêmico por estarem relacionadas a capacidade de autorregulação e a adoção de posturas ativas do discente no processo de aprendizagem (MARTINS; SANTOS, 2019). No entanto, é importante salientar que embora eficientes, essas estratégias possuem um caráter individual pois dependerá do contexto e do histórico de vida do sujeito. Assim, não é possível eleger as melhores estratégias de aprendizagem já que cada aluno empregará procedimentos diferentes e igualmente eficazes em seus mais variados contextos (MATINS; ZERBINI, 2014).

Especificamente sobre o desempenho acadêmico, na maioria dos ambientes universitários brasileiros, o mesmo é mensurado por meio de um *score* geral referente as notas obtidas pelo estudante nas disciplinas em que esteve matriculado. Quanto mais próximo de dez, melhor o desempenho acadêmico do discente. Destaca-se que esse tipo de determinação do desempenho acadêmico também é utilizado na educação básica brasileira de maneira predominante (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Embora este método seja bastante utilizado no Brasil, é importante destacar que muitas vezes, ele limita o processo de aprendizagem, que por sua vez é extremamente complexo e pouco mensurável. Logo, o desempenho acadêmico deve ser utilizado para que o professor, junto com o aluno, repense e avalie criticamente o processo de aprendizagem a fim de estabelecer diretrizes mais eficientes que garantam a estruturação do conhecimento a nível cognitivo (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Neste sentido, destaca-se a importância de se compreender o desempenho acadêmico associado a motivação e as estratégias de aprendizagem para uma melhor sistematização da busca pelo conhecimento.

Assim, é de suma importância que o discente conheça as estratégias de aprendizagem que está utilizando para que avalie o quanto elas estão eficientes, bem como, sinta-se motivado para colocá-las em prática no cotidiano acadêmico. Embora essa relação entre Aprendizagem e Motivação seja bastante consolidada na educação básica, o mesmo não pode ser verificado no ensino superior. Tendo em vista sua natureza, a aprendizagem na graduação é por vezes compreendida como algo individual que depende apenas do esforço do aluno.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

Ademais, a maioria dos docentes já espera que os alunos cheguem ao ensino superior com as habilidades referentes à aprendizagem e a motivação bem consolidadas e desenvolvidas, o que nem sempre acontece. Prova disso, são os altos índices de reprovação nas disciplinas, bem como, a desistência dos alunos em concluir o curso escolhido por eles.

Diante do exposto, é perceptível a necessidade de se observar a relação entre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos discentes, o tipo de motivação que apresentam e o quanto essas duas variáveis influenciam em seu desempenho acadêmico. Tal conhecimento auxiliará na elaboração de estratégias futuras que permitam ao docente e ao discente ajustar seus processos cognitivos com o intuito de favorecer a aprendizagem.

Sendo assim, o objetivo geral do presente trabalho é investigar as relações entre o uso de estratégias de aprendizagem, a motivação e desempenho acadêmico em alunos matriculados nos cursos de licenciatura e de Bacharelado em Saúde da UPE campus Petrolina. Como objetivos específicos têm-se: Compreender os tipos de estratégias utilizadas pelos discentes no processo de aprendizagem; Verificar o tipo de motivação que mobiliza os discentes durante as aulas; Compreender os impactos do tipo de motivação e das estratégias de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes; Verificar a influência das variáveis sexo, idade, horas de estudo e média das notas obtidas nas disciplinas, sobre as estratégias de aprendizagem e a motivação. Destaca-se que o presente estudo foi proveniente de uma pesquisa de iniciação científica de caráter voluntário, desenvolvida na Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina-PE.

METODOLOGIA

Delineamento do estudo

Este estudo tem um desenho de base exploratória, correlacional com metodologia do tipo quantitativa, como pode ser observado nos itens subsequentes.

Amostra

Participaram desse estudo 48 sujeitos, dos gêneros masculino (n= 12), feminino (n= 35) e não binário (n=1), com idades entre 17 e 54 anos (m= 25,6; d.p= 7,922), estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

saúde da cidade de Petrolina-PE. Destaca-se que a amostra foi do tipo não probabilística por ter sido composta pelos sujeitos que se colocarem a disposição.

Os sujeitos considerados aptos a participar dessa pesquisa deveriam obedecer aos seguintes critérios: Estar devidamente vinculados a Universidade de Pernambuco campus Petrolina; ter disponibilidade para participar de todas as etapas de coleta de dados; ser capaz de responder as escalas e aos questionários. Já os sujeitos que estavam matriculados no primeiro período dos cursos, que apresentaram problemas de saúde e que por algum motivo, não participaram de todas as etapas da pesquisa, foram excluídos desse estudo.

Instrumentos

Para mensurar a motivação foi utilizada a Escala de Motivação para Aprender de Universitários (EMA-U), elaborada por Boruchovitch (2008). Esse instrumento é comporto por 26 itens divididos em dois fatores, sendo eles Motivação Intrínseca (14 itens de numeração impares) e Motivação Extrínseca (12 itens de numeração pares). Em seu processo de validação a escala, no geral, apresentou Alpha de Cronbach de 0,88. O primeiro fator apresentou um Alpha igual 0,84, enquanto o segundo apresentou α= 0.76, valores esses aceitáveis para os parâmetros psicométricos atuais. As respostas dos sujeitos eram mensuradas por meio de uma escala do tipo *likert* variando de 0 (discordo totalmente) a 3 (concordo totalmente).

Já para mensurar a variável Estratégias de Aprendizagem, foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem de Martins e Zerbini (2014). Esse instrumento é composto por 29 itens que se dividem em quatro fatores, sendo eles: fator 1: Estratégias Cognitivas (15 itens com α= 0,90); Fator 2: Controle da emoção (4 itens com α= 0,77); Fator 3: Estratégias autorregulatórias (7 itens com α= 0,86); fator 4: Busca de ajuda interpessoal (3 itens com α= 0,68). Para responder este instrumento o discente utilizou uma escala do tipo likert variando de 0 (nunca) a 10 (sempre).

A avaliação do desempenho acadêmico ocorreu por meio da média geral informada no histórico escolar do discente disponível no sistema SIGA. Por fim, foi utilizado ainda um questionário sócio demográfico com intuito de traçar o perfil dos participantes quanto a idade, curso matriculado, período, renda, dentre outras informações.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

Procedimentos

Originalmente, os instrumentos psicométricos mencionados acima foram validados para aplicações coletivas do tipo lápis e papel. No entanto, este formato não pôde ser utilizado na presente pesquisa tendo em vista a necessidade da implantação do ensino remoto nas instituições de nível superior em decorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19 nos anos de 2020 e 2021.

Como possibilidade de adaptação do presente estudo a realidade imposta pela pandemia supracitada, os pesquisadores elaboraram um formulário, por meio do Google Forms (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZxr3Hw1qrzJp2bsouVKi366JkNQzVZ-RCU0GtVe_CnYuGWw/viewform?usp=sf_link), o qual continha cinco seções. Aprimeira visava obter a concordância dos participantes da pesquisa a partir da apresentação do TCLE. A segunda seção tinha como objetivo obter os dados sócio demográficos. A terceira seção era composta pelos itens da Escala de Motivação. Já a quarta seção disponha dos itens da escala de Estratégias de Aprendizagem. Por fim, a quinta seção era composta por questões que avaliavam a percepção dos discentes sobre o questionário, bem como, solicitava que cada aluno anexasse seu histórico escolar no formulário em questão.

Após a estruturação do formulário, foi elaborado um *card* que tinha como principal objetivo divulgar a pesquisa, bem como, o *link* de acesso ao formulário entre o público alvo do estudo. Tal material foi enviado para o e-mail institucional dos discentes matriculados na Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina, bem como, nas redes sociais dos pesquisadores (facebook e instagran).

Questões éticas

Destaca-se que todos os procedimentos descritos nesse estudo seguiram os preceitos éticos exigidos na resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, uma vez que se trata se enquadra na área de Ciências Humanas e Sociais. Para tanto, o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, CAAE: 35901220.8.0000.519.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

Análise de dados

Considerando o fato de esse estudo envolver a mensuração de construtos subjetivos em seres humanos, bem como, o número reduzido de participantes, foram realizados testes não paramétricos nas variáveis manipuladas na presente pesquisa por meio do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 22. Assim, foram realizadas medidas de correlações, comparações de médias, dentre outras análises que se mostraram pertinentes a partir do perfil da amostra.

Riscos e desconfortos

Nesta pesquisa os participantes poderiam correm o risco de ficarem cansados ao responder as escalas psicométricas. Para evitar esse risco como medida protetiva ao participante, orientou-se que a coleta ocorresse em um ambiente tranquilo e sem o estabelecimento de um tempo máximo para o preenchimento das escalas, respeitando-se assim o ritmo de reflexão de cada discente. Caso algum participante, por algum motivo ainda não identificado pelo coordenador da pesquisa, sentisse algum risco ou desconforto (de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural) o mesmo teria total liberdade para revogar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa.

Benefícios

O benefício identificado para os participantes foram: fazê-los refletir sobre as estratégias de aprendizagem e o tipo de motivação utilizada por eles no processo de aprendizagem, bem como, o quanto essas variáveis estão impactando no seu desempenho acadêmico. A partir desse resultado, o discente poderá desenvolver estratégias mais apropriadas para que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente durante a sua formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dados sociodemográficos dos participantes do estudo

Por meio dos dados obtidos com o questionário, observou-se que entre os participantes, 72,9% das pessoas se denominam do gênero feminino,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

representando a grande parcela da amostra. Já as pessoas que se percebem do gênero masculino representaram 25% da população desse estudo, enquanto cerca de 2% da amostra se autointitula não binário. Destaca-se que o questionário indagava sobre a identidade de gênero dos participantes e não o sexo biológico. No que se refere a variável idade, os participantes apresentaram uma média de idade de 25 anos (d.p= 7,922).

Tais participantes relataram que costumam dedicar, em média, cerca de cinco (5) horas diárias aos estudos universitários, fora o horário regular de aulas, mantendo um desvio padrão de 3 horas entre os valores. Os mesmos também em sua maioria (47,9%) informaram residir em casas com entre três e quatro pessoas. Os estudantes que participaram desta pesquisa tendem a não exercer cargos remunerados representando 58% dos correspondentes e a renda bruta dessas residências tende a ser maior que 1,5 salários mínimos, representando cerca de 33% da amostra, seguido por renda-bruta variável entre 0,5 e 1,5 salário mínimo (22,9%).

Os participantes desse estudo pertencem a dez cursos diferentes na Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina, sendo estes, Biologia, Fisioterapia, História, Enfermagem, Geografia, Letras Português/Espanhol e Português/Inglês, Matemática, Nutrição e Pedagogia. Dentre todos os cursos citados anteriormente, os que tiveram um maior número de alunos participantes do estudo foram Biologia (n = 21 participantes) e matemática (n = 8 participantes). Ademais, cerca de 23% dos sujeitos estão cursando o sexto período de algum destes cursos, representando a maior porcentagem nessa categoria, seguido por alunos do segundo período (17%).

Tipo de motivação que mobiliza os discentes e seus impactos sobre as estratégias de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes

Pôde-se observar nos resultados descritivos que os participantes apresentaram uma média bastante próxima nas dimensões Motivação intrínseca (m= 1,81; d.p= 0,23) e Motivação extrínseca (m= 1,80; d.p= 0,26). Esse dado pode ser corroborado a partir da Correlação de *Spearmam*, a qual demostrou uma relação positiva e forte entre os dois fatores da correlação (rho= 0.698).

Tal resultado sugere que os discentes utilizam os dois tipos de motivação durante o processo de aprendizagem. Embora a motivação do tipo intrínseca tenha sido idealizada como melhor mobilizadora de uma aprendizagem considerada ideal ((PORTO; GONÇALVES, 2017; DA SILVA CARVALHO,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

et al, 2019), alguns estudos têm apontado que a motivação do tipo extrínseca também mobiliza satisfatoriamente a aprendizagem. Neste sentido, presume-se que, a depender do contexto, os discentes têm direcionado motivações diferentes na tentativa de obter êxito na realização de tarefas (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

A correlação de *Spearmam* também demonstrou uma relação positiva entre as dimensões das escalas de motivação e de estratégias de aprendizagem, sendo que a correlação foi mais forte quando relacionada ao fator motivação intrínseca, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1- Correlação de *Spearman* entre as dimensões das escalas de motivação, a Média geral do histórico escolar e as horas diárias de estudo

Variáveis		Motivação Intrínseca	Motivação extrínseca
Estratégias Cognitivas	Rho	0,534	0,336
	P	0,000	0,010
Controle das emoções	Rho	0,379	0,261
	P	0,004	0,037
Estratégias autorregulatórias	Rho	0,604	0.381
	P	0,000	0,004
Ajuda interpessoal	Rho	0,422	0,259
	P	0,001	0,038
Média geral do histórico escolar	Rho	-0,238	-0,273
	P	0,052	0,030
Horas diárias de estudos	Rho	0,033	-0,046
	P	0,411	0,379

Os dados exibidos na Tabela 1 mostram que quanto maior a motivação, maior será o uso do tipo de estratégia de aprendizagem, independente de qual seja. Esses resultados corroboram a prerrogativa de que a motivação influencia, de algum modo, a seleção das estratégias de aprendizagem mais eficientes no contexto acadêmico (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

Outro dado importante que pode ser observado na Tabela 1 é a ocorrência de uma correlação negativa entre a dimensão motivação extrínseca e a média geral do histórico escolar dos discentes. Embora essa seja uma correlação fraca, esse resultado aponta que quanto maior o desempenho acadêmico do discente, menos ele usa a motivação extrínseca. Neste sentido, presume-se que, no contexto acadêmico, a motivação do tipo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

extrínseca é pouco eficiente para a aprendizagem mensurada por meio de uma nota, conforme já demonstrado em estudos envolvendo alunos da educação básica (DA SILVA CARVALHO, et al, 2019; PORTO; GONÇALVES, 2017). Destaca-se que não foram encontradas medidas estatisticamente significativas entre os tipos de motivação e as horas diárias dedicadas aos estudos pelos discentes.

Influência da variável gênero sobre a motivação e as estratégias de aprendizagem

Nos resultados obtidos por meio da estatística descritiva relacionando as variáveis gênero e os tipos de motivação estudada, foi possível observar médias bem próximas entre os tipos de motivação nos gêneros estudados. Foi observado que o gênero feminino tende a utilizar os dois tipos de motivação em suas práticas de estudo, apresentando médias bem próximas entre motivação intrínseca (m= 1,7868) e motivação extrínseca (m= 1,7758).

Tal padrão de análise foi verificado tanto para o gênero masculino como para as os sujeitos não binários quando relacionados a motivação intrínseca e a extrínseca. O teste U de Mann-Whitney, ao indicar que a diferença entre os tipos de motivação não foi significativa para nenhum dos gêneros, demonstra que de fato, não há distinção no uso dos tipos de motivação pelos discentes. Esses resultados, apresentado no Quadro 1 é compatível com os estudos de Da Silva Carvalho et al, (2019) que não encontraram essa diferença estatística entre homens e mulheres nas dimensões da motivação.

Quadro 1- Estatística descritiva da variável gênero relacionada ao tipo de motivação

Gênero		Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca
Feminino	Média	**1,7868**	**1,7758**
	N	35	35
	Desvio Padrão	0,22780	0,27252
Masculino	Média	**1,8782**	**1,8910**
	N	12	12
	Desvio Padrão	0,24205	0,23757
Não binário	Média	**2,0000**	**1,6923**
	N	1	1
	Desvio Padrão	.	.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

Total	Média	1,8141	1,8029
	N	48	48
	Desvio Padrão	0,23150	0,26405

Ao verificar o comportamento da variável gênero em função das estratégias de aprendizagem, observou-se que a dimensão Cognitiva foi a que mais predominou em todos os gêneros sendo que o sujeito não binário foi o que apresentou maior média nessa dimensão (m= 7,85), seguido pelos gêneros masculino (m= 7,50; d.p= 1,73) e feminino (m= 7,34; d.p= 1,62). Esse dado sugere que os discentes utilizam mais estratégias cognitivas em seus estudos do que as outras apresentadas pela escala. Nas comparações entre os gêneros masculino e feminino, os homens obtiveram uma média maior em todas as dimensões da escala de estratégias de aprendizagem. No entanto, apenas no fator estratégias autorregulatórias essa diferença foi considerada estatisticamente significativa, segundo o teste U de Mann-Whitney (Z= -2,060; p= 0,39).

Tal resultado é compreensível observando-se a dinâmica atual da educação no Brasil. Quando ensinados a pensar nas estratégias de aprendizagem, predominantemente os alunos são estimulados a investirem em proposições cognitivas, sendo as estratégias de cunho metacognitiva e emocional pouco estimuladas. No entanto, alguns estudos têm apontado que, no ensino superior, as estratégias autorregulatórias são predominantes, o que corrobora os achados da presente pesquisa que indicaram uma maior pontuação dos homens pontuaram nessa dimensão (SILVA, 2012).

Ademais, esse dado é contrário ao que tem sido apresentado pela literatura, a qual aponta as meninas com medias maiores nos usos das estratégias de aprendizagem do que os meninos (DE OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; DOS SANTOS, 2011). No entanto, considerando que a maioria dos estudos foram desenvolvidos com alunos da educação básica, bem como, o fato de a amostra do presente estudo ter sido pequena, faz-se necessário estudos mais aprofundados para verificar melhor essa predominância do gênero masculino em todas as dimensões das estratégias de aprendizagem.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

Quadro 2- Resultados da estatística descritiva obtida através das variáveis gênero e estratégias de aprendizagem.

Gênero		Estratégias Cognitivas	Controle Emoções	Estratégias Autorregulatórias	Ajuda interpessoal
Feminino	Média	**7,3449**	**2,3071**	**2,2531**	**2,1429**
	N	35	35	35	35
	D.p	1,62185	0,48917	0,45977	0,55593
Masculino	Média	**7,5060**	**2,4792**	**2,5357**	**2,3889**
	N	12	12	12	12
	D.p	1,73779	0,78667	0,51010	0,61682
Não Binário	Média	**7,8571**	**2,2500**	**2,2857**	**2,3333**
	N	1	1	1	1
	D.p	.	.	.	.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos no presente estudo sugerem uma relação entre os dois tipos motivação e as estratégias de aprendizagem, bem como da motivação intrínseca com o desempenho acadêmico. Resultados como esses abrem o debate sobre qual tipo de motivação é considerada ideal para a aprendizagem no ambiente acadêmico, tendo em vista que ambas foram usadas igualmente pelos discentes sem causar prejuízos a escolha das estratégias.

No entanto, é importante considerar que a motivação do tipo extrínseca tem influenciado negativamente no desempenho acadêmico considerando o indicador notas obtidas nas disciplinas. Logo, entende-se ser de fundamental importância estimular a reflexão crítica sobre os impactos dos tipos de motivação sobre o processo de aprendizagem dos discentes.

Embora esses dados sejam promissões e indiquem relevância para o presente estudo, os mesmos apresentam inúmeras limitações. A aplicação no formato online das escalas, a ausência de outros instrumentos investigativos como entrevista e observações sistemáticas, a quantidade reduzida de participantes, limitam o poder preditivo dos resultados aqui encontrados. Assim, faz-se necessário desenvolver estudos futuros que superem essas limitações e garantam uma investigação mais sistemática e representativa das variáveis trabalhadas aqui.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

REFERÊNCIAS

AMABILE, T.M.; HILL, K.G.; HENNESSEY, B.A.; TIGHE, E.M. The Work Preference Inventory Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivation Orientation. **Journal of Personality and social Psychology,** 6(5), 950-967, 1994.

BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação psicológica**, v. 7, n. 2, p. 127-134, 2008.

DA SILVA CARVALHO, R. L. et al. Avaliação da satisfação acadêmica, expectativa de futuro e motivação acadêmica em estudantes de graduação do Instituto federal de Rondônia campus ariquemes. South American Development Society Journal, v. 5, n. 14, p. 36, 2019. DOI:10.24325/issn.2446-5763.v5i14p36-52

MARTINS, L. B; ZERBINI, T. Escala de Estrategias de Aprendizaje: evidencias de validez en contexto universitario híbrido. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, p. 317-328, 2014.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. dos. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, 2019. https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346

OLIVEIRA, K. L. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, Ac. A. A. dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação psicológica**, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, p. 515-522, 2017. https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192]

SAMULSKI, D. Motivação. In: Psicologia do Esporte. Editora Manole Ltda: São Paulo, 2002.

SILVA, L. L. V. **Estilos e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.060

WEINSTEIN, C. E,; ACEE, T. W; JUNG, J.. Self regulation and learning strategies**.** **New Directions for Teaching and Learning,** 16, 45-53, 2011.

.

ISBN 978-65-86901-50-4

Conedu
Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

ESTUDANDO A EQUAÇÃO DA RETA POR MEIO DO *SOFTWARE* GEOGEBRA: AÇÕES DIDÁTICAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

PROF.ª CRISTIANE FERNANDES DE SOUZA
Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus IV, cristianesouza@dcx.ufpb.br;

GEANE DE SOUZA OLIVEIRA
Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus IV, geane.souza@academico.ufpb.br;

JOSÉ LUIZ DO NASCIMENTO LIMA
Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus IV, joseluizbt232@gmail.com;

LARISSA NÓBREGA LOPES
Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus IV, larissa.nobrega@academico.ufpb.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

RESUMO

Diante de uma pandemia, ocasionada pelo Covid-19, que implicou em um ensino no formato remoto em todas as escolas no país, e mundo todo, a busca por ferramentas digitais que ajudassem o professor em suas ações de ensino aumentou. Pesquisas têm mostrado a importância da utilização dessas ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. O *software* GeoGebra é um exemplo desse tipo de ferramenta, tendo em vista que ele pode ser utilizado como um recurso didático nas aulas de Matemática. Este trabalho aborda um estudo realizado numa 3ª série do Ensino Médio, da E.E.E.F.M Frederico Lundgren, situada no município de Rio Tinto - PB, no contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP), núcleo de Matemática – UFPB/*campus* IV, com uma abordagem para o objeto de conhecimento relativo à Equação da Reta, com o uso do *software* GeoGebra no processo de ensino-aprendizagem. Esse estudo teve por objetivo principal apresentar a experiência vivenciada e, através dela, verificar as contribuições do GeoGebra nesse processo.

Palavras-chave: Matemática, Equação da Reta, Geogebra, Ensino remoto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

INTRODUÇÃO

O tema da investigação realizada refere-se ao uso do GeoGebra no estudo da Equação da Reta, em específico, a análise da reta considerando o papel do coeficiente angular e linear no seu comportamento. O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), núcleo Matemática - UFPB/*campus IV*, no qual nos permitiu realizar as nossas ações na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Lundgren, localizada no município de Rio Tinto - PB. A pesquisa em questão foi desenvolvida com base nas aulas realizadas nos dias 06, 13 e 20 de setembro de 2021, na turma "A" da 3ª série do Ensino Médio, no formato de ensino remoto.

A Matemática escolar tem encontrado diversas barreiras em seu processo de ensino-aprendizagem, um deles é a falta dos recursos didáticos nas escolas públicas. Essa ausência, pode ocasionar impactos duradouros no aprendizado do aluno. Já sabemos que os métodos tradicionais (aulas focadas em definições, fórmulas, seguindo de aplicação em exemplos práticos e exercícios) é algo que está se tornando ultrapassado devido aos avanços tecnológicos. Segundo Moran (2012, p. 8), os modelos de ensino e aprendizagem atuais são "engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis e asfixiantes". Mediante a isso, o professor precisa atualizar suas práticas docentes, principalmente com o crescente aumento do uso de tecnologias digitais para o ensino de Matemática.

Para Modeslki, Giraffa e Casartelli (2019), os constantes avanços tecnológicos exigem uma formação docente voltada à articulação das necessidades atuais às práticas pedagógicas. Ou seja, as competências docentes devem estar articuladas com o uso das tecnologias digitais. Isso implica na necessidade de construção de novos conhecimentos pelo professor, de modo a se apoderar das tecnologias e integrá-las aos conteúdos curriculares (LOBO DA COSTA; PRADO, 2015).Ao nos voltarmos para esses recursos tecnológicos, surgem inseguranças, indagações resultantes da saída da nossa "zona de conforto" (BORBA; PENTEADO, 2001 *apud* LOBO DA COSTA; PRADO, 2015).

Uma das principais dificuldades em relação à utilização de recursos tecnológicos está na sua execução, pois muitas vezes, o professor apenas transfere aquilo que habitualmente fazia na "lousa". Para Lobo da Costa e Prado (2015), ao fazer isso, o professor "passa a limpo" a mesma aula usando a tecnologia digital. Para os autores, muitas vezes, os professores utilizam

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

os recursos tecnológicos de maneira pontual, ou seja, apenas como complemento em sua aula, ao invés de utilizar as potencialidades do recurso de forma integrada aos objetivos da(s) aula(s).

Os *softwares,* por tratar-se de um recurso tecnológico, são recursos que podem ser utilizados no âmbito educacional, através dos mais diversos meios tecnológicos como computadores e dispositivos móveis, como *smartphone*, *tablet* e *notebook*. Segundo Pacheco e Barros (2013) os *softwares* podem se constituir uma importante ferramenta pedagógica, pois, por meio destes, o aluno poderá fazer uma ponte entre os conceitos matemáticos estudados e o mundo prático. Porém, os métodos de ensino e a escolha dos *softwares* dependerão dos objetivos que os professores desejam alcançar com a aprendizagem de seus alunos.

A partir da necessidade de se repensar a sua prática de ensino e, pensando nas realidades em que os jovens estão inseridos e no ensino da Geometria, realizamos o nosso estudo com a finalidade de explorar a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino e aprendizagem da Matemática. Dessa forma, utilizamos o *software* GeoGebra como ferramenta metodológica para promover a compreensão do conteúdo estudado pelos alunos, visando uma aprendizagem mais significativa mediada pelas TDIC.

O GeoGebra é um *software* matemático que pode ser utilizado em qualquer formato de ensino, sendo este presencial ou remoto. De acordo com o seu manual, o GeoGebra foi desenvolvido por Markus Horenwater para ser empregado na aprendizagem e ensino de Matemática nas escolas. Este *software* reúne Geometria, Álgebra, Cálculo e Estatística. O GeoGebra possui as características de um *software* de Geometria Dinâmica, permitindo a possibilidade da criação de vários objetos como pontos, retas, os quais podem, depois, ser modificados dinamicamente. Também, com este intuito, podemos fazer uso de ferramentas como o controle deslizante, de forma que pode-se especificar um intervalo e adicionar incrementos, possibilitando animações provocadas pelas variações em objetos (de forma manual ou automática). Com estas ferramentas, sendo utilizadas, por exemplo, em uma aula de Geometria, as movimentações possibilitadas pelo *software* poderiam levar os alunos a acompanhar visualmente o comportamento da reta ponto a ponto. A partir do GeoGebra também podemos explorar as representações algébricas, no qual é possível introduzir equações e coordenadas, digitando-se diretamente na caixa de entrada. Isso permite a representação dinâmica dos objetos, pois a sua representação se ajusta e se adapta automaticamente às

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

mudanças realizadas, conservando as propriedades particulares dos objetos (figuras). Assim, o GeoGebra tem a vantagem didática de apresentar e, ao mesmo tempo, representar de diferentes formas as interações realizadas no objeto em estudo. O *software* está disponível em português, e por ser uma multiplataforma, ele pode ser baixado e instalado em computadores com Windows, Linux e Mac OS.

Assim, o foco da nossa investigação incide no estudo das potencialidades do GeoGebra no ensino da Equação da Reta, no qual apresentamos as nossas impressões acerca desse *software* e dos possíveis fatores que contribuem para o ensino-aprendizagem do referido objeto de conhecimento e sua utilização com os alunos da 3ª série do Ensino Médio. Para isso, utilizamos o *software* GeoGebra inspirado no material "Atividade 3" (GUEDES, 2013) referente a inserção de retas no plano cartesiano e no estudo da posição relativa entre retas, do qual, nos detivemos ao estudo das retas paralelas. A nossa proposta teve como finalidade proporcionar aos alunos um ensino -aprendizagem de forma mais significativa mediada pelas TDIC, de modo que eles pudessem compreender o conteúdo estudado, assimilar as principais propriedades de pontos e retas, e o papel do coeficiente angular na posição relativa entre as retas e, em principal, na condição de paralelismo entre retas a partir das potencialidades didáticas do *software* GeoGebra no ensino da Equação da Reta.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), reconhece o potencial didático das tecnologias digitais como instrumentos facilitadores para a construção do conhecimento, e isto está explícito na competência geral 5:

> 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. 9).

Essa competência, em especial, coloca em destaque as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como um fator preponderante na educação, tendo em vista a aplicabilidade (pessoal, social e profissional)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

que a era digital trouxe consigo. Em relação a isso, o documento traz reflexões acerca da cultura digital, das relações humanas mediadas por tecnologias e comunicações por meios digitais, ressaltando que

> [...] a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. 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 (BRASIL, 2018, p. 61).

Para a BNCC, as tecnologias e os recursos digitais devem estar presentes no cotidiano das escolas. Porém, não basta que as tecnologias sejam inseridas nas escolas, mas, sim, incorporadas às práticas docentes. Há, portanto, necessidade de avançar nas ações de formação docente para além da simples instrumentalização dessas tecnologias e recursos digitais: "a formação precisa ocorrer em nível didático expresso em práticas" (CASARTELLI; GIRAFFA; MODELSKI. 2019, p. 14). Para esses autores, o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) é fundamental para os programas de formação docente, pois, o uso destas tecnologias desenvolve competências em relação ao uso destes recursos no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a essas competências, Casartelli, Giraffa e Modeslki (2019) destacam a competência da fluência digital. Para os referidos autores, essa competência se refere à utilização de recursos tecnológicos de modo integrado, utilizando e produzindo conteúdo a partir desses recursos de forma crítica, reflexiva e criativa. Em resumo, para os autores os professores devem: possuir conhecimentos teóricos e tecnológicos sobre as ferramentas; as habilidades de explorar, buscar, selecionar, produzir e adaptar esses conhecimentos; e ter a iniciativa para buscar inovações e se manter atualizado.

Assim, para a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores (BNC Formação), em suas competências gerais, temos uma descrição da competência 5, a ser desenvolvida pelo professor, para utilizar metodologias que façam uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 17.)

A discussão acerca do uso das TDIC e de suas potencialidades no ensino da Matemática possui grande relevância para o contexto atual, como um apoio a ação didática do professor, trazido pelas TDIC, e nas situações que envolvam a visualização de objetos. Costa (2000) é um dos autores que valoriza os aspectos visuais para o ensino da Geometria. Neste sentido, a tecnologia mostra-se uma aliada ao ensino da Matemática, permitindo a sua exploração e investigação a partir dos conceitos e formas, ampliando as possibilidades de visualização, neste quesito, os *softwares* dinâmicos ganham destaque.

Então, centrando-se nas discussões sobre o ensino da Geometria, em particular, nas tecnologias que propiciam uma visualização dos objetos estudados, temos com destaque o *software* GeoGebra.

Para Lobo da Costa e Prado (2015), o uso de tecnologias como o Wingeon, SketchUp e o GeoGebra, sob uma perspectiva integradora, possibilita aos alunos a construção de conceitos a partir do levantar, testar e exteriorizar suas conjecturas. Levando isto em consideração, podemos utilizar o GeoGebra em prol da resolução de problemas e da compreensão de conceitos.

No final da década de 1990, Valente (1999 *apud* GUEDES, 2013), já destacava que as tecnologias, quando utilizadas de forma questionadora, poderiam ser uma poderosa ferramenta para auxiliar os alunos na aprendizagem da Matemática.

> A possibilidade que o computador oferece como ferramenta para ajudar o aprendiz a construir o conhecimento e a compreender o que faz, constitui uma verdadeira revolução do processo de aprendizagem. (VALENTE, 1999, p. 107 *apud* Guedes, 2013, p. 16).

Outra contribuição interessante, que reforça o uso dos *softwares* matemáticos no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, é

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

mencionada por Fanchi (2007 *apud* GUEDES, 2013), na segunda metade dos anos 2000:

> A informática facilita as visualizações, possibilita testar mudanças relacionadas a características algébricas de conceitos matemáticos e observar as variações resultantes no aspecto gráfico e acrescenta que a comparação entre as representações gráficas, algébricas e numéricas, a observação e a reflexão sobre o observado podem levar à elaboração de conjecturas (FANCHI, 2007, p. 184 *apud* GUEDES, 2013, p. 16).

Esses argumentos já reforçavam que o uso das tecnologias digitais para o ensino de objetos de conhecimento da Matemática podem ser recursos importantes para a aprendizagem, por parte dos alunos, desses objetos de conhecimento, promovendo, assim, o desenvolvimento de habilidades específicas do pensamento matemático.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esse estudo possui uma abordagem de caráter qualitativo, tendo em vista que nosso olhar está voltado para as potencialidades didáticas do software GeoGebra. Assim, de acordo com Gil (2010) esse tipo de abordagem suscita a interpretação dos fenômenos por meio da observação, análise e reflexão.

No tocante ao objetivo, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois nossas ações foram realizadas durante a ministração de aulas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP). A pesquisa exploratória tem como propósito "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (GIL, 2010, p. 41), o que se adequa à nossa investigação.

Quanto aos procedimentos técnicos, nossa pesquisa utilizou a observação sistemática. De acordo com Gil (2011), os dados coletados são descrições precisas dos fenômenos ou teste de hipóteses. Assim, entendemos que nossa pesquisa se enquadra a esse procedimento, pois as etapas executadas foram planejadas detalhadamente, nesse caso, as observações foram fixadas em função das atividades realizadas no *software* GeoGebra.

A investigação foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Lundgren, no município de Rio Tinto-PB, com os alunos da 3ª série do Ensino Médio, turma A. Nossas aulas foram realizadas no

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

formato de ensino remoto, ao longo de três dias, 6, 13 e 20 de setembro de 2021, com a duração média de 1 hora por dia, totalizando 3 horas de aula.

Nossa pesquisa foi dividida em três etapas. Na primeira etapa, foi feito um levantamento bibliográfico existente sobre o assunto abordado, no qual o tema abordado foi estudado através de artigos científicos e dissertações sobre uso do *software* GeoGebra e das TDIC para o ensino e aprendizagem da Matemática. Na segunda etapa, adaptamos os materiais estudados e elaboramos questionamentos relacionados à obtenção da Equação da Reta e ao comportamento do gráfico a partir da variação dos coeficientes. E por fim, na terceira etapa, sistematizamos as nossas conjecturas e construímos uma lei de formação para a obtenção de retas paralelas a determinada reta *r* dada.

Os momentos das aulas ocorreram da seguinte forma: primeiro, estudo sobre o alinhamento dos pontos, no qual buscamos por "coincidências" entre os pontos colineares entre si, "coincidências" estas, frutos da correlação entre as coordenadas desses pontos; segundo momento, análise de padrões gráficos das equações lineares, no qual analisamos graficamente o padrão encontrado nas retas; e por fim, o terceiro momento, analisamos o papel do coeficiente angular na posição relativa entre retas, explorando as situações que envolviam retas paralelas. Durante todos esses momentos, fizemos uso do *software* GeoGebra para criar as construções que foram discutidas no decorrer das aulas.

Nos inspiramos e seguimos o material exposto na dissertação de Guedes (2013); também, fizemos uso de algumas ferramentas em conjunto com o GeoGebra, tais como o Paint e Openboard, que proporcionaram, a partir de desenhos e rascunhos, a leitura visual para as nossas discussões em sala.

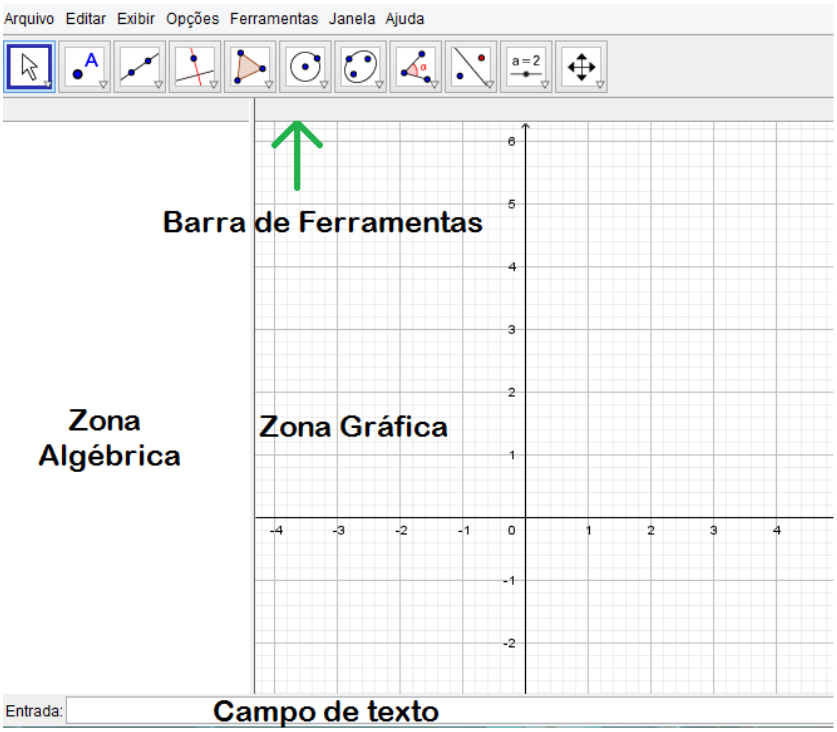
Antes de discutirmos os resultados das aulas, apresentaremos algumas características do *software* GeoGebra, para uma melhor compreensão dos episódios. Como mencionado, o *software* possui diversos recursos que podem ser utilizados para o estudo da Geometria e de outras áreas da Matemática. Porém, iremos descrever apenas alguns recursos que foram necessários para a realização das aulas.

Ao abrir o software online, podemos observar a barra de ferramentas e as zonas de operações (Figura 1).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

Figura 1 – Barra de Ferramentas e as Zonas de operação



Fonte: Autoria própria.

Para as nossas aulas fizemos uso de duas diferentes formas de visualização: a zona algébrica e a zona gráfica. A zona gráfica permite mostrar os objetos no plano como, por exemplo, pontos, segmentos, vetores e retas; e no espaço, como por exemplo, cônicas. A zona algébrica exibe as coordenadas de pontos, equações etc. Há também o campo de texto (ou entrada de comandos) que é utilizado para inserir comandos, equações, coordenadas e funções diretamente através do teclado.

Dentro do *software*, visualizamos cada um dos recursos utilizados em nossas aulas. Ao acessamos a Barra de Ferramentas, encontrada na margem superior do ambiente, localizamos as ferramentas que auxiliam a construção dos objetos. A Barra de Ferramentas está dividida em 12 janelas (Figura 2), na qual cada uma delas possui várias outras ferramentas, que para visualizarmos, basta clicar sobre a seta no canto inferior direito do ícone. Ao fazer isso irá aparecer as opções referentes a esta janela.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

Figura 2 – Barra de Ferramentas



Fonte: GeoGebra

Nesse momento, descreveremos as 7 ferramentas, das 12, que foram utilizadas nas aulas, mediante a ordem esquerda-direita, da Barra de Ferramentas que aparece na figura 2.

Mover (1ª janela): Essa ferramenta nos possibilita mover e arrastar os objetos livremente. Ao selecionar um objeto, podemos apagá-lo clicando no botão Mover e, em seguida, apertando a tecla *Delete* do teclado; ou, podemos mover este objeto, usando o mouse ou as teclas do teclado. Também é possível a partir dessa ferramenta identificar o objeto construído.

Ponto (2ª janela): Para criar um ponto, podemos selecionar essa ferramenta e em seguida, clicar na janela de visualização. Ao clicar nesse botão em um objeto, criamos um ponto nesse objeto (segmento de reta, reta, parábola, etc). Ao clicarmos em uma interseção de duas retas criamos um ponto de interseção dessas duas retas. Na ferramenta Interseção de dois pontos, podem ser criados selecionando dois objetos, assim todos os pontos de interseção entre esses dois objetos serão criados; ou então, clicando-se diretamente sobre a interseção entre duas retas, assim apenas um ponto de interseção será criado.

Reta (3ª janela): Para criar uma reta podemos selecionar dois pontos ou duas posições. A reta criada terá contida em si os pontos selecionados.

Polígono (5ª janela): Com esta ferramenta, pode-se construir polígonos. Para isso, selecionamos sucessivamente pelo menos três pontos, os quais serão os vértices do polígono, e depois clicamos no ponto inicial para fechar o polígono.

Ângulo (8ª janela): Através dessa ferramenta, podemos determinar um ângulo selecionando três pontos ou duas retas. Para determinar o ângulo entre os objetos selecionados, deve-se selecioná-los em ordem, no sentido horário. Dentro dessa janela temos a ferramenta Inclinação, ela fornece o declive de uma reta. Essa ferramenta mostra um triângulo retângulo cuja razão entre a medida dos catetos vertical e horizontal é o valor absoluto da declividade da respectiva reta.

Controle deslizante (10ª janela): Para criar um controle deslizante, basta ativar a ferramenta clicando sobre o local desejado na janela de visualização. Feito isto, aparecerá uma janela onde podemos determinar o valor

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

do objeto em si. Esse valor poderá ser configurado especificando um valor mínimo, máximo, uma velocidade de variação e a forma como o mesmo varia. Essa ferramenta possibilita causar variações no objeto, assumindo o papel de uma variável.

Mover janela de visualização (11ª janela): Com esta ferramenta, podemos mover o conteúdo exibido na janela de visualização, permitindo percorrer a visualização do ambiente. Mediante a ferramenta Ampliar, presente nessa janela, podemos ampliar a janela de visualização, ampliando consequentemente os objetos contidos na mesma. Também é possível acessá-lo através da tecla de atalho (*Ctrl* +) no teclado. E a ferramenta Reduzir (também presente nesta janela), podemos reduzir a janela de visualização, reduzindo consequentemente os objetos contidos na mesma. Também é possível acessá-la através da tecla de atalho (*Ctrl* –) no teclado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo do papel do coeficiente angular foi relevante em nossas discussões, pois, a noção gráfica de cada comportamento dos objetos foi fundamental, como por exemplo, saber o que se diferencia no gráfico quando se altera cada termo da equação da reta; também foram explicados alguns comandos do *software* que se necessitava para esboçar os gráficos no GeoGebra. Assim, os alunos foram conhecendo as potencialidades do GeoGebra, como a criação de objetos, seguindo as instruções para criá-los, de acordo com as propriedades do próprio objeto.

Quando planejamos nossas aulas, tínhamos os seguintes objetivos didáticos: Compreender e obter a equação geral da reta a partir da condição de alinhamento entre seus pontos; Identificar o coeficiente angular e coeficiente linear a partir da equação da reta representada no GeoGebra; Compreender que as retas paralelas possuem o mesmo coeficiente angular e coeficientes lineares diferentes, a partir das retas estudadas no GeoGebra; Determinar retas paralelas entre si a partir da generalização da condição de paralelismo entre as retas dadas suas equações gerais. Com isso, o foco da nossa proposta foi a habilidade EM13MAT301, descrita como:

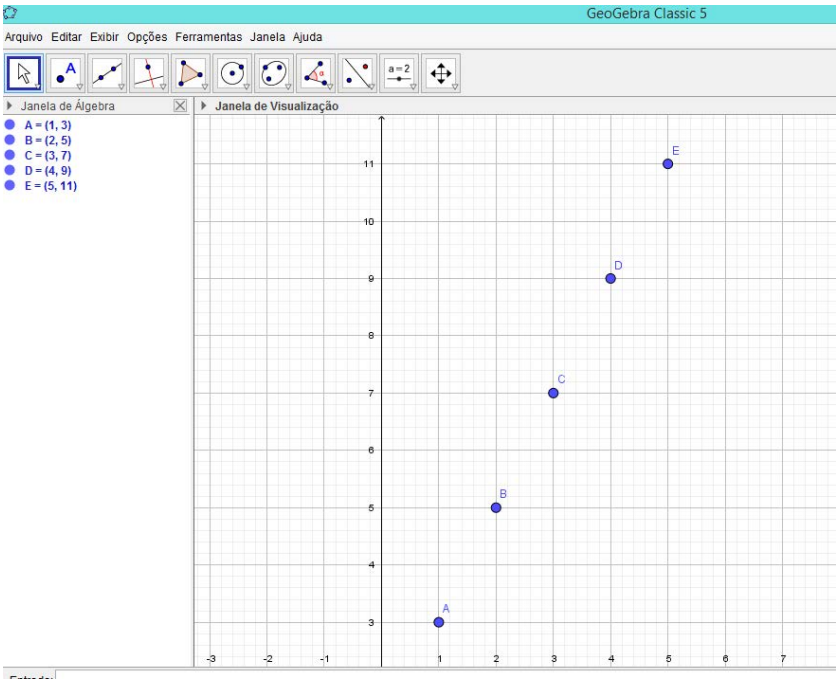
> Resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, que envolvem equações lineares simultâneas, usando técnicas algébricas e gráficas, incluindo ou não tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 544)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

Durante a primeira aula, solicitamos aos alunos para que observassem a reta plotada no plano (Figura 3).

Figura 3 – Análise gráfica de pontos alinhados entre si



Fonte: Autoria própria

Na figura 3 vemos os pontos (pares ordenados) indicados na zona algébrica e seu gráfico correspondente na zona gráfica. Essa situação se mostrou como uma problemática evidenciada através do questionamento lançado aos estudantes: "*como podemos comprovar matematicamente que esses pontos estão contidos em uma só reta?*". Os alunos encontraram dificuldade em utilizar o método da condição de alinhamento de três pontos, pois diferente dos casos anteriores, não há apenas três pontos, mas, sim, cinco pontos. Notando isso, pedimos para que eles relatassem essas dificuldades encontradas ao se tentar obter a condição de alinhamento dos cincos pontos dispostos no ambiente do GeoGebra. Em decorrência da falta de interação dos alunos, não tivemos dados suficientes sobre suas dúvidas em relação a essa questão. Devido a isso, demos um enfoque maior ao padrão numérico e ao gráfico.

Ao selecionarmos a ferramenta Reta e clicarmos em quaisquer dois pontos dentre os pontos A, B, C, D e E, temos a seguinte equação r: $y = 2x + 1$. Começamos a analisar graficamente a situação a partir do questionamento

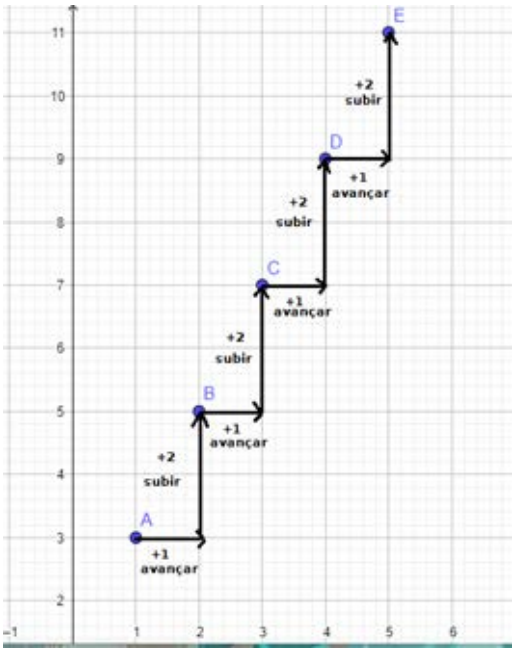
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

"como o software consegue traçar essa reta? Qual é a relação matemática que está por trás?". Iniciamos a discussão a partir do padrão existente entre as coordenadas de x dos pontos (uma unidade maior do que a coordenada do ponto anterior), assim como nas coordenadas de y (duas unidades maior do que a coordenada do ponto anterior). Nesse momento, observamos que os alunos possuíam dificuldades quanto à Geometria, pois mesmo que eles já soubessem determinar o alinhamento entre três pontos, utilizando o cálculo do determinante, e que esses três pontos estavam contidos em uma mesma reta, eles não associavam essa condição de alinhamento com a particularidade de que as coordenadas x e y, ao serem substituídas na equação dessa reta, sempre se verificaria a igualdade. Ou seja, que as coordenadas x e y dos pontos A = (1, 3), B = (2, 5), C = (3, 7), D = (4, 9) e E = (5, 11) são soluções para a equação reduzida da reta y = 2x – 1. Devido a isto, realizamos os cálculos algébricos e obtivemos a validação da equação acima para esses pontos. A partir disso, os alunos concluíram que as coordenadas referentes a x e a y dos pontos mencionados são soluções para a equação da reta.

Após identificarmos essa dificuldade, decidimos explorar o padrão numérico dos gráficos, conforme pode ser visto na figura 4.

Figura 4 – Análise gráfica dos pontos a partir dos deslocamentos avançar e subir



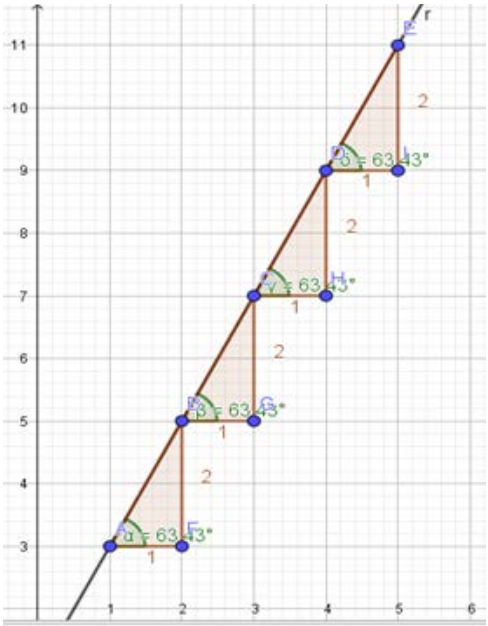
Fonte: Autoria própria

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

Fizemos uso de deslocamentos a partir do gráfico (os deslocamentos foram previamente feitos no Paint), os alunos puderam visualizar outro padrão "se x aumenta uma unidade, y aumenta duas vezes o x mais um". Além disso, os alunos puderam identificar outros pontos contidos na reta, como o ponto F = (6, 13). A partir do deslocamento presente na figura 4, foi possível traçar alguns triângulos retângulos (Figura 5).

Figura 5 – Triângulos retângulos e a razão entre os catetos



Fonte: Autoria própria

Na figura 5, relacionamos o padrão numérico presente nas coordenadas dos pontos aos catetos dos triângulos retângulos. E ao selecionarmos a ferramenta ângulo e clicarmos nos vértices do polígono de modo que foi exibido na figura 5, os ângulos obtidos são todos congruentes entre si. A partir disso, conseguimos observar que a razão entre os catetos desses triângulos é a mesma, tendo em vista que os catetos possuem a mesma medida. E, como a tangente de um ângulo se dá mediante a razão dos catetos, denotamos o coeficiente angular *m* como sendo:

$$m = tg\ \alpha \text{ ou } m = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$$

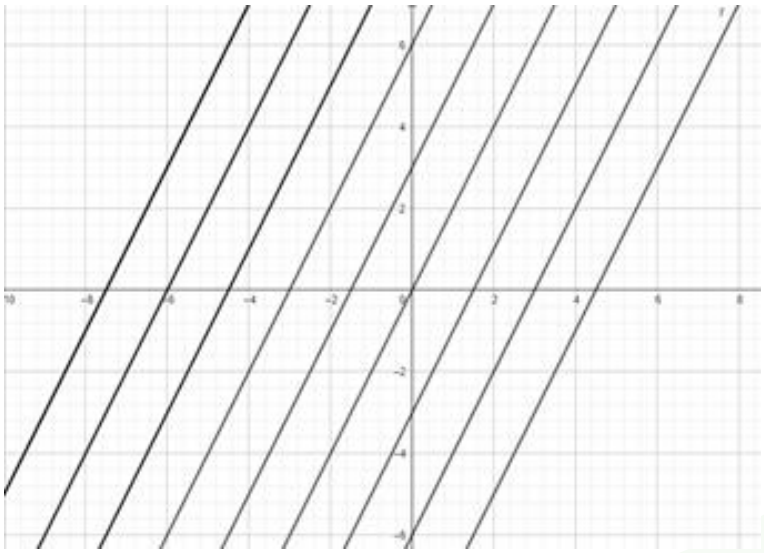
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

Na discussão sobre isso, relembramos aos alunos de como realizamos a distância entre dois contidos em uma reta inclinada, contidos em uma reta vertical e contidos em uma reta horizontal, que tinha sido um conteúdo recentemente abordado. Em seguida, desenhamos um trajeto utilizando o OpenBoard e pedimos que os alunos imaginassem um carro andando em linha reta, e que para permanecer em um trajeto retilíneo, seria necessário não girar o volante. Após esse exemplo, os alunos concluíram que o coeficiente angular da reta deve se manter constante, ou seja, o ângulo de inclinação da reta em relação ao eixo OX se mantém o mesmo. Para verificarmos isso, trouxemos a equação reduzida da reta: $y = mx + b$, tomando diferentes valores do coeficiente angular e a consequência dessas alterações no comportamento do gráfico.

Em relação às análises dessas figuras, os alunos inicialmente apresentaram dificuldades em entender e identificar o coeficiente angular a partir dos triângulos retângulos. Então, fizemos uso de dois triângulos retângulos desenhados no Openboard e pedimos que associassem os triângulos a ladeiras, a partir da ideia de que há ladeiras mais íngremes do que outras, haveria também, retas mais inclinadas do que outras. Com isso, os alunos concluíram que as retas com inclinações diferentes possuem coeficientes angulares diferentes. Para analisarmos essa situação, trouxemos uma imagem (figura 6) que envolve o paralelismo entre retas.

Figura 6 – Feixe de retas paralelas



Fonte: autoria própria

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

Para finalizar, generalizamos e sistematizamos os nossos achados sobre as retas encontradas, e em seguida, utilizamos o feixe de retas paralelas para analisarmos as condições dos coeficientes angulares a partir das várias retas paralelas a reta *r* geradas. Considerando apenas duas retas (*r* e *s*), realizamos o seguinte questionamento: "*pela observação dos gráficos, o que vocês podem* concluir acerca das retas r e s?". Analisando suas equações, os alunos puderam perceber que estas possuem coeficientes angulares iguais. A partir disso, começamos a gerar novas retas paralelas e se foi percebendo a mesma condição entre elas. Por fim, ao questionarmos: "A partir do que você observou e analisou no item anterior, o que *você pode concluir acerca das condições para que duas retas sejam paralelas*?" A partir disso, concluímos que as retas geradas são da forma $m(a_0x + b_0y) + n\ (c_0) = 0$, com $m \in R^*$ e $n \in R$. Ou seja, as equações das retas paralelas possuem coeficientes angulares iguais e coeficientes lineares diferentes.

A partir da nossa abordagem, observamos que o *software* GeoGebra tem grande potencial para o Ensino da Geometria Analítica. Considerando, principalmente, a visualização gráfica das posições relativas dos objetos estudados. Também acreditamos que foi possível observar o comportamento algébrico à luz das caracterizações tanto dos pontos como das retas estudadas, permitindo que os estudantes pudessem visualizar as propriedades desses objetos, como também formalizar conceitos acerca da condição de paralelismo e do comportamento da reta em função dos diferentes coeficientes angular e linear assumidos. Outro ponto positivo em relação ao *software* é acerca do seu uso. A sua utilização não exigiu dos licenciandos -residentes conhecimentos avançados em linguagem de programação, ou algum domínio específico em uma área relacionada.

Apesar das potencialidades das ferramentas do GeoGebra, ficaram evidentes algumas limitações do *software* ao tratarmos dos ângulos dos triângulos retângulos criados. Como foi apontado por Lobo da Costa e Prado (2015, p. 18), é necessário que os professores "analisem a forma como cada conceito pode ser abordado neles [os *softwares*], entrevendo possibilidades e limitações". Nesse sentido, ressaltamos algumas limitações didáticas da utilização do software ocorridas durante nossas aulas.

Como já indicado na descrição das ferramentas, para selecionarmos a ferramenta ângulo e obtermos o ângulo do objeto criado, temos duas possibilidades de marcar o ângulo a ser medido: três pontos ou duas retas. Então, ao medirmos o ângulo de uma reta em relação ao eixo OX do plano cartesiano, podemos fazê-lo dos dois modos, porém, há alguns cuidados

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

que o professor deve possuir durante esses procedimentos. Por exemplo, de ambos os modos o professor deve sempre clicar sobre os pontos (ou retas) no sentido horário (ou sentido positivo), caso contrário o programa exibirá o ângulo no sentido anti-horário (ou sentido negativo); além disso, em muitos momentos tivemos que desativar os pontos por acharmos que havia muita informação no ambiente do *software*. Uma complicação que isso poderia acarretar seria ao criar duas retas concorrentes entre si, e após isso selecionamos a ferramenta "ângulos" para obter o valor dos quatro ângulos formados. Para obtermos esses ângulos utilizando o *software* seria necessário marcar os pontos nos lados dos ângulos para utilizar a opção três pontos e, em seguida, clicar nesses pontos no sentido horário, de modo que o segundo ponto sempre seja o vértice. Se quisermos obter a equação dessas duas retas a partir de suas inclinações, teremos que fazer todo esse procedimento, caso contrário, o *software* pode considerar apenas dois ângulos dos quatro ângulos formados.

Em relação às nossas aulas, percebemos que uma parte dos alunos não interagiu, seja verbalmente ou pelo *chat* de conversa, até mesmo quando questionados. Logo, tivemos que buscar por algumas atividades elaboradas dentro do próprio GeoGebra, como, por exemplo, a inclinação da reta, o comportamento da reta de acordo com as variações de suas incógnitas. Essas foram algumas das ferramentas trazidas para auxiliar esses alunos na resposta para os nossos questionamentos. Em alguns momentos trouxemos outras formas de representação além da fornecida pelo GeoGebra, como foi o caso do uso de cubículos de madeira para evidenciarmos um padrão encontrado nos pontos. Nesse padrão, os alunos deveriam observar o padrão existente entre os pontos A (1,3), B (2,5), C (3,7), D (4,9) e E (5,11). Transportamos esse padrão observado nos pontos plotados no GeoGebra em uma imagem de cubículos, onde para a coordenada x se referia a etapa e a coordenada y se referia aos cubículos. A nossa ideia foi estender o padrão encontrado entre as coordenadas dos pontos para objetos mais familiares ao contexto dos alunos.

Em relação às análises gráficas, os alunos apresentaram dificuldades em entender e identificar o coeficiente angular a partir dos triângulos retângulos. Então, utilizamos o *software* Openboard para desenhar objetos que possuíam alguma inclinação, como foi o caso relatado em que utilizamos a ideia de ladeiras mais íngremes do que outras, para chegarmos que existem retas mais inclinadas do que outras.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

Por fim, acreditamos que as nossas aulas proporcionaram uma experiência desafiadora aos alunos. Além disso, a utilização do *software* permitiu inovar em nossas aulas, estabelecendo relações entre a Geometria Analítica e seus elementos algébricos. Nesse sentido, acreditamos que conseguimos explorar parcialmente as potencialidades do GeoGebra no estudo de Equação da Reta. E, também, podemos ter instigado os alunos a estudarem mais sobre o objeto apresentado, tendo em vista que eles podem buscar no *software* algum auxílio para um determinado problema matemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que nossas aulas foram relevantes no sentido de que podem vir a contribuir para o processo de aprendizagem de conteúdos da própria Geometria Analítica, como de outros objetos de conhecimento de outros ramos específicos da Matemática.

Outro ponto importante foi o papel dos licenciandos-residentes durante esse processo. Em nossas aulas não podemos afirmar efetivamente que recurso didático tecnológico do *software* GeoGebra foi mediador na construção do conhecimento, pois os alunos não manusearam diretamente o *software*, somente interagiram verbalmente, em alguns momentos, a partir dos nossos questionamentos e das situações propostas.

Em relação ao alcance dos objetivos didáticos das nossas aulas, como também da sua finalidade, acreditamos que foram parcialmente alcançados. Em relação às dificuldades apresentadas, sabemos que, apesar do GeoGebra proporcionar condições que permitam a elaboração de situações que ajudem a construção de conhecimentos, o professor ou futuro professor deve estar preparado para as mais diversas causalidades frente a execução de suas propostas. Para nós, licenciandos-residentes, ao iniciarmos esta pesquisa, nos servimos de uma fundamentação teórica que nos proporcionou uma melhor compreensão acerca do uso das TDIC no ensino da Matemática, o que nos proporcionou um olhar mais reflexivo a respeito da utilização desse tipo de recurso em sala de aula.

As ações realizadas na abordagem na sala de aula virtual exploraram algumas construções, manipulações e visualizações, mas, estamos certos de que faltou domínio dos recursos do *software* por nossa parte em alguns momentos, isto é, não exploramos todo o potencial dos recursos utilizados e isto deve tomado como aprendizagem, para que possamos mostrar aos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

nossos futuros alunos de forma mais segura e clara a estrutura das ideias por trás do uso didático desses *softwares*.

Em relação a temática do nosso estudo, após refletirmos sobre os resultados dessa pesquisa, é impossível não considerar a miríade de possibilidades que esse *software* oferece para o trabalho da Geometria Analítica. Além disso, este trabalho nos deu abertura para sua utilização em outros conteúdos como também em torno de outros *softwares* educativos, semelhantes, para o ensino de Matemática.

Esperamos que, a partir das nossas conclusões, possamos contribuir com as futuras pesquisas que tratem da aplicação das TDIC e das experiências que esses recursos digitais e tecnológicos proporcionaram em sala de aula. Com isso, buscamos agregar mais conhecimentos a comunidade científica, em especial, a comunidade voltada para a Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2019.

CASARTELLI, A. O.; GIRAFFA, L.; MODELSKI, D. Tecnologias Digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, n. 45, São Paulo, 2019.

COSTA, C. Visualização, veículo para a educação em geometria. Seção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, **Anais do encontro**, Fundão: Portugal, 2000. p. 157-184.

GEOGEBRA. Versão 5.0.663.0. Linz: Markus Hohenwarter *et al*. 2021. Disponível em: <https://www.geogebra.org/>. Acesso em: 27 de agosto de 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.061

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GUEDES, P. C. C. **Algumas Aplicações do software GeoGebra no Ensino da Geometria Analítica.** 2013. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Matemática) -- Centro de Ciências Exatas, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.

LOBO DA COSTA, N. M.; PRADO, M.E.B.B. A Integração das Tecnologias Digitais ao Ensino de Matemática: desafio constante no cotidiano escolar do professor. **Perspectivas da Educação Matemática**, UFMS, v. 8, n. 16, 2015.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2012.

PACHECO, J. A.; BARROS, J. O uso de softwares educativos no ensino de matemática. **Diálogos**. Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, Garanhuns, n. 8, 2013.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de softwares usados na Educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/ NIED, 1999. p. 89-99.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

ETICIDADE EM PESQUISA - INTERFACE COM A PLATAFORMA BRASIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA

EDNA MENEZES NASCIMENTO FERREIRA
Mestre em Diversidade e Inclusão - Universidade Federal Fluminense - UFF, ednamnferreira1967@gmail.com

FERNANDA VIANNAY SIQUEIRA DOS SANTOS
Mestre em Diversidade e Inclusão - Universidade Federal Fluminense - UFF, viannay25@hotmail.com

PAULO HENRIQUE DA COSTA FERREIRA
Doutorando do Curso de Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosa do Instituto Nacional de Infectologia (INI/Fiocruz), paulo.costa@ini.fiocruz.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar resultados da experiência formativa que visou contribuir com a elucidação de questões que envolvem o manuseio individual da base Nacional e unificada de pesquisas, denominada Plataforma Brasil. Metodologia: A experiência formativa, denominada Capacitação para uso do Sistema Plataforma Brasil, ocorreu durante 3 anos consecutivos no formato oficina e no formato capacitação com cadastro no Campus Virtual da Fiocruz. Contemplando no ano de 2017 mestrandas do Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF) e nos anos de 2018 e 2019 envolvendo pesquisadores e pesquisadoras das diversas áreas do conhecimento. Resultados e Discussão: Destacamos as lacunas de informação e formação demandadas por pesquisadores; que versando sobre o domínio da linguagem do Sistema e da tecnologia da informação; adotadas na submissão dos aspectos inerentes à eticidade na pesquisa envolvendo seres humanos, além da contribuição na divulgação dos conhecimentos necessários; para facilitar a submissão para análise ético de Pesquisas Acadêmicas; ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Palavras-chave: Ética em pesquisa. Plataforma Brasil. Direitos humanos. Tecnologia da Informação e Comunicação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

INTRODUÇÃO

Desde 09 de setembro de 2011, pesquisadores das instituições acadêmicas do país passaram a contar com uma base unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. A então denominada Plataforma Brasil passou a garantir ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Sistema CEP/CONEP) maior eficácia na proteção dos participantes das pesquisas desenvolvidas em território nacional.

Diante das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, que visam assegurar os direitos e deveres dos participantes de pesquisa à comunidade científica e ao Estado, os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos devem atender à Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 de 12/12/2012; e no caso específico das pesquisas na área da educação o disposto na Resolução CNS nº 510 de 07 de abril de 2016, que estabelece normas e procedimentos "...aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais..." (BRASIL, 2016, p.1).

Larrosa (2002), em sua abordagem sobre o saber da experiência, afirma que somos a narrativa aberta e contingente da história de nossas vidas, a história de quem somos em relação ao que nos acontece. Este pensamento nos remete à realidade, onde nem sempre conseguimos ficar inertes diante da necessidade do outro.

Passeggi (2011) destaca no contexto da definição do termo experiência as implicações para o sujeito que são: a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece (PASSEGI, 2011, p.148). Os acontecimentos durante uma etapa da vida de pessoas são relevantes no contexto da experiência, e estar diante da dificuldade pode motivar a parceria e proporcionar experiência formativa.

Considerando o que nos acontece, quando nos dispomos a cooperar com outros, uma experiência formativa que se inicia em uma turma de mestrado pode ampliar-se e chegar a pesquisadores das diversas áreas do conhecimento.

Diante da necessidade vigente de cadastro e submissão dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos por meio da ferramenta Plataforma Brasil, o objetivo deste artigo é: apresentar resultados de experiência formativa que visou contribuir com a elucidação de questões que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

envolvem o manuseio individual da base Nacional e unificada de pesquisas, denominada Plataforma Brasil.

Para dar conta do objetivo traçado organizaremos este manuscrito pontuando os aspectos inerentes às tecnologias da informação e comunicação considerando as necessidades dos pesquisadores no cadastro e submissão dos aspectos éticos de seus estudos.

Desenvolveremos uma reflexão acerca da Eticidade em pesquisa, onde discorreremos sobre a normatização do conceito e as funções inerentes ao Sistema CEP/CONEP; apresentaremos o delineamento da experiência formativa denominada

Capacitação para uso do Sistema Plataforma Brasil, desde o primeiro formato até a submissão ao Campus Virtual da Fiocruz.

E finalizaremos o artigo com as considerações acerca dos resultados observados durante a experiência formativa.

1. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Vivemos um momento onde a maneira de fazer algumas coisas mudaram e continuam em constante mudança; esta dinâmica exige de cada pessoa a apropriação de conhecimentos necessários para realizar suas tarefas.

No contexto educacional, há quem vivenciou o tempo onde era necessário estar presencialmente em uma biblioteca para pegar um livro por empréstimo ou permanecer horas naquele espaço físico para estudar e assim elaborar seus relatórios; para alguns ainda é estranha a possibilidade de acessar e/ou enviar por meio digital extensos materiais e documentos, incluindo a assinatura digital.

Um exemplo claro é o uso de aparelhos minúsculos para arquivar ou acessar arquivos, uma linguagem que muitos precisaram se apropriar antes de serem atropelados pelo progresso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Moran (2007, p.162), enfatiza que a vida ensina de diversas maneiras o tempo todo, com diferentes pessoas, com os erros e as escolhas.

No mundo atual vive-se cada vez mais conectado e as principais corporações e segmentos da sociedade precisam se adaptar às plataformas tecnológicas inovadoras, que se apresentam em processo de desenvolvimento,graças a características inerentes à tecnologia da informação (SARTORI, 2018, p. 29). Novos estilos de comunicação e internet mobilizam o cenário econômico, social, laboral e educativo etc., exigindo adaptações individuais, coletivas e estratégias para apropriação de novas aprendizagens.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

O uso das novidades tecnológicas na área da educação e no cenário da pesquisa científica é desafiador, pois as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão relacionadas ao processo de digitalização que vem avançando de forma intensa, mudando a maneira de fazer as coisas e, desta forma estamos atualmente nos adaptando a novas maneiras de comunicar, comprar, vender, nos locomover, estudar, ensinar, aprender, pesquisar e etc.

2. ETICIDADE EM PESQUISA

O desenvolvimento científico e tecnológico nos meios reais e virtuais nos permite o acesso à informações, que antes eram limitadas; desta forma pode-se identificar a importância de cada procedimento de uma pesquisa e a relevância dos resultados para o progresso das ciências e para os participantes do experimento, de forma direta ou indireta.

Não é uma tarefa fácil avaliar os procedimentos metodológicos de cada pesquisa que envolve seres humanos e respeitar o participante em sua dignidade e autonomia; para tal exige-se respaldo legal e avaliação de uma equipe de multiprofissional que atenda esta especificidade, relacionada às intervenções do pesquisador e aos riscos e benefícios ao participante.

Estudos no campo da Bioética demonstram que, em prol da saúde e qualidade de vida, pessoas participaram de pesquisas sem saber os verdadeiros riscos e benefícios que esta participação poderia acarretar para a sua vida ou de seus familiares.

Dois documentos são considerados os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano (BRASIL, 2012, p.1): o Código de Nuremberg, de 1947, direcionado na época aos brutais experimentos realizados em humanos nos campos de concentração nazistas, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Como reflexo das grandes descobertas científicas e tecnológicas dos séculos XX e XXI, outros documentos se destacam no cenário internacional como a Declaração de Helsinque em1964, e suas versões posteriores de 1975, 1983, 1989, 1996 e 2000; o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em1966 e o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos em1966.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 prima pela preservação dos direitos fundamentais, livre de preconceito com base nos princípios da cidadania e da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, s/p). Assim, com base nos principais documentos da época que direcionavam as declarações

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

e diretrizes das pesquisas envolvendo seres humanos, em 1996 o Ministério da Saúde, aprova a Resolução Nº 196 em 10 de outubro.

Esta Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros (BRASIL, 1996, s/p); além disso, também assegura os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos participantes da pesquisa e ao Estado (BRASIL, 1996, s/p), determinando que:

> As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais.
>
> III.1 - A eticidade da pesquisa implica em:
>
> a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade;
>
> b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
>
> c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência);
>
> d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (justiça e eqüidade). (BRASIL,1996, s/p)

Em 1996 foi instituído o Sistema CEP/CONEP com a finalidade de proceder a análise ética de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, e este sistema vai se basear em Resoluções e normativas deliberadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde (MS). Conforme determinação da Resolução nº 196/2012:

> Toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa.
>
> VII.1 - As instituições nas quais se realizem pesquisas envolvendo seres humanos deverão constituir um ou mais de um Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, conforme suas necessidades.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

> VII.2 - Na impossibilidade de se constituir CEP, a instituição ou o pesquisador responsável deverá submeter o projeto à apreciação do CEP de outra instituição, preferencialmente dentre os indicados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).
>
> VII.3 - Organização - A organização e criação do CEP será da competência da instituição, respeitadas as normas desta Resolução, assim como o provimento de condições adequadas para o seu funcionamento. (BRASIL, 1996, s/p)

Mais documentos se destacam no cenário internacional no sentido de direcionar a relação pesquisador-participante; são eles a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos (1997), a Declaração Internacional sobre os Dados Genéticos Humanos (2003); e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (2004).

Se anteriormente experimentos desumanos podiam ser realizados, priorizando os resultados agora toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ponderar os riscos e os benefícios, evitar ou reduzir ao máximo os danos que são previsíveis, ter relevância social, ser justa e equitativa, não ser fútil e respeitar os direitos dos participantes, conforme determina a legislação.

Com as novas percepções da vida e dos modos de vida; o bem-estar e a qualidade de vida passam a ser direito constitucional; as questões éticas se impõem com o progresso e avanço das ciências e tecnologias em todas as áreas do conhecimento humano.

A Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012, representa uma revisão das normas sobre pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas na Resolução nº 196/96. Nesta revisão os aspectos éticos das pesquisas com seres humanos precisa atender 20 exigências, enquanto na norma anterior (Resolução 196/96) constavam apenas 4 exigências.

Este procedimento, que se iniciou nas pesquisas no âmbito da saúde pública, se estende-se às demais disciplinas no que se refere à submissão dos aspectos éticos, delimitando os riscos e benefícios dos participantes de pesquisa que envolva seres humanos.

METODOLOGIA

Segundo Andrade (2002), observar os fatos, registrá-los, classificá-los e interpretá-los são fases de uma pesquisa qualitativa. Richardson (1999) afirma que os estudos que utilizam a metodologia qualitativa podem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

descrever a complexidade e analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar.

Oliveira (1996), referindo-se ao antropólogo como autor, oferece pistas para o ato de olhar, ouvir e escrever; Geertz, em "The interpretation of cultures (A interpretação das culturas)" propõe duas etapas, sendo a primeira denominada o "Vivendo a situação de estar no campo (Being there)" e a segunda denominada "Viver melhor, trabalhar estando aqui (being here)". Oliveira (1996) concluiu que olhar e ouvir se relacionam à primeira etapa, e escrever se relaciona à segunda etapa.

Narita (2006) Afirma a importância de o pesquisador chegar à situação de entrevista, conhecendo tanto quanto possível a realidade na qual o indivíduo a ser entrevistado vive, e denota a importância da observação em Campo e da comunicação do pesquisador com o participante; explicitando objetivos, métodos e resultados, riscos e benefícios, que são parte do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e esclarecido (TALE).

Minayo afirma que, num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações (MINAYO, 2012, p. 4), caracterizando uma proposta de coleta de dados em grupo.

Considerando a importância do que ocorreu nos anos de 2017 a 2019, três momentos de aprendizagem denominados experiência formativa, vamos descrever os fatos vivenciados, registrados, classificados e interpretados numa perspectiva qualitativa, sem desprezar os dados quantitativos que vão se configurar em gráficos.

1. Delineamento Metodológico da experiência educativa

A dificuldade em entender a linguagem tecnológica da plataforma e a urgência na submissão do Projeto de Pesquisa no Sistema, motivou uma representante discente da turma de 2016 do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Ela em parceria com colegas de turma estabeleceu uma estratégia para agregar colegas bem sucedidos no cadastro submissão de protocolo de Pesquisa e aprovação do aspecto ético da pesquisa; a colegas que apresentavam dificuldades na utilização da ferramenta norteadora destes procedimentos. Este intercâmbio teria o objetivo inicial de compartilhar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

conhecimentos, dúvidas e dificuldades com base na experiência de utilização do sistema CEP/CONEP.

Houve divulgação, limitação de número de participantes e inscrição, e inicialmente 15 mestrandas se inscreveram. Devido à necessidade de computadores com internet para acesso ao Sistema, solicitou-se apoio institucional, para ceder espaço e equipamentos, e assim uma das participantes agiu de modo a garantir a utilização do Telecentro Presidente João Goulart (Endereço: Avenida Visconde Rio Branco S/Nº , Niterói - Terminal Rodoviário do Centro), onde realizaram-se dois encontros denominado Oficina Plataforma Brasil.

Devido à dificuldade em realizar mais um encontro no mesmo espaço, foi necessário buscar nova parceria, pois no período reservado para a Oficina os espaços da Universidade Federal Fluminense (UFF) estavam indisponíveis por motivo de greve dos funcionários; diante da necessidade dos participantes em cumprir os prazos do curso determinados para submissão do Projeto de Pesquisa e qualificação, não seria possível esperar o término da greve para dar continuidade com o terceiro encontro..

Solicitamos então a parceria com o Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas da Fiocruz (INI/Fiocruz), e nos foi cedida a sala de informática da Vice-Direção de Ensino localizada Avenida Brasil, 4365- Manguinhos; onde ocorreu um dos encontros da oficina Plataforma Brasil.

A oficina foi planejada e para facilitar a dinâmica de Aprendizagem, dividida em três módulos:

- Eticidade da Pesquisa,
- Protocolo de Pesquisa e
- Plataforma Brasil.

Para melhor conduzir o desenvolvimento dos encontros, estabelecemos um projeto básico (Figura 1):

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

Figura 1: Projeto da oficina

Oficina Plataforma BRASIL

Data: 01/09/2017

Horário: 9:00 às 12:00 horas

Local: Telecentro Presidente João Goulart

Endereço: Avenida Visconde Rio Branco S/Nº , Niterói - Terminal Rodoviário do Centro

Ementa:

Diante das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, que visam assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado, os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos devem atender à Resolução CNS nº 466 de 12/12/2012. Como mestrandos e mestrandas precisamos

cadastrar nossos respectivos projetos, na base Nacional e unificada de pesquisas, denominada Plataforma Brasil. Cientes da importância do cadastro das pesquisas do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e da necessidade de orientações no manuseio dos comandos da plataforma, estabelecemos um grupo de estudo coletivo, onde por meio da monitoria nos propomos a facilitar o cadastro dos projetos dos participantes e envio ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Objetivo:

Socializar conhecimentos sobre a Plataforma Brasil, com fins de contribuir no manuseio individual do sistema e submissão do Projeto de Pesquisa dos mestrandos do CMPDI.

Metodologia

Divulgação da proposta de monitoria, inscrição dos participantes, parceria para conseguir local disponível que atenda às necessidades do grupo e conseguir monitores, criação de um grupo no watsapp, para repasse de orientações, elaboração de material para uso na monitoria, avaliação dos resultados.

Referências Bibliográficas:

http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf

http://www.cep.uff.br/sites/default/files/institucional/res._cns_466_de_12_d e_dezembro_de_2012.pdf

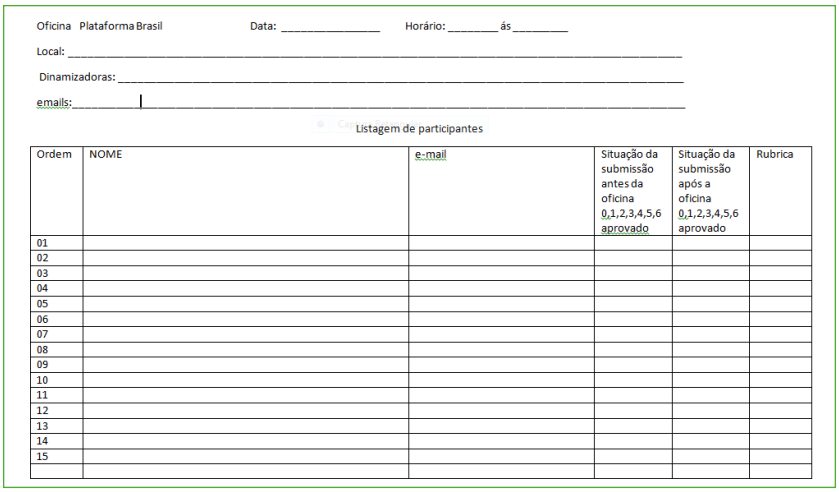
O primeiro grupo foi composto por 15 participantes. Foi criado um grupo de interação no Whatsapp, denominado Plataforma Brasil; para acompanhar o desempenho individual dos participantes durante o período de cadastro, submissão, resposta a pareceres e acompanhamento da tramitação do protocolo da pesquisa. Houve divulgação do projeto e textos relacionados à Oficina através de e-mail aos participantes; e houve também o registro da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

frequência e da evolução nas etapas específicas do sistema que classificadas de 0 a 6 e aprovação, sendo "0" sem cadastro e "6" envio do protocolo da pesquisa; para este registro estabelecemos um formulário físico (Figura 2)

Figura 2 – Formulário



Oficina Plataforma Brasil Data: _____ Horário: _____ ás _____

Local: _____

Dinamizadoras: _____

emails: _____

Listagem de participantes

Ordem	NOME	e-mail	Situação da submissão antes da oficina 0,1,2,3,4,5,6 aprovado	Situação da submissão após a oficina 0,1,2,3,4,5,6 aprovado	Rubrica
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Fonte: Arquivo pessoal

Esta experiência formativa e seus resultados, gerou um convite para transformá-la em uma capacitação aos pesquisadores das diversas áreas do conhecimento no Campus Virtual da Fiocruz, e assim cooperar na submissão de projetos e manuseio do sistema CEP/CONEP.

Houve o planejamento e a submissão da proposta, sob a coordenação de um doutorando do INI, desta vez com carga horária total de 24 horas , nos anos de 2018 e 2019. Essas turmas foram compostas por Pesquisadores e Pesquisadoras da graduação e da pós-graduação. Diferente do primeiro grupo, houve submissão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no modelo PPC-Latíssimo INI em formulário específico do Campus virtual da Fiocruz e, após a aprovação, realizou-se a seleção dos participantes obedecendo o edital (Figuras 3 e 4) contendo descrição, períodos de inscrição, seleção, realização do Curso, número de vagas e perfil Acadêmico.

ISBN 978-65-86901-50-4

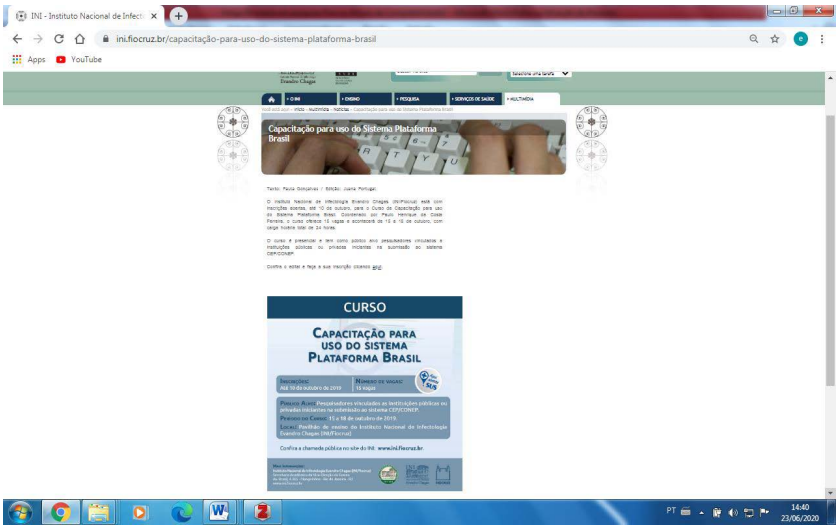
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

Figura 3 – Chamada Pública para o Curso em 2018



Fonte: Site ini.fiocruz.br

Figura 4: Chamada Pública para o curso em 2019



Fonte: Site ini.fiocruz.br

A oferta de conhecimentos teórico-práticos, por meio da cooperação com os pesquisadores da FIOCRUZ e de diferentes instituições de Ensino, nos remete à importância de estratégias de ensino que, contemplem a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

submissão da pesquisa, desde o cadastro dos projetos, do envio do protocolo da pesquisa ao Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP) e do acompanhamento da submissão, fatores que motivaram o desenvolvimento de cada etapa da oficina e posterior capacitação com cadastro no Campus Virtual.

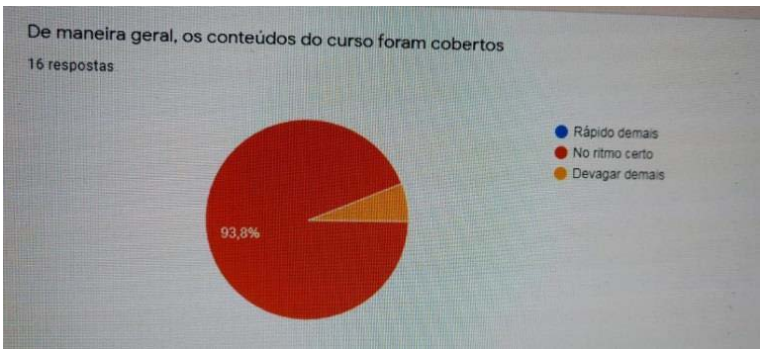
RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Resultados

Após experiência formativa dos anos 2018 e 2019, foi distribuídos aos participantes um formulário específico do INI, no último encontro de cada ano, onde os participantes avaliaram a capacitação. Todos os participantes que atingiram 75% de frequência receberam certificado de 24 horas. O total de inscritos foi de 27 pessoas, com escolaridade mínima graduação e máxima doutorado.

Segue a coletânea das respostas dos 24 questionários distribuídos. As respostas foram inseridas na ferramenta Formulários Google e transformadas em gráficos.

Figura: 5 De maneira geral, os conteúdos do curso foram cobertos?

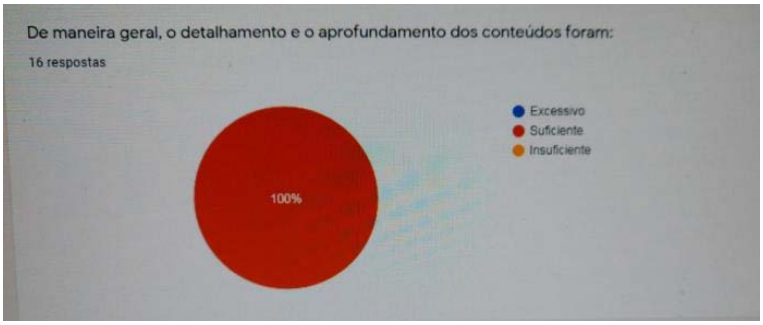


Fonte: Elaboração própria com dados coletados

ISBN 978-65-86901-50-4

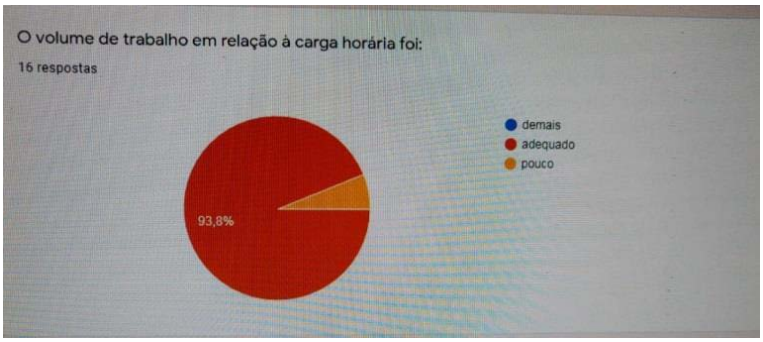
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

Figura: 6 De maneira geral, o detalhamento e o aprofundamento dos conteúdos foram?



Fonte: Elaboração própria com dados coletados

Figura: 7 – O volume de trabalho em relação à carga horária foi?



Fonte: Elaboração própria com dados coletados

Figura: 8- Você considera este curso relevante para sua vida acadêmica?

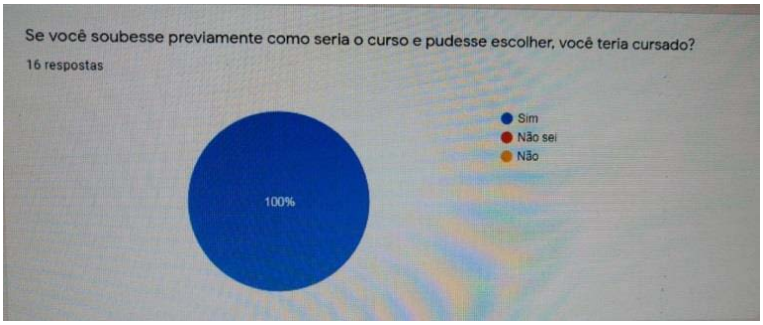


Fonte: Elaboração própria com dados coletados

ISBN 978-65-86901-50-4

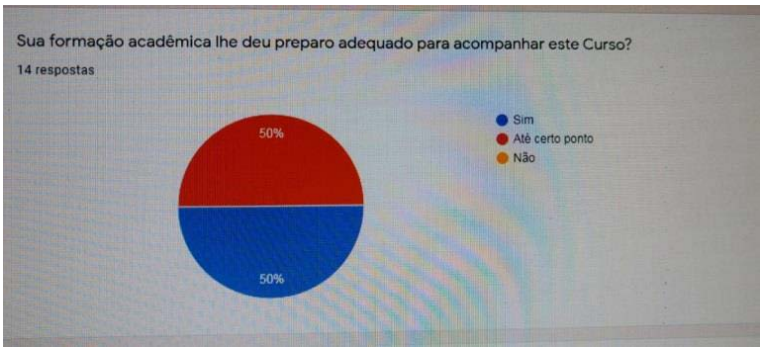
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

Figura: 9 – Se você soubesse previamente, como seria o curso e pudesse escolher você teria cursado?



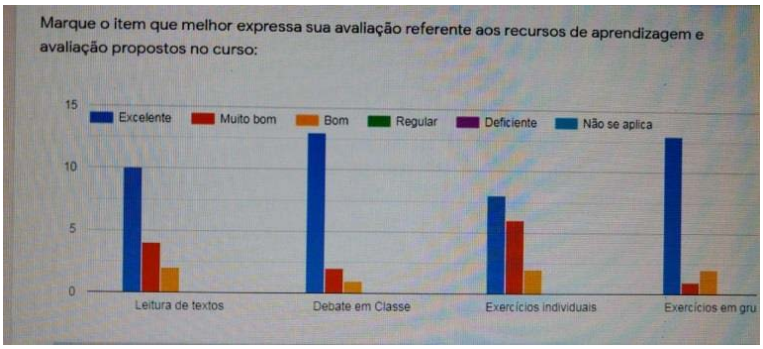
Fonte: Elaboração própria com dados coletados

Figura: 10 – Sua formação acadêmica lhe deu preparo adequado para acompanhar este curso?



Fonte: Elaboração própria com dados coletados

Figura 11 – Marque o item que melhor expressa sua avaliação referente aos recursos de aprendizagem e avaliação propostos no curso:

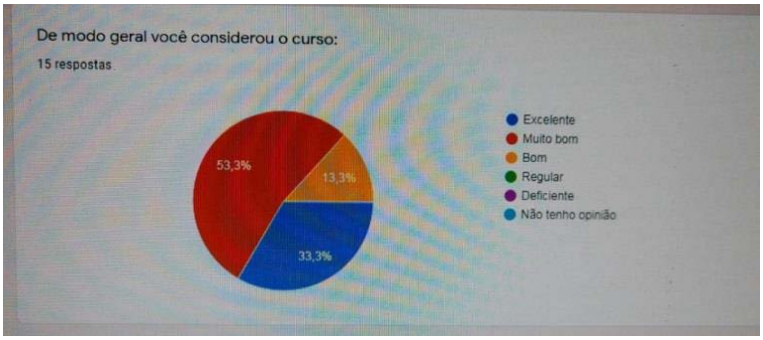


Fonte: Elaboração própria com dados coletados

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

Figura 12 – De modo geral você considerou o curso:



Fonte: Elaboração propria com dados coletados

Figura 13 – Situação da submissão no início da capacitação



Fonte: Elaboração própria com dados coletados

Figura: 14 – Situação da submissão



Fonte: Elaboração própria com dados coletados

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

2. Discussão

Como educadores e educadoras, constantemente elaboramos e participamos de estudos sobre pesquisas acadêmicas, mas em alguns casos desconhecemos a legislação que regula os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, além das peculiaridades do Sistema de submissão ao CEP de nossas instituições de Ensino. Alguns pesquisadores nem sabem a qual CEP que devem submeter sua pesquisa.

Quem já não foi solicitado a responder um questionário ou formulário para cooperar com estudos específicos, coordenados por graduandos, mestres, doutores etc., vinculados a diversas instituição? Esta é uma realidade constante nas instituições, mas nem todos se apropriam das normas que direcionam a participação individual das pessoas e os riscos e os benefícios que podem refletir nos resultados da pesquisa.

A demanda de respostas na avaliação dos participantes do Curso além de dar pistas a novas experiências em formação, nos demostra a realidade dos participantes; apesar da maioria ter como maior formação acadêmica a pós-graduação, apenas 4,3% dos participantes possuía projetos aprovado no Sistema CEP/CONEP; 52,2%, não possuíam cadastro no Sistema, 21,7% estavam no início do cadastro e 8,7 % conseguiram cadastrar o desenho de uma pesquisa.

Esta situação nos leva a entender que alguns ainda pensam que a submissão dos aspectos éticos de uma pesquisa envolvendo seres humanos pode ser complexo, desconhecido e/ou desnecessário. Esses resultados demonstram a necessidade de uma maior atenção a esta disciplina no campo acadêmico.

De acordo com a Carta Circular nº 71 emitida pela CONEO em 02 de abril de 2018, todos os protocolos de Pesquisa "em papel" estão encerrados. Independente da etapa da pesquisa, tornou-se obrigatória a inserção de todos os protocolos de pesquisa na Plataforma Brasil. (BRASIL, 2018, p.1).

Preparar a comunidade científica para esta demanda é desafiador, e deste trabalho depende o bom desenvolvimento da pesquisas acadêmicas e a proteção dos participantes. Assim, concluímos que é urgente a apropriação de tais conhecimentos que envolvem o manuseio desta ferramenta.

Após a experiência formativa, onde todos os participantes foram motivados a utilizar a ferramenta, todos avançaram, ninguém permaneceu sem cadastro no sistema e o objetivo foi alcançado, mas o caminho no sentido de divulgar e incentivar o cadastro de pesquisas obedecendo os prazos de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

submissão ao CEP e garantindo o cumprimento do cronograma ainda não é a realidade de muitos pesquisadores.

O ambiente de treinamento disponível pelo Sistema CEP/CONEP no sitio: http://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep?view=default pode facilitar a apropriação de tais conhecimentos, mas precisamos avançar e motivar pesquisadores para facilitar a visualização pública de pesquisas aprovadas no aspecto ético e a coleta de dados em pesquisas envolvendo seres humanos obedecendo as determinações legais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internet proporciona a estruturação de plataformas e ambientes de aprendizagem, entre outras possibilidades. Esta experiência formativa agregando o uso dinâmico da ferramenta Plataforma Brasil demonstra o quanto ainda temos muito a caminhar para motivar estudos nesta área.

Considerando que nem toda a comunidade científica utiliza esta ferramenta, quer seja por desconhecimento de aspectos inerentes ao manuseio ou por não estarem na condição de pesquisador principal em pesquisas, identificamos que há necessidade de orientação nesta temática.

Apesar do empenho de alguns Comitês de Ética em Pesquisa na organização de manuais e orientações disponíveis em seus espaços digitais, muita dúvida no manuseio do sistema pode ser socializada e solucionada em ambiente de aprendizagem, presencial, on line, hibrido ou EaD, mas não podemos negar que este assunto precisa fazer parte do conteúdo obrigatório na formação Acâdemica nas diversas áreas.

Não só no aspecto teórico, mas no manuseio individual coordenado e orientado. Rever a legislação de submissão dos aspectos éticos da pesquisa, faz-se necessário aos estudantes desde a graduação e pós-graduação lato-sensu, quando os orientadores são os pesquisadores principais, até a pós-graduação stricto-sensu onde os estudantes podem ser os pesquisadores principais.

Todo este processo e ferramenta, preconizam o progresso científico em todas as áreas do conhecimento, fator essencial para a comunidade científica, por isso precisamos nos adaptar às tecnologias disponíveis para fazer de forma diferente o que há muito tempo se fez utilizando protocolos de pesquisa “em papel”.

A capacitação para uso do sistema Plataforma Brasil, encontra-se em fase de reestruturação para atender a demanda do contexto provocado pela

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

pandemia da Covid-19 e em breve será ofertada, obedecendo os protocolos vigentes e alcançando mais pesquisadores e pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 abr. 2021.

_____, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196 de 10 de outubro de 1996: CNS/MS, 1996. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html . Acesso em: 27 jul. 2021.

_____, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que revê a Resolução 196/96 e aprova novas diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: CNS/MS, 2012. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

_____, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 510 de 07 de abril de 2016. Brasília: CNS/MS, 2012. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em 27 jul. 2021.

GEERTZ, Clifford. The interpretation of cultures. Basic Books, INC., Publishers, New York, 1973. Trad. Fanny Wrobel, Rev. Téc. Gilberto Velho, Antropologia Social. Zahar Editores, 1978. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/videos/modulo4/Antropologia/material/A%20Interpretacao%20das%20Culturas.pdf. Acesso em 28 jul. 2021

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. Educação, Porto Alegre, v.34, n. 2, p 147-156, maio/ago, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista brasileira de Educação, n.19, p.20-28, 2002.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.062

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP, Papirus, 2007.

SARTORI, Rodrigo Vinícius. Novas linguagens e tecnologias educacionais 1.ed. Curitiba: IESDE. Brasil, 2018. 128p.

MINAYO, M. C. de S. Analise Qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. v. 17, n. Ciência&saúde coletiva, mar. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/33023325_O_desafio_do_conhecimento_Pesq uisa_qualitativa_em_saude. Acesso em: 20 ago. 2021.

NARITA, S. Notas de Pesquisa de Campo em Psicologia Social. ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000200004. Acesso em: 19 ago. 2021.

Oliveira, R. C. de. (1996). O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. Revista De Antropologia, 39(1), 13-37 1996. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf . Acesso em: 20 ago. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

"EU SOU MUITO FELIZ, EU SOU PARAIBANO": IDENTIDADE, HISTÓRIA E PATRIMÔNIO LOCAL NA ECI GERTURDES LEITE – DESTERRO-PB.

DÊIS MARIA LIMA CUNHA SILVA
Mestra em História – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: deisprofhist.lima@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

RESUMO

Este estudo versa sobre a importância em compreender o ensino de História na conjuntura nacional partindo dos processos locais, assim como, a relevância do patrimônio cultural material, imaterial e ambiental como promotores de identidade da história local. Para tanto, é importante considerar a preservação da memória para que os discentes e a população uma vez identificada e conhecida a história e o patrimônio local desenvolvam práticas de identidade e preservação. Este estudo é resultado de um projeto de intervenção com estudantes do segundo ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Gertrudes Leite. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa oral, entrevistas, realizadas pelos discentes sob a minha orientação para identificarem a partir do seu ponto de vista o patrimônio histórico-cultural material, imaterial e ambiental das cidades de Desterro-PB e Cacimbas-PB. Ao longo das exposições dos resultados das pesquisas dos estudantes consegui perceber a dedicação, o entusiasmo dos discentes ao se perceberem produtores da história e do patrimônio local. O aporte teórico para fundamentar este estudo foram: Le Goff (2013), para entendermos a importância da memória para uma determinada população e do mesmo modo Pierre Nora (1993); Melo (2015), para compreendermos a relevância da história local a fim de entendermos os processos da conjuntura nacional; sobre Patrimônio e cidadania o debate foi proporcionado por Pessoa (2016); Bittencourt (2003) para o debate sobre propostas curriculares para o Ensino de História.

Palavras-chave: Educação; História local; Patrimônio cultural local; Identidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

INTRODUÇÃO

A curiosidade sobre o tema ocorreu no momento em que participei dos debates promovidos pelas Jornadas Virtuais do Patrimônio Cultural[1] em unidade com a dissertação de Mestrado em História na UFPB. Ao retornar para a sala de aula fui inserindo trechos da dissertação nas aulas de História à medida que consegui fazer ligação com os conteúdos propostos pelos livros didáticos. Percebi que os debates nas aulas foram significativos quando os estudantes conseguiam fazer comparações dos processos locais com os processos da conjuntura nacional. A preocupação em mediar o conhecimento a partir das circunstâncias locais foi importante para a compreensão dos processos nacionais e por isso "[...] é preciso considerar o papel do professor na configuração do currículo real, ou interativo, que acontece na sala de aula, lembrando que ele é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de História. (BITTENCOURT, 2003, p. 27). O ensino de história local apresenta importante significado, tanto para os professores quanto para os alunos.

Quando os professores se deparam com o desafio de ensinar sobre história local, considerada a escassez ou até inexistência de referências nos livros didáticos, – muitos simplesmente evitam – muitas vezes recorrem às poucas obras sobre história local (geralmente de tom laudatório aos mais importantes personagens locais). Estes tentam encontrar "brechas" nos livros didáticos – por exemplo, quando em antiguidade aparecem algumas informações sobre arqueologia e trazem um gancho para os sítios arqueológicos da região – ou são compelidos a produzir o próprio material didático, o que consiste num desafio de grande envergadura, dadas as condições normalmente adversas para isso.

Todavia, os alunos estudam muito mais conteúdos sobre a história da Europa do que da sua própria história. É importante conhecer e entender a origem de determinados conceitos e práticas que tiveram origem no

1 As Jornadas Virtuais do Patrimônio Cultural foi um evento providenciado pelo "Grupo de Pesquisa Saberes Históricos: Ensino de História, Historiografia e Patrimônios, o Programa de Pós-Graduação em História da UFPB e o Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania da Universidade Federal de Viçosa." O evento apresentou doze mesas redondas de modo virtual. Estes encontros aconteceram nos meses de julho e novembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jLauWYL7DdI> Acessado em 29 de setembro de 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

Ocidente, mas é necessário também que os estudantes tenham acesso ao conhecimento da sua história, uma vez que há uma enorme "[...] distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração." (MELO, 2015, p. 980).

Quando o professor, considerados esses desafios, leva para a sala de aula o debate sobre a história local numa perspectiva mais plural, sobre a história da cidade, ainda que pequena, os alunos deixam de ser meros espectadores e compreendem que estão inseridos nos processos históricos. Entendem que a História é o resultado das ações humanas, que foram pesquisadas, estudadas e por isso é uma ciência. Por conseguinte, os discentes passam a compreender a importância de estudar este componente curricular e as contribuições desse conhecimento para suas vidas, tanto escolar, quanto pessoal. Deste modo, é necessário entender que os conteúdos estudados em sala de aula pressupõem exaustivas atividades de pesquisas científicas, todavia, essas pesquisas devem permear a "[...] reelaboração, com o conhecimento proveniente do 'senso comum', de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula." (BITTENCOURT, 1998, p. 25 *apud* MELO, 2015, p. 100).

Dessarte, a identidade construída na produção do conhecimento da história e do patrimônio cultural local pode despertar no aluno o sentimento de pertencimento, assim como, o desejo de cuidar e preservar. No entanto, observei que em muitos casos a percepção da história local e o ato de cuidar e preservar suas referências não acontecem: primeiramente os alunos – especialmente das pequenas cidades – não têm e/ou neste caso não tinha uma clara consciência da importância da história local, isto porque, por longos anos o ensino de História, lastreado no "nacional" caracterizou-se levando em consideração apenas os eventos numa conjuntura geralmente distante da vida local, deste modo:

> "[...] devemos nos ater ao fato de que, antes de serem tomadas como história nacional, elas são precisamente, histórias locais, deram-se temporal e espacialmente na esfera local, mesmo sendo de repercussão nacional ou mundial." (MELO, 2015, p. 33).

Em vista disso, é importante proporcionar este conhecimento para os alunos, sejam quais forem o segmento do ensino básico, posto que, é no cotidiano, na convivência social que são produzidas e observadas a cultura,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

a história, o patrimônio, mesmo que muitas pesquisas considerem importantes apenas os processos que acontecem no âmbito nacional.

Neste sentido, o estudo da história local e a educação patrimonial a ela associado podem despertar a consciência para o conhecimento e para a preservação, dado que:

> [...] a educação patrimonial carrega em si uma responsabilidade social. Vai além da construção da identidade cultural da comunidade ou conscientização acerca do valor do patrimônio local. podemos usar a metodologia da educação patrimonial no sentido de libertá-la daquilo que a oprime. Não se trata de indicar receitas prontas ou estabelecer metas de 'libertação' desta comunidade, mas que a educação patrimonial gere uma autonomia de pensamento crítico e leitura da realidade local, de forma que a comunidade passe a reivindicar aquilo que lhe é de direito ou perceba necessidades novas para a melhoria de sua qualidade de vida. (TUMELERO, 2007, p. 83 *apud* PESSOA, 2016, p. 141).

Não obstante, para que a comunidade tome consciência sobre o que é primordial para a melhoria de sua qualidade de vida, se faz necessário o conhecimento prévio de sua própria história e numa perspectiva que vá bem além da exaltação aos heróis locais, o qual vai acontecer no momento em que os alunos tiverem contato com conteúdos novos e sistematizados e seu conhecimento "transborde" os muros da escola e chegue a todos os agentes sociais para assim, construir um senso mais amplo de cidadania e preservar a memória da sua comunidade.

> "[...] A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia." (LE GOFF, 2013, p. 435).

Como narrar a história de um povo, de uma comunidade, de uma nação sem a preservação de sua memória? É por meio da memória que na coletividade ou na individualidade se reconhece a cultura, a identidade, os costumes, a história, o patrimônio que se quer preservar. A memória, além de conhecida e preservada deve ser levada para a sala de aula, para que os alunos se reconheçam protagonistas da sua história e compreendam os elementos que fazem parte do seu cotidiano.

Conforme Pessoa (2012), não são somente as grandes cidades, ou aquelas conhecidas como "cidades históricas", que merecem ter sua memória

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

preservada, as pequenas cidades também têm a sua história, e ainda, sem a "[...] memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo efetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história." (ORIÁ, 2003, p. 139). Para desenvolver o elo afetivo os alunos e populares em geral precisam considerar, que pertencem à cidade e se identificam com seus aspetos culturais e patrimoniais, e por isso se tornam guardiões e protetores da sua localidade

Não obstante, a partir deste debate me interessei em proporcionar aos alunos este projeto. *"Eu sou muito feliz, eu sou paraibano": identidade, história e patrimônio local na ECI Gertrudes Leite – Desterro-PB* com o objetivo de propiciar aos discentes o entendimento sobre a importância do ensino de História nacional e regional partindo dos processos locais, assim como, a relevância do patrimônio cultural material, imaterial e ambiental como promotor de identidade da história local. Para tanto, é significativo valorizar a memória para que os alunos e a comunidade como um todo, se percebam protagonistas do meio social, e produtor do patrimônio cultural da sua cidade e assim desenvolvam e fortaleçam a sua identidade. Do mesmo modo, desenvolver práticas de preservação e consumo sustentável dos patrimônios naturais depois de identificados, assim como, viabilizar o entendimento de como os estudos historiográficos são produzidos, narrados a partir da pesquisa científica.

A primeira parte do nome do projeto se trata de um trecho da música, *Paraíba joia rara*, do paraibano campinense Tom Oliveira[2]. Trata-se de uma música que enaltece as riquezas culturais, ambientais e patrimoniais da Paraíba. E muitos dos nossos alunos não tem e/ou não tiveram a oportunidade de conhecer essas riquezas, ou não são e/ou não foram instigados a perceberem o patrimônio cultural paraibano.

Deste modo, preservamos os marcos de memória, o patrimônio cultural, seja material, imaterial e ambiental de uma cidade, de um estado quando os

2 Ton Oliveira, nascido Gleriston de Souza Leite em 09 de julho de 1965 na cidade de Campina Grande-PB. É cantor e compositor e foi influenciado pelos repentes, poemas e composições do seu pai Juvenal de Oliveira. O primeiro disco foi lançado em 1991, a partir de então ficou conhecido com músicas como: "Falta um boi vaqueiro," Morar no Cabaré," Locadora de mulher", "Sem preconceito (O Boiola)" , "As três coisa da vida" , "O prefeito" e "Paraíba Joia Rara", dentre outras. A música Paraíba Joia rara foi lançada em 2011, de acordo com o cantor compôs a música enquanto viajava e observava a beleza da Paraíba. Ver mais em: https://www.paraibacriativa.com.br/artista/ton-oliveira/> Acessado em 01 de outubro de 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

conhecemos, quando temos consciência de sua existência e por isso esses marcos precisam fazer sentido para os alunos e os identificarem com o seu lugar de origem Pessoa (2012). A arte de fazer cultura se torna patrimônio, e tanto na cidade de Desterro-PB[3], quanto na cidade de Cacimbas-PB[4] contamos com um vasto patrimônio cultural material, imaterial e ambiental.

Por isso, o ensino de história partindo das experiências e valorização da identidade e história local, tornar as aulas mais significativas e desenvolve a prática do conhecimento, conservação e preservação da própria história. Além de despertar em cada um dos alunos participantes, a consciência cidadã e crítica dos processos culturais, sociais, econômicos e políticos regionais e nacionais. Visto que, "As pesquisas realizadas na esfera local também contribuem para compreendermos o modo como os processos, em âmbito nacional, influenciam, direta ou indiretamente, a conjuntura local/municipal. [...]" (SILVA, 2020, p. 119-120). Importante perceber que os processos históricos nacionais, antes de serem vistos como tal, iniciaram na conjuntura local.

A história local é pensada como uma metodologia para o Ensino de História. E esse método é eficaz, uma vez que, aproxima os alunos dos processos históricos do contexto nacional. Possibilita a percepção de que o Ensino de História "[...] é o principal componente no processo de aprendizagem e a sua construção do pensamento histórico passaria pela empatia pelo tema abordado." (CAINELLI; SANTOS, 2014, p. 160.).

À vista disso, a partir do momento que os discentes identificam o patrimônio cultural e relaciona-o com a história da cidade, onde mora entenderá como as teorias e narrativas históricas são elaboradas e/ou escritas. Não

3 Sobre a origem da cidade de Desterro ver: SILVA, Dêis Maria Lima Cunha. Poder local e capital político-familiar: estratégias de poder, familismo e clientelismo da família Leite no sertão paraibano – Desterro - PB (1977-1989). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20295

4 Cacimbas é uma cidade de pequeno porte, está localizada no Médio Sertão da Paraíba, é cercada por serras e riachos que em períodos de seca a população cavava cacimbas (buracos), onde encontrava água potável para matar a sede, tanto das pessoas, quanto das criações de animais. Foi elevada à Distrito pertencente a Desterro-PB pela Lei nº 5.168 de 11 de agosto de 1989 publicado no Diário Oficial do Estado no dia 18 de agosto do mesmo ano. Neste período contava com 5.500 habitantes. Pela Lei Estadual Nº 5905, de 29 de abril de 1994 foi desmembra do Município de Desterro e emancipada politicamente, o governo foi instalado depois das eleições municipais de 1996 em 01-01-1997. Conforme o Censo de 2010 a cidade conta com 6.814 habitante com uma estimativa de 225 para 2021. Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cacimbas/panorama> Acessado em 29 de setembro de 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

obstante, desenvolverá a sua identidade e o desejo de preservar a história e o patrimônio cultual local. Ademais, não somente o componente curricular de História, Português e Matemática foram contemplados neste projeto, com a colaboração da disciplina de Geografia, os discentes compreenderam os aspectos geográficos, especialmente no momento em que perceberem patrimônio ambiental nos costumes culturais religiosos nas visitas aos Cruzeirinhos, as pedras com tanques, serras que identificam a cidade.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido com os alunos do segundo ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio Gertrudes Leite, localizada na cidade de Desterro, Estado da Paraíba. Os estudantes da instituição escolar moram na zona urbana e rural das cidades de Cacimbas-PB e Desterro-PB. A ECI Gertrudes Leite foi inserida no modelo integral de ensino no ano de 2019 e conta este ano de 2021 com um total 689 alunos, sendo 482 estudam em período integral, 200 na EJA e sete no AEE. Foi criada no mês de março de 1977 pela administração municipal, e ofertou de início o antigo Ensino de primeiro grau, atual Ensino Fundamental II. Na década de 1980 foi estadualizada e passou a ofertar o Ensino de segundo grau, atual Ensino Médio, para atender as necessidades educacionais dos desterrenses.

Os discentes que participaram do projeto de intervenção foram instigados a perceberem o patrimônio cultural em sua comunidade rural e/ou na parte urbana da cidade. Fizeram um levantamento a partir do seu olhar e do seu entendimento sobre os lugares que são produzidas a história no seu cotidiano e na vivência social. Com isso, despertaram o senso de identidade com o seu lugar, onde moram, o senso crítico e analítico dos processos históricos. As Competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que estão de acordo com o projeto são as seguintes: (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais; (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. E neste caso especificamente nos remeteremos a esfera local.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

Dessarte, é importante observar a competência e habilidades que foram trabalhadas neste estudo de modo a perceber o desenvolvimento, compreensão e atuação determinante dos discentes que participaram ativamente desta atividade. Além de entenderem a importância do uso de determinadas fontes para a pesquisa historiográfica, analisaram os vestígios da história que os identifica como promotores de patrimônio cultural.

A primeira etapa deste estudo foi a apresentação do projeto a comunidade escolar por meio da palestra via Google meet, com o Professor Ângelo Emílio da Silva Pessoa, Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor Associado do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. Vinculado ao quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFPB) e ao ProfHistória da mesma Universidade.

No segundo momento, instiguei os alunos a realizarem pesquisas em suas comunidades rurais e na zona urbana, tanto da cidade de Desterro-PB como na cidade de Cacimbas-PB, isso porque, as turmas contêm estudantes das duas cidades. Apresentei algumas possibilidades e possíveis lugares e situações que eles poderiam identificar como Patrimônio cultural material, imaterial e ambiental. Em seguida, deixei que escolhessem realizar suas pesquisas em grupo de até 4 pessoas, desde que já houvesse a convivência entre eles, em dupla ou individualmente, devido estarmos vivenciando ainda, aulas no modelo remoto por causa da pandemia do COVID-19. As pesquisas foram realizadas com moradores locais e seguindo os protocolos e cuidados de prevenção ao covid-19.

Por meio de entrevistas, conversas com os moradores locais a pesquisa recorreu à memória, uma vez que, na coletividade ou na individualidade se reconhece a identidade, a história, e o patrimônio que se quer preservar. É "[...] na memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas" (ORIÁ, 2003, p. 139). Essa memória, além de conhecida e preservada foi levada para a sala de aula, para que os alunos se reconhecessem protagonistas da sua história e compreendessem os elementos que fazem parte do seu cotidiano.

Depois das etapas acima citadas os discentes organizaram o resultado das pesquisas que foram apresentados nas aulas. As exposições foram executadas com o uso do Powerpoint, vídeos, imagens, pela plataforma Google meet. Escreveram relatórios, onde registraram a experiência para desenvolver seus estudos e por fim, eu e uma comissão de representantes por

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

alguns discentes fomos à Casa Legislativa para encaminhar junto aos parlamentares um requerimento, onde pedimos o reconhecimento do material identificado como Patrimônio cultural local.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas pesquisas realizadas pelos discentes foram encontrados patrimônio cultural material, imaterial e ambiental tais como:

Material: Igreja Matriz de Nossa Senhora do Desterro, localizada na zona urbana da cidade. A Igreja Matriz faz parte da história dos desterrenses foi construída em estilo romano em 1929. No local onde foi edificada, anteriormente existiu um cemitério, erguido em meados do século XIX em cumprimento a uma promessa para que Nossa Senhora do Desterro, desterrasse as doenças que assolavam a Província da Paraíba por volta de 1855[5]. Posto Telefônico, este na Comunidade Rural Barra do Vieira – Desterro. O prédio, que encontra-se em situação de abandono representa a história da comunicação da comunidade rural, faz parte da identidade dos moradores.

Casa antiga, encontrada na Comunidade Rural Pedra Atravessada – Desterro. A residência em questão representa a importância da economia e da memória dos habitantes da povoação, dado que, nesta casa morou uma família que fabricava sapatos de couro para comercializar no centro da cidade.

Imaterial: Festividades e procissões religiosas na zona urbana da Cidade de Desterro. A festa da Padroeira trata-se de uma manifestação cultural religiosa, tradicional na cidade. Acontece todos os anos, desde o momento em que foi erguida uma singela capela dentro do cemitério para homenagear a santa protetota dos moradores locais. É uma das mais importantes festividades da cidade, que inicia com celebração religiosa e carreata pelas ruas da cidade com o andor da padroeira "abençoando" os principais pontos como escolas, hospital e comércio. Durante a festividade profano e sagrado se misturam com o novenário e festa social com artistas locais. A festa é encerrada com outra celebração religiosa. Procissão da Via-sacra, esta acontece no Distrito de Tataíra – Desterro.

5 Sobre as doenças ver mais em: Ver mais em: MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro e MARIANO, Nayana R. C. O medo anunciado: a febre amarela e o cólera na província da Paraíba (1850-1860). In: Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 9, ano IX, nº 3, 2012. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF30/DOSSIE_ARTIGO_5_SERIOJA_RODRIGUES_CORDEIRO_MARIAN O_E_NAYANA_R_C_MARIANO_FENIX_SET_OUT_NOV_DEZ_2012.pdf Acessado em 29 de setembro de 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

Na comunidade todos os anos a população se reúne durante a semana santa para seguirem em procissão rezando a via-sacra em direção ao Cruzeirinho tem relação com a identidade religiosa dos moradores do lugar. Memória – História da cidade de Desterro. O nome da cidade teve origem a partir do cumprimento da promessa feita pela senhora Silvéria Maria da Conceição à Nossa Senhora do Desterro. Estes primeiros moradores chegaram ao Sítio por volta de 1845, a princípio ganhou o nome Entre Rios, porque está localizada entre dois rios: Rio Taperoá e Rio dos Porcos. Memória – Entretenimento. Este estudo foi realizado no Distrito São Sebastião – Cacimbas-PB, tratou-se da importância da primeira televisão na Comunidade Rural na década de 1980, como meio de comunicação e entretenimento.

Ambiental: Tanques de Pedra, encontrados na Comunidade Rural Matinhas – Desterro. As donas de casa se reuniam e iam geralmente no sábado para lavar as roupas dos familiares nos tanques. Quando chove enchiam de água cristalina, hoje encontram-se aterrados e cobertos pela vegetação local. Açude Jeremias – patrimônio líquido, localizado na cidade de Desterro possui a capacidade de armazenar quatro milhões de metros cúbicos de água, abastece os moradores da cidade de Desterro e Cacimbas. Pedra da Loca – Lugar de visitação e onde por volta de 1903 o senhor que ficou conhecido como Zezinho da Loca se abrigou, dando origem a Comunidade Quilombola da Serra Feia – Cacimbas; A Pedra do Cruzeiro, localizada na serra em direção ao sítio São Gonçalo, também do município de Cacimbas. Trata-se de um ambiente de visitação, oração e contemplação da natureza.

Logo após as exposições das investigações dos alunos fiz uma atividade com o intuito de perceber se o projeto teve levantamento para a compreensão do que é história e patrimônio cultural nacional e local e a importância desse conhecimento para a identidade com o lugar onde vivem.

Tabela 1- Resultado da consulta aos alunos.

PERGUNTAS	SIM	NÃO	SUPERFICIALMENTE
Tinha conhecimento sobre o tema antes do projeto.	**28,1%**	43,8%	28,1%
A partir do projeto passou a compreender que nas cidades pequenas também tem patrimônio cultural local.	**73,7%**	**15,8%**	**10,5%**
O projeto colaborou com a identidade.	**71,9%**	10,5%	17,5%
Melhorou a compreensão sobre a escrita da História	**71,9%**	12,3%	15,8%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no resultado da consulta realizada com os alunos no dia 13 de setembro de 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

De acordo com o gráfico os objetivos foram atingidos, dado que, dos 57 alunos que responderam o questionário por meio do formulário do Google 71,9% compreenderam como a pesquisa historiográfica é realizada, também com o uso da pesquisa oral como fonte, assim como o uso das imagens. 43,8% destes alunos não tinham conhecimento sobre a importância da história e do patrimônio cultural local, destes apenas 28,1% já tinham um conhecimento prévio sobre o tema e 28,1% tinham conhecimento superficial.

Sobre o objetivo em se perceberem protagonistas da história da cidade, onde habitam e a identidade com essa história 71,9% afirmaram que a partir da realização do estudo para a identificação do patrimônio cultural local passaram a se identificar com a história do lugar onde moram. Os 10,5% que não se identificaram, atribuo tal resultado aos discentes que apenas assistiram as exposições e não se envolveram nas pesquisas de fato.

Um dos momentos que chamou a minha atenção foi perceber a emoção dos alunos durante as exposições dos resultados dos estudos, o modo pelo qual desenvolveram a identidade com as cidades e as comunidades rurais, onde habitam. Se perceberam protagonistas das histórias dos seus lugares, e desenvolveram a preocupação em preservar a cultura com a qual desenvolveram afinidade. O ensino de história e patrimônio local implementado de maneira a despertar a consciência histórica dos alunos "[...] pode ser encarado como um processo de constituição de identidade que é uma constante antropológica. [...]" (CERRI, 2009, p. 149). Ainda mais quando esse ensino é introduzido por meio da história local, dado que, possibilita a percepção de sujeito histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, dado que, "[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro [...]" (FREIRE, 2011, p. 25). Desta maneira, quando um professor e/ou orientador media o conhecimento sobre um determinado tema, também aprende. Não há aprendizado sem ter quem queira aprender.

Logo, este projeto de intervenção viabilzou a aprendizagem tanto para mim como professora responsável pela orientação e coordenação das atividades, quanto para os discentes. Estes, abraçaram a ideia e embarcaram

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

nas pesquisas para identificarem a história e parte do ptrimônio cultural existente nas cidades onde moram.

Não obstante, para realizar este estudo os discentes "visitaram" a memória dos moradores das suas localidades e entenderam que a história e o patrimônio cultaural no âmbito local são produzidos, construídos e vividos pela comunidade, por alunos e professores, e que fazem parte da sua história, já que, "Tudo que é chamado de memória não é, portanto, memória, mas já história. [...] A necessidade da memória é uma necessidade da história." (NORA, 1993, p. 14).

A memória narrada, escrita e comparada com outras fontes favorece a percepção de que a cidade pequena tem sua história, seu patrimônio, seus "ruídos" e o professor pode ser a ponte para que os alunos tenham acesso à própria história. Como já foi enfatizado a História não é linear e nem está distante dos discentes, inclusive nas cidades pequenas, ela é dinâmica o trato com o ensino da história local sob uma perspectiva mais ampla e vinculado à educação patrimonial tem um potencial muito significativo em qualquer seguimento do e modalidade do ensino.

Portanto, as aulas de História partindo das experiências de valorização da identidade, do patrimônio e da história local, torna a aprendizagem mais significativa e desenvolve a prática da preservação do patrimônio histórico local. Entender o cenário social no qual os estudantes estão inseridos e nele coabitam faz diferença no momento em que eles buscam soluções para determinadas situações da convivência local. Ademais estudar história local, das pequenas cidades, viabiliza o entendimento dos eventos ocorridos na esfera nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávio Batista dos. O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental. In: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v,9, n. 21, p. 158-174 jan./abr**. 2014. Disponível em: https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/384> Acessado em 04 de setembro de 2021.

CERRI, Luis, Fernando. Ensino de história e concepções historiográficas. In: **Espaço Plural, ano X, nº 20, 1º semestre 2009.** Disponível em: http://e-

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.063

revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467> Acessado em 04 de setembro de 2021.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 20011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7 ed. rev. Campinas-SP: editora da Unicamp, 2013.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. In. **Projeto História. São Paulo, v.10, p. 7-28, dez.**1993.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. Apropriação e fruição coletivas do patrimônio cultural na construção da cidadania. In: CEBALLOS, Rodrigo e BEZERRA, Josineide da Silva (orgs.). **História, Memória e Comemorações – ANPUH-PB**. Campina Grande: Ed. UFCG Liberdade, 2012.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. Educação patrimonial, ensino de história e cultura histórica: algumas experiências e considerações. In: **SAECULUM – Revista de História [35]; João Pessoa, jul./dez.** 2016.

SILVA, Dêis Maria Lima Cunha. **Poder local e capital político-familiar: estratégias de poder, familismo e clientelismo da família Leite no sertão paraibano – Desterro - PB (1977-1989).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

EXISTE UMA BNCC NA SSP? SUJEIÇÃO E ADESTRAMENTO NA SEGURANÇA PÚBLICA BRASILEIRA

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

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

GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA
Doutoranda e Mestra em Educação (UFAL). MBA em Gestão de Pessoas (IPEMIG). MBA Executivo em Alta Gestão (UNAMA). Especialista em Gestão Escolar (IPEMIG). Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria da Educação a Distância (IPEMIG). Especialista em Psicopedagogia Institucional (IPEMIG). Licenciada em Pedagogia (UFAL). Professora Universitária. E-mail: geisa.ferreira@cedu.ufal.br.

VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS
Professora da rede Municipal de Educação de Rio Largo/AL. Atualmente exerce a função de Técnica na Secretaria Municipal de Rio Largo no setor de Gestão Educacional. Doutoranda em Educação Brasileira no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Possui Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Alagoas - UFAL).Integrante do Grupo de Pesquisa Sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE), no qual realiza estudos acerca de avaliação de políticas, programas e projetos educacionais; Estado e políticas sociais: educação formal e não-formal e história da educação e gestão da educação pública brasileira. E-mail: vanessasatiro82@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

RESUMO

Este artigo tem por escopo analisar a Matriz Curricular Nacional proposta pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), mais especificamente seu objetivo geral de ensino que padroniza as malhas curriculares de todo o País, dos profissionais da área de segurança pública. A metodologia utilizada para desvelar tal problemática, foi a pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica. Nossa perspectiva teórica foi a da Análise do Discurso de vertente francesa, que trabalha a relação língua, ideologia e história. Nossa categoria de análise foi a Formação Discursiva (FD), presente nos recortes da materialidade selecionada. Os resultados desta pesquisa mostraram que tal instrumento de padronização curricular, em vez de apresentar melhoras institucionais, dialoga com os anseios do capital de forma a perpetuar o seu projeto de sociabilidade.

Palavras-chave: Discurso. Sociabilidade. Educação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, existe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que influencia todos os profissionais da Segurança Pública Brasileira (SSP), incidindo tal documento diretamente em todas as malhas curriculares de todos os agentes da segurança pública estadual (polícia militar, polícia civil e bombeiros militares) pelo país.

Este documento oficial que norteia a construção curricular das forças de segurança estaduais é chamado Matriz Curricular Nacional (2009, pp.02), sendo proposta e apresentada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). Após o lançamento da sua primeira edição em 2003, outra versão revisada é lançada em 2005. Entre 2005 e 2007, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (doravante chamada de SENASP), promove em parceria com o CICV (Comitê Internacional da Cruz Vermelha) seminários intitulados "*Matriz Curricular em Movimento*", para que os técnicos educacionais e os docentes das academias de polícia e centros de formação (para policiais e bombeiros militares) pudessem ter conhecimento das novas diretrizes e opinar sobre sua confecção.

Assim como a BNCC, a Matriz Curricular da SENASP também apresenta objetivo geral, que irá incidir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente na construção das malhas curriculares das forças de segurança estaduais, delimitando o que pode ou não ser "ensinado", o que pode ou não ser "aprendido". Com seu estudo, buscamos desvelar os pontos de deriva que fogem ao discurso oficial: se o governo sinaliza que é preciso intervir na realidade educacional em segurança pública, mudando a forma e a realidade de aprendizagem para coibir a violência endêmica que hoje assola nosso país; por outro lado, existem "fatores outros" que precisam ser discutidos e analisados... Para isso, utilizaremos o referencial teórico da Análise do Discurso Materialista, doravante chama de AD, fundada por Michel Pêcheux, a fim de que possamos compreender de que modo este objetivo esta a significar e para quem.

2. METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, com revisão bibliográfica, tendo em vista buscarmos subsídios teórico – doutrinários para tratarmos da temática: Análise dos Objetivos da Matriz Curricular da Segurança Pública no

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

Brasil, conforme FLICK (2008). Nossa perspectiva teórica será a da Análise do Discurso Materialista, onde a categoria de estudos será a Formação Discursiva (FD).

Nessa perspectiva, analisaremos como e para quem significam os objetivos presentes na Matriz da SENASP, na busca por desvelar a qual projeto societário se advogam as causas de sua implementação.

3. A MALHA CURRICULAR DA SEGURANÇA PÚBLICA: OS PROCESSOS DE SUJEIÇÃO E ADESTRAMENTO

3.1 Competências na segurança pública

Em nossa atual carta constitucional, constam diversos direitos e garantias fundamentais. Nela destacamos o artigo que se refere à Segurança Pública:

> Artigo 144: A segurança pública, dever do estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:
> I– Polícia Federal;
> II–Polícia Rodoviária Federal;
> III –Polícia Ferroviária Federal;
> lV –*Polícias Civis;*
> V –*Polícias Militares e Corpo de Bombeiros Militares.*
> VI – polícias penais federal, estaduais e distrital.
> (Constituição da República Federativa do Brasil/ 1998)

A Polícia Civil (PC), que é comandada por Delegados de carreira, tem por finalidade a apuração de todos os crimes e contravenções penais que não sejam de interesse do governo federal. Sua atuação é dissimulada, trabalhando depois do acontecimento criminoso. Não investigam crimes "tipicamente militares". Com isto, seu papel principal será a investigação dos crimes ocorridos, colhendo todos os elementos de autoria (demonstrar/comprovar quem cometeu o crime, seu autor) e a materialidade (comprovar que realmente o crime ocorreu). Um crime será tipicamente militar, quando o crime somente puder ser praticado por militar (exemplo é o crime militar de deserção, pois somente um militar pode desertar).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

Com relação à Polícia Militar (PM), cabe-lhe o policiamento ostensivo (fardado e caracterizado) e a preservação da ordem pública. Ou seja, em sua atuação, busca inibir o crime em virtude de seu patrulhamento, atuando antes do cometimento do ilícito, para inibi-lo. Por andar de forma ostensiva, ou seja, fardada e caracterizada, demonstra a sua presença no ambiente, dando a todos uma sensação de segurança.

O corpo de Bombeiros Militar (BM) possui a atribuição de salvamento em seu sentido mais amplo, tratando em suas missões da preservação da vida, além de atividades de defesa civil.

Um detalhe interessante é que tanto o CBM quanto a PM são consideradas forças auxiliares e reserva do Exército, para caso de atuação em estado de guerra. Essa situação atípica, deve-se à origem das forças armadas e ao seu estilo de treinamento, visto que é mais fácil "adestrar" um PM ou BM para que se engaje nas FA que qualquer outro integrante da segurança pública.

Ou seja: Polícia Civil, Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros serão os órgãos encarregados pela manutenção da Lei e da Ordem nos estados e nos municípios dos quais fazem parte, sendo o principal instrumento de combate a violência e manutenção do próprio Estado democrático de direito. Apesentadas tais explicações, passemos a falar de nosso referencial teórico, para podemos empreender as analises dos objetivos presentes na matriz curricular da SENASP.

3.2 Análise do discurso de vertente francesa

O nascimento e desenvolvimento da Análise do Discurso da qual somos tributários, nasce na França, das décadas de sessenta e setenta do século passado (Orlandi, 1993). Na Europa de 1960, o momento político é marcado pelo que se denomina de "guerra fria". Os Estados Unidos (EUA) defendendo um projeto de sociabilidade capitalista estavam de um lado, enquanto a União Soviética (URSS) defendendo um projeto de sociabilidade socialista encontrava-se diametralmente no lado oposto.

A Análise de Discurso fundada por Pêcheux está ligada à compreensão de como as filiações históricas no mundo, e em especial no continente europeu, estavam produzindo seus efeitos. O que se buscava estudar na época, não era qualquer tipo de discurso: mas aquele de cunho político, que é perpassado pelas questões de luta de classes, movimentos sociais e a história. Com isto, coloca-se em evidencia questões ligadas a política e ao marxismo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

Pêcheux, então, propõe que o analista procure: o "real sentido do ato discursivo", desvelando de que forma: sujeito, história e ideologia produzem sentido, pois o ser humano, em suas relações/ comunicações, pode "utilizar palavras que mudem de contexto quando utilizadas em diferentes ambientes/ situações" , pois elas (as palavras) podem conter significados que se "sobrepõem ao momento do "dito", podendo ou não assumir outros contextos no decorrer da comunicação" (Orlandi, 2005).

Nesse sentido, este discurso será efetivado pela história na qual se produziu, que se utilizou da linguagem para ser externado, considerando a ideologia como o caminho de sua constituição/ materialização, que "possui o poder de (re) significar o já dito é instituir uma nova memória discursiva" uma vez que não é concebível sua neutralidade ou pureza, pois não existe um novo (o discurso "inédito"). Todo discurso é constituído sob a base de outros já existentes, sendo atravessado por outros que já existiram ou que virão a ser externados.

Para que possamos adentrar em nosso objeto de análise, ou seja, de que modo o discurso oficial do governo inscrito na Matriz Curricular da SENASP gera/produz significação, precisaremos desenvolver uma das categorias da Análise de Discurso, que será a Formação Discursiva.

3.3 Formações discursivas

As Formações Discursivas tiveram seu conceito extraído da Arqueologia do Saber, de Foucault, servindo-se dela a AD, para designar

> Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. (...) Diremos que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (Pêcheux, 1995, pp. 160 - 161).

É por esse motivo que a Formação Discursiva constitui-se como uma matriz de sentidos, comum a um conjunto de discursos que vem a expressar a posição assumida pelos sujeitos falantes, determinando o que se pode dizer e o que não se pode dizer dentro de um enunciado.

Não devemos pensar que uma formação discursiva seja um dispositivo estrutural fechado e o discurso um bloco uniforme. São as várias formações

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

discursivas, que atravessadas por diferentes vozes vindas de outros locutores que movimentam as filiações de sentido, criam possibilidades de modificações recíprocas, com o fito de se auto manter ou de se auto romper.

Com tal reciprocidade de informações nas materialidades discursivas, os sujeitos enunciantes não são:

> Totalmente assujeitados às determinações sociais. Também rejeitamos a noção de sujeito livre, fonte de seu dizer. Defendemos um sujeito constituído nas práticas sociais concretas, por elas condicionado, mas também capaz de intervir, de provocar mudanças, uma vez que sendo a realidade social heterogênea e conflitiva, portanto descontínua, o processo de determinação nunca é linear, homogêneo, contínuo (Cavalcante, 2007, pp. 47).

O discurso produz – se e reproduz – se na humanidade para atender uma demanda específica, a possibilidade de produção e reprodução da espécie, através de sua forma material, que é a linguagem.

Segundo Orlandi, (2005, pp. 15).

> A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim, a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando. (...) Procura-se (com isso), compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história.

Todo discurso dialoga com outros discursos que o antecederam e o preconizam, cooptando elementos já produzidos. Ou seja, é produzido a partir de outros discursos, com os quais concorda ou dos quais discorda de modo a repetir ou modificar sua tessitura. Isso se dá graças a um movimento de retomada de elementos já ditos que constituem uma memória discursiva.

Assim, é possível ressignificar o que já se disse, promovendo deslocamentos de forma que "se citem, se afirmem, se refutem", possibilitando novos dizeres através do que já foi dito é que se denomina de interdiscurso. Segundo Orlandi (2005, pp. 31).

> O interdiscurso é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o (...) saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

Outra categoria da AD é o intradiscurso definido por Orlandi (2005) como aquilo que o enunciador formula, num dado momento, ante a determinada conjuntura e seus significados de forma apresentar sempre novos sentidos ao que já fora dito. Isso é possível graças à memória discursiva. É ela que disponibiliza para o sujeito os elementos que comporão o seu discurso.

> É a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores já enunciadas. É ela que permite, na rede de formulações que constitui o interdiscurso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes à FD historicamente contíguas. Não se trata, portanto, de uma memória psicológica, mas de uma memória que se supões o (seu) enunciado inscrito na história (Brandão, 2004, pp. 76 - 77).

Até agora falamos de nossas opções teóricas, sempre dentro do dizível, quer dizer, sempre buscando refletir acerca do dito, do posto. Entretanto, é de bom alvitre refletirmos que o não-dito, o pressuposto, o silenciado, também produzem sentido.

> Acredito que o mais importante é compreender que: 1. Há um modo de estar em silencio, que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silencio. Há silencio nas palavras; 2. O estudo do "silenciamento" (que já não é mais silencio, mas "por em silencio") nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados, que nos faz entender uma dimensão do não-dito. (Orlandi, 1997, pp. 11 - 12).

Ora, o silencio não é um vazio, um mero coadjuvante da linguagem, uma perspectiva a-histórica. O silêncio relaciona o discurso sempre a outros discursos, complementa-se através das formações discursivas que o sustentam e o atravessam, fazendo sempre significar.

Por isto, a opção do sujeito em significar pelo dito ou pelo não-dito levará em consideração no seio social, marcado pela história e pela ideologia que perpassam o léxico enquanto agente de interação social.

Partindo deste norte, destes pressupostos teóricos, pretendemos analisar as materialidades discursivas inscritas nos objetivos pedagógicos presente na Matriz curricular da SENASP. Neles, existe um forte apelo ao capital, como se este pudesse ser tomado em sua plenitude, como a luz no

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

fim do túnel; como uma trilha inequívoca capaz de se auto superar, evoluindo e tornando-se apto a modificar de forma benéfica a própria sociedade.

3.4 Pensar o projeto societário presente nos objetivos pedagógicos da matriz curricular da SENASP

Os sentidos mobilizados pela matriz não são quaisquer sentidos. emanam de seu "representante mor", o chefe político da nação. Coube a seu representante político secundário em nível federal, o ministro da justiça, que por meio de sua pasta vinculada (A SENASP/ MJ) brinda-nos com a possibilidade de, "finalmente," termos um documento pedagógico. O referido documento irá contribuir com respostas a questões atinentes à formação dos profissionais da segurança pública.

Seu fito é conseguir que essa matriz curricular torne-se "uma ferramenta de gestão educacional e pedagógica", uma vez que possui "ideias e sugestões" capazes de estimular "o raciocínio estratégico-político e didático-educacional necessários à reflexão e ao desenvolvimento das ações formativas na área de Segurança Pública". Seu compromisso é a junção entre "a *cidadania e a educação para paz"*. Mas, como pode haver cidadania, como pode haver paz, como pode haver segurança pública, de forma indistinta, se vivemos em uma sociedade estratificada por classes sociais, cujo modo de produção se funda na exploração do homem pelo próprio homem, propiciando um acúmulo indizível de riquezas para poucos e bolsões de miséria para muitos?

Vejamos o que estabelece a referida matriz.

> A Matriz Curricular Nacional fornece, na elaboração (dos) objetivos, (...) subsídios e instrumentos que possibilitam às Academias e Centro de Formação a elaboração de caminhos para que o profissional da área de Segurança Pública possa, *de maneira autônoma e responsável, refletir e agir criticamente em situações complexas e rotineiras de trabalho* (2009, pp. 08). (Grifo nosso)

Mais uma vez[1] um documento oficial educacional advoga propósitos, aparentemente, louváveis, mas articula tramas de mantença do projeto de sociabilidade burguês, dissimulando as contradições e os conflitos reais que

1 Assim como a BNCC, nos trabalhos de: Cavalcante, Saviani, Gadotti, Frigoto...

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

ocorrem no seio não só social, mas da própria segurança pública, visto que seus integrantes saem dessa mesma sociedade. Como pode o profissional da área de segurança agir, de maneira autônoma, em situações complexas de trabalho, se ele se insere no aparelho repressor do Estado – a polícia – ? Ele tem autonomia para decidir contra ou a favor de quem (Estado ou classe trabalhadora) deverá agir, ou sua inserção em um aparelho repressor já determina o âmbito dessa "autonomia"?

Nos recortes que escolhemos para análise, poderemos compreender de que forma os "desafios" presentes na Matriz Curricular são postos aos profissionais da Segurança Pública. É a partir das Sequências Discursivas (SD) eleitas, que poderemos ter acesso ao discurso oficial, a fim de entender as soluções propostas às questões de "segurança pública" presentes em nosso País, incutindo em seus destinatários (Policiais Civis, Policiais Militares e Bombeiros Militares) a ideia de que estes são diretamente responsáveis pelo "caos social" que hoje aflige o Brasil, pois é sua missão indelével - o controle das pautas de conduta socialmente aceitáveis no projeto de sociabilidade burguês, alijando, por conseguinte, quaisquer possibilidades de práticas contra-hegemônicas de reflexão.

Nosso *corpus* de análise, será constituído do objetivo geral da Matriz Curricular da SENASP, pois, segundo Cavalcante (2007, pp. 121):

> Não há prática educativa sem objetivos, pois eles explicitam os propósitos educacionais, ou seja, estabelecem os fins e os meios que orientam as ações [...] para uma direção – para a conservação ou para a transformação. Explicitam, pois as finalidades da educação, face às exigências postas pela sociedade, além de refletirem as opções políticas dos agentes educativos.

Objetivo Geral
SD 1 – As Ações Formativas de Segurança Pública, planejadas com base na Matriz, têm como objetivo geral **favorecer a compreensão do exercício da atividade de Segurança Pública como prática da cidadania, da participação profissional, social e política num Estado Democrático de Direito, estimulando a adoção de atitudes de justiça, cooperação, respeito à lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância**.

Fonte: Matriz curricular da SENASP , 2009, pp. 14.

Será na palavra, em especial na palavra escrita, que encontraremos a ideologia representando o quanto valem seus locutores, sendo capazes de se mobilizar-se não através e apenas por si só, mas mobilizando toda a sua autoridade que a Instituição lhe confere.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

Nesta sequência discursiva, poderemos observar que apenas quando houver planejamento "com base na matriz", é que os profissionais da segurança pública poderão finalmente sair da "caverna" e encontrar a luz da verdade. Conforme Bakhtin (2006), todo signo é ideológico, porque reflete e refrata as relações sociais. Segundo Pêcheux (1995, pp. 160), já anteriormente citado,

> O sentido das palavras não pertence à própria palavra, não é dado diretamente em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Com base nessas contribuições de Pêcheux e Bakhtin, tomemos algumas expressões da sequencia discursiva.

> A Matriz Curricular tem por objetivo favorecer a compreensão do exercício da atividade de **Segurança Pública como prática da cidadania** [...] estimulando a adoção de atitudes de justiça, cooperação, respeito à lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância.

Qual o sentido de "Segurança Pública como prática da cidadania" nessa sequência?

Imaginemos uma situação de greve dos trabalhadores da saúde ou da educação que, após infrutíferas tentativas de negociação, organizam um ato de protesto contra o governo, em frente ao palácio. O governo, por sua vez, convoca um batalhão da Polícia militar para reprimir os trabalhadores, impedindo a realização do ato. O que caracterizaria uma ação da Segurança Pública como *"prática de cidadania, atitude de justiça, cooperação, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância?"*.

Como vimos na citação de Pêcheux, esse enunciado pode expressar sentidos totalmente antagônicos. Na perspectiva dos trabalhadores, uma ação da SP como prática de cidadania, atitude de justiça etc. Seria garantir aos trabalhadores a realização de seu ato. A segurança pública estaria assegurando aos trabalhadores o exercício de sua cidadania – o direito de lutar por seus direitos. Na perspectiva do governo, no entanto, o que se espera é que a segurança pública reprima o movimento grevista, impedindo a realização do ato.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

> A objetividade material da instancia ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do "todo complexo com o dominante" das formações ideológicas de uma dada formação social, estrutura que não é senão a da contradição da reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 1995, pp. 147).

O agente de segurança teria "autonomia" para escolher? Teria possibilidade de julgar quem estaria agindo com "intolerância", uma vez que lhe cabe "repudiar qualquer forma de intolerância" ou essa autonomia estaria limitada a ações que o próprio Estado estabelece como adequadas?

É por aí que podemos perceber a ambiguidade do discurso oficial – fala-se em autonomia, mas dentro dos limites do que o próprio Estado permite.

Nesse sentido, "agir com autonomia e como prática de cidadania" é agir para garantir as prerrogativas do mais forte, ou seja, do Estado. É nesse sentido que a segurança pública deverá agir, para "convencer" mediante o uso da força e não para fazer justiça aos menos favorecidos socialmente. É por isso que embora a lei determine que todos são iguais, sabemos que as coisas não funcionam bem assim, porque a classe dominante sempre rege as práticas sociais e isso, na maioria das vezes, implica tolerar o intolerável e não tolerar o que deveria ser tolerado. Retomemos o *caput* dos objetivos da Matriz Curricular Nacional (2009, pp. 08)

> Fornece [...] subsídios e instrumentos que possibilitam às Academias e Centro de Formação a elaboração de caminhos para que o profissional da área de Segurança Pública possa, de maneira autônoma e responsável, refletir e agir criticamente em situações complexas e rotineiras de trabalho.

Como podemos inferir, está implícito que, basta implementar os preceitos pedagógicos contidos na Matriz que tudo será "apaziguado".Com os objetivos presentes na Matriz Curricular não é diferente. A mobilização dos sentidos empregados, levam a crer que seus autores estão com a missão cumprida, pois a partir desse momento, com a adoção das "ações formativas" propostas, é transferida a responsabilidade às academias de polícias (Civis, Militares ou Integradas) ou aos Centros de Formação (Militares) que, ao implementarem tais propostas, terão "significativa mudança atitudinal em seus Agentes de Segurança."

As pistas linguísticas assinaladas nesta sequencia discursiva, sugerem que, com a implementação desta grade curricular, haverá uma mudança na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

forma de agir dos profissionais da Segurança Pública, ao se afirmar que as atividades de segurança pública devem ser vistas como prática da cidadania.

E quem é cidadão no Brasil, hoje? Segundo Gentilli *apud* Cavalcante (2007, p. 110), é na conjuntura da sociedade global que se reconceitualiza a noção de cidadania,

> Através de uma revalorização do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole. [...] O modelo de cidadão neoliberal é o cidadão privatizado, [...] o consumidor.

Logo, são cidadãos aquelas pessoas com condições econômicas, capazes de se fazer presente na sociedade, sendo útil e consumindo produtos.

Imaginemos uma desocupação de terras invadidas pelo MST. Ora, o "cidadão-proprietário" recorre ao poder judiciário que lhe concede uma ordem de reintegração em sua posse, e, consequentemente, a desocupação imediata de suas terras, que na maioria dos casos, são grandes glebas de terras improdutivas. Se forem improdutivas, não deveriam possuir uma "destinação social"? Seus ocupantes, por não terem condições de estar em outro lugar, são menos "cidadãos" que os proprietários?

Ora, o Estado brasileiro foi gestado para proteger a propriedade privada, para atender aos anseios das classes politicamente dominantes, e, sendo a Segurança Pública, um aparelho de Estado, cabe-lhe a função de manutenção dos interesses do mesmo. Ao se afirmar que o planejamento com base nas orientações da Matriz Curricular "favorece a compreensão das atividades de segurança pública como prática da cidadania", deixa-se perceber o implícito de que em suas atividades cotidianas, basta seguir os preceitos contidos na matriz para que tudo mude, tudo seja diferente. Ledo engano, pois tais práticas, as práticas de cidadania, somente atingem a determinado percentual da população, buscando-se semanticamente, incutir nesses profissionais a mantença do "*status quo*" social, pois as regras do mercado, de um mundo cosmopolita, palco da transnacionalização do capital, sem fronteiras ou quaisquer tipos de barreiras culturais só poderão ser atingidas por aqueles cidadãos-proprietários.

Ou seja, como diz Marx e Engels (2007, pp. 78)

> Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

> determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominem como pensadores, como produtores de ideias, que controlem a produção e a distribuição das ideias de sua época, e que suas ideias sejam, por conseguinte, as idéias dominantes de seu tempo.

Para nós, existem evidencias de que o sujeito enunciante fala do lugar da Formação Ideológica do capital. Suas palavras, convocam outros discursos para com ele dialogarem e conferir-lhes sua autenticidade. Quando se coloca na matriz curricular que a "compreensão do exercício da atividade de Segurança Pública", está umbilicalmente ligada à "prática da cidadania", e, na perspectiva do neoliberalismo ser cidadão é ser proprietário/consumidor, a atividade de Segurança Pública deve ser de proteção aos interesses desse "cidadão" – proprietário/consumidor

O Agente de Segurança que fora historicamente alijado do seio social, que trabalha em condições precárias, recebendo um salário indigno deve possuir atitudes que estimulem a prática da "justiça, cooperação, respeito à lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância", como isso pode acontecer se ele próprio é injustiçado? O sentido de termos como justiça, cidadania, cooperação varia de acordo com o lugar social a partir do qual é enunciado. O que é fazer justiça diante de um pai de família, desempregado que entra em um supermercado rouba uma cesta básica para alimentar sua família?

Em uma sociedade estratificada por classes sociais, onde seu caráter conflituoso é observado em quaisquer locais (públicos ou privados), a manutenção de referências ideológicos que neguem ou alijem a tomada de consciência do indivíduo desse estado, é nodal para manutenir a subserviência que quem está alienado, impedindo a tomada de consciência e, consequentemente, compreensão de mundo; pois todo processo discursivo é materialmente inscrito numa relação ideológica de classes. Isso ocorre porque,

> As contradições ideológicas que se desenvolvem através da [...] língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantém, necessariamente, entre si os "processos discursivos", na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classe (PÊCHEUX, 1995, pp. 93).

A partir deste momento, todas as matrizes estaduais, de toda a força policial brasileira encontram-se em descrédito, pois são velhas, decadentes,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

relegadas ao ostracismo... Nesse discurso oficial, em sua tessitura, milhares de fios ideológicos são juntados, para que, de forma quase imperceptível, a malha curricular governamental ganhe legitimação em detrimento de quaisquer outras, sem que isto provoque embates, pelo fato de que,

> As pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercerem uma influencia no ambiente em que realizam seus atos [...] O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante [...] Uma variedade linguística vale o que vale na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles tem nas relações econômicas e sociais. (GNERRE, 1991, pp. 05 - 06).

Por que será que este novo documento pedagógico advoga a tese de que: "somente a formação do profissional com base nesse documento" é que poderá assegurar uma mudança no paradigma da segurança brasileira"? Acreditamos, que ao se criar uma matriz curricular unificada na segurança pública, o Estado, enquanto agente perpetuador dos ideais burgueses da classe dominante, aplica em seus agentes da segurança pública a difusão de uma pedagogia hegemônica, limitando a classe policial ao conformismo ou ostracismo, ditando o que será o ideal, as ideias e as práticas que devem perpassar na sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A AD possui um campo específico de estudos/ atuação: o discurso. E o discurso não se resume a língua ou a fala. Ele é práxis humana, sendo esta entendida como prática de sociabilidade entre os seus falantes, que carrega a ideologia as quais estão filiados seus sujeitos, refletindo e refratando os processos históricos de articulação das suas relações sociais.

Foi por tal motivação que escolhemos a AD e seus pressupostos teóricos – metodológicos para que pudéssemos analisar as sequencias discursivas e/ou as marcas linguísticas que se fazem presentes nos objetivos gerais de prática pedagógica da matriz curricular, para que pudéssemos trazer os sentidos outros de sua tessitura não só com outros discursos que foram produzidos, mas de que forma suas ideologias possibilitam uma nova significação do signo segurança.

Em nosso país, devido à escolha pelo direito positivado (escrito), o discurso escrito possui a característica de mobilizar e pautar as condutas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

socialmente aceitáveis não só pela ideologia e mobilização da autoridade do seu elaborador, mas pelo seu aspecto coercitivo, impositivo, que aplica penas aos seus "infratores".

O sujeito discursivo que nos apresenta a matriz (secretário de segurança pública – que obedece às determinações do presidente da república) não só fala, mas mobiliza toda a sua autoridade e poder, que são sentidas nas relações não só sociais, mas econômicas.

Um bom exemplo fora a não obrigatoriedade de adesão à matriz, que ficou "ao livre arbítrio" dos chefes do executivo estadual e do distrito federal de cada unidade federativa. Só que nesse discurso, que reflete e refrata as relações de dominação e subserviência entre os falantes (relações de cultura, política, social e, nesse caso principalmente, econômicas), fora ligeiramente velado que a não adoção dessa matriz acarretaria o não repasse de verbas do governo federal. Com isso, observamos as relações de mando e subserviência presentes nesse documento pedagógico, que faz um liame entre o enunciante e seus destinatários.

A "pedagogia da hegemonia", portanto, proposta por esta Matriz Curricular Unificada, é uma forma ideológica e maniqueísta, que visa unicamente impedir o nível de conscientização política e organizacional das classes subalternas (trabalhadores) de alcançarem consciência do direito que possuem na participação da condução do estado, podendo gerir o processo legislativo (elaboração das leis) e administrativo (administração pública), alcançando, com isto, o "*status*" de classe social dominante sob os grupos que disto não se conscientizaram, passando a ser o grupo social subordinado.

Parece-nos que tais objetivos só fomentam a reprodução das relações ideológicas de concepção não só de mundo, mas da defesa dos interesses das classes que politicamente encontraram-se/ encontram-se no poder político. Conforme observamos em nossas análises, a segurança pública não ficara para traz nesse processo, acompanhando "*pari passo*" as classes dominantes e garantindo a sua tranquilidade. Neste sentido, aos meios de educação, de instrução deste "contingente de vigias", teve sua educação voltada a manutenir as classes dominantes, respondendo de forma automática aos seus anseios e legitimação de sua reprodução, enquanto "braço armado estatal".

Ora, é no currículo acadêmico que encontramos o que pode ou o que não pode ser "ensinado", o que pode ou não ser "aprendido". Nesse sentido, a Matriz da SENASP/MJ A cria um "*sistema educacional único*" com o fito de sedimentar o conteúdo a ser ministrado para os profissionais da Segurança

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

Pública em nosso País, onde ficará assente "*a expressão de princípios e metas do projeto*" educativo balizado por esta matriz.

Através dos processos educativos, onde uma Matriz Curricular serve de baliza aos conteúdos a serem ministrados, o "*campus*" educativo tem um duplo viés, que ora subserve aos anseios da classe politicamente dominante em busca da manutenção de sua hegemonia sob a "vassalagem", mas que por outro lado ela pode, também, integrar uma "política anti hegemônica", de transformação dessa política educacional "secular", contribuindo para uma resistência, para uma cisão com esta prática nefasta, trilhando para a superação deste

Esperamos com esse trabalho, ter contribuído para que os profissionais da segurança pública tenham acesso a um material crítico, um material diferente dos oficiais, sobre uma matriz curricular que lhes fora imposta e, a partir desse referencial teórico, possam tomar consciência de seu papel na sociedade de forma a quebrar a lógica do capital, atuando como atores da história brasileira, e não como meros coadjuvantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição. Tradução de Michel Lahud "*et all*". São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. SP: UNICAMP, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de**

1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 07 julho. 2021.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: O simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Situando a análise do discurso. In: FLORENCIO, Ana Maria Gama "*et all*". **Análise do discurso: Fundamentos e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico - filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MÉSZÁROS, Istévan. **Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2009.

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

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

ORLANDI, ENI PP. (Org). **Gestos de leitura da história no discurso**. Tradução de Bethânia S.C. Mariani. São Paulo: UNICAMP, 1993.

_____. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. 6ª Edição. Rio de janeiro: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 4ª Edição. São Paulo: UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni PP. Orlandi *et all*. 2ª Edição. São Paulo: UNICAMP, 1997.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.064

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni PP. Orlandi *et all*. 2ª Edição. São Paulo: UNICAMP, 1995.

SENASP. **Malha curricular unificada da Segurança Pública Brasileira**. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/search?SearchableText=matriz+-curricular+ Acesso em: 07 julho. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS: UM ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS SINALIZADAS

ISABELLE PINHEIRO FAGUNDES
Professora da Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi Árido - RN (UFERSA); Mestra em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi Árido - RN (UFERSA/POSENSINO); Doutoranda em Ensino e Linguagem da Universidade Federal de Campina Grande – PB (UFCG/PPGLE), isabelle.fagundes@ufersa.edu.br;

ROMÁRIO DA COSTA VIEIRA
Graduando da Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi Árido - RN (UFERSA), romariovieira21@gmail.com;

GIRLEUDO DE SENNA
Graduado na Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi Árido - RN (UFERSA), girleudopintor@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

RESUMO

Quais experiências marcaram e/ou marcam as trajetórias de professores surdos do curso de Letras Libras de uma universidade pública no interior do Brasil? O que pode ser evidenciado nas narrativas (auto)biográficas como elementos relevantes para pensar o processo de ensino de Libras por professores surdos? Como suas narrativas de vida podem nos ajudar a pensar a formação docente? Esses questionamentos mapearam as preocupações iniciais e guiaram a trajetória metodológica desta pesquisa, que se basearam nos princípios de Jovchelovich e Bauer (2002), Passeggi (2010, 2011, 2014, 2016), Ferrarotti (2014) e Souza (2016) e Quadros (1998). Os participantes foram 05 (cinco) professores surdos do curso de licenciatura em Letras Libras de uma universidade federal na cidade de Caraúbas/RN. O *corpus* para análise da pesquisa constitui-se de cinco entrevistas narrativas sinalizadas e transcritas. Das análises, destacamos dois eixos: 1. Família: a força propulsora para realização dos sonhos; 2. Profissão docente: um desafio a superar, um sonho a se realizar. Com as narrativas dos professores aprendemos que o processo de escolarização e formação de um indivíduo surdo é uma batalha física e emocional diária, que demanda tempo, resiliência e força diariamente para romper um silenciamento familiar, social, escolar e profissional que os cercam.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas sinalizadas. Experiência. Professor surdo. Libras.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

INTRODUÇÃO

A pesquisa (auto)biográfica em Educação tem como um de seus princípios basilares o uso de narrativas na primeira pessoa como elemento fundamental para investigar e entender a complexidade da maneira como os indivíduos percebem sua condição humana em diferentes momentos e contextos da vida. O presente estudo é resultado de uma pesquisa, em andamento, que tem como objetivo apresentar as narrativas (auto)biográficas como método de formação docente, nossas preocupações iniciais se expressam nos seguintes questionamentos: Quais experiências marcaram e/ou marcam as trajetórias de professores surdos que atuam na Licenciatura em Letra Libras de uma universidade pública no interior do Brasil? O que pode ser evidenciado nas narrativas (auto)biográficas como elementos relevantes para pensar o processo de ensino de Libras por professores surdos? Como suas narrativas de vida podem nos ajudar apensar a formação docente? Desejamos contribuir com a produção de conhecimento no campo da formação docente e da pesquisa (auto)biográfica em educação.

Participaram da nossa pesquisa 05 (cinco) professores surdos do curso de licenciatura em Letras Libras de uma universidade pública, localizada na cidade de Caraúbas, município do Rio Grande do Norte. Nosso intuito é, também, o de identificar nas narrativas dos professores sinais que nos ajudem a delinear perfis familiares, sociais e históricos dos professores surdos que atuam na licenciatura de Letras Libras na nossa universidade, bem como pensar estratégias de ensino para os alunos, principalmente, os alunos surdos que estão na graduação, que também tiveram marcas significativas em seu processo de escolarização.

Buscamos aqui apresentar resultados obtidos a partir das análises dessas narrativas, que vêm nos permitindo obter entendimento de elementos importantes sobre a percepção dos professores acerca de seus percursos de escolarização, ingresso na universidade, de suas trajetórias de formação e atuações enquanto docentes.

Nosso trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: *Procedimentos metodológicos* que consiste em explicar como e quais processos escolhemos para coleta e análises de nossas narrativas; *A experiência de formação: relatos constitutivos de professores surdos,* nesse tópico analisamos e discutimos alguns trechos das narrativas dos professores, as análises então separadas em dois eixos 1. *Família*: a força propulsora para realização

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

dos sonhos. Com relação ao primeiro eixo, observamos que nas narrativas dos professores as experiências que marcaram suas trajetórias de vida estão relacionadas as memórias familiar, adversidades de escolarização, impostas por preconceitos e falta de acessibilidade linguística e a falta de empatia por parte dos que compunham a escola; todavia, é na família que está a força para realizar o sonho de continuar a luta para estudar, passar no vestibular, entrar e concluir o Ensino Superior e hoje torna-se um profissional qualificado. 2. Profissão docente: um desafio a superar, um sonho a se realizar. No segundo eixo, os colaboradores da pesquisa nos mostram que suas histórias podem nos ajudar a pensar o ensino de Libras como primeira língua e como segunda língua, a partir de suas experiências enquanto alunos, e, hoje, enquanto professores. E por fim, *Considerações (semi) finais*, tópico reservado para reflexões acerca de nossas impressões das análises das narrativas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa que se fundamenta nos princípios da investigação qualitativa em educação (LÜDKE e ANDRÉ, 2015). Realizada por alunos de mestrado e participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto)Biográficas em Educação (GEPNAE), que incluiu além dos pesquisadores e a orientadora, cinco professores da licenciatura em Letras Libras de uma universidade pública do interior do Brasil. No quadro 01 apresentamos os participantes:

Tabela 01: Perfil dos participantes

Nome	Idade	Idade que adquiriu a surdez	Cidade/Estado
Apolinário	31	2 anos	Mossoró / RN
Ferreira	35	1 ano	Salgado de São Felix / PB
Graça	40	1 ano	Fortaleza/ CE
Nina	44	2 anos	Mossoró / RN
Silva	26	4 anos	Natal / RN

Fonte: Dados da pesquisa

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa utilizamos como procedimento metodológico as entrevistas narrativas, que segundo Schutze (2010), é uma técnica específica de coleta de dados, uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados, pois as perguntas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões. Mas, é relevante destacar ainda que, a entrevista precisa ser conduzida de maneira consciente e natural, evitando excessos por parte do entrevistador desde a fala demasiada a ausência de expressão como o silêncio profundo.

> As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Foi realizado um encontro com cada um dos colaboradores da pesquisa, vale ressaltar que esses encontros foram feitos de maneira individual. Mas antes de marcar as entrevistas narrativas apresentamos-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas modalidades, escrita e sinalizada, pois os sujeitos são surdos e tem como sua primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e como segunda, o Português na modalidade escrita. Dessa maneira, os sujeitos cientes dos riscos e benefícios da pesquisa iniciamos os encontros de acordo com a disponibilidade de cada colaborador.

Então, seguindo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), que separam em cinco fases, que são: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Os autores acrescentam ainda que as entrevistas narrativas propõem-se a estimular e encorajar o entrevistado ou colaborador da pesquisa a falar sobre sua história ou sobre algum acontecimento importante de sua vida e/ou contexto social. Para seguir as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), fizemos uso das "regras" apresentadas por eles. Segue abaixo uma tabela apresentando as fases principais e as "regras" das entrevistas narrativas.

Quadro 02: fases principais da entrevista narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais (opcional).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização ("coda").
Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?". Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo "por quê?". Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo "por quê"? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: JOVCHELOVITCH E BAUER (2002) / Grifos nossos

Sobre o processo de entrevista narrativa, ressaltamos ainda que desde o princípio os colaboradores da pesquisa são informados sobre o contexto e procedimentos da entrevista narrativa. Assim, nós, apresentamos a pergunta indutora que podemos considerá-la o princípio das narrativas. Jovchelovich e Bauer (2002), dissertam ainda sobre os critérios de elaboração dessa questão norteadora que devem seguir as seguintes orientações:

- Precisa fazer parte da experiência do informante, para garantir o seu interesse e uma narração rica em detalhes.
- Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
- O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
- Deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.
- Evitar formulações indexadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante.

Compreendemos a partir das orientações acima, a relevância e delicadeza na condução das entrevistas narrativas, bem como a responsabilidade e a ética na coleta e análise das narrativas, esses dois elementos são imprescindíveis para o resultado da pesquisa. Outros fatores relevantes que podemos destacar são: o bom acolhimento, prévios e devidos esclarecimentos, a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

escuta comprometida e a capacidade de interação com o colaborador, essas coisas somadas, possibilitará resultados satisfatórios.

A partir das entrevistas narrativas realizadas com os professores surdos, foi sendo delineado o *corpus* para análise, no qual para esse trabalho separamos dois eixos 1. Família: a força propulsora para realização dos sonhos; 2. Profissão docente: um desafio a superar, um sonho a se realizar. A seguir, apresentamos os resultados das primeiras análises.

A experiência de formação: relatos constitutivos de professores surdos

A análise dos dados é sempre uma tarefa delicada, desafiadora e que demanda tempo para ler e reler as transcrições. Destacamos a atenção com o rigor científico, cuidado pelas histórias narradas, bem como o respeito aos colaboradores da pesquisa que se dispuseram a expor suas histórias e nos permitiram conduzir e publicizar o presente estudo. Para a análise dos dados, seguimos as orientações de Jovchelovicth e Bauer (2002) no que concerne à análise temática. Os autores aconselham que as narrativas devem ser distribuídas em três colunas, sendo a primeira com a narrativa na íntegra; a segunda com a primeira redução ou paráfrase; e a terceira com as palavras-chave ou palavras-temática.

As reflexões iniciais das narrativas, nos direcionaram para discussão de dois eixos temáticos de análise: 1. *Família*: a força propulsora para realização dos sonhos; 2. *Profissão docente*: um desafio a superar, um sonho a se realizar. Com relação ao primeiro eixo, observamos que nas narrativas dos professores as experiências que marcaram suas trajetórias de vida estão relacionadas às memórias familiares, adversidades de escolarização, impostas por preconceitos e falta de acessibilidade linguística e a falta de empatia por parte dos que compunham a escola; todavia, é na família que está a força para realizar o sonho de continuar a luta para estudar, passar no vestibular, entrar e concluir o Ensino Superior e hoje tornar-se um profissional qualificado. No segundo eixo, os colaboradores da pesquisa nos mostram que suas histórias podem nos ajudar a pensar o ensino de Libras, a partir de suas experiências enquanto alunos, e hoje, no papel de professores, bem como perceber por outra perspectiva o indivíduo surdo. Perceber o surdo como sujeito de dores, mas de entusiasmo, de sonhos, mas de realizações, silenciado, mas não omissos de suas próprias convicções.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

A discussão que faremos a seguir segue como orientação dos eixos definidos, embora nos esforcemos para não engessar as vozes dos participantes nas categorias de análise.

1. *Família*: a força propulsora para realização dos sonhos

Um dos lugares mais favorecido e seguro para entendermos a realidade da construção social é a família, isso porque é por meio dela que começamos a nossa socialização. A família enquanto instituição vem se transformando, assim como sua estrutura ao longo dos tempos vem estabelecendo novos arranjos.

Logo, é importante destacar que as experiências relativas a socialização da criança tanto em contexto familiar quanto em outros contextos de relações sociais, como a escola, é compreendida como fundamental e indispensável para o seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo, linguístico e discursivo. Fundamentados nesse pressuposto, entendemos que a interação linguística entre mãe e filhos por meio das relações dialógicas favorece o desenvolvimento da criança (GOLDFELD, 2002, p. 160).

> Os pais e profissionais devem sempre informar a criança sobre os eventos que ela participa, as situações vividas, lembrar de fatos ocorridos e também falar sobre assuntos referentes ao futuro. Não basta que a criança surda aprenda a língua de sinais na escola ou na clínica de reabilitação. Esta língua deve estar sempre presente e, assim como para crianças ouvintes, os assuntos abordados devem ser cada vez mais complexos e abstratos (GOLDFELD, 2002, p. 162).

Isso não se difere na vida do surdo, o núcleo familiar tem um papel importante para socialização desse indivíduo, bem como no ingresso e permanência dele na escola. A partir das análises das narrativas sinalizadas dos professores surdos percebemos o começo de uma história de resistência, o quanto a família consanguínea foi importante na vida desses sujeitos.

Passeggi (2010), afirma que narrar a própria vida é uma ação humana espontânea, mas para alguns pode ser uma oportunidade de falar si, de refletir sobre si, sobre a família, sobre os espaços sociais que os sujeitos ocupam. Iniciamos nossas análises percebendo a importância das famílias na vida desses surdos.

> A diretora não queria aceitar minha matrícula pelo fato de eu ser surdo. Então, minha mãe, na hora perguntou exaltada: O

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

> QUÊ? VOCÊ NÃO VAI ACEITAR A MATRÍCULA DO MEU FILHO? POIS SAIBA QUE ELE VAI ESTUDAR SIM, É UM DIREITO DELE! (FERREIRA, 2018).

Quando lemos a fala acima, percebemos claramente o empoderamento e a coragem de uma mãe que não aceita uma resposta negativa sobre um direito de seu filho, o direito de estudar de frequentar um espaço formativo. Embora a surdez de Ferreira fosse um impedimento para a aceitação dele na escola, não era o motivo de sua mãe desistir de sua educação. Essa realidade de não aceitação nas escolas faz parte da história dos surdos.

> Comecei atrasada, isso porque muito antes minha mãe lutou muito e foi a muitas escolas perto e longe da minha casa, mas nenhuma aceitava surdo. Então, minha mãe se sentiu cansada de tanto tentar encontrar uma escola para mim, e de fato, foi uma procura exaustiva para ouvir sempre a mesma resposta: NÃO! (APOLINÁRIO, 2018).

Tanto a fala de Ferreira quanto a de Apolinário, expõe uma resistência por partes das escolas em aceitar pessoas com surdez, o que corrobora com o que o Woodward (2014) chama de fabricação de identidades, ele afirma que elas, as identidades, são fabricadas por meio da marcação da diferença. E, essa marcação ocorre também por meio de exclusão social. No caso abordado nesse trabalho, identificamos a falta de empatia por parte dos educadores que compõem a escola, existe uma evidente exclusão devido a uma deficiência. Então, cabe a nós uma reflexão: o sujeito surdo é incapaz de aprender pelo fato de não ouvir? Ou alguns educadores são incapazes de ensinar por não quererem sair de sua zona de conforto?

Quando a surdez é uma surpresa para as famílias ouvintes há também um processo de esclarecimentos, entendimentos e aceitação. Quando referimo-nos a entendimento queremos dizer que é preciso entender que o sujeito surdo é um indivíduo cultural, linguístico e identitariamente diferentes dos ouvintes, porém cognitivamente igual. Mas é preciso que as famílias lutem e apoiem junto ao surdo para que ele possa desenvolver-se academicamente.

> Minha mãe ouviu falar que em Campina Grande tinha ensino de Libras, na escola ICAE, este é o sinal. Minha mãe aceitou me levar, era todos os dias uma hora de viagem para que eu pudesse aprender Libras. Nessa escola foi meu primeiro contato com outros surdos, eu me sentia com medo e envergonhado, mas minha mãe insistiu que eu ficasse, logo percebi que ali eram todos iguais a mim, quando percebi

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

> isso, me senti tão bem que logo aprendi Libras. (FERREIRA, 2018).

Quando a família por algum motivo, muitas vezes por falta de informação, não cumpre esse papel de agente motivadora, os surdos encontram na própria comunidade surda esse papel familiar.

> Quando eu terminei o Ensino Médio, fiquei tentando fazer vestibular, na verdade, eu mesma, naturalmente, não queria fazer, não tinha vontade, mas uma amiga, Niáscara, este é o sinal, mandava e me influenciava a fazer todos os vestibulares que iam abrindo. Ela dizia que eu precisava fazer, eu dizia que não queria que não sentia vontade, mas ela insistia e me obrigava a fazer. Na verdade, logo quando terminei o Ensino Médio, eu nem sabia o que significava a palavra vestibular, minha família também nunca me ensinou ou explicou nada sobre a importância de um vestibular, então eu não sabia de nada (APOLINÁRIO, 2018).

Apolinário embora não tenha tido um estímulo por parte da família de sangue, encontrou na comunidade surda, uma família cultural, uma família de língua que lhe estimulou e conduziu para continuar a estudar. De acordo com Salles (2005) é através da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas. Ou seja, a existência de uma cultura fortalece a identidade. E, é assim que a comunidade surda vem se fortalecendo e se estabelecendo nos espaços sociais.

2. *Profissão docente*: um desafio a superar, um sonho a se realizar.

Com tantos entraves na vida escolar, ter uma profissão parece ser algo improvável principalmente uma profissão que exige formação de nível superior e pós-graduação. Ao narrarem suas histórias nossos colaboradores revelam uma trajetória escolar muito dolorosa, silenciada e segregadora.

> Comecei a frequentar a escola a partir dos 7 anos, eu estudava no INES, uma escola para surdos, e, embora fosse para surdos, havia professores ouvintes bem rígidos que nos ensinavam (obrigavam) a oralização e o português escrito e isso me causava bastante sofrimento (GRAÇA, 2018).

Graça, apesar de frequentar uma escola para surdos passou por situações que causavam bastante sofrimento, pois era obrigada a aprender uma modalidade da língua a qual biologicamente estava impossibilitada, pois o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

português como qualquer outra língua oral é oral auditiva, enquanto a língua de sinais é espaço visual. Ressaltamos ainda que "a língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido à falta de audição. A criança até poderá vir adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorrecom a língua de sinais (QUADROS, 1998, p. 27)."

> Quando terminei o Ensino Médio fui tentar fazer vestibular várias vezes, para ser mais precisa, eu tentei dez anos e perdi todos eles, minha reprovação sempre esteve relacionada a redação a escrita do português, e nessa época eu não sabia que existia a Libras, então eu nem sabia Libras nem sabia português. (NINA, 2018).

Nina era muito convicta de seus sonhos, e não aceitava o que o Estado lhe oferecera, um futuro estagnado cognitiva e socialmente. Ela sabia que podia mais. Mesmo após dez tentativas ineficazes de ingresso no Ensino Superior, ela não desistiu até passar. Então, se partirmos da noção de persistência de Chien; Harbin; Goldhagen; Lippman; Walker (2012), que afirmam que a persistência pode ser entendida como uma atitude de coragem e determinação mantida durante um tempo significativo mesmo com todos os contratempos e percalços, ponderamos diante das narrativas dos colaboradores que ser persistente foi uma das características que os ajudaram a superar as barreiras impostas socialmente e a criar estratégias de sobrevivência social e linguística.

Na fala de Nina percebemos as dificuldades para o ingresso no Ensino Superior, mas notamos também que apesar dos desafios, havia sonhos a serem realizados, sonhos que motivavam e alimentavam a esperança de um dia ter o direito de cursar um nível superior e ser profissional qualificada. Com a graduação em Letras Libras, muitos puderam realizar esse sonho.

> No ano de 2006, abriu em fortaleza o vestibular para Letras Libras, lá era um dos pólos da UFSC, o vestibular foi em Libras, e eu passei na primeira tentativa. Quando comecei a estudar percebi que a maioria era surdo, havia no curso apenas 3 ouvintes, mas mesmo assim, esses três eram fluentes em Libras. Todos nós, surdos, demos graças a Deus a chegada desse curso, porque tudo acontecia em Libras. A partir dele, podemos conhecer o que era língua, linguística, e acima disso conhecer de fato nossa língua. (GRAÇA, 2018)
>
> Terminei o magistério sonhando com a faculdade, que na verdade, eu queria muito fazer fisioterapia, mas minha

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

> família não tinha dinheiro para pagar, e devido às dificuldades com a língua portuguesa, eu não conseguia passar numa universidade pública. Eu ainda estava esperando o dia que eu iria passar no vestibular, quando uma amiga me falou sobre o curso de Letras Libras, na verdade, eu nem sabia o que era o Letras Libras, ela me explicou e eu resolvi tentar. Então comecei a estudar para o vestibular, para minha surpresa, uma feliz surpresa, passei na minha primeira tentativa, fiquei muito feliz, muito satisfeito. A prova foi realizada em Libras. Em 2008, as aulas começaram, e foi um momento muito especial para mim, porque foi onde vi mais surdos juntos e todos fluentes, havia uma troca constante entre nós de experiências. Aquilo me dava uma satisfação, um prazer visual, era uma emoção diária que eu sentia. Era uma emoção diária porque eu via o esforço dos meus colegas no aprofundamento teórico e acadêmico, e foi um desafio diário para mim durante quatro anos. (FERREIRA, 2018)

Nas narrativas de Graça e Ferreira é notório a satisfação por poder prestar um vestibular, cuja língua utilizada é a língua natural dos surdos, a Libras. Percebemos também a relevância da Libras para o entendimento dos surdos, pois ambos foram aprovados na primeira tentativa, devido ao fato de a prova ter sido aplicada em língua de sinais.

Dessa maneira, eles puderam ingressar no Ensino Superior público de qualidade, o que estava lhes faltando na verdade era acessibilidade para o ingresso. A partir do momento em que houve essa acessibilidade, nossos colaboradores começaram a dar forma aos seus sonhos.

Assim, desde o ingresso, o curso de Letras Libras é linguisticamente acessível, pois a primeira língua do curso é a Libras, o português é utilizado como segunda língua na modalidade escrita. Dessarte, o Letras Libras é um modelo de bilinguismo que existe e funciona com qualidade, entendemos isso quando Ferreira fala do seu prazer visual em ver todos se desenvolvendo academicamente por meio da Libras. Essa graduação permitiu aos nossos colaboradores a realização de seus sonhos.

> Durante a faculdade de Letras Libras, eu tinha uma outra perspectiva, eu tinha vontade, na verdade um sonho o de ser professore de universidade. Na época, vários concursos foram abertos e eu estava disposto a viajar para qualquer lugar para fazer esses concursos. (FERREIRA, 2018).
>
> Por isso, acho que tudo isso foi um desafio para mim. Hoje na universidade, me sinto muito satisfeita com a entrada significativa dos meus colegas surdos, num espaço majoritariamente de ouvintes, com o crescimento e visibilidade da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

> Libras [...] Não foi fácil a minha chegada aqui na universidade, eu precisei sofrer, sofrer, sofrer e sofrer para poder ultrapassar todas as barreiras e chegar aqui. Agora eu me sinto muito satisfeita, muito feliz. Hoje sou professora, como você pode ver, tenho meu espaço, a minha cadeira, o meu birô e, claro, tenho meu trabalho, e meu trabalho não é só com os alunos, trabalho com outros professores, técnicos, tenho algumas extensões, tenho diversas atribuições. Eu tenho orgulho do espaço que eu conquistei, e fico mais feliz quando sei que as pessoas se perguntam como uma pessoa surda pode ser professora universitária. Eu percebo que aqui as coisas têm melhorado com relação a isso, as pessoas já se acostumaram com a nossa presença (NINA, 2018).

Tanto Ferreira quanto Nina demonstram a satisfação de poder torna-se professor, revelam ainda que não foi fácil a caminhada, tampouco a chegada, mas se orgulham pelo espaço que ocupam, sabem que foi fruto de esforços físico e emocional, que mesmo estando num espaço de respeito ainda precisam reafiramar isso quando falam da importância e satisfação do ingresso de mais surdos e a visibilidade da Libras.

A partir dessa fala de Nina destacamos ainda a relevância do trabalho para qualquer sujeito. É nele que passamos grande parte de nossas vidas, e é importante que nos sintamos bem e realizados com ele para que possamos desenvolver um bom trabalho. Costa (2010, p. 67) acrescenta ainda que o trabalho também é "expressão do discurso social, vemos o trabalho como legitimador do lugar de ascensão social".

"Hoje, enquanto professora de Libras da UFERSA, leciono na disciplina de leitura e produção de texto em Libras, na qual precisam ser trabalhados textos nas duas línguas, em Libras e em português" (excerto da entrevista com a colaboradora SILVA,2018). Silva, quando relata sobre a disciplina que leciona, se mostra segura, pois embora tenha tido uma escolarização defasada, pôde refazer sua caminhada de maneira mais consciente e tenaz.

Ainda na perspectiva de Costa (2010, p. 67), "o trabalho se mostra como concessor de poder, quem trabalha tem poder, poder de compra, poder de retomar o lugar social, econômico, que lhe fora tirado quando de sua entrada na instituição". Além desses poderes apresentados por Costa (2010), outro poder que o trabalho traz é a segurança e credibilidade, autoestima e autoconfiança. Nossos colaboradores, ao terminarem suas graduações, entraram no mercado de trabalho e não pararam.

Apolinário, Ferreira, Graça, Nina e Silva compõem um grupo que representa o povo surdo e seus enfrentamentos para estudar e tornar-se um

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

profissional qualificado, além disso, eles compõem um grupo que devido à falta de acessibilidade linguística é muitas vezes impossibilitado de sonhar.

CONSIDERAÇÕES (SEMI) FINAIS

Acreditamos que nossas considerações são (semi) finais por entendermos que essas narrativas ainda nos farão refletir muito sobre nossa perspectiva de ensino para surdo, o nosso olhar sobre o sujeito surdo, o quanto esses sujeitos foram silenciados e hoje, podem compartilhar conosco um pouco de suas histórias de formação.

Dessa maneira, compreendemos a partir das análises das narrativas dos professores surdos um princípio de Franco Ferrarotti (2014) quando afirma que "um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular", ou seja, as narrativas não são apenas uma descrição e/ou narração de acontecimentos, mas é sobre tudo uma ação social pelo qual o indivíduo retotaliza, de maneira sintética, sua trajetória de vida e sua relação como o meio que o circunda.

As análises iniciais nos conduziram à elaboração do eixo *Família*: a força propulsora para realização dos sonhos, no qual, encontramos nas narrativas dos professores as experiências que marcaram suas trajetórias de vida, percebemos que elas estão relacionadas as memórias familiar, adversidades deescolarização, impostas por preconceitos e falta de acessibilidade linguística e a falta de empatia por parte dos que compõem a escola; todavia, é na família que está a força para realizar o sonho de continuar a luta para estudar, passar no vestibular, entrar e concluir o Ensino Superior e hoje tornar-se um profissional qualificado. O outro eixo *Profissão docente*: um desafio a superar, um sonho a se realizar, os colaboradores da pesquisa nos mostram que suas histórias podem nos ajudar a pensar o ensino de Libras, a partir de suas experiências enquanto alunos, e hoje, no papel de professores, bem como perceber por outra perspectiva o indivíduo surdo. Perceber o surdo como sujeito de dores, mas de entusiasmo, de sonhos e realizações, silenciados, mas não omissos de suas próprias convicções. As análises das narrativas não se esgotam com este trabalho, mas antes nos inspiram a novas reflexões.

Buscamos com esse trabalho contribuir com possíveis caminhos para trazer olhares empáticos no que diz respeito a educação de surdos, desde o ensino base ao nível superior, percebemos baseado nas narrativas que falta acessibilidade linguística é o principal fator de segregação do surdo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

Quando a família acolhe a língua e a cultura[1] do surdo, ele encontra em casa um espaço acolhedor e forte para sustentá-lo nos dias mais difíceis. No tocante a escola, esta deve ser um espaço de preparação não só de ensino sistematizado dos educandos, mas um espaço inclusivo, acolhedor e potencializador de sonhos, para que independente de suas limitações possam continuar suas trajetórias desejando uma sociedade mais justa e melhor.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO. **Narrativa autoreferencial**, 22 de out. 2018.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje**: posição sujeito e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

FERREIRA. **Narrativa autoreferencial**, 22 de out. 2018.

GRAÇA. **Narrativa autoreferencial**, 22 de out. 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

NINA. **Narrativa autoreferencial**, 16 de nov. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro. Joaçaba, v. 41, n. 1, p.

1 Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.065

67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 03 de mar. de 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs). Intervenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. **Aquisição de Linguagem por crianças Surdas** (Série Atualidades Pedagógicas). In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira et al. **Ensino de língua portuguesa para surdo***:* caminho para prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2005, p.47.

SHÜTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W. e PFAFF, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Rio de Janeiro: Vozes,2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1 ed. Florianopólis: Editora UFSC, 2008. v. 1, p 118.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença***:* A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

EXPERIÊNCIAS NA VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

LUCICLÉA TEIXEIRA LINS
Professora do Departamento de Educação-DE do CCHSA/UFPB: Doutora em Educação pelo PPGE/UFPB, luciclea.lins@academico.ufpb.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

RESUMO

A presente discussão objetiva contribuir para a reflexão acerca da experiência vivênciada no curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA, campus III da UFPB no Estágio Supervisionado em Educação do Campo. Teve como objetivos analisar as dificuldades da pratica dos alunos(as) no campo de estágio e apreender dos relatos dos mesmos como se reinventaram em um estágio realizado em escolas do campo. Utilizou-se das técnicas metodológicas da observação participante e de análise documental, onde constatou-se que mesmo diante dos desafios provenientes das escolas do campo, os(as) estagiários(as) souberam lidar com situações que exigem enxergar nos desafios as possibilidades de realização de seu trabalho como sujeito formador comprometido com a educação, com a sociedade e com o seu fazer pedagógico a qual constantemente é desafiada a se reinventar.

Palavras-Chaves: Prática pedagógica; Educação do campo; Estágio.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar as experiências vivenciadas pelos alunos(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA, campus III da UFPB, acerca do estágio supervisionado em educação do campo. Os desafios e as aprendizagens que esses(as) alunos(as) vem obtendo nesse estágio, o qual tem toda uma especificidade teórica e prática, voltada para o espaço das escolas do/no campo.

Trataremos de discorrer sobre quais contribuições o estágio em educação do campo tem apresentado para a formação acadêmica desses futuros pedagogos(as). Problematizaremos essas questões na relação entre o campo teórico e o prático que vem sendo conduzido pelo curso de licenciatura em pedagogia do CCHSA.

São seis os estágios supervisionados proposto no PPC do curso de licenciatura em pedagogia do campus III – UFPB. São eles: Estágio Supervisionado I- Educação não escolar; Estágio Supervisionado II – Gestão Educacional; Estágio Supervisionado III – Educação Infantil; Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental (Anos iniciais); Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental (Anos iniciais); Estágio Supervisionado V – Ensino Fundamental (Anos iniciais); Estágio Supervisionado VI – Educação Escolar do Campo.

O curso de pedagogia do campus III da UFPB, tem como área de aprofundamento a educação do campo, foco caracterizado pelo próprio contexto da região onde está inserido, que se apresenta com características próprias do mundo rural. Atualmente no município de Bananeiras, do total de trinta e duas escolas, vinte e sete localiza-se no campo. O curso contempla, em seu atual PPC, três componentes curriculares voltados para esse contexto, são estes: Educação do campo; Pesquisa e prática pedagógica na educação do campo e Estágio Supervisionado VI em educação do campo (sexto e último estágio do curso). A UFPB, campus III, conta com a parceria de vários municípios da região para que o mesmo se concretize.

Para iniciar as práticas de estágio, o(a) aluno(a) preenche o Termo de Compromisso de Estágio – TCE conforme o que esteja caracterizado nos convênios[1] existentes entre as instituições de ensino, nas quais os(as) alunos(as)

1 Trata-se de um acordo firmado entre as Secretarias de Educação (Estadual e Municipal) do Estado da Paraíba –PB e a Universidade Federal da Paraíba, onde as escolas se comprometem a receber os estagiários.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

irão estagiar e a Universidade Federal da Paraíba. A partir daí o(a) discente torna-se apto a estagiar e passa a seguir alguns passos, das observações na sala de aula sobre a didática e conteúdos desenvolvidos pelo professor da sala de aula, passando pelo planejamento, culminando na intervenção

Pela especificidade desse estágio que se realiza na área do campo, o mesmo tem apresentado suas contribuições para a formação do profissional pedagogo, ao passo que revela muitos dilemas da prática educativa nas escolas do e no campo. Essa questão e outras, têm sido levantadas pelos próprios alunos(as) em seus campos de estágios e debatidas no curso durante o processo do estágio, perguntando-se qual seria a aproximação da teoria com a prática, e em particular, o que esse estágio contribui para o fortalecimento da Educação do Campo?

METODOLOGIA

Para a elaboração desse artigo adotamos como parâmetro a realização de uma pesquisa qualitativa, baseada em observações e nos referenciais bibliográficas e documentais. Levantamos as informações acerca da temática, utilizando para tanto os seguintes instrumentos de coletas de dados: observação participante, através das orientações do estágio em sala de aula e das discussões ali proferidas; análise documental a partir dos relatórios dos alunos(as) estagiários(as), além do fundamento teórico proporcionado pelos referenciais bibliográficos no qual refletimos e analisamos acerca das experiências que foram vivenciadas no campo de estágio. Assim, nossas fontes para tal reflexão, foram os relatos dos alunos(as) estagiários(as) em suas participações nas aulas do estágio VI e a análise de seus relatórios.

REFERENCIAL TEÓRICO

Da articulação entre teoria e prática à práxis

O estágio supervisionado é uma etapa integralizadora e extremamente importante do processo de ensino-aprendizagem da formação de qualquer profissional. O estágio tem como objetivo aproximar a teoria da prática. É o momento em que o aluno estagiário vai vivenciar reais situações de trabalho, configurando-se assim, num momento de unidade daquilo que se tem visto teoricamente e, que agora é experienciado na prática. No caso específico da pedagogia, essas situações práticas acontecem, geralmente, nos espaços escolares.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

A relação entre teoria e prática tem sido objeto de vários estudos no campo educacional. A categoria prática pode ser entendida, em sentido amplo, como toda ação humana. E como o conjunto de realizações empreendidas por grupos coletivizados ou de modo individual, é o que dá sentido à existência e às experiências vivenciadas pelos humanos, diferenciando-os de outros seres por sua capacidade de intervir no mundo.

Pimenta (1995), relacionando o conceito de prática com o de formação docente, explicita vários entendimentos pelos quais a categoria passou - das experiências a serem adquiridas ou reproduzidas através da observação, ao conjunto de ações empreendidas, porém desarticulada da teoria, até o entendimento de unidade entre prática e teoria.

Vasquez (2007), em análise sobre a práxis, introdutoriamente, faz uma reflexão sobre a prática criadora e a repetitiva. A prática criadora é aquela cuja realização preconiza a transformação, pensada aprioristicamente, sobre uma dada realidade, que parte, então, de uma ação consciente. Já a prática repetitiva se expressa de modo espontâneo, mecânico, utilitário, sob o prisma do senso comum.

O autor acima (re)significa o termo, remetendo-o a uma dimensão ampliada como categoria metodológica do materialismo histórico, usando o termo práxis, mesmo estando etimologicamente esses dois vocábulos (prática e práxis) associados, porém o autor enfatiza a práxis como categoria que é utilizada no campo filosófico, conceituando-a como elemento central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Assim, Vázquez, na obra citada, realiza um estudo com apontamentos históricos e conceituais que fundamentam a validação de tal categoria.

Em relação à teoria e à prática, o filósofo grego Platão não só as separa como valoriza a teoria em detrimento da prática. Essa tradição foi muito forte entre os filósofos gregos de sua época. Para ele, a vida teórica se eleva ao ato de contemplação, prerrogativa dos homens livres, pois os atos de produção material e o mundo empírico seriam atividades próprias de escravos. Portanto, "Platão isola a teoria das atividades práticas" (VÁZQUEZ, 2007, p.38).

Aristóteles endossou o ponto de vista de Platão e a relação que ambos fazem de uma possível unidade entre teoria e prática é na práxis política. No entanto, mesmo nessa, a primazia continua sendo da teoria. "Portanto, a unidade platônica da teoria e prática não passa da diluição da prática na teoria" (Idem. p. 39).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

Ainda percorrendo essa linha histórico-conceitual, Vasquez enfatiza que, no Renascimento[2] - a consciência renascentista da práxis - "o homem deixa de ser um mero animal teórico para ser, também, sujeito ativo, construtor e criador do mundo" (Idem. p.43). Essa mudança pode ser atribuída ao novo contexto social de consolidação do capitalismo e do uso do método científico e da técnica e aos interesses da burguesia e do progresso econômico. O conhecimento deixa de ser especulativo para ser aplicado na vida prática e material, objetivando transformar a sociedade.

Não foi, ainda, nesse período que a práxis se afirmou como categoria filosófica de análise e transformação da realidade, pois a consciência filosófica renascentista da práxis, mesmo não rejeitando a atividade prática material produtiva, coloca-a em plano inferior, ou seja, o trabalho desenvolvido por artesãos, mecânicos, agricultores, dentre outros é relegado a segundo plano e considerado trabalho corrente do homem comum, que não exige muito esforço intelectual para ser executado. A divisão social do trabalho empreendido pelas novas relações no mundo do capital reforçou a separação entre trabalho físico e intelectual.

Com Marx e Engels foi que a práxis passou a ser evocada como possível de unidade e não mais entendida na polaridade teoria-prática. Em seus estudos, Vasquez aponta que Marx e Engels criticam a concepção economicista da práxis produtiva em sua limitação. Segundo os seus estudos, a partir das elaborações realizadas pelos economistas clássicos do Século XVIII, essa limitação operosa ofuscava o que eles desvelam - que, na relação de transformação da natureza, o homem transforma também sua humanidade.

Vê-se que, nas relações de trabalho estabelecidas na esfera social, implicam a atividade prática produtiva do homem e sua flexão sobre tal prática, que reflete sobre ela, a ponto de modificá-la. É nesse movimento praxiológico que Marx e Engels, também, revelam a existência da *mais-valia* - uma teorização sobre a exploração do trabalho nas relações produtivas efetivadas no sistema capitalista.

A práxis é, no marxismo, a categoria central de concepção de mundo e da história, uma práxis que se propõe a ser revolucionária e transformadora. É justamente nesse ponto que o Marxismo se diferencia das demais

2 Período histórico que assinala o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, aproximadamente, entre os fins do Século XIII e meados do Século XVII. Foi marcado por transformações na sociedade nas esferas econômicas, políticas, religiosas e cultural.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

filosofias anteriores, por unir, em sua interpretação de mundo, o modo como o homem pode transformá-lo (MARX, 1998).

O conceito de práxis explicita o significado de uma relação dialética entre a teoria e a prática, que é de reciprocidade. "Isto quer dizer que uma não pode ser compreendida sem a outra porque ambas são presentes, numa constante relação de troca mútua, constituindo as ações humanas, ou seja, a práxis" (ARANHA, 1989, p. 09).

Entende-se a práxis não só como categoria filosófica da ação humana, mas também no contexto social das relações empreendidas pelos humanos. Essas relações conjugam a prática e a teoria, em que esta é expressão dos esforços explicativos daquela. Aranha (idem) analisa a práxis numa perspectiva da divisão social do trabalho, no contexto da sociedade capitalista, auferindo sobre suas intencionalidades. Nesse tipo de sociedade, existe uma separação deliberada entre os que exercem atividades mais práticas, e isso separa o trabalho intelectual do manual. Existem, na emissão dessa ideia, uma distorção e uma intencionalidade.

Deliberadamente, há uma intenção de se impedir que as pessoas se apoderem de aparatos teóricos, de modo que possam compreender a realidade e suas contradições. Quanto mais desagregadas forem, melhor para o sistema hegemônico. Nesse sentido, é distorcida e desqualificada a práxis que dissemina a ideia de que ela não é necessária para o exercício de atividades em que predomina a atividade manual. Sobre essa questão, Gramsci entende que todo trabalho, seja físico ou mental, requer certo grau de intelectualidade, de consciência racional sobre sua ação:

> Não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, "gorila amestrado", é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora (1989, p.07).

Gramsci admite que todos (as) são capazes de pensar e efetivar transformações, elevando sua consciência ao nível da racionalidade crítica. Nisso consiste a superação do senso comum,[3] na elevação do pensar ao nível da consciência crítica, da capacidade de elaboração filosófica e de concepções de mundo. E como o senso comum tem uma concepção de mundo desagregada de suas reais circunstâncias e determinismo, necessário seria

3 A esse respeito, Gramsci (1989; 1991) exemplifica citando a religião e o folclore.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

sua superação por uma concepção de mundo coerente e crítica, que indica superação da ideologia dominante, pois "a base de sustentação da ideologia dominante é o senso comum" (MOCHCOWITH, 2001, p.14). Assim, a práxis se realiza no exercício da consciência filosófica, na elevação da consciência a tal ponto, ou seja, ao nível da racionalidade crítica. Em Gramsci, a práxis ganha mais notoriedade por se instituir no campo teórico, como designação do próprio marxismo, expressando-se como filosofia da práxis. A princípio, como estratégia para driblar a censura fascista italiana a seus escritos, contudo, torna-se o termo a própria síntese do marxismo.

Em relação à prática educativa entendida como ações que compreende as experiências e a socialização de conhecimentos que acontecem nos espaços escolares e para além desses, proporciona essa possível articulação da teoria com a prática. Nas situações cotidianos do estágio, o(a) aluno(a) estagiário(a) irá propor em seu projeto pedagógico, atividades de ensino e de aprendizagem que *a posteriori*, irá refletir sobre esse processo construído, rememorando acerca do mesmo e de suas aprendizagens. Ou seja, há uma indissociabilidade nessa relação, uma unidade indissolúvel, em que a prática compreende uma ação dirigida pela teoria, e, esta, por sua vez, constitui-se na problematização da prática, teorizando-a.

O estágio nessa direção, jamais compartimentalizará a relação teoria e prática, ao contrário, proporcionará reflexão sobre a prática experienciada nos diferentes espaços educativos, identificando os entraves e as possibilidades de avanços.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância do estágio na formação docente

Entender a formação do pedagogo faz-se necessário conhecer a história do curso de pedagogia no contexto das políticas educacionais da sociedade brasileira[4]. A legislação educacional destaca marcos importantes que orientam o estágio na formação do(a) pedagogo(a). Os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura devem ser orientados com base na legislação vigente, das quais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o parecer CNE/CP 28/2001 e CNE/CP Nº 1/2002, a lei 11.778/2008,

4 Porém, não faremos aqui esta imersão histórica por não ser objetivo deste artigo, registramos apenas sua importância.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

a resolução Nº 29/2020 da UFPB, o Projeto Político-Pedagógico de cada curso, dentre outros. Conforme o Parecer CNE/CP 28/2001,

> O estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da real situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares. (BRASIL, 2001, p.10)

Como aponta o parecer, o estágio um momento em que se oportuniza ao aluno(a) estagiário(a) reflexão da prática pedagógica e de sua própria ação. Além de desenvolver competências e habilidades necessárias para o exercício da docência. O estágio tem ajudado aos(as) alunos(as) estagiários(as) na ressignificação de suas práticas pedagógicas, mesmo desafiados pelos limites que essa vivência os coloca.

O tempo do estágio que é limitado, não vai ser suficiente para a aquisição de experiências, nem é essa a intenção. Contudo, é importante que como processo formativo do futuro docente, seja, de fato, uma atividade integradora e articuladora do conhecimento pedagógico necessário à prática docente. No caso do estágio com foco na docência o Parecer CNE/CP 28/2001,

> O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, 2001, p.10)

Como vivência pedagógica e profissional, o estágio supervisionado se apresenta como momento em que os(as) alunos(as) tem a oportunidade de vivenciar o ofício de ser professor, desenvolvendo suas habilidades e significando seus conhecimentos, assim não se corre o risco de reducionismo, por vezes, pautando o estágio apenas na observação, como bem nos lembra Pimenta (2012).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

Nos cursos de licenciatura o estágio é fundamental, pois confere aos(as) estagiários(as) a oportunidade de vencer inseguranças em relação aos ambientes escolares, principalmente para os que ainda não lecionam e se assustam com o ambiente desconhecido, de como as pessoas que fazem parte da comunidade escolar vão recebê-los, essas e outras dúvidas que antecedem suas atividades didáticas. Segundo Pimenta e Lima (2009, p. 103), "O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente".

Os(as) discentes em suas vivências, nos referenda esta questão, pontuando que a partir da aproximação com a realidade escolar eles(as) conseguem na relação teoria e prática, abstrair elementos necessários para o desenvolvimento de suas atividades docentes.

> O estágio supervisionado é o momento de aproximação com a realidade escolar, onde o discente, futuro professor, vai poder praticar as teorias aprendidas ao longo do curso, buscando sempre uma relação entre a teoria e a prática. Aluno(a) A.

Em outro registro verificamos a seguinte fala,

> O estágio supervisionado é um momento de formação inicial para o futuro profissional, acreditamos que por meio do estágio e das observações é possível refletir sobre a ação em sala de aula. Podemos conhecer a realidade e as adversidades de uma sala de aula e podemos nos familiarizar cada vez mais com esse ambiente de trabalho que vai ser nosso futuramente, e, já buscar maneiras de melhor desenvolver nosso trabalho pedagógico. Aluno(a) B.

Essas falas nos apresentam o quanto as experiências do estágio são importantes para esses estudantes. Oportunizando condições de apreender, de modo prático, conhecimentos e técnicas da atividade docente, possibilitando a percepção e a construção de uma identidade profissional.

Contribuições do estágio na formação de profissionais docentes para atuar na Educação do Campo

As experiências do estágio na Educação do Campo têm reforçado a importância de formação específica para educadores que irão atuar nesse

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

espaço. Como bem nos lembra Molina e Fernandes (2004, p.40), o campo não é, apenas, um lugar geográfico, mas um espaço de possibilidades,

> Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso.

No tocante ao espaço em que se vai atuar, pressupõe a necessidade de conhecimento para qualquer profissional em se atentar aos diferentes aspectos; geográfico, histórico, cultural, pedagógico. O estágio em espaços escolares do campo parte das definições da Educação do Campo, entendida como concepção e prática educativa da classe trabalhadora do campo, em sua diversidade de territórios e sujeitos. Constituindo-se, a educação do campo como um novo paradigma educacional (uma nova concepção teórica), como nos afirma Souza (2006).

Diante dessa concepção de educação que leva em consideração o contexto das mulheres, homens, jovens e crianças inseridas no campo, pensa-se em oportunizar o acesso à educação de qualidade e contextualizada para essas pessoas que residem no campo. Como bem expressa um(a) aluno(a) do estágio em educação do campo, do curso de pedagogia do CCHSA, referendados em Caldart (1997),

> Este povo tem o direito de ser educado no lugar que vive, tendo o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e a sua participação. Vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Aluno(a) C.

Esta exigência tem sido um desejo de todos aqueles que defendem a Educação do Campo, contudo, infelizmente a realidade, ainda, não consubstancia essas necessidades. Ainda sobre a concepção de educação que leva em consideração o contexto das pessoas, temos no discurso de outro(a) aluno(a) esta preocupação;

> A Educação do Campo necessita de propostas pedagógicas que venham trabalhar de uma forma contextualizada e interdisciplinar. [...] Não tem como ensinar nas escolas do campo sem estar fazendo um elo com a realidade de vida dos alunos. Esse processo de construção de conhecimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

> por meio da contextualização facilita o processo de aprendizagem dos alunos. Aluno(a) D.

Essa preocupação com a realidade dos sujeitos do campo se expressa no art. 2,º § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p.01), quando afirma que:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Contudo há relatos que se traduz em dilemas vividos, nos ambientes de estágios, pelos(as) discentes. Um desses dilemas registrados é o contato com as turmas multisseriadas, muito comum nas escolas do campo, integrando numa mesma sala, duas ou mais turmas. Nos relatos dos(as) alunos(as), eles apresentam suas dificuldades e limites de trabalhar com essas turmas;

> Tivemos dificuldade em conduzir um trabalho que abarcasse as necessidades dos discentes em suas particularidades. A metodologia utilizada para os alunos do Pré tinha que ser diferente da dos alunos do 1º ano e do 2º ano. Aluno(a) E.

No geral, os alunos apresentam muitas dificuldades em desenvolver suas intervenções com turmas multisseriadas, muitos consideram a existência dessas modalidades como um atraso para o processo pedagógico dessas escolas e da aprendizagem dos alunos, muitos utilizam, no entanto, como critério de comparação as escolas da cidade e a organização de turmas seriadas. Mas será o sistema seriado a única alternativa para a constituição de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade? Miguel Arroyo (2008), ao problematizar acerca dessa questão, afirma que a seriação é peneiradora, seletiva e excludente, assim nos ajuda a perceber que há na seriação também problemas, pois esta tem se pautado em conhecimentos hierarquizados sem se preocupar em contextualizar e conectar os diferentes sujeito que integram aquela determinada escola e em seus diferentes modos de vida. Até mesmo as salas seriadas são *multi*, pois cada sujeito tem seu tempo próprio para aprender baseado em seu desenvolvimento enquanto pessoa.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

Geralmente, fomos formados nesse modelo seriado e termos dificuldade de enxergar na multisseriação uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Sabemos de experiências de escolas que usam de outros modelos para o ensino, respaldadas pela LDB, tais como os baseados em ciclos, grupos não seriados, alternância de estudos. Contudo, normalmente, as escolas, as secretarias de educação dos municípios e, por vezes, a própria universidade se pauta e reforça o modelo seriado como o ideal a seguir e garantir o sucesso da aprendizagem.

Salomão Hage (2005), refletindo sobre essa mesma situação, alerta sobre a necessidade das escolas multisseriadas saírem do anonimato e serem incluídas nas políticas públicas e agendas dos diversos setores que trabalham com a educação, dos setores públicos aos movimentos sociais do campo. Para esse autor há uma grande desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os problemas enfrentados nas escolas multisseriadas, que são as responsáveis pela iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.

O problema da situação de infraestruturas das escolas do campos foi apontado pelos(as) alunos(as) nas suas experiências durante o estágio, a precariedade nas estruturas físicas e de recursos didáticas nas escolas,

> Tivemos que superar alguns desafios, que foram desde o espaço pequeno da escola até a falta de recursos didáticos adequados para trabalhar os componentes curriculares propostos pelas sequências didáticas. Aluno(a) F.

A Educação do Campo tem muitos desafios a superar para além de um novo olhar necessário a multisseriação. Outro desafio é a do currículo que via de regra se pauta por uma visão urbanocêntrica e homogeneizadora da condição de vida social. Sobre essa questão do currículo, os(as) alunos(as) a identificaram em suas experiências no estágio em educação do campo relataram,

> O gestor da escola afirmou que o currículo é contextualizado para a realidade do campo, mas no período curto das observações, identificamos que isso não acontece. Acreditamos que o currículo é igual ao da zona urbana. Notamos que o currículo seguido pela instituição é semelhante ao urbano, com isso identificamos que a escola não exerce o que rege as leis. Assim podemos concluir que as leis que garante o direito dos campesinos não está sendo efetivada. Aluno(a) G.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

Ainda sobre o currículo, outros(as) alunos(as) alegam que se distancia da realidade do campo.

> Percebemos o quanto a educação do campo deixa ainda a desejar no que se refere aos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois mesmo sendo uma escola do campo, entendemos que seus alunos são de certa forma urbanizados, em todos os sentidos, didáticos, pedagógicos, políticos, econômicos e sociais. Aluno(a) H.

Contudo, os mesmos já conseguem fazer a inferência da necessidade de intervenção metodológica para a adequação curricular.

> O estágio na Educação do Campo nos deixou claro a realidade das escolas do campo em que futuramente iremos trabalhar. E já sabemos que temos que reorganizar o currículo para o aluno do campo devido as suas necessidades diárias. Aluno(a) I.

Para Arroyo (1999), há diferente maneiras pelas quais a cultura camponesa pode ser valorizada, inclusive o currículo escolar deve ser um dos espaços para que seja construída a emancipação humana dos sujeitos. Uma vez que o currículo possibilita o acesso ao saber organizado e sistemático.

> Há uma cultura urbana, mas, sobretudo há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural. É verdade que não podemos romantizar a vida do campo. Sempre foi tensa a relação do homem com a terra, as relações sociais no campo foram e são tensas. Nessa permanente tensão e não em uma relação bucólica, foram, produzidas as matrizes culturais que ainda marcam todos nós. Como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico. Sobretudo, incorporar as transformações que as lutas no campo provocam nessas matrizes culturais. A cultura é dinâmica. (ARROYO, 1999, p.28).

Essa tensão à qual o autor se refere, existente historicamente, encontra-se presente nos processos de luta dos povos do campo na busca por seus direitos. Entre estes, por uma educação que valorize sua cultura, seu *habitat*, e que não reforce a máxima do imaginário social que a escola boa é a da cidade. Nesse processo de valorização da cultura campesina, os educadores são importantes instrumentos na construção de uma pedagogia que se volte também para o local, o quotidiano e suas transformações.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado em Educação do Campo tem possibilitado aos (as) alunos(as) estagiários(as) reflexão acerca da experiência da prática pedagógica que vivenciarão quando profissionais da educação. O estágio é uma atividade que proporciona aos estudantes conhecimentos técnicos e pedagógicos para o desenvolvimento de suas habilidades como futuros docentes, vão adquirindo-a nessa relação dialética da teoria com a prática. Sobre isso, Vasquez (2007) nos lembra que a atividade pedagógica é teórico-prática, que sai do plano ideal, teórico, subjetivo, materializando-se no real - prático.

O estágio necessita fortalecer de fato esse vínculo aluno(a) estagiário(a) – escola do campo - universidade, potencializando essas vivências de modo que esses futuros profissionais se reinventem também em suas práticas ao enfrentar os desafios do mundo do trabalho e das mudanças nos diferentes contextos sócio-políticos.

A Educação do/no Campo é muito desafiadora pelo seu próprio contexto histórico, geográfico e cultural, pela permanência reprodutivista de práticas própria da Educação Rural que se pretende superar. Contudo como nos lembra Silva (2018, p.28),

> A própria Educação Rural que ainda permanece no campo brasileiro não é mais a mesma, porque dimensões presentes na concepção da Educação do Campo, ao circular pelas políticas e programas governamentais, dos municípios e estados, terminam influenciando nas escolas das redes, na formação do professorado, na proposição e reinvindicação dos movimentos sociais com princípios, fundamentos, marcos normativos da Educação do Campo, o que gera questionamentos da prática hegemônica, e suscita o interesse do professorado sobre o Movimento da Educação do Campo e suas práticas educativas.

Contudo, as experiências obtidas por meio do estágio, que por essência e trajetória já são enriquecedoras, tem apresentado um panorama sobre as dificuldades, anseios e medos, mas também as satisfações, desejos e importância da ação docente que recoloca o profissional da educação para lidar com situações que exigem enxergar nos desafios as possibilidades de realização de seu trabalho como sujeito formador comprometido com a educação, com a sociedade e com o seu fazer pedagógico a qual constantemente é desafiada a se reinventar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

É perceptível o quanto a prática do estágio tem oportunizado a tomada de consciência da importância de um trabalho pedagógico que fortaleça a identidade campesina. Essa dialética educativa, tem despertado em todos os envolvidos a importância de se pautar pelos princípios e valores apontados nas diretrizes operacionais da educação básica das escolas do campo, de modo que é possível construir pontes educativa que pense o contexto e a (re)significância dessas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis RJ: Vozes. 2008;

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo. V.2. Brasília, 1999.

BRASIL, MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002;

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. Parecer que apresenta projeto da Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (orgs). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.066

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais Orgânicos e a Formação da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém: 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 103 p.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?. 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos.** Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n.1, p. 23 - 41 – jan./abr. 2018 - ISSN 2238-8346.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Cooperação nos Assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE QUESTÃO AGRÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

AILA CRISTINA COSTA DE JESUS
Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, ailacristinacj@gmail.com

ALINE DOS SANTOS LIMA
Doutora em Geografia pela UFBA, Professora do IF Baiano Campus Santa Inês, aline.lima@ifbaiano.edu.br

ANGELA ANDRADE CALHAU
Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo Universidade Federal da Bahia - UFRB, aacalhau@aluno.ufrb.edu.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

RESUMO

O presente texto tem por objetivo tecer reflexões sobre a relação entre a questão agrária e a formação de professores e professoras das escolas do/no campo tendo como base empírica a realização do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo. Executado pelo Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano/CNPq (NEQA-IF Baiano/CNPq), como parte das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de extensão "Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro", o Curso teve como objetivo contribuir com a formação continuada dos professores e professoras da Educação Básica a partir da socialização de experiências articulados com a sistematização de conhecimentos produzidos nas Escolas do Campo. Metodologicamente, o trabalho em tela recorre: 1) levantamento bibliográfico; 2) observação em ambiente virtual; 3) coleta de dados e registro (orais e escritos) e, por fim, 4) sistematização, análise e discussão dos dados coletados. A realização do Curso é fruto das reflexões teórico-empíricas realizadas pelo NEQA-IF Baiano/CNPq por meio da indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão ao longo dos últimos dez anos e surge como importante espaço na construção e socialização de experiências das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para a centralidade da discussão e do fazer docente.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação do Campo, Produção de alimentos, Agroecologia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto consiste em tecer reflexões sobre a relação entre a questão agrária e a formação de professores e professoras das escolas do/no campo tendo como base empírica a realização do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo (CFEPEC) e a realidade dos cursistas. Para tanto, nos debruçamos sobre o perfil do e das cursistas e os paralelos entre a questão agrária, a formação de professores e professoras e a produção de alimentos no Brasil.

A inspiração para pensarmos em "experimentos pedagógicos" para escolas do campo ocorreu a partir da leitura de Caldart (2012, p. 265) quando a autora diz que acontece no âmbito da Educação Campo importantes ações que constroem uma escola mais próxima das lutas dos sujeitos. E foi isso que tentamos construir com o CFEPEC, construir e socializar experiências que tragam as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para a centralidade da discussão e do fazer docente.

O objetivo geral do curso consistiu em contribuir com a formação continuada dos professores e professoras da Educação Básica do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá[1] a partir da socialização de experiências/saberes articulados com a sistematização de conhecimentos produzidos nas Escolas do Campo. Para isso, o curso foi executado em quatro módulos, a saber: 1) Questão Agrária e Estrutura Fundiária; 2) Educação do Campo; 3) Agrotóxicos e a produção de alimentos e 4) Agroecologia.

Esta experiência formativa foi executada pelo Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano/CNPq – conhecido como NEQA[2] – como

1 Inicialmente, o Curso foi pensado para professores e estudantes das licenciaturas dos vinte municípios que fazem parte do recorte espacial denominado como Território de Identidade Vale do Jiquiriçá no Estado da Bahia (Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra). No entanto, no período de inscrição, recebemos manifestações de interesse de profissionais de outros estados. Dessa forma, decidimos destinar uma parcela das vagas para pessoas de outras regiões.

2 O Núcleo de Estudos em Questões Agrárias (NEQA) desenvolve atividades desde 2011. Sua formalização foi realizada, em junho de 2012, mediante cadastro no antigo Núcleo de Extensão do IF Baiano Campus Santa Inês. Em fevereiro de 2018, foi solicitado o registro do NEQA no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Neste contexto, se optou por mudar sua denominação – Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – e manter a sigla – NEQA – por questão de identidade. O NEQA-IF Baiano/CNPq,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

parte das atividades desenvolvidas no âmbito do "Projeto Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro" financiado pelo Edital de Extensão nº 02/2020/PROEX/CPPEX/IFBAIANO (LIMA, 2020).

As motivações para o projeto em questão, e o curso em si, surgem a partir de uma série de ações de pesquisa, ensino e extensão realizadas pelo NEQA – IF Baiano/CNPq apoiadas na missão do Instituto Federal Baiano que prevê a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão[3]. Consequentemente, os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa partem da concepção que esse tripé é essencial na formação inicial e continuada de professores e professoras, da mesma maneira que também é necessário para atender as demandas e os desafios colocados pela sociedade contemporânea frente às questões sociais, educacionais, econômicas, políticas e ambientais do nosso país (BRASIL,2008); (IF BAIANO, 2019).

Pensando nas problemáticas da sociedade brasileira, podemos destacar o cenário que o país ocupa frente ao uso intensivo de agrotóxico, causador de impactos na saúde humana e na contaminação das águas e solos. É sabido que a produção agrícola no Brasil ocupa uma

É importante posição na geração de trabalho e renda, em especial, a partir da agricultura familiar camponesa. No entanto, essa produção não está desvinculada do modelo de produção pautada no uso de agrotóxicos, que no contexto brasileiro, é intensivo e em grande escala, colocando o país como um dos principais consumidores de agrotóxicos do mundo (LIMA, JESUS, PEDREIRA, 2019).

Esse cenário, no qual o Brasil se coloca como "campeão" no consumo de agrotóxicos e, consequentemente, as implicações desse processo na saúde humana e na natureza, mobilizaram e mobilizam que os integrantes do NEQA – IF Baiano/CNPq a realizar estudos destinados à temática dos agrotóxicos. Isto é, essa realidade demanda reflexão dos/as pesquisadores/pesquisadoras das instituições que ofertam ensino superior, dos professores da Educação Básica e dos movimentos sociais frente ao modelo de produção com base nos agrotóxicos que se instalou no campo brasileiro (LIMA, 2019).

é formado por professores, técnicos administrativos e estudantes de graduação e especialização dos campi do IF Baiano em Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira, Santa Inês e Serrinha, além de egressos e membros da comunidade externa.

3 Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos/. Acesso em: 12 out. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos percorridos para a construção deste texto extrapolam no tempo-espaço os limites impostos pela pandemia provocada pelo vírus nomeado de Síndrome Respiratório Aguda Grave do Coronavírus (Sars - Cov-2) causador da COVID-19, doença infecciosa altamente transmissível. Tal situação escancarou as desigualdades sociais e nos obrigou a pensar novas estratégias de re-existências, seja no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, ou nas redes de solidariedades construídas, o que, de certa forma, nos permitiu a construção do presente texto (LIMA; CALHAU; SOUZA, 2021).

Este texto, bem como a realização do CFEPEC, é fruto das reflexões teórico-empíricas realizadas pelo NEQA-IF Baiano/CNPq por meio das atividades de pesquisa-ensino-extensão ao longo dos últimos dez anos. A execução do CFEPEC é resultado dessa caminhada que se concretiza com a proposta de contribuir com a formação dos professores e professoras das escolas do campo. Neste sentido, para a sistematização do presente texto recorremos aos seguintes procedimentos: 1) levantamento bibliográfico; 2) observação em ambiente virtual; 3) coleta de dados e registro (orais e escritos) e, por fim, 4) sistematização, análises e discussão dos dados e informações coletadas. As metodologias de pesquisa utilizadas para coleta de dados, a observação e registros dos encontros se apoiam nos estudos de Bueno, Bueno & Maciel (2020) sobre as pesquisas no contexto da pandemia, apresentando possibilidades para adequar ao "novo normal".

O levantamento bibliográfico aconteceu ao longo da realização do Curso, no processo de formação da equipe executora. Os referenciais teóricos foram escolhidos com o propósito de problematizar as temáticas da Questão Agrária, da Educação do Campo e da produção de alimentos no Brasil. Foram selecionados e estudados textos de livros, teses, dissertações, periódicos, anais de eventos e cartilhas. Nesse período, realizamos ações de estudos coletivos intituladas "Roda do vai quem quer" onde membros do grupo de pesquisa se debruçaram na discussão das obras e textos selecionados.

Devido a pandemia, as aulas do curso aconteceram no formato remoto por meios de plataformas de videoconferências. Por esse motivo, utilizamos como ferramentas de pesquisa a observação em ambiente virtual e registros dos relatos orais e escritos. A observação se deu a partir do acompanhamento das aulas síncronas, das gravações e análises das listas de presenças com comentários sobre as aulas e as análises das atividades assíncronas dos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

módulos do curso[4]. Para coleta de dados, aplicamos questionários via *Google Forms*[5] com intuito traçar um perfil dos cursistas e das suas experiências formativas. Além disso, os questionários eram aplicados durante os módulos para acompanhar o processo do Curso e construir reflexões coletivas sobre as temáticas abordadas.

Sobre o Curso, é importante ressaltar que as atividades tiveram início em 14 de abril e foram finalizadas em 18 de junho de 2021. A carga horária foi distribuída em momentos síncronas e assíncronas. De forma geral, a metodologia utilizada foi orientada a partir da dialogicidade freiriana (FREIRE, 1987). Para tanto, partimos das discussões de textos selecionados, das reflexões com base da realidade concreta dos/das cursistas e trocas de experiências entres os educadores. Vale frisar que mesmo no modelo remoto, o diálogo era constante por meio de e-mails e em grupos de troca de mensagens *(WhatsApp)* para acompanhar as atividades dos cursistas e a disponibilização de materiais para estudo. Além disso, as aulas foram gravadas e disponibilizadas para estudos devido boa parte dos cursistas sinalizaram dificuldades com relação ao acesso de internet[6].

4 Com base na Resolução 90/2020, que regulamenta e normatiza as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) no Instituto Federal Baiano, as atividades síncronas são aquelas que exigem a presença simultânea do/a docente e do/a discente. Já as atividades assíncronas são aquelas postadas em ambientes virtuais de aprendizagem pelo/a docente para acesso do/a discente em tempo e espaço determinados (IF BAIANO, 2020).

5 A utilização do *Google Forms* tem sido é muito útil no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, principalmente no contexto pandêmico, pois permite a possibilidade do questionário ser respondido em qualquer local e horário, sendo enviado por meio de link. Depois de concluído, a ferramenta cria planilhas e gráficos o que facilita no processo de análises dos dados coletados (MOTA, 2019).

6 Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018/2019 sobre o "Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019" do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve um crescimento recente na utilização de internet no Brasil. Com isso, em 2019, 82,7% dos domicílios utilizavam internet. No entanto, apesar disso, nas áreas rurais somente 55,6% dos domicílios têm acesso à internet, enquanto, nas áreas urbanas esse número chega a 86,7%. Dentre os motivos listados pela não utilização da internet pela população das áreas rurais, temos: a falta de disponibilidade do serviço de internet e os valores dos serviços caros, bem como os equipamentos necessários para utilização com custo caro para aquisição. Isso só reforça o caráter desigual do acesso à Educação, se pensarmos na oferta do ensino remoto durante a pandemia. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

Conhecendo os cursistas e suas realidades: quem são os professores e professoras das escolas do campo?

Tomando como base os dados coletados a partir do questionário "Conhecendo os cursistas", apresentamos algumas informações que permitiram tecer considerações sobre o perfil dos professores e professoras que atuam nas escolas do campo. Ao todo, foram 40 inscritos no Curso, deste total, em sua maioria, foi composto por mulheres (75%) e homens (25%), dos quais, 52% se autodeclararam pardos e 48% se autodeclararam pretos. Ao analisar a partir da leitura da classificação de cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podemos concluir que a turma era composta, majoritariamente, por mulheres negras.

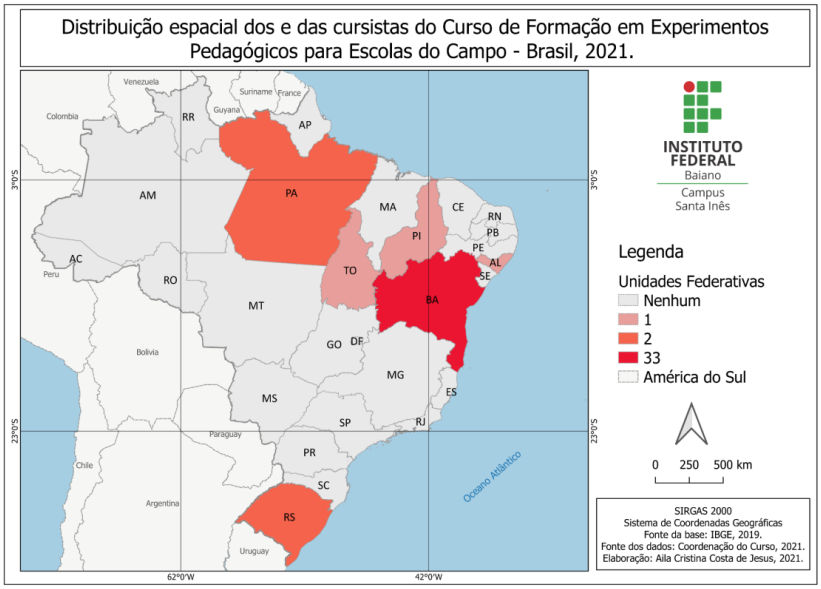
Os participantes do Curso, em sua maioria, foram professores e professoras (83,3%) atuantes desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Os demais eram coordenadores pedagógicos de Escolas do Campo, secretário, gestores/diretores e estudantes das licenciaturas. As áreas de formação dos participantes foram diversas, sendo profissionais e estudantes das Ciências Biológicas, Filosofia, História, Geografia, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia e Tecnólogo em Agroecologia. Desse total, 76% possuíam o Ensino Superior completo, enquanto 24% estavam cursando. É importante destacar que o tempo de atuação varia bastante, entre 4 e 30 anos. Algo que durante a realização do Curso, possibilitou a realimentação de práticas já realizadas e a troca de experiências desde o "chão" das escolas.

Os cursistas eram residentes dos seguintes municípios/estados: Amargosa/BA, Belém/PA, Buriti dos Lopes/PI, Dom Macedo Costa/BA, Governador Mangabeira/BA, Gurupi/TO, Ipirá/BA, Jacobina/BA, Jequié/BA, Laje/BA, Lençóis/BA, Mascote/BA, Montenegro/RS, Mutuípe/BA, Nazaré/BA, Palmeiras dos Índios/AL, Santa Cruz Cabrália/BA, Santa Inês/BA, Santo Antônio de Jesus/BA, São Domingos/BA, Serrinha/BA, Ubaíra/BA, Vigia/PA e Valença/BA. Conforme demonstrado na Figura 01, foram trinta e três cursistas do Estado da Bahia, dois cursistas do Estado do Pará, dois cursistas do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que dos Estados de Alagoas, Piauí e Tocantins tivemos a presença de um/uma cursista de cada unidade federativa.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

Figura 01. Distribuição espacial dos/das cursistas do CFEPEC, 2021.



Fonte: IBGE, 2019. Dados da Coordenação do Curso, 2021.
Elaboração: Aila Cristina Costa de Jesus, 2021.

Consideramos positiva a diversidade geográfica presente no Curso. Foi possível perceber as semelhanças, as particularidades e especificidades das diferentes realidades apresentadas durante os momentos de socialização das experiências e avaliações. Com isso, ficou evidente que, apesar das especificidades, algumas questões se apresentam como centrais no cotidiano das escolas do campo e das comunidades campesinas. Ou seja, aspectos ligados à questão agrária se materializam e se expressam de forma semelhante, mas também particulares, no cotidiano dos professores e professoras e dos estudantes da licenciatura ali presentes.

Caldart (2003) argumenta sobre o ganho que as trocas de experiências e vivências trazem para o processo de autoformação dos professores e das professoras. Sair dos limites do "chão" que eles pisam, é a possibilidade de ampliar as leituras e visões de ações educativas para além da escola, ações educativas de fora, mas que colaboram na construção de uma prática vinculada às lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Por isso, para a autora,

> Pisar em outros territórios, conversar com outras gentes, ouvir outros sotaques, mudar de ambiente, ver outras coisas, produz um 'arejamento' indispensável para a formação de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

> um educador. Isto ajuda a multiplicar suas raízes, ou enrolá-lo numa coletividade maior, que pode ser a coletividade do movimento social ao qual se vincula [...] ou a coletividade dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, ou a coletividade dos lutadores e das lutadoras do povo, ou todas elas, combinadas e em movimento (CALDART, 2003, p. 75-76).

Vale registrar que a maioria dos cursistas 62,5% residem em áreas urbanas e 37,5% em áreas rurais. Sobre a atuação política dos professores e das professoras do Curso em outros espaços formativos de luta e militância, 52% afirmaram participar ou já ter participado, enquanto 48% diz não participar. Dos movimentos indicados, temos, associações, sindicatos e movimentos sociais e estudantis, sendo eles: APLB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia, Associação de Mulheres das Duas Barras do Fojo, Associação dos Moradores Rurais, Associação de Portadores de Deficiência da Ilha de Caratateua, Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barrocão de Cima, Grupo de Oração da Igreja Católica, Movimento Luta Camponesa, Movimento pela Implantação da Universidade Federal do Recôncavo Baiano em Nazaré, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, Movimento SOS Rio Jaguaripe e Movimento Estudantil da Universidade Federal do Recôncavo Baiano. A atuação política dos professores e das professoras demonstram suas visões de mundo e sociedade. Sujeitos que lutam em diferentes espaços.

É interessante destacar os motivos que foram listados como motivações para a participar do CFEPEC. Por ordem de indicações, temos: vontade de aumentar/desenvolver as perspectivas/ideias pedagógicas; desenvolver novas ideias/propósitos para o trabalho/ensino; desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas; partilhar ideias e experiências com colegas, prazer associado ao estudo, promover o desenvolvimento pessoal; mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem; aumentar/melhorar oportunidades profissionais; progredir na carreira; construir materiais didáticos; e possibilidade de pensar na continuação da formação a partir do mestrado em Educação do Campo.

Por mais do que alguns dos motivos acima apresentados perpassam pelos desejos individuais, por questões ligadas à subjetividade dos sujeitos, alguns pontos merecem ser analisados na tentativa de melhor compreender e constatar expectativas dos cursistas em relação ao processo formativo. Assim, destacamos pontos como: desenvolver ideias pedagógicas para o trabalho e ensino, desenvolver projetos de investigação, colaboração com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

colegas, partilhar ideias e experiências e a construção de materiais didáticos, entre outros. Estas foram questões que durante o Curso, e a partir da análise das falas dos cursistas, nos leva a afirmar que a experiência formativa foi capaz de desempenhar. Por mais que não houvesse tempo hábil para o aprofundamento de algumas discussões, as impressões centrais sobre as temáticas foram apresentadas e referências foram socializadas para estudos futuros

Foi com esse coletivo diverso de educadores que construímos o CFEPEC e sobre ele que falaremos a seguir.

Os pressupostos teóricos e a construção do CFEPEC

Os pressupostos teóricos que orientaram a organização e a execução do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo partem da premissa da permanência da questão agrária e seus desdobramentos na sociedade brasileira (GERMANI, 2010; STEDILE, 2011; LIMA, 2017; WANDERLEY, 2019). A questão agrária pode ser compreendida como

> (...) as questões referentes às relações sociais de produção, ou seja, como e de que forma se produz no campo. Questões que remetem a estrutura de propriedade da terra, as relações sociais de produção que são estabelecidas entre os distintos e antagônicos grupos sociais que coexistem no tempo-espaço. Isto é, quem se apropria de um pedaço da natureza e a forma que o faz vai definir a condição em que realiza sua produção e, também, sua posição numa dada sociedade (GERMANI, 2010, p. 271).

A apropriação privada da natureza e as relações de produção são questões centrais aqui. Por isso, compreendemos, a partir de Lima (2017, p. 46), que o "pano de fundo" da questão agrária é "(...) a contradição estrutural do modo de produção capitalista que, historicamente, se reproduz pela concentração dos meios de produção (terra e água) e pela exploração da força de trabalho".

Logo, pensar a questão agrária como centralidade na execução do Curso, perpassa por compreendê-la em suas diversas dimensões, seja pela dimensão territorial, política, econômica, social ou histórica, como muitos estudiosos brasileiros vem pesquisando (STÉDILE, 2011) ou pelas suas implicações diretas na formação de professores (SANTOS, 2015) e/ou na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

produção de alimentos, consequentemente, na segurança e na soberania alimentar do país (GOMES & GOMES Jr., 2014).

No entanto, a questão agrária sempre terá uma dimensão territorial que perpassa no campo e na cidade (GERMANI, 2010). Essa dimensão pode ser exemplificada a partir dos dados da estrutura fundiária do nosso país. Segundo o Censo Agropecuário (IBGE, 2017), os estabelecimentos agropecuários com dimensões acima de 1.000 hectares representam cerca de 1% e detém quase metade (47,52%) das áreas rurais do país. A professora Guiomar Inez também reforça isso ao dizer que, por 86 anos [quase um século], aproximadamente metade das terras do país permanecem na mão dos proprietários do grupo de 1.000 hectares a mais (GERMANI, 2010). Segundo Oliveira (2013), no Brasil é onde estão localizados os maiores latifundiários do mundo. O autor também alerta que "os latifundiários vem aumentando", o que confirma, mais uma vez, a permanência da questão agrária no campo brasileiro (OLIVEIRA, 2001, p. 29).

Tal questão não se resume às discussões sobre o campo brasileiro. O sociólogo José de Souza Martins enfatiza como a questão agrária afeta todos e todas na sociedade. Nas palavras do autor "(...) a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer" (MARTINS, 1994, p. 12-13). Em consonância a essa afirmação, a socióloga Maria de Nazareth Baudel Wanderley defende que a questão agrária permanece como uma questão central para a sociedade brasileira, desde a ocupação inicial até os dias atuais (WANDERLEY, 2019).

Um ponto em comum entres os pesquisadores citados, e tantos outros intelectuais brasileiros, é a defesa da tese da permanência da questão agrária. Diante disso, o CFEPEC teve como base pressupostos teóricos da permanência da questão agrária, seus desdobramentos e implicações na produção de alimentos no Brasil, na Educação do Campo e na formação de professores e professoras, entendendo que é a questão agrária é um elemento central na organização social, política, econômica e territorial da sociedade brasileira. É justamente por essa compressão que o Curso teve como proposição as discussões sobre a questão agrária. Dado a isso, como mostra o Quadro 01, a referida temática foi a primeira a ser apresentada como base conceitual para pensarmos a experiência de formação continuada.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

Quadro 01. Conteúdos/temáticas trabalhadas durante o CFEPEC, 2021.

Módulo 01	Questão Agrária e Estrutura fundiária no Brasil – Bahia - Vale do Jiquiriçá - Condições históricas e sociais de acesso à terra no Brasil - Estrutura fundiária no Brasil – Bahia – Vale do Jiquiriçá - Sujeitos do campo
Módulo 02	Educação do Campo - História, concepção e marcos legais - Sujeitos do campo, movimentos sociais e a luta pela Educação do Campo- A formação do Educador do Campo
Módulo 03	Agrotóxicos e produção de alimentos - Conceito, consumo e usos de agrotóxicos no Brasil - Impactos do uso de agrotóxicos - Panorama do uso de agrotóxicos no Brasil – Bahia – Vale do Jiquiriçá
Módulo 04	Agroecologia: desafios e possibilidades para educação básica - Conceito de Agroecologia - Desafios e possibilidades para a transição agroecológica - Agroecologia e relação com educação básica - Vivências na agroecologia: desafios e caminhos percorridos

Fonte: Coordenação do CFEPEC, 2021.
Elaboração: Aila Cristina Costa de Jesus.

Ao discutirmos no Curso a temática da questão agrária, tomamos como referência as condições históricas e sociais de acesso à terra no Brasil (GERMANI, 2006) e a questão agrária enquanto uma questão territorial (GERMANI, 2010). Para tanto, discutimos a estrutura fundiária do Brasil – Bahia – Vale do Jiquiriçá. Neste módulo propomos uma reflexão sobre a relação entre a questão agrária e a Educação do Campo. Nas falas listadas a seguir fica evidente a compreensão de alguns cursistas sobre a questão

> A Educação do Campo luta contra a lógica do campo como lugar de negócio e surge em contraposição à Educação Rural. A Questão Agrária por sua vez, desvela as formas de apropriação e uso da terra, nessa perspectiva, a relação entre a Educação do Campo e a Questão Agrária ocorre no sentido contrapor-se à lógica do capitalismo e na defesa da Reforma Agrária, de relações humanizadas entre sujeitos concretos (CURSISTA VSS, 2021).
>
> O contexto histórico de ocupação territorial do Brasil mostra que o acesso à terra é um privilégio de classe. Esse processo se inicia com a colonização e perdura até a contemporaneidade. A questão agrária está intrinsecamente relacionada com a educação do campo, pois trata-se dos sujeitos que formam excluídos historicamente do processo educacional e do acesso à terra (CURSISTA SDS, 2021).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

A partir dessa reflexão inicial, seguimos com as discussões sobre a Educação do Campo. Apoiadas em Caldart (2008), entendemos a Educação do Campo como um conceito novo, em movimento, que representa as especificidades e a materialidade da realidade concreta dos sujeitos sociais do campo. Por isso, ele só é compreendido a partir do próprio contexto histórico que o criou. A realidade que o conceito expressa perpassa pelas contradições no campo brasileiro. Ao mesmo tempo, empregar o conceito de Educação do Campo requer que se compreenda que seu uso está ancorado em uma disputa teórico conceitual e política que reflete as tensões sociais nos territórios campesinos. Portanto, devemos compreender que esse conceito "não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo ou por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social" (CALDART, 2008, p. 69).

A Educação do Campo deve ser entendida como fruto das lutas dos movimentos sociais, sendo, portanto, um dos enfrentamentos travados pelos sujeitos dos campos frente à questão agrária e ao sistema capitalista. A Educação do Campo é uma proposta de pensar um novo projeto de sociedade e de educação para a classe trabalhadora. Dentre os movimentos que lutam e lutaram para consolidação da concepção de uma Educação do Campo pensada para a classe trabalhadora, emancipatória e contra-hegemônica, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) a partir da atuação do Setor de Educação (SANTOS, 2015)

Esses pontos indicados pelas autoras citadas devem estar presentes na formação (inicial e continuada) dos professores e professoras das escolas do/no campo, pois o processo formativo deve estar vinculado às lutas dos sujeitos do campo. Pensando, então, desde as lutas dos sujeitos do campo é fundamental compreender os significados do acesso à terra e, por consequência, na produção de alimentos e na pauta da segurança e soberania alimentar. Logo, é necessário que os professores e professoras, atuantes e em formação, tenham acesso a essas discussões e, ao mesmo tempo, construam um currículo que dê conta das especificidades das comunidades camponesas.

Para Caldart (2012, p. 263), a Educação do Campo deve combinar a "luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à **soberania alimentar**, ao território (grifo nosso)". Portanto, é necessário que a formação dos educadores e educadoras do campo trate de questões que englobam todas as dimensões da vida dos sujeitos do campo, como as questões que põem em risco a sua reprodução social, por exemplo,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

a soberania e segurança alimentar ameaçada pelo modelo de produção agrícola com base no uso indiscriminado de agrotóxicos.

A produção de alimentos com a utilização intensiva de agrotóxicos no Brasil ocorreu paralelamente ao processo de "modernização do campo". Tais processos acentuaram as contradições no campo brasileiro, aumentaram a concentração de terra e poder, ao mesmo tempo que elevaram o desemprego no campo e expulsaram famílias no movimento campo-cidade (RIGOTTO & ROSA, 2012).

O uso de agrotóxicos atua em dualidade e contradição. Por um lado, rende lucros e ganhos às grandes empresas e eleva a produtividade/exportação de *commodities*. Porém, faz isso em detrimento da saúde dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e da sociedade brasileira como todo, e por consequência, afeta a condição de segurança alimentar e nutricional de todos (GOMES; GOMES Jr, 2014).

Portanto, para trazer a discussão para dentro do Curso, propomos uma reflexão sobre a produção de alimentos e o uso de agroquímicos, intercalando a exposição e o debate do conceito de agrotóxico com a trechos dos documentários "O Veneno está na mesa I e II" de Silvio Tendler (2011; 2014). O propósito era evidenciar como se deu a inserção do uso de agrotóxicos no Brasil a partir da revolução verde. Além disso, destacamos o caráter lucrativo por trás do uso de venenos entre as multinacionais e o agronegócio brasileiro (BOMBARDI, 2017); (LIMA; JESUS; PEDREIRA, 2019). Esse caráter lucrativo e restrito a uma minoria também pode ser observado a partir da estreita ligação entre as áreas plantadas com monoculturas (que culmina com o acirramento da concentração das terras) no país e o aumento da comercialização/uso dos agrotóxicos por área, bem como, o aumento dos casos de intoxicações (BASSI, 2018). Nas palavras de Larissa Bombardi, o modelo de produção do agronegócio é baseado na "maior concentração fundiária, menor produção de alimentos [produção de *commodities*], condições de trabalho degradantes e impactos sobre o ambiente e sobre a água" (BOMBARDI, 2017, p. 32)

Tal situação afeta diretamente a produção de alimentos. Mas, quem produz alimentos no Brasil? Segundo dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2017), 77% dos estabelecimentos agropecuários do país são da agricultura familiar camponesa[7]. Apesar de deter somente 23% das terras rurais, esses

7 Para classificar os estabelecimentos enquanto da agricultura familiar ou não familiar, o IBGE utiliza os critérios do Decreto 9.064, de 31 de maio de 2017, que dispõe sobre a Unidade

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

sujeitos são responsáveis pela ocupação (emprego e renda) de 10 milhões de pessoas (quase 70% dos 15 milhões de pessoas ocupadas nas atividades agropecuárias). São também, nestes estabelecimentos, que a maioria dos alimentos que estão na mesa dos brasileiros e brasileiras são produzidos. Gomes & Gomes Jr (2014) em consonância com Mitidiero Jr; Barbosa & Sá (2017) reforçam a importância da agricultura familiar camponesa na produção de alimentos no Brasil. Os dados do Censo também evidenciam essa realidade. Considerando as culturas típicas da agricultura familiar camponesa, temos a seguinte participação desse segmento na produção nacional de algumas lavouras, a saber: mandioca (aipim, macaxeira) (70%), abacaxi (67%), cebola (58%), abóbora (58%), milho (56%), feijão (56%), melancia (48%), dentre outros (IBGE, 2017).

Mesmo diante do cenário apresentado, Gomes & Gomes Jr. (2014) e Bombardi (2019) alertam para a diminuição das áreas plantadas para a produção dos alimentos que são pilares da alimentação brasileira (arroz, feijão, trigo e mandioca) e o aumento de áreas das lavouras ligadas ao agronegócio, como, por exemplo, a soja que consome mais de 50% dos agrotóxicos vendidos no Brasil.

Toda essa lógica de produção provoca inúmeros danos, tanto para a saúde humana, como para o meio ambiente, pois interfere em "mecanismos fisiológicos de sustentação da vida". Dentre seus efeitos crônicos, podemos listar: alterações cromossômicas, malformações congênitas, infertilidade masculina, câncer, interferência endócrina, doenças hepáticas, doenças renais, doenças respiratórias e doenças dermatológicas. Por isso, as populações, do campo ou da cidade, estão expostas diariamente a agroquímicos que vão bioacumulando nas células animais e vegetais, contaminando o solo, o ar e os locais de reprodução da vida dos camponeses e camponesas (RIGOTTO & ROSA, 2012, p. 90).

Além disso, a temática dos agrotóxicos se coloca como necessária na formação inicial e continuada de professores e professoras do campo, na medida que oferece meios de compreensão de questões sociais, ambientais, geográficas e históricas, de abrangência que vão desde o local ao global, uma vez que, de modo geral, boa parte da população brasileira está exposta

Familiar de Produção Agrária e regulamenta a Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006. Os critérios considerados são: o tamanho dos estabelecimentos (até quatro módulos fiscais), a mão-de-obra familiar, renda familiar sendo originada do estabelecimento e a gestão familiar da unidade ou do empreendimento (IBGE, 2017).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

aos impactos e consequências do uso dos agrotóxicos. Logo, a problemática do uso dos agrotóxicos é integral no sentido de permitir uma abordagem interdisciplinar que engloba múltiplas dimensões e capaz de ser problematizada em uma educação que se propõe contextualizada (FERNANDES & STUANI, 2015); (FONSECA; DUSO & HOFFMANN, 2017); (RIGOTTO & ROSA, 2012)

Para além da discussão teórica sobre as temáticas apresentadas, o CFEPEC prezou pela socialização das experiências construídas no "chão" das escolas do campo. Uma forma que encontramos de registrar e socializar as experiências já realizadas foi a partir da construção do material intitulado "Metodologias e recursos didáticos para trabalhar a temática dos Agrotóxicos em sala de aula". Nele, abordamos possibilidades para trabalhar os impactos sobre o uso de agrotóxicos nas escolas do campo e da cidade. O material foi construído de forma colaborativa entre as educadoras ministrantes do curso, a equipe executora do curso e os/as cursistas[8].

A partir do material construído evidenciamos as diferentes dimensões e perspectivas na abordagem sobre o uso de agrotóxico, seja na dimensão social, econômica, ambiental ou geográfica, podendo ser uma abordagem no campo da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade. Devido à diversidade de experiências formativas dos cursistas e das ministrantes, o material apresenta uma vasta possibilidade de abordagens com momentos dentro e fora da escola, com a comunidade, entre outros, a saber: leitura e escrita a partir de notícias; produções textuais; análise fílmica; pesquisas e análises de dados; artes e linguagens a partir da produção de cards e colagens; diálogos comunitários por meio de entrevistas; realização de feira de ciências; construção de horta na escola; realização de trabalhos de campo (intercâmbios de experiências); criação de podcast, seminários, eventos e formações nas atividades complementares. Além disso, indicamos materiais audiovisuais que contribuem com a formação dos docentes e dos estudantes.

Neste sentido, a sistematização do material didático significa uma possibilidade para construir uma relação direta com a agricultura camponesa, a produção agroecológica e o trabalho coletivo, no qual a vida humana se

8 Neste sentido, a equipe executora do Curso sistematizou a produção do material intitulado "Metodologias e recursos didáticos para trabalhar a temática dos agrotóxicos em sala de aula". O mesmo foi enviado para a Biblioteca do Campus Santa Inês para elaboração da ficha catalográfica. Em seguida, o material, em forma de cartilha será postado na plataforma do Edu-Capes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

mistura com a terra, se entrelaça com a produção de alimentos saudáveis, sem exploração da natureza e dos homens e mulheres. Por isso, a contribuição do CFEPEC caminha no sentido da produção de conhecimento a partir de um coletivo de produtores-pesquisadores sobre a própria realidade, sobre a prática de formação, frutos das experiências de pesquisa, ensino e extensão com os movimentos e povos do campo (ARROYO, 2012).

O exercício de sistematizar as experiências já executadas pelos professores e professoras do Curso foi um esforço de garantir o caráter dos "experimentos pedagógicos" para as escolas a partir das trocas e do intercâmbio promovido pelo coletivo de educadores mediante a socialização das suas experiências e do exercício de elaboração de "novas" (destaque nosso) metodologias e abordagens para temáticas tão caras aos sujeitos do campo, como são as discussões sobre o acesso à terra e ao uso de agrotóxicos.

Além do mais, as sugestões apresentadas caminham no sentido de provocar nos professores e professoras o compromisso político de apresentar a agroecologia e a transição agroecológica como possibilidade. Compreendemos que os professores não farão isso sozinhos, mas construindo parcerias com as comunidades e com os movimentos sociais, trazendo o debate da agroecologia para dentro do currículo.

Pensando nisso, no último módulo do Curso proporcionamos um encontro com a participação de uma agricultora-assentada com experiências na transição agroecológica. Na ocasião, houve uma troca, apelidada pelos cursistas de "academia e lida". A educadora-agricultora abordou o conceito de agroecologia e as práticas da transição agroecológica por meio das suas experiências no âmbito na produção no campo, mas também na formação política e acadêmica.

A partir das vivências, dos desafios enfrentados, dos diálogos com as instituições de ensino, das experiências de camponeses a camponeses, nossa convidada provocou os professores para pensarem nas suas realidades e no compromisso de cada um/uma com um novo projeto para o campo brasileiro que perpassa por uma produção de alimentos sem agrotóxicos e com respeito a diversidade da vida.

Para pensar sobre essa questão, recorremos ao livro "Agroecologia na Educação Básica" organizado por educadores da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto no Extremo Sul da Bahia. Esta Escola é uma conquista do MST e vem construindo uma caminhada de luta e de formação no âmbito da agroecologia e da reforma agrária (RIBEIRO, *et al.,* 2017).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

Inspirado no Curso e na obra de Ribeiro *et. al.* (2017) emergem algumas questões: Como as escolas do campo podem colaborar na construção de uma proposta de Agroecologia? Qual o papel do professor e da professora frente a essa questão? Com base nas autoras podemos pontuar que a discussão sobre agroecologia na Educação Básica parte da compreensão de um novo projeto para o campo. Para tanto, o coletivo de educadores deve propõe a construção de um currículo "(...) que possa contribuir com o processo formativo de toda a comunidade, buscando, com isso, levar as próprias famílias a transformarem o meio em que vivem a partir das experiências nas práticas escolares" (RIBEIRO, *et al.,* 2017, p. 09).

Nesse bojo, pensar uma nova organização curricular, perpassa em pensar a formação de educadores, as vivências comunitárias e práticas escolares, bem como, na elaboração de materiais didáticos. Portanto, nesse processo, a realidade deve ser analisada criticamente, num exercício de articulação entre teoria e prática. Não se trata de pensar uma proposta de currículo engessado, mas sim que seja flexível e capaz de responder às diferentes realidades (RIBEIRO, *et al.,* 2017).

Cabe então, aos educadores e educadoras construir um currículo em agroecologia que entrelace as reflexões e os conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, que seja pensado a partir da realidade e que tenha a pesquisa como atividade central. A compreensão de currículo aqui é tida como "(...) conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas e se expressa nas atividades organizadas da escola, mas aquilo que podemos chamar de currículo oculto". Por "currículo oculto" podemos incluir as atitudes, as práticas, os valores, as regras, os materiais didáticos, as relações hierárquicas, as falas e todas as questões para além dos conteúdos a serem trabalhados (RIBEIRO, *et al.,* 2017, p. 31-32).

Porém, quando falamos em currículo e em escola do campo, não estamos falando de uma estrutura pedagogicamente engessada, focada somente em metodologias e avaliações. Partimos da compreensão de Caldart (2004, p. 23), ao defender a escola do campo no projeto de Educação do campo, pois

> Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

Caldart (2004) nos convida a refletir sobre os principais aspectos do trabalho. Para ela, devemos pensar nos principais aspectos do trabalho da escola do campo. Ela pontua quatro pontos gerais, alertando que deve ser pensado coletivamente, a partir dos sujeitos, da escola, das realidades regionais e também depende da mobilidade da escola e do ciclo de vida de cada um. Por isso, fizemos uma comparação entre os pontos listados por Caldart (2004) e as atividades desenvolvidas no Curso na tentativa de compreender teoricamente como a realização da experiência formativa promovida pelo NEQA-IF Baiano/CNPq contribuiu com os aspectos do trabalho das escolas do campo. No Quadro 02, está a síntese relacionando os aspectos do trabalho das escolas do campo com as atividades e experiências realizadas durante o Curso. Um exercício de análise para compreender como o Curso desenvolveu aspectos ligados diretamente aos trabalhos nas escolas do campo.

Quadro 02. Aspectos do trabalho nas escolas do campo no CFEPEC, 2021.

Aspectos do trabalho nas escolas do campo Caldart (2004)	Atividades/experiências realizadas durante o curso
1. Socialização ou vivência de relações sociais	Momento da apresentação dos cursistas, das socializações de experiências e depoimentos;
2. Construção de uma visão de mundo	Exercício de pensar as discussões teóricas e as implicações com a realidade das suas escolas e das comunidades;
3. Cultivo de identidades	Místicas presentes em todos os encontros e os relatos dos cursistas a partir de suas realidades/vivências contribuíram com o cultivo de identidades campesinas;
4. Socialização e produção de diferentes saberes	Construção do material didático, socialização de experiências do "chão" das escolas; Troca de saberes com agricultora camponesa sobre agroecologia.

Fonte: Coordenação do CFEPEC, 2021.
Elaboração: Aila Cristina Costa de Jesus.

Com isso, consideramos que o Curso como todo possibilitou reflexões importantes sobre o campo brasileiro, sobre a questão agrária, as escolas do campo e a produção de alimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo concretiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da caminhada dos últimos dez anos do NEQA - IF Baiano/CNPq.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

Graças a uma série de ações que vêm sendo desenvolvidas que possibilitou o acúmulo (teórico e empírico) de leituras e experiências que permitiram a efetivação do curso.

A centralidade do CFEPEC foram as implicações da questão agrária na formação de professores e na produção de alimentos no Brasil. A realização do Curso superou as expectativas e objetivos iniciais. Além de contribuir com a formação de professores e professoras do Vale do Jiquiriçá, possibilitou diálogos e trocas de experiências com profissionais e estudantes de outros municípios/estados. Práticas e experiências construídas no "chão" das Escolas do Campo foram socializadas entre os cursistas, o que ajudou a construir um sentimento de coletividade e pertencimento entre os educadores que segue em contato após o término do curso por meio de grupo do *WhatsApp*, trocando materiais, experiências e atividades.

Avaliamos como positivo alguns pontos observados a partir do acompanhamento do Curso e das falas dos cursistas, sendo: a formação de um coletivo de professores e estudantes interessados nas temáticas vinculadas à Educação do Campo; a interação entre os estudantes das licenciaturas, professores e professoras atuantes e os professores ministrantes; a socialização de experiências construídos *"no chão"* (dentro e fora) das escolas do/no campo; o fortalecimento de reflexões teóricas vinculadas à realidade concreta; a retroalimentação das práticas docentes por meios dos debates realizados; a possibilidade de aprofundamento teórico nas temáticas discutidas à luz da Educação do Campo; a diversidade metodológica e de abordagens apresentadas/socializadas; a valorização do conhecimento popular e do acúmulo de experiências das comunidades e povos do campo, das águas e das florestas; a valorização das experiências e vivências dos cursistas - experiências atravessadas por lutas e memórias campesinas; o diálogo entre o Curso e práticas no ambiente de trabalho a partir da reflexão-ação-reflexão e o fortalecimento da Educação do Campo como um projeto para o campo que perpassa por diversas dimensões.

As dificuldades encontradas para a realização do Curso foram referentes à forma de oferta remota. Destaca-se as dificuldades em lidar com as ferramentas de videoconferência - por parte dos cursistas, o acesso à internet e a ausência de equipamentos adequados para acompanhamento das aulas. Devido a isso, todas as aulas foram gravadas e eram disponibilizadas a quem solicitava. Além disso, o tempo de duração do Curso se apresentou curto diante das possibilidades de socialização que a experiência proporcionou.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

Diante disso, como encaminhamentos e desdobramentos do Curso fica o indicativo da necessidade de realização de novas atividades referente a formação de professores e professoras do campo com um tempo de duração maior. A necessidade da realização da formação continuada para professores das escolas do campo, é uma realidade que demanda ações das instituições de ensino e dos sujeitos do campo, principalmente, quando esses professores não são oriundos do campo e/ou desconhecem as discussões teóricas e metodológicas que orientam (ou deveriam orientar) as práticas em escolas do campo.

Neste bodo, a criação de um curso de especialização para/sobre Educação do Campo se coloca como uma demanda a ser debatida no Instituto Federal Baiano *Campus* Santa Inês. Essa proposição de verticalização do ensino se coloca como possibilidade para somar esforços com a Especialização em Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional – primeiro curso de especialização do *Campus* e que recebeu sua primeira turma em novembro de 2019 – no sentido de pensarmos na oferta de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Popular com linhas voltadas para Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Relações Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

BASSI, B. S. Latifúndio: quem são os donos da terra no Brasil? In: SANTOS, M. GLASS, V. (Orgs.). **Atlas do agronegócio**: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2018. p. 14-15.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

BOMBARDI, L. M. **Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia**. São Paulo: FFLCH - USP, 2017.

BUENO, I; BUENO, M. O. B.; MACIEL, R. F. A utilização da tecnologia em tempos de pandemia. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, 2020.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n. 1, p. 60-81, 2003.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo:** Campo - Políticas Públicas - Educação. 1. ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008. v. 7, p. 67-86.

_____. A Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

FONSECA, E. M.; DUSO, L.; HOFFMANN, M. B. Discutindo a temática agrotóxicos: uma abordagem por meio das controvérsias sociocientíficas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 3, p. 881-898, 2017. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3814/12028. Acesso em: 02 jul. 2021.

FERNANDES, C. S.; STUANI, G. M. Agrotóxicos no Ensino de Ciências: uma pesquisa na educação do campo. Educação & Realidade. 2015, v. 40, n. 3, pp. 745-762. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623645796. Acesso: 01. Out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 13. ed, 1987.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

GERMANI, G. I. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **GeoTextos,** Salvador, v. 2, n. 2, p. 115-148, dez. 2006.

_____. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C. e SILVA, O. A. (Org.). (**GEO)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana (BA): UEFS Editora, 2010, v., p. 269-304.

GOMES; R. M.; GOMES Jr, N. Questão Agrária Atual: o agronegócio e o ataque à soberania e à segurança alimentar. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária** – ABRA. Questão Agraria e Desigualdades no Brasil, 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístic**a. Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 3 mar. 2021.

IF BAIANO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Resolução nº 90/2020 CONSUP**. Aprova o regulamento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Salvador, BA: IF Baiano, 2020. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/11/Resolucao-90_2020-OS-CONSUP_IFBAIANO-com-anexo.pdf> . Acesso em: 12 out. 2021.

IF BAIANO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Resolução nº 46/2019 CONSUP**. Aprova o regulamento das atividades de extensão. Salvador, BA: IF Baiano, 2019. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7ao-46.pdf . Acesso em: 02 out. 2021.

LIMA, A. S; CALHAU, A. A; SOUZA, E. J. S. S. Pandemia do coronavírus: entre o acirramento das desigualdades e estratégias de r-existências. In: SITOIE, C. L.; VERDIAL, A. D. (Orgs.). **Dinâmicas socioambientais do novo coronavírus (COVID–19)**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2021. p. 115-136.

LIMA, A. S; JESUS, A. C. C.; PEDREIRA, I. A. Modernidade e barbárie: reflexões sobre o uso de tóxicos no agro brasileiro. In: Simpósio Internacional de Geografia Agrária e Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 9., 2019, Recife-PE. **Anais IX SINGA**. Recife-PE: UFPE, 2019. Disponível em: https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/aline_lima_et_al_ix_singa.pdf. Acesso em: 02 maio. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

LIMA, A. S. **A territorialização do capital na lavoura de mandioca**: a educação pelo trabalho da Aliança Estratégica do Amido no município de Laje (BA). 2017. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

_____. **Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro**. Santa Inês-BA: IF Baiano, 2020. (Edital de Extensão nº 02/2020/ PROEX/ CPPEX/ IFBAIANO).

_____. **Geografando o uso de agrotóxicos no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá**. Santa Inês-BA: IF Baiano, 2019. (CHAMADA INTERNA PROPES Nº 02/2019/ PIBIC-Af/CNPq/IF Baiano)

MARTINS, J. S. **O poder do atraso.** São Paulo: Hucitec, 1994.

MOTA, J. S. UTILIZAÇÃO DO GOOGLE FORMS NA PESQUISA ACADÊMICA. **Revista Humanidades e Inovação,** Tocantins, v.6, n.12, p. 2019

MITIDIERO Jr, M. A.; BARBOSA; H. Jr. N.; SÁ, T. H. QUEM PRODUZ COMIDA PARA OS BRASILEIROS? 10 ANOS DO CENSO AGROPECUÁRIO 2006. **Revista Pegada** , 2017, vol. 18 n.3, p. 7-77.

OLIVEIRA, A. U. **A agricultura camponesa no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. In: STEDILE, J. P.; ESTEVAM, D. (Org.). **A questão Agrária no Brasil**: o debate na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013, v. 7, p. 173-237.

RIBEIRO, D. S. *et al.* (org.). **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIGOTTO, R. M.; ROSA, I. F. Agrotóxicos. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 88-96.

SANTOS, J. B. **Questão Agrária, Educação do Campo e formação de professores:** territórios em disputa. Salvador: UFBA, 2015. (Doutorado em Educação).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.067

STEDILE. J. P. **Introdução**, In:_____. (Org.) A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WANDERLEY, M. N. B. A questão agrária, uma questão para a sociedade brasileira. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 39, n. 1, p. 15-30, 26 jun. 2019. DOI: https://doi.org/10.37370/raizes.2019.v39.78. Acesso em 03. set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA *COM* PESSOAS NÃO VIDENTES E BAIXA VISÃO

CRISTIANNE MELO
Professora no curso de Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, membro do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento em Fotografia – GPDF/CNPq, doutoranda em Educação Artística pela Universidade do Porto. cristianne.melo@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

RESUMO

A recepção imagética não se refere exclusivamente à visão, há neste processo a criação de visualidades e visualizações. O convívio com a cultura visual vai além da capacidade de enxergar e promove um espaço entre o visível e o invisível, onde inclusão e acessibilidade atuam. Este texto propõe a expansão das nossas compreensões sobre o ver, e para isto, constrói um ensaio teórico e técnico a partir do Projeto de exposição fotográfica Déco em Movimento, que promoveu o uso de tecnologias assistivas para inclusão de pessoas não videntes e baixa visão. Desta forma, apresenta uma metodologia de criação dos recursos de audiodescrição, braille, descrição para redes sociais e adaptações físicas, bem como aponta os resultados por meio da participação dos alunos do Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste de Campina Grande (PB). O trabalho apoia-se nas teorias de Didi-Huberman (2010; 2017), Derrida (2012), Bavca (2010; 2015), Alves (2015), entre outros.

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade; Fotografia; Não vidência; Baixa visão.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

INTRODUÇÃO

O processo técnico de captura fotográfica percorre o caminho: momento[1]– escuridão – materialização. Ao recorremos ao aparato, em algum ponto do fazer, existe uma lacuna sobre o não visível na formação das imagens, basta-nos lembrar do processo da câmera escura. No entanto, é justamente esta ausência que irá construir um terreno frutífero para questionamentos e conhecimentos, revelando potencialidades subjetivas, imaginativas, particulares e coletivas.

Na lógica deste pensamento, faz-se necessário compreender que a fotografia não se refere exclusivamente ao processo de visão, por meio da captura e materialização de imagens. Tal fazer abrange vários contextos e realidades, pois envolve, por exemplo, o sujeito operado/fotógrafo, o sujeito olhado/aquele que é fotografado e o sujeito que olha/espectador (BARTHES, 1984), cada um com seu conhecimento e entendimento de mundo. Além destes, pode relacionar-se com a natureza orgânica, com o não figurativo, o conceitual, entre outros.

Embora comumente gravada em suportes visuais, a foto é como códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas, e assim colocam-se na mediação entre o homem e o mundo (FLUSSER, 2011). Tal entremeio foi criado e reproduzido, como um conjunto de aparências, separadas do seu tempo e lugar e incorporada ao modo de ver, que ao ser compartilhada possibilita novas percepções e apreciações, novos modos de ver (BERGER; et al, 2016).

Este *ver* não se encontra associado à visão, mas também a visualidade e visualização. Segundo Kosminsky (2013), a *visão* corresponde a capacidade de enxergar; a *visualidade* a um olhar como fator social, histórico, corporal, que obedece aos processos socioculturais e forjam padrões imagéticos; a *visualização* torna visível uma cena, mesmo que mentalmente, uma vez que se refere ao mecanismo subjetivo de criação.

Logo, o convívio com a cultura visual vai além da capacidade de enxergar, pois usufrui-se das instâncias da visão, visualidade e visualização, em unicidade ou agrupamento. É possível construir imagens mentais por meio de outras percepções, bem como pela construção textual e semântica. Afinal,

1 Apreensão de um momento; da realidade; situação; circunstância.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

nossos contextos de mundo também são moldados por outros sentidos, cujo órgãos sensoriais e o próprio corpo, não são aparatos neutros.

Há uma dualidade sensorial (sentidos) e semântica (simbólica) nas imagens, e ao perceber que elas não se encontram na fisicalidade do objeto, compreende-se que a visualidade acontece no interior de quem vê. "Devemos fechar os olhos para ver quando o ato de *ver* nos remete, nos abre a um *vazio* que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui" (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.31). Para este autor, é preciso fechar os olhos para ver, ou ainda, abrir os olhos para experimentar o que não vemos.

Neste mesmo sentido, Derrida (2012) ressalta que existem coisas que se vê sem ver, e que não se vê ao ver, pois o ver não se refere unicamente aos nossos olhos, como naturalmente se pensa. O ver associa-se à visibilidade que se dá a ver sob uma superfície do invisível, cujo a percepção atua e se relaciona com o apreender, indicando que criação e recepção não são exclusivamente visuais.

No entanto, construímos uma sociedade preeminentemente visual, basta refletir os discursos que envolvem a fotografia, principalmente nos espaços educacionais (formas, não formais e informais). Solidificou-se uma prática instrumentalizada, pautada na propagação de aspectos técnicos, regras compositivas e metodologias analíticas.

Observa-se que a visão ocupa um lugar privilegiado no ensino e nas construções sociais, para Crary (2012), a dissociação das percepções como do tato em relação à visão é resultado de uma ampla separação dos sentidos, que produz uma reorganização industrial do corpo estimulada principalmente no século XIX, mas iniciado pela Revolução Industrial. Tal pesquisador concorda com Guy Debord (1967), ao ressaltar que a *Sociedade do Espetáculo* reforçou uma tendência ao *fazer ver*.

Dificilmente se questiona o oculocêntrismo vigente, e nossa compreensão sobre o ver é limitada. A segregação dos sentidos e seu uso no formato industrial tem agravado os marcadores de afastamento para as pessoas com deficiência. Nos organizamos em modelos sociais de exclusão, segregação, até integração, mas dificilmente de inclusão.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a pessoa com deficiência tem direito à cultura em igualdade de oportunidade, em que esteja garantido o acesso à bens culturais em formato acessível, bem como à espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais, esportivos, dentre outros. (LBI, 2015, Cap 9, art 42). Contudo, os espaços culturais, artísticos e museológicos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

comumente apresentam barreias arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas.

Em todos estes cenários há imensas lacunas, existe um esquecimento governamental e social, justifica-se a falta de inclusão e acessibilidade por questões financeiras ou falta de conhecimento. Contudo, no panorama oposto este artigo se constrói, e ao encarar a fotografia como ferramenta educacional, busca compartilhar uma experiência na inclusão de pessoas com deficiência visual (PCDVisual) em uma exposição fotográfica, na tentativa de subverter o paradoxo *imagem X não vidência*.

Assim, por meio do Projeto Déco em Movimento realizado por Jorge Barbosa, na cidade de Campina Grande (PB) e sob a consultoria de acessibilidade de Cristianne

Melo, será apresentado a metodologia de produção para os recursos de acessibilidade, o uso das normas, seus resultados e uma discussão em prol da inclusão.

MÉTODOS PRODUTIVOS PARA ACESSIBILIDADE

Déco em Movimento[2] surge do desejo de preservação e valorização do patrimônio arquitetônico/cultural em Art Déco na cidade de Campina Grande (PB). De autoria do jornalista e fotógrafo Jorge Barbosa, o projeto esteve em exposição no mês de agosto de 2021, na Galeria de Artes Irene Medeiros, situada no Teatro Municipal do município em questão.

Tal ação foi contemplado pela Lei Emergencial Cultural Aldir Blanc do Governo Federal (Lei 14.017/2020), por meio do Edital de Artes Visuais 006/2020, lançado pela Prefeitura de Campina Grande, através da Secretaria Municipal de Cultura. Ao todo, são 15 imagens documentais que fazem refletir a fotografia documental, sobrevivência, transformações e crescimento urbano.

Além disto, buscou-se promover a acessibilidade, principalmente para PCDVisual, uma vez que o projeto apresentou legendas em braille, audiodescrição (por meio do uso de *qr-code*[3]), piso de alerta e descrição das imagens nos conteúdos divulgados em redes sociais. Já a inclusão deu-se por meio da participação produtiva dos professores, como também pela visita e processo

2 Rede social do projeto disponível em: https://www.instagram.com/decoemmovimento/

3 Código gráfico visual, barrametrico, que pode ser escaneado pela câmera fotográfica de smartphones. Esse código direciona para um endereço na internet.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

de escuta com os alunos do Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste – IEACN. Isto posto, segue um relato de produção de cada tecnologia assistiva, bem como a resposta dos alunos IEACN a eles.

Os textos das legendas foram produzidos pelo historiador Thomas Bruno e adaptados por Cristianne Melo para a transcrição em braille. Tal ajuste prezou pela objetividade nas informações históricas e características físicas das edificações, já que o estilo Déco é norte condutor do projeto. Além disto, algumas expressões que utilizavam palavras sobre visão para mencionar o sentir/percepções foram reajustadas, como por exemplo: "...é preciso *olhar* além das marquises" ou "Das janelas, *vemos* o tempo passar", optou-se por "Das janelas, *sentimos* o tempo passar".

As marquises e as fachadas das edificações, os objetos presentes nas ruas, o momento do dia – se dia, entardecer ou noite – foram descritos. Mencionou-se a quantidade de janelas, seus formatos e cores. Tal construção buscou seguir as Normas técnicas para a produção de textos em Braille (2018), e o processo de revisão e impressão foi realizado pelas professoras Adenize Queiroz e Mércia Rodrigues, atuantes no IEACN.

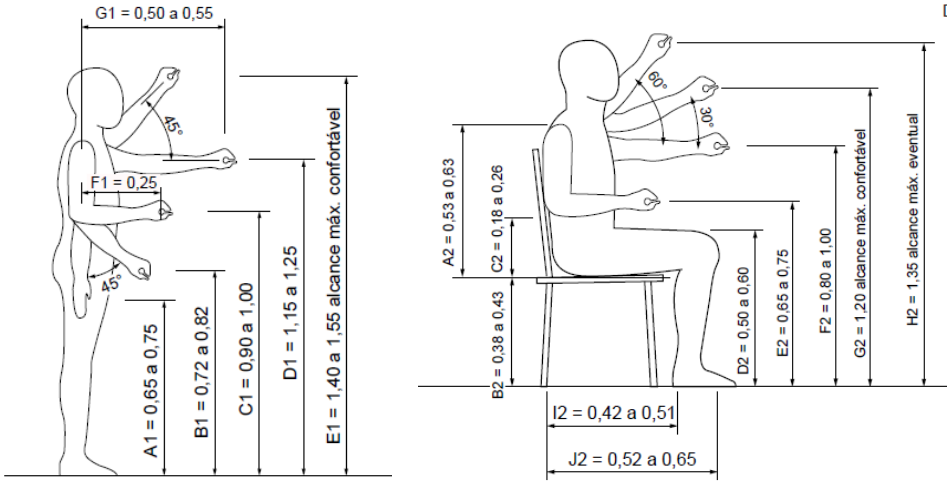
Para a instalação do material físico, instalou-se a partir de 1,40m do piso para baixo, conforme a Norma Brasileira de "Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos", ABNT NBR 9050 (2015). Neste documento é possível encontrar as dimensões máximas, mínimas e confortáveis para alcance manual frontal, considerando pessoas em pé e sentadas. Desta maneira, entre 1,40 e 1,55m encontra-se a altura do centro da mão, com o braço estendido formando 45° com o piso, alcance máximo confortável em pé, bem como 1,35m para sentado (Imagem 1 e 2).

Na instalação das legendas em texto e *qr-codes* pensou-se no campo visual para o acolhimento dos videntes, mas também das pessoas com baixa visão e com diferentes corpos. Assim, considerou-se o manual de Acessibilidade aos Museus (COHEN; DUARTE; BRASILEIRO, 2012), cujo indica zonas de acesso visual para pessoas com diferentes estaturas (imagem 03), tais como: cadeirantes, idosos, crianças e adultos. O campo visual deve situar-se entre 0,90m e 1,40m do solo (considerando o visitante a uma distância de 1m), devendo privilegiar uma zona entre 1m e 1,20m.

ISBN 978-65-86901-50-4

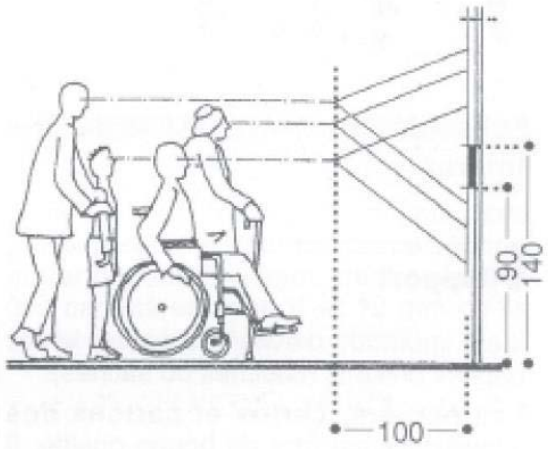
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

Imagem 01 e 02: Dimensões para alcance manual frontal.



Fonte: ABNT NBR 9050 (2015).

Imagem 03: Zonas de acesso visual para pessoas com diferentes estaturas.



Fonte: Manual de Acessibilidade aos Museus (2012).

Descrição das imagens: Três ilustrações gráficas em preto e branco. Na primeira há o contorno em desenho de uma pessoa em pé, vista de lado e com o braço direito estendido para frente em diferentes alturas, elas são marcadas e apresentadas com medição em metros. Na segunda imagem, o esquema se repete, mas a pessoa está sentada. Já na terceira imagem há um desenho de um homem adulto, uma criança, uma pessoa com cadeira de rodas e uma idosa. Todos foram representados de forma lateral e com desenhos simples. Eles olham para frente e a altura do olho até o piso foi marcada e quantificada.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

Após a visita dos alunos do IEACN, pontua-se alguns resultados: Os textos em braille fixados verticalmente na parede precisam ser curtos, e para acrescentar detalhes descritivos indica-se o uso da audiodescrição, uma vez resumidos o espaço físico ocupado também será, o que reduz o cansaço dos braços, punhos e mãos; A altura de 1,40m para legendas em braile não é suficiente, ao final da leitura do texto, os braços estão desconfortáveis e bastante tencionados.

Logo, recomenda-se o uso do balcão/toten para repousar as legendas, não sendo possível, aconselha-se fixar a partir de 1,50m do piso para pessoas em pé e uma cópia da legenda fixada à 1,20m para pessoas sentadas. Importante pontuar que tais medidas não são regras inquestionáveis, já que a alturas dos visitantes variam, os valores indicados são resultados da experiência tratada nesta pesquisa.

As legendas em texto e o *qr-code* com *link* para audiodescrição foram inseridas logo após o braille (imagem 04 e 05), contudo tal altura também ficou abaixou do esperado e dificultou a leitura e escaneamento dos códigos, sendo mais indicado a disposição lateral, prezando pela colagem em alturas maiores em relação ao piso.

Outro recurso utilizado para tornar a exposição fotográfica acessível, principalmente, às pessoas com deficiência visual, foi a audiodescrição. Esta tecnologia assistiva refere-se à transformação de imagens em palavras, portanto, informações visuais são acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. Segundo Patrícia Braille (2020)[4], também beneficia pessoas com dislexia, deficiência intelectual ou déficit de atenção.

A mesma autora associa audiodescrição com o processo com de descrição das imagens, e destaca alguns mecanismos, como: contextualizar a cena (onde, quem, como, o que está fazendo); utilizar a ordem de leitura da cultura em questão (no nosso caso ocidental); criar uma sequência lógica descrevendo cada ação - uma após a outra; utilizar frases curtas; não emitir opinião pessoal; evitar vocabulário rebuscado; citar cores e suas variações cromáticas. Este último leva em consideração pessoas que já enxergaram, baixa visão e os demais beneficiados.

4 Curso de *Ledor na Perspectiva da Audiodescrição*, online: Palavra-chave acessibilidade, 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

Imagem 04: Leitura da legenda em braille

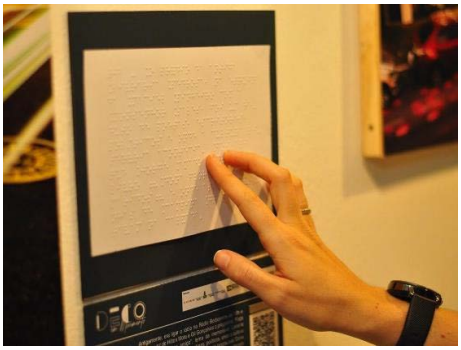
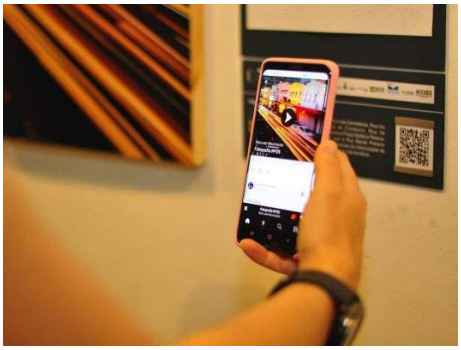


Imagem 05: *Smartphone* escaneando o *qr-code*



Fonte: Dados do projeto. Fotografias por Jorge Barbosa.

Descrição das imagens: Na imagem à esquerda, observa-se uma mão de pele branca e utilizando relógio redondo preto tatear a legenda em braille fixada na parede. Imagem à direita: No primeiro plano a mesma mão segura um *smartphone* em que aparece no visor uma foto da exposição com o ícone de *play* centralizado, e no plano de fundo nota-se a legenda em texto e o *qr-code* presos à parede. Todas as legendas apresentam moldura cinza escuro.

Para o Projeto Déco em Movimento[5], além do norte de tais indicações, as descrições recebiam um cuidado especial para as características arquitetônicas no estilo Art Déco, uma vez que é importante a coerência entre acessibilidade e conteúdo. As faixas de som foram abrigadas em uma plataforma gratuita *online* para publicação de áudios, *soundcloud*, e poderiam ser acessados por meio dos *qr-codes*. Além disto, nas redes sociais do projeto, as imagens recebiam descrição junto ao uso das *hashtag* #PraCegoVer e #PraTodosVerem.

Baseado na participação dos alunos da IEACN percebeu-se que para aqueles com baixa visão, a utilização do recurso não apresentou dificuldade, mas para os não videntes, a estratégia necessitava de mais atenção por parte dos monitores que acompanham a visita. De uma forma geral a experiência foi bastante positiva, destaca-se um maior interesse em ouvir comparado a leitura tátil, a disponibilidade do conteúdo para aqueles que ainda não leem o braille, bem como o favorecimento das construções de visualidades e visualizações.

Apesar disso, o método depende de *smartphones*, acesso à internet e, por vezes, uso do fone de ouvido. Destaca-se que a Galeria de Artes Irene

5 Todas as audiodescrições do projeto podem ser ouvidas em: https://soundcloud.com/user-810359796

ISBN 978-65-86901-50-4

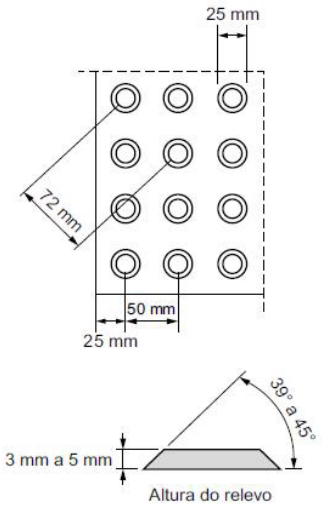
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

Medeiros não disponha de nenhum destes recursos e que a pandemia da Covid-19 impediu o compartilhamento de fones de ouvido, bem como requisitou a higienização dos celulares e das mãos constantemente.

Quanto as adequações no piso, buscou-se seguir a Norma Brasileira ABNT NBR 16537 (2016), que se refere a "Acessibilidade — Sinalização tátil no piso — Diretrizes para elaboração de projetos e instalação". Ele deve apresentar alto relevo e contraste sobre o piso adjacente e tem como objetivo arquitetar uma linha-guia para orientar e sinalizar perceptivelmente as pessoas com deficiência visual. O mesmo documento também indica a utilização de marcações tanto para o piso direcional (lineares), quando para o piso tátil de alerta (círculos). Para este último, indica-se de relevos de seção tronco-cônica, com diâmetro de entre 24 e 28mm, altura entre 3 e 5mm, e distância horizontal entre 42 e 52mm (Imagem 06).

O Projeto Déco em Movimento foi exposto na Galeria de Artes Irene Medeiros, tal ambiente não apresenta acessibilidade arquitetônica, tanto nos acessos, na disposição do mobiliário, quando no piso que é caracterizado por baixo relevo no encontro das cerâmicas. Há neste formato uma dificuldade de mobilidade, principalmente, por meio do uso da bengala-guia. Perante este cenário, trabalhou-se apenas com uma pequena quantidade de relevos de alerta para sinalizar a localização das legendas em braille e *qr-code* da audiodescrição. O formato e as dimensões seguiram a ABNT NBR 16537.

Imagem 06: Formatação do piso de alerta.



Fonte: ABNT NBR 16537.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

Imagem 07 e 08: Adequações no piso para a exposição.



Fonte: Dados do projeto. Fotografias por Jorge Barbosa.

Descrição das imagens: Três imagens foram dispostas lado a lado. A primeira é um esquema gráfico sobre o piso de alerta. Há desenhos de círculos com indicação de medidas e espaços. Na segunda uma mulher branca de camisa preta e calça jeans visita a exposição, ela segura um celular com a mão direita direcionado para as legendas. Na terceira imagem, três círculos de borracha na cor preta estão colados no piso de cerâmica cinza.

Tais marcações funcionaram minimamente e após explicação por parte da organização do projeto, os alunos do IEACN identificaram a diferença de padrão e ao recorrer a percepção tátil norteada com os pés, identificaram o local das legendas. Faz-se necessário pontuar que esta não deve ser uma solução adotada por outros projetos, ela reflete a falta de preparo nos espaços culturais, de políticas públicas e a omissão da cobrança social.

Ao apoiar tais recursos de acessibilidade o projeto Déco em Movimento impulsiona reflexões sobre as possibilidades e potencialidades da inclusão, ilustra como é possível favorecer a participação de pessoas não videntes e baixa visão mesmo em uma ação artística fotográfica, pois imagens não são exclusivas para quem enxerga.

O fotógrafo não vidente Evgen Bavcar (2000, n.p.) escreveu "Logo que nós não dispomos mais de imagens, é o verbo quem nos fornece novas possibilidades". Para ele também são as palavras que produzem a imagem mental, e nesta experiência criativa, o verbo que é cego pode ser comparado com a escuridão, na qual as "trevas são um complemento, e não um inimigo a ser excluído do processo de criação" (BAVCAR, 2000, n.p.).

> Se minhas imagens existem para mim através da descrição dos outros, isto não me impede em nada a possibilidade

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

> de vivê-las pela atividade mental. Elas existem mais para mim quanto mais elas possam se comunicar também com os outros. (BAVCAR, 2000, n.p.)

Para Berger; et al (2016), a relação entre o que vemos e o que sabemos não é absoluta, pois o conhecimento e a explicação nunca se adéquam completamente à visão no que se refere ao enxergar. Desta forma, a audiodescrição ou a legenda em braille pode criar imagens mentais, mais do que isto, criar visualidades individuais que nunca serão vistas por outros.

Segundo Derrida (2012), a escrita é um significante de um significado, naturalmente auxiliar, e por esta razão se opõe a fala, que é viva. O autor ressalta que estamos cegos quando falamos, pois não é possível enxergar o que se diz, apenas ver, criar visualidades. E, neste sentido, a descrição das cenas, objetos e detalhes incluem videntes e não videntes.

A partir de um relato fotográfico e textual das estradas vazias e dos crematórios II e III soterrados em Birkenau/Auschwitz, Didi–Huberman (2017, p.40) se questiona "Isso significaria que não há nada a imaginar porque não há nada – ou muito pouco – a ver?". O autor nos toca quando examina as possibilidades de transmissão do conhecimento sensível, principalmente quando interroga nossa própria forma de olhar.

O sentir alicerçado pela percepção sonora, tátil e pelo corpo, pode ajudar a ler algo jamais escrito, dito ou fotografado? Existe aqui uma proposta para dissipar o campo visual. Constrói-se uma recomendação para experienciar, antes mesmo de capturar. É deste ponto que retornar-se: não há nada para imaginar, por que não há nada para ver? Concordar-se com o autor, "certamente não".

Refletir sobre a recepção imagética por pessoas não videntes ou baixa visão é também expandir a compreensão sobre o ver. Há uma densa relação entre fotografia, construções sociais, imaginário e memória. Vivências como a publicada são educativas, favorecem a edificação do conhecimento e promovem o encontro com temáticas que muito provavelmente não iriam ocorrer espontaneamente, como por exemplo, a fotografia.

UMA DICUSSÃO SOBRE INCLUSÃO E INTERDEPENDÊNCIA

Alves (2015) nos convida a pensar sobre inclusão e o conceito de interdependência, e recomenda um conhecimento produzido *com* o outro e não *para* o outro, ou *no lugar* do outro. A perspectiva do trabalho está na troca,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

no fazer juntos e não somente na integração, que muitas vezes se resume a destinação de lugares reservados.

Imagem 09 e 10: Visita dos alunos do IEACN na exposição Déco em Movimento.



Fonte: Dados do projeto. Fotografias por Jorge Barbosa.

Descrição das imagens: Fotografias coloridas que mostram os alunos do instituto dos cegos visitando a exposição Déco em Movimento na Galeria de Arte Irene Medeiros. Nelas, os estudantes tocam as legendas em braille e escutam a audiodescrição utilizando celulares.

A interdependência acontece com a participação dos professores e alunos do IEACN no projeto Déco em Movimento, pois ao mesmo tempo em que tais estudantes aprendem sobre sua cidade, fotografia e o patrimônio arquitetônico; os organizadores e monitores da exposição fotográfica instruíram-se sobre mobilidade, braille, audiodescrição e, claro, aprenderam a perceber novas subjetividades muitas vezes inibidas pela sociedade oculocêntrica.

Ao expandir o ver, descontrói-se o entendimento sobre ausência de visualidades, da deficiência, pois não há um corpo defeituoso, há uma forma diferente de sentir e expressar. A falta de eficiência e capacidade de agir reforça, no sentido antagônico, um entendimento de normalidade em outros corpos. Socialmente ordena-se deficiência e eficiência, contudo faz-se necessário problematizar a normalidade não-marcada, já que o entendimento sobre deficiência é uma questão política, definindo quem somos e o que conta nos coletivos sociomateriais (MORAIS; ARENDT, 2011).

Steyn (2015) nos faz refletir sobre categorizações para pensar as diferenças, cujo sistema opressor é construído socialmente dentro de relações de poder desiguais. No interior destes marcadores criam-se opostos binários no qual um lado é valorizado acima do outro. Desta forma, o contrário deficiência/eficiência obscurece as variações humanas e solidifica a eficiência

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

como regularidade válida. Na sequência, este pensamento é sedimentado e empregado no senso comum.

A sociedade ostenta poder e expectativa sobre os não videntes, diante disto, é preciso estar atento ao não reforço do capacitismo e fetichismo. Não alimentar uma relação biopolítica, que pretendendo a inclusão, pode exercer um controle excessivo - escondido no discurso da proteção –, como também exigir mais do que a pessoa consegue fazer – na justificativa e busca por modos de existências mais livres em prol da autonomia e reparo à deficiência (PAGNI, 2019).

Nos últimos anos, a participação de pessoas com deficiência em redes sociais tem levantado reflexões importantes, como: esforços individualizados, invisibilidade social e pouco recursos para a navegabilidade. O investimento e divulgação em tecnologias assistivas é lento, como leitores de tela, teclados e conversores em braille, configurações de modo de visualização (modo escuro e ampliação dos caracteres), bem como o incentivo às práticas como as descrições textuais de imagens, por exemplo.

O projeto Déco em Movimento escolheu utilizar duas *hashtag* (#PraCegoVer e #PraTodosVerem) nas legendas dos conteúdos compartilhados em uma rede social. Após este sinal, escrevia-se uma descrição das fotografias seguindo as indicações já citadas. Interessante pontuar que tal recurso não demanda nenhuma outra tecnologia de gravação ou edição de foto/vídeo. Simples para criar, esta ação permite que o PCDVisual localize e tenha interação com o conteúdo veiculado.

Para Bavcar (2015), vivemos a Tirania Oculocêntrica Frontal, que é pautada no domínio da visão e na exposição de conteúdos alocados para serem visualizados somente neste posicionamento. Tal regime contribui para a privação de liberdade das pessoas com deficiência, pois elas têm pouco acesso à riqueza cultural do mundo.

> Estamos apenas começando a evocar esse problema, porque durante séculos fomos acostumados a ser silenciados e a ouvir os outros, fomos acostumados a que outros falassem em nosso nome, em vez de termos nosso próprio discurso, de nós mesmos falarmos sobre nossas necessidades, nossa liberdade e nossa escravidão – ou seja, nossa maneira de sermos privados da liberdade (BAVCAR, 2015, p.4).

Arte, educação e comunicação constroem uma amálgama viva, que se imbricam em prol do conhecimento, assim como deveria ser nossas produções inclusivas, na busca da ampliação dos nossos lugares no mundo,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

pertencentes a qualquer indivíduo. E ao estimular a capacidade crítica e comunicativa, seja por meio da fotografia ou qualquer poética, permite-se analisar e modificar a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hierarquização das imagens, inclusão e acessibilidade devem configurar-se como temáticas transversais aos profissionais envolvidos com os cenários artísticos e educacionais. Barthes (1984) questionava que tudo se transforma em imagens, só existem, só se produzem e só se consomem imagens. Mas, como desconstruir tal cenário? Como explorar o visível e o invisível. Mais ainda, como exploração outras percepções e seus hibridismos?

O projeto Déco em Movimento também proporcionou debates com estudantes de graduação em curso correlacionados, como jornalismo, arte, arquitetura e design. O movimento se fez. Partilhou-se o que fora aqui escrito. Tornou-se nítido a potencialidade da fotografia, refletida em vários linguagens e percepções, no imagético, na oralidade, gestual, por meio do tato, entre outros.

Importante mencionar que não há o estímulo à instrumentalização, esta pesquisa foi escrita e divulgada na defesa da experimentação e ensaio, na observação das singularidades de cada projeto, na diferença de cada um. Tampouco busca normalizar uma estética receptiva e fotográfica acessível. A inclusão é um processo ininterrupto, que precisa estar aberto, ser revisto e modificado constantemente.

Destaca-se a dualidade experiência/sentido, distante das construções sociais contemporâneas sobre o pensar e agir, onde a experiência não procura uma termologia ou um resultado, tampouco a validade sobre o certo e o errado.

"Nada sobre nós sem nós". Esta é a defesa das pessoas com deficiência. Apoiado nesta compreensão propomos uma reflexão sobre a produção fotográfica inclusiva, desenvolvendo um espaço para todos e todas, pois é nesta junção das diversidades, que a exclusão e hierarquizações desaparecem. A cultura visual é um fato, nos circunda e é consumida por inúmeras pessoas, logo questionar o oculocentrismo é essencial.

A visita dos alunos do IEACN completa e abre um ciclo. Conclui pela troca no processo de escuta, pois nada adiantaria a defesa da acessibilidade sem esta presença. Mas, estimula porque nos expande para o novo, indica que há muito mais para conhecer ao não ver. É fala no silêncio. Um convite

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

para sair da programação, reorganizar a estratégia, repensar as barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, por exemplo. Ao criar projetos inclusivos e acessíveis, não existe generosidade, estar-se abrigando com a obrigação civil, social e política.

REFERÊNCIAS

ABNT NBR 9050. Norma Brasileira de Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência às Edificações, Espaço Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015.

ABNT NBR 16537. Acessibilidade — Sinalização tátil no piso — Diretrizes para elaboração de projetos e instalação. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2016.

ALVES, Camila Araújo. Acessibilidade cultural: a criação de outros modos de ver e não ver no espaço do museu. **Revista Forum**. Rio de Janeiro, n.32, pp. 38-50. 2015. e-ISSN: 2525-6211.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAVCAR, Evgen. O museu de outra percepção. *In*: LEYTON, Daina *et al*. **Programa igual diferente**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

BAVCAR, Evgen. A luz e o cego. *In:* _____. **O ponto zero da fotografia**. São Paulo: VSA art do Brasil, 2000.

BERGER, John; et al. **Modos de ver**. Gustavo Gili: Barcelona, 2016.

BRASIL, 2015, **Lei 13.146** de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille** / elaboração: Brasília-DF, 2018.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador**: Visão e modernidade no século XX. trad. Verrah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.068

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane e BRASILEIRO, Alice. **Acessibilidade a Museus**. Ministério da Cultura / Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, DF: MinC/Ibram, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver**: escritos sobre as artes do visível (1979-2004). Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Trad. Paulo Neves. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas**. Trad. André Telles. São Paulo: Ed. 34, 2017.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2013.

KOSMINSKY, Doris. Visualidade e visualização: olhar, imagem e subjetividade. *In*: SZANIECKI, Barbara; DIAS LESSA, Washington; MARTINS, Marcos; MONTA, André Soares. **Dispositivo fotografia e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: NAU; PPD ESDI/UERJ, 2013.

MORAIS, Marcia; ARENDT, Ronald João Jacques. Aqui eu sou cego, lá eu sou vidente: Modos de ordenar eficiência e deficiência visual. **Revista Caderno CRH**. Salvador, v. 24, n. 61, pp. 109-120. 2011. ISSN: 19838239.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

STEYN, Melissa. Critical diversity literacy: Essentials for the twenty-first century. In: VERTOVEC, Steven (Org). **Routledge international handbook of diversity studies**. 1.ed. New York: Routledge, 2015.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

FANZINES GEOGRÁFICOS NO ENSINO REMOTO DA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR ÁLVARO COSTA – EMTIPAC

EMANUELTON ANTONY NOBERTO DE QUEIROZ
Mestrando do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará – UFC e Prof. De Geografia na rede de ensino básico municipal de Fortaleza, emanuelton@alu.ufc.br;

MARIA EDUARDA OLIVEIRA DE LIMA
Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, mariaeduardaodl@alu.ufc.br;

ÁLIDA SANTOS DE SOUSA
Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, alidasantos84@gmail.com;

ALEXSANDRA MARIA VIEIRA MUNIZ
Profa. Dra. do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará – UFC, geoalexsandraufc@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

RESUMO

No contexto pandêmico de Covid-19, tem se buscado novas estratégias para se adaptar ao ensino remoto, como o uso de metodologias ativas para viabilizar a aprendizagem, porém, diferentes contextos socioeconômicos oferecem desafios ímpares para docentes e discentes. Desse modo, este artigo tem o objetivo de difundir a experiência de utilização de um recurso de fácil acesso e baixo custo, os fanzines, nas aulas de geografia, como parte das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID do curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC. Na metodologia realizamos reuniões de planejamento; criação de cronograma; diagnóstico das turmas; levantamento bibliográfico; oficina de confecção dos FG e análise quali-quantitativa. Essa prática ajudou os alunos a usarem sua criatividade, além do desenvolvimento de habilidades que envolvem o pesquisar, selecionar, analisar e selecionar no momento de criação de seus fanzines sobre conteúdos geográficos, nas turmas de 7º, 8ª e 9º anos do ensino fundamental anos finais da Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa - EMTIPAC. Conclui-se que o uso do fanzine nas aulas de Geografia contribui para diversificar e dinamizar as atividades no ensino remoto, haja vista, no século XXI, seja no presencial ou em plataformas digitais, educadores devem cada vez mais aplicar metodologias que ajudem a potencializar o ensino dos conteúdos escolares, para quebrar a rotina das atividades escolares e facilitar o aprendizado com novos recursos de modo que os aluno enquanto sujeitos deste processo coloquem em prática sua criatividade e criticidade.

Palavras-chave: Fanzine; Ensino de Geografia; Ensino Remoto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 trouxe impactos e forçou que, em todo o mundo, a população se adaptasse em diversos segmentos, seja na economia, na cultura, na prestação de serviços e na educação. Desse modo, diversos países, baseados nas orientações da Organização Mundial da Saúde – (OMS), promovem o distanciamento social frente ao rápido e fácil contágio do vírus, que se intensificou pelo mundo, principalmente através dos fluxos de transporte aéreo conforme Silva; Muniz (2020, p. 1). Na educação, foi incentivada a prática do ensino remoto emergencial através do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Nesse cenário, tiveram de se adequar as metodologias de ensino e muitos professores tentaram se reinventar, planejar, aprender e contextualizar estratégias de ensino e aprendizagem inseridos em diferentes realidades socioeconômicas, em busca de minimizar os impactos gerados pela pandemia de Covid-19 nos alunos e contribuir com a utilização de metodologias ativas de ensino.

Considerando os diversos desafios que a pandemia impôs para sistemas educacionais e professores do Brasil, o presente trabalho apresenta a experiência do uso de Fanzines Geográficos – (FG) como metodologia ativa no ensino remoto. O fanzine é um recurso de fácil acesso, uma mistura entre ferramenta de comunicação e obra literária de caráter criativo, espontâneo e afetivo, que agrega e estimula o protagonismo de seus produtores. Podem ser registros da história recente ou antiga, análises da realidade social contemporânea, uma série de informações são repassadas ao leitor por meio dos fanzines (Campos, 2009 p.1-2). Para Ribeiro, Costa, Damasceno e Silva (2021) o uso de FG ajuda os alunos a colocarem em uma folha de papel, de forma criativa e crítica, a representação dos conteúdos geográficos, de modo que se sintam livres para confeccionar suas produções.

O objetivo geral do trabalho é mostrar como o uso de Fanzines Geográficos no ensino remoto pode contribuir para exercitar o uso da criatividade dos alunos na representação de seu entendimento acerca do conteúdo das aulas de geografia, como também na criticidade e dinamização do processo ensino e aprendizagem de tais conteúdo. Os objetivos específicos se caracterizam por desenvolver junto aos estudantes, após as devidas explicações, fanzines sobre as variadas temáticas relacionadas ao

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

conteúdo da Geografia Escolar; estimular a criatividade e reflexão por meio do desenho, exercitando os conteúdos.

A atividade foi aplicada nas seguintes séries e turmas 7º anos A, B, C e D, no 8º anos A, B e C e nos 9º anos A, B e C do ensino fundamental anos finais turno integral Manhã e Tarde, nas aulas de geografia, como parte das propostas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa (EMTIPAC), instituição pública da rede municipal de educação de Fortaleza - CE localizada no bairro do Cais do Porto.

O conteúdo trabalhado teve como destaque o uso dos FG, levou em consideração os assuntos do livro didático já trabalhados nas aulas remotas: Migração, Globalização, Uberização do Trabalho - UT, Poluição Ambiental, Relações Brasil e China, Os Problemas das Cidades Latino-Americanas, Região Nordeste, Guerra Fria, Europa e Ásia.

Este trabalho se justifica dada a socialização de práticas inovadoras no espaço escolar ser de suma importância, frente ao seu potencial de aplicação. O desenvolvimento de metodologias ativas no ensino básico faz com que haja mudanças no sistema tradicional de ensino que passa a ser dinâmico e didático de modo a instigar a reflexão, criticidade e real aprendizado do aluno, ao contrário do tradicionalismo escolar, que submete o aluno a uma posição de depósito de conceitos.

A dinâmica econômica e social, por vezes, passa despercebida pelo modelo escolar de abordagem tradicional, pois é feita a problematização e a analogia dos conceitos sem a realidade dos discentes, o que causa certo distanciamento e desinteresse. A prática em questão perpassa assuntos relacionados ao conteúdo da Geografia Escolar, como, por exemplo, nas turmas de 7º ano o tema a uberização do trabalho, de forma lúdica, perpassando por noções de trabalho, exploração, capitalismo etc. Conectar tal conteúdo, entre outros trabalhados, ao dia a dia do aluno permite aprendizado e reflexão sobre o modo de produção vigente, suas nuances e estratégias.

METODOLOGIA

O público selecionado para a realização da atividade foram as turmas do 7°, 8° e 9° anos da EMTIPAC, os temas dos FG foram selecionados a partir de conteúdos abordados com as respectivas classes. A proposta de trabalho junto aos alunos foi apresentada previamente ao corpo docente e aos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

gestores da EMTIPAC para análise e aprovação para aplicar o projeto nas aulas remotas, com o uso da plataforma Google Meet. Este, é utilizado pela escola e bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em aulas síncronas, intervenções programadas e reuniões.

Conforme Sampaio (2013, p. 232), "[...] o objetivo da metodologia é o desenvolvimento de procedimentos, técnicas, utilização de métodos e sistematização de informações para produção de conhecimento [...]". Por conseguinte, para realização da atividade, o caminho metodológico foi trilhado por reuniões de planejamento entre docente e bolsistas do PIBID; realização de cronograma; diagnóstico das turmas sobre o conhecimento sobre fanzines, através de formulário virtual; levantamento bibliográfico; pesquisa em sites voltados ao objetivo da atividade; sistematização da oficina de confecção dos fanzines; apresentação, entrega dos FG, análise quali-quantitativa sobre o FG e, por fim, avaliação do projeto.

Em um primeiro momento foi realizado o levantamento bibliográfico em periódicos, dissertações e teses sobre assuntos pertinentes à temática, pesquisa em sites, na busca de analisar como escolas de diferentes realidades trabalharam o recurso em suas aulas. Na fase seguinte, de planejamento e sistematização da atividade, foram selecionados sites e vídeos relacionados à construção de fanzines para embasar a prática e confeccionar um FG modelo para apresentar aos alunos e iniciar a divulgação da atividade.

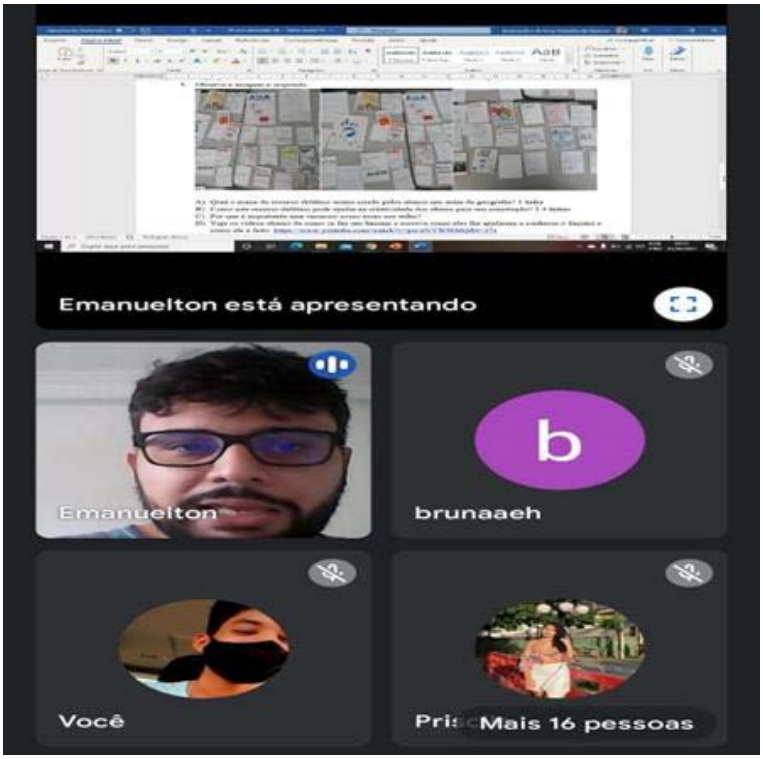
Nesta fase, foram separados os capítulos do livro didático trabalhados durante as aulas remotas e sites, que seriam utilizados como apoio teórico na produção dos FG. A introdução dos FG nas turmas, além de preencher parte do tempo de aula na plataforma Google Meet, também reforça as atividades domiciliares dos alunos como trabalho escolar, o que contribui para sair da rotina das atividades tradicionais, nas quais normalmente se procuram respostas prontas nos livros e não existe estímulo ao processo de construção do conhecimento. Dando sequência, inicia-se a divulgação dos FG como proposta de atividade adequada ao contexto pandêmico, para amenizar os impactos do ensino emergencial.

A fase seguinte consistiu na exposição virtual dos fanzines modelo, pelo docente e os bolsistas do PIBID, para motivar os alunos e realizar o diagnóstico sobre o conhecimento prévio a respeito dos materiais (Fig.1). Foram mencionados para os alunos, os pontos positivos dos FG e as possíveis dificuldades na etapa de confecção. Em consulta democrática, foram discutidos o interesse dos educandos em participar, o processo de realização da atividade, seus objetivos, o cronograma, a preparação e forma de avaliação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

Figura 1 – Captura de tela da oficina de confecção das FG na turma do 9ºA da EMTIPAC



Fonte: Queiroz, 2021.

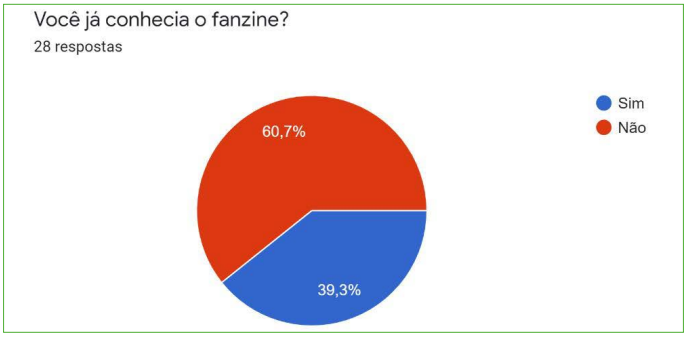
Analisando a resposta diagnóstica dos alunos via formulário e seus comentários durante as aulas remotas, percebe-se que mais da metade dos alunos não conhecia os fanzines, como podemos observar no (gráfico 1). A principal forma de socialização durante a realização do trabalho foi as aulas remotas, momento no qual os alunos sanavam suas dúvidas e faziam comentários acerca das atividades, fundamental para o diagnóstico do professor. O formulário virtual foi aplicado como apoio para quantificação, uma vez que, devido problemas relacionados a conectividade, parte dos alunos não conseguiu responder. Entretanto, durante as aulas, o professor constatou que os números apresentados no gráfico, refletem o comportamento de todas as turmas. Consoante, para maior precisão na análise da prática, em conjunto com os dados quantitativos, a abordagem qualitativa é fundamental. Esta, de acordo com Fraser; Gondim (2004, p. 141), "[...] parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

objetivo (aqui entendido como independente do percebedor e do contexto da percepção)".

Gráfico 1 - Alunos que já tinham conhecimento sobre fanzines



Fonte: Autores, 2021

Sobre a importância do diagnóstico da turma sobre os conhecimentos prévios das turmas sobre determinado assunto, Santos, Varela (2004, p.4) trazem a seguinte contribuição:

> [...] a avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

Acreditando na relevância do processo democrático, pois fortalece o protagonismo dos estudantes no contexto educacional e suas futuras práticas de cidadania, esse momento é fundamental para o decorrer da atividade, uma vez que, além de estimular o diálogo e o planejamento de futuras ações, os educandos assumem o compromisso na realização da atividade e não ocorre a imposição do trabalho (QUEIROZ, LIMA, 2021, p.456).

Nas aulas das turmas de 7º, 8º e 9º ano da EMTIPAC, a aceitação por parte dos estudantes foi ampla. Frente a adesão dos alunos, o passo seguinte é marcado pelo início da confecção dos FG, dividida em quatro dias de aula no momento pedagógico de cada turma. No primeiro dia da fase de preparação e aprendizado, foi apresentado um vídeo que explica o que é um fanzine, o material necessário e o processo de confecção. Para que os alunos pudessem ver outras realidades utilizando prática semelhante, foi realizada

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

a leitura coletiva de um artigo sobre a temática mostrando o mesmo trabalho aplicado em outras escolas públicas.

Foram apresentados, por meio de roda de conversa virtual, as impressões, dúvidas, sugestões e materiais básicos a serem utilizados: folha de papel, lápis, tesoura sem ponta, caneta e, caso quisessem, lápis de cor ou canetinha, recortes de jornal ou revista, fitas, barbante, entre outros materiais. Os estudantes manifestaram suas dúvidas acerca da montagem dos materiais para, em seguida, iniciar a construção do recurso didático no momento da aula, de modo que o teórico fosse colocado em prática. Nesse momento, parte dos alunos não tinha acesso à folhas de papel ofício, o mais aconselhado para a produção desse tipo de material, em suas residências, entretanto, isso não impede à realização da atividade, adequando-se ao uso de folhas de caderno, fator que reforça a facilidade de acesso aos itens de confecção dos fanzines.

Essa etapa foi fundamental, pois a partir da interação e produção, os educandos compartilharam suas estratégias iniciais de confecção e apresentando suas dificuldades, na dobra ou no desenho, por exemplo. Logo, houve uma boa expectativa gerada no compromisso firmado na entrega do trabalho, pois, dentro da realidade socioeconômica dos educandos, ocorria por vezes a dificuldade da entrega e acompanhamento das atividades e aulas remotas.

Por fim, como reforço para construção dos FG, além da interação por Google Meet, também ocorreu comunicação via grupos de WhatsApp das turmas, para sanar dúvidas ou apresentar sugestões acerca do trabalho, em parceria com os Professores Diretores de Turma – (PDT). Pelo fato da EMTIPAC ser uma escola de tempo integral, as turmas têm a figura do PDT, com os quais a comunicação e atuação junto às turmas foi de grande importância para o desenvolvimento da atividade.

Dentro do cronograma, durante parte do tempo pedagógico das aulas virtuais, o diálogo sobre a confecção dos fanzines e sugestões dentro das temáticas foi constante. Estes momentos ajudavam a acolher os alunos que, por motivo de dificuldades de acesso a aulas remotas, não assistiram a explicação da oficina de confecção, isso garantiu que nenhum aluno fosse prejudicado ou excluído e proporcionou maior interação entre os alunos, pois aqueles que já haviam produzido seus materiais puderam ajudar seus colegas.

No último passo metodológico, foi realizada a apresentação dos FG no momento da aula de cada turma. Para fins organizacionais do cronograma,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

foi marcado uma data prévia para entrega via e-mail, WhatsApp ou por link de arquivo nuvem e, para os alunos que possuem mais dificuldade com acesso à internet, a devolução do trabalho foi junto as atividades domiciliares na EMTIPAC, desse modo tentando incluir o maior número possível de alunos na devolutiva dos FG. Após o recebimento, os trabalhos foram socializados em aula, de forma que fosse possível a realização de rodas de conversas sobre a experiência dos alunos.

Terminadas as apresentações e recolhidos os recursos, com o retorno gradual das aulas presenciais híbridas, respeitando os protocolos de segurança, as produções ficaram expostas no espaço cultural da EMTIPAC, por ser um espaço aberto e arejado, que permite que a comunidade escolar como um todo pudesse conhecer os FG produzidos nas aulas remotas, respeitando o distanciamento social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Secretária Municipal de Educação de Fortaleza – (SME), seguindo orientações sanitárias de saúde da OMS[1] para o enfrentamento do Novo coronavírus, apoiada na Portaria n° 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020 do Ministério da Saúde[2], no Decreto Estadual N°33.510, de 16 de março de 2020[3] e no Decreto Municipal Nº 14.611, de 17 de março de 2020[4], coloca em prática o ensino remoto. Este tem como apoio o uso das TDIC, portanto, a educação, em escalas local, nacional e global, passa por um processo de readequação e reorganização logística para a implantação das aulas virtuais.

Os sistemas de ensino implementaram essa modalidade, em diferentes realidades, como medida de atenuação de contágio do vírus para não prejudicar o ano letivo dos alunos. É importante mencionar que durante o momento pandêmico, apesar das metodologias ativas aparentarem estar

1 Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19).

2 Resolução do Ministério da Saúde que dispõe sobre a adoção no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19).

3 Decreto do Governo do Estado do Ceará que dispõe sobre as medidas definidas para o enfrentamento da pandemia do novo coronavírus.

4 Decreto da Prefeitura Municipal de Fortaleza que formaliza a situação de Emergência em Saúde e Dispõe sobre Medidas para Enfrentamento e Contenção da Infecção Humana pelo novo Coronavírus.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

na "moda", com grande marketing em torno de seu uso, inclusive em propagandas das grandes escolas do setor privado de Fortaleza, elas já eram algo presente na práxis docente. Entende-se, então que "A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem." (BACICH, MORAN, 2018, p. 17).

O contexto emergencial forçou uma adaptação que buscasse potencializar momentos significativos de ensino e aprendizagem com o apoio das TDIC e de métodos dinâmicos de ensino. No que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, segundo Muniz et al (2019, p. 4), "As tecnologias digitais na educação perpassam os atores envolvidos (docentes/discentes) e a questão do currículo envolvendo políticas educacionais e reflete na formação e práxis do educador, bem como no processo de ensino e aprendizagem."

Desse modo, as aulas remotas nas diferentes redes e esferas de ensino, traz para o ser docente diferentes desafios, sobre o uso de tecnologias, metodologias ativas e recursos didáticos que podem ser explorados na sala de aula virtual. Essa preocupação levou a uma intensa e constante busca por processos formativos, aprendizado sobre o uso de metodologias que explorem diferentes liguagens de ensino, algo bastante desafiador devido às diferentes realidades socioeconômicas dos alunos, assim como também na superação de situações de desânimo de educandos e educadores. O distanciamento social,

> [...] atingiu de forma significativa estudantes, pais e professores dos distintos níveis de educação, gerando um sentimento de confusão, dúvidas e angústias frente a necessidade de se manterem em casa, afastados dos espaços escolares e, consequentemente, das dinâmicas de interação social que se constituem em um aspecto importante para o desenvolvimento do ser humano, especialmente infantil. (ALVES, 2020, p.354)

As metodologias ativas têm como característica o uso de métodos que potencializam os vínculos entre professores e alunos, frente suas práticas em sala de aula. Apoiam-se assim, na aprendizagem significativa dos alunos por meio da descoberta, que estimula a criatividade e facilita a construção de soluções para os problemas da prática educacional cotidiana dos educandos (BACICH, MORAN, 2018, p. 41). De acordo com Valente (2018, p. 77), o uso das TDIC criaram "[...] novas possibilidades de expressão e de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

comunicação, que podem contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas."

Por meio de formulário, aplicado na EMTIPAC com uso da plataforma Google Forms e relatos nas aulas, os alunos das turmas de 7° ao 9° ano (ao todo 348 alunos matriculados em tempo integral, de acordo com dados de matrícula disponibilizados pela escola), pontuaram algumas dificuldades enfrentadas durante as aulas remotas, dentre as quais foram citados o "barulho externo e em casa" Pereira (2021, aluna do 9° C), "internet de baixa qualidade" Halada (2021, aluno do 9° B), "esperar o pai ou a mãe chegar do trabalho para ter acesso a celular e ver o link da gravação da aula" Oliveira (Aluna do 7° C), "falta de dinâmica por parte dos professores" Marques (2021, aluno do 7°B), "desmotivação e saudade da rotina da escola, dos colegas de turmas e professores" França (2021, aluna do 9° C). Este contexo se soma às várias problemáticas enfrentadas pelos educandos, nas aulas remotas de geografia da EMTIPAC em parceria com o PIBID Geografia UFC.

A atividade prática nas aulas de geografia com uso de fanzine foi realizada em conjunto com o PIBID Geografia UFC, que realiza atividades na EMTIPAC. O PIBID busca promover aproximação dos discentes e futuros professores e o espaço escolar das escolas da rede pública de ensino. O programa articula os cursos do ensino superior e os sistemas estaduais e municipais, tendo entre seus principais objetivos, incentivar a formação de professores para a educação básica, promover a melhoria da qualidade da educação básica através da articulação da educação superior com a educação básica do sistema público. Durante a pandemia, as atividades do PIBID foram adaptadas para o ambiente virtual e em conjunto com a escola, o programa, através da coordenação constituída por docentes da universidade, professores supervisores da educação básica e discentes planejaram alternativas que pudessem enriquecer a formação dos licenciandos diante do momento adverso, ao mesmo tempo em que as atividades realizadas com os alunos do ensino fundamental foram pensadas para serem mais dinâmicas, criativas, de modo a instigar a criticidade e construção de conhecimentos.

Enquanto programa que fortalece a formação inicial de professores, o PIBID permite que, ainda na graduação, o estudante de licenciatura tenha contato com professores mais experientes e vivencie o processo de planejamento e execução das atividades em sala de aula, tendo a oportunidade e autonomia para preparar suas intervenções sob orientação de professores coordenadores e supervisores. As intervenções exigem preparação, portanto, antes de começarem de fato, bolsistas, professores supervisores

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

e coordenadores se encontram em reuniões para discutir sobre as ações do programa, seguindo uma temática geral do projeto a ser realizado na escola que envolve oficinas, grupos de estudos e práticas pedagógicas constantes no plano de trabalho direcionado segundo a realidade da escola em parceria.

Segundo Tardif (2002, p.62), na prática da docência os professores utilizam de uma série de saberes, entre eles aqueles advindos de suas experiências pessoais, alguns advindos do convívio com a família e amigos, assim como aqueles que advém das escolas e universidades em que ele se formou. O mesmo autor destaca que "[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2002. p. 64)

Sabendo que as experiências vividas como aluno, em sua trajetória acadêmica, exercem considerável influência na atuação profissional, a participação no PIBID tem enorme capacidade de ajudar no desenvolvimento de docentes atuantes e engajados na busca de melhorias para a educação pública.

Nesse mérito, o PIBID Geografia UFC realiza inúmeras atividades em conjunto com a EMTIPAC, entre elas estão a realização de intervenções com uso das TDIC, como jogos virtuais e programasde georreferenciamento, lives e palestras com convidados e a produção de materiais que possam envolver ainda mais os alunos nas atividades, como é o caso do Fanzine Geográfico.

Para trabalhar recursos didáticos no ensino de geografia, que desenvolvam habilidades como o pesquisar, selecionar, analisar e relacionar no momento de construção frente aos conteúdos geográficos no ensino remoto, foi planejado o uso dos FG, estratégia didática que oportuniza maior apropriação e interpretação de conteúdos da geografia por parte dos alunos. Para Leão et al. (2020 p. 2)

> Para tanto, o professor atua como mediador da aprendizagem, criando estratégias de interação social e de crescente autonomia pedagógica discente, por meio do estímulo a parcerias professor estudante(nao está faltando um conectivo?) na gestão pedagógica de sala de aula, de forma a gerar uma grande rede de cooperação e solidariedade, voltada para a aprendizagem em sala de aula.

Segundo Freire (1996 p. 12), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Logo, a prática possibilita que estudantes expressem de diferentes formas o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

que foi aprendido em sala de aula, desenvolvendo seu senso de autonomia, criticidade e reflexões acerca do que está estudando, assim, consoante a Paulo Freire, gerando novas possibilidades de livre expressão e construção do conhecimento que vão além de reproduzir livros didáticos.

> (...) o que se constata na realidade é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última de referência e contrapartida os erros das experiências de vida. Ele acaba assim tomando a forma de critério do saber, fato que pode ser ilustrado pelo terrível cotidiano do "veja no livro", "estude para a prova da página x até y, "procure no livro"etc. Entendido nesses termos, o livro didático, apesar de não ser como querem alguns o grande culpado pelo autoritarismo e pela precariedade no ensino, acaba consubstancializado a forma usual e institucionalizada deste, com o saber externo à prática educativa e sendo meramente assimilado (mas não produzido) pelos alunos. (VESENTINI, 1989. p.166-167)

Os fanzines são uma mistura dos meios de comunicação e obra literária, possuem características socialmente agregadoras, já que buscam a troca entre os produtores e o que está sendo analisado (SILVA, 2018). São registros da história recente ou passada, além de um recorte que reflete a realidade social contemporânea de quem os faz, logo sendo uma transmissão de informações e produção de cultura, como também incentiva a livre expressão.

Sobre o surgimento do fanzine, podemos apontar para a figura de "[...] Russ Chauvenet, que criou o termo a partir de duas palavras em inglês: *fanatic* (fã) e o termo *zine* (de magazine [revista]), logo, *uma revista produzida por fã*" (SANTOS, 2020, p.74-75, grifos do autor).

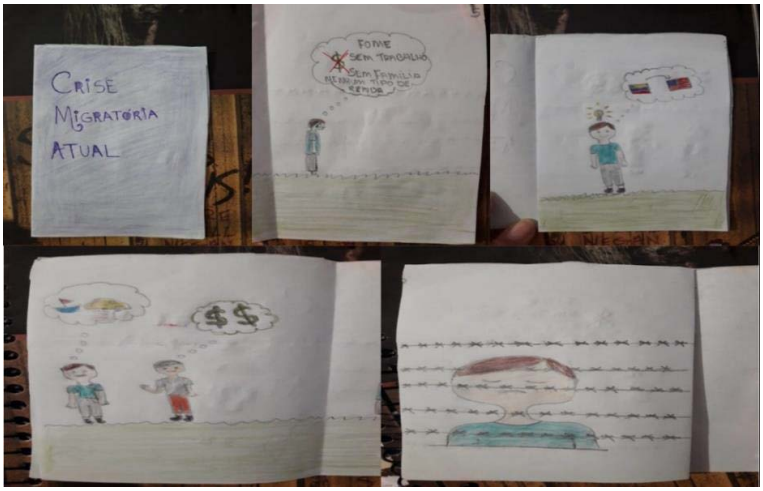
Ao serem perguntados, via formulário, se sabiam o que eram os fanzines, foi possível constatar que mais da metade dos alunos não conheciam (gráfico 1). O formulário foi aplicado em todas as turmas participantes e traz a realidade amostral, principalmente, do 7º B, que reflete no restante das turmas, de acordo com os relatos feitos durante as aulas. Foi analisado a importância da aplicação deste recurso, que oportunizou a interação com um grande quantitativo de alunos que não conheciam a prática, logo quando se muda o padrão de como são feitas as atividades, os trabalhos e projetos, os alunos ficam mais motivados a se aprofundar no assunto, além de contribuir para o desenvolvimento com participação ativa nas atividades escolares.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

A construção de um FG, reforça o quanto o uso de mídias impressas, contextualizadas nas aulas de geografia, fortalecem de modo significativo, o processo de ensino e aprendizagem, pois corrobora com a prática do desenho e livre expressão dos educandos. (QUEIROZ, BARBOSA, 2020, p.54) Ao observar as produções dos alunos (fig.2 e fig.3), percebe-se que os alunos usaram materiais simples na produção das FG, junto a criatividade, a criticidade e a livre expressão artística, para apresentar temas como a crise migratória e uberização do trabalho.

Figura 2 - FG sobre o tema crise migratória.



Fonte: SILVA, 2021, aluna do 8º ano B da EMTIPAC.

Figura 3 - FG sobre o tema Uberização do trabalho.



Fonte: Garcia, 2021, aluno do 7º ano B da EMTIPAC.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

Consoante a Queiroz, Barbosa (2020), sobre o uso de formas de liguagens que explore as mídias impressas e relacionando à definição de fanzine por Santos (2020), a fanzine está em harmonia com as competencias da geografia no ensino fundamental anos finais, trazidas na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, como também o seu contexto criativo reforça o papel da autonomia do aluno, valorizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Os FG podem estar atrelados a diversos conteúdos da ciência geográfica e oferece ao aluno a oportunidade de usar sua criatividade para a construção, fundamental no processo de aprendizagem. Tal pensamento é compartilhado por Queiroz; Lima (2021), que destacam a necessidade em contemplar metodologias interativas e lúdicas, promovidas pela escola e pelo professor. Stefanello (2009, p.112) reforça a importância da ludicidade no ambiente escolar ao afirmar que "Propiciar situações lúdicas na escola favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção do conhecimento."

Logo, podemos observar as várias possibilidades dentro das matérias geográficas a utilização do recurso didático, podendo ser trabalhado temas atuais, contidos nos livros e sobre o espaço próximo de vivência do aluno, mesmo as referidas imagens permitirem a exploração de temas ligados à geografia humana, também pode-se relacionar assuntos ligados a poluição ambiental e segregação sócial nos países latinos americanos (Fig.4 e Fig.5).

Figura 4 - FG Poluição ambiental

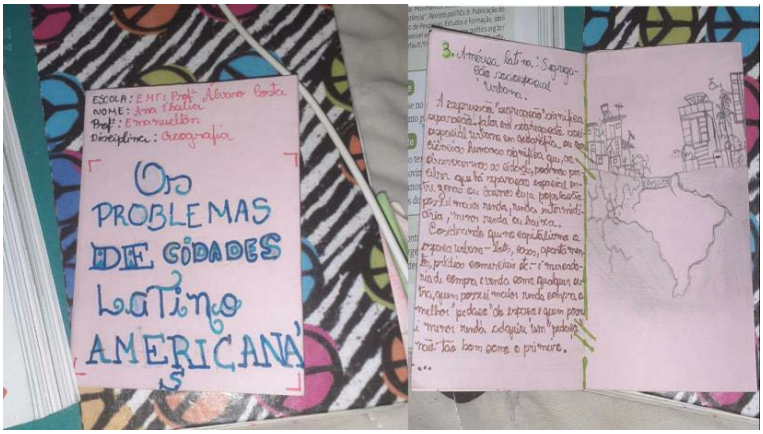


Fonte: Carvalho, 2021, aluna do 9º ano A da EMTIPAC.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

Figura 5 - FG Problemas das cidades latino-americanas



Fonte: Cabral, 2021, aluna do 8º ano A da EMTIPAC.

As figuras reforçam que os FG, podem estar atrelados a diversos conteúdos da ciência geográfica e proporcionam ao aluno na construção deste recurso uma gama de possibilidades.

Como parte da construção do fanzine envolve a prática do desenho no processo educacional, Silva e Cavalcanti (2008, p. 149) contribui ao dizer que, desde cedo, as crianças fazem desenhos para comunicar alguma idéia, prática também utilizada nas histórias em quadrinhos, que com o uso de imagem gráfica comunica mensagens, muitas vezes, com ironias, irreverências e críticas. Citando Cirne (2000), Silva e Cavalcanti (2008, p. 149) fala que,

> [...] até os anos 60, a arte dos quadrinhos era considerada uma "arte menor", ou pior ainda, condenada por grande parte da sociedade (principalmente pais e professores) que a via com maus olhos, considerando sua leitura perniciosa aos mais jovens. Atualmente, é bastante aceita e se reconhece que contém símbolos e significados que podem permitir uma reflexão questionadora.

Em formulário aplicado com alunos da EMTIPAC, quando perguntados sobre suas impressões da atividade de produção dos FG, entre as respostas recebidas, os alunos fizeram as seguintes observações: "Eles primeiramente aumentam a minha criatividade pois além de demonstrar aquilo que quero fazer através da escrita, é preciso também desenhar pra demonstrar aonde você quer ir, e por isso eu acho que ele aumenta este processo"; "além de ter aprendido o que é fanzine, me fez entender de uma forma mais criativa e chamativa o tema abordado"; "Traz o conteúdo de um jeito bem mais leve e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

faz com que se aflore ainda mais a criatividade, eu particularmente amei!"; "Usar recursos na aula é sempre bom, me ajudou com a criatividade de como desenhar e escrita também"; "Posso expressar o que aprendi não só com palavras, mas também com desenhos"; "Eles me fizeram pensar em maneiras rápidas para resumir de forma criativa e crítica um conteúdo".

Desse modo, considerando a fala dos alunos acima, podemos analisar que essa metodologia ativa coloca o aluno como protagonista da realização da atividade, ao se apropriar, interpretar e representar um tema da geografia de forma crítica, criativa e original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas aulas remotas, o uso das TDICs aliadas às metodologias ativas, contribuiu para romper com a tradicional aula conteudista, cansativa do modelo bancário educacional. Contudo, apesar deste modelo já marcante no ensino presencial em docentes que seguem essa linha pedagógica, em determinados contextos também acaba se reproduzindo no modelo virtual, algo contraditório, pois é um universo que nos ajuda a trazer inúmeras possibilidades e estratégias que podem dinamizar a aula, ou seja, não é devido ao uso de recursos modernos que as aulas deixarão de ser tradicionais, pois perpassa questões como método e concepções teórico metodológicas.

Todavia, para o bom uso das TDICs e metodologias ativas, seja no ensino remoto ou presencial, o educador, além de estar aberto para novas estratégias de ensino, precisa passar por processos de formação eficazes, melhor infraestrutura e apoio da escola para planejamento de práticas que ajudem na realização de aulas mais significativas.

Frente ao potencial a ser explorado no lócus virtual, existem preocupações e desafios a serem enfrentados por professores e alunos, visto que a maioria dos alunos da EMTIPAC tem dificuldades no acesso à internet, aparelho de celular ou computador para ajudar nas experiência de metodologias ativas nas aulas remotas, realidade essa que tem marcado profundamente a desigualdade educacional brasileira nas aulas remotas. A escola e o PIBID planejam como adaptar metodologias que explorem recursos virtuais, mas não apenas estes. A prática pedagógica proporciona aos bolsistas do programa a oportunidade de planejar o trabalho docente com recursos que se encaixem na realidade dos alunos e da escola.

A produção de FG, recurso ativo e simples estimulou a participação dos alunos e contribuiu para o maior domínio do conteúdo, além de colocá-los

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

como protagonistas no processo de ensino. Além disso, devido a facilidade de acesso aos materiais (folha de papel, lápis e caneta, principalmente), a confecção do FG incluiu todos os alunos, promovendo ainda, interação entre eles. Essa prática, se bem planejada e explorada, pode se tornar uma rica estratégia de ensino, não apenas no modo remoto e não somente na disciplina de geografia, de maneira que traga aprendizagem significativa e engenhosa do aluno perante suas percepções sobre os conteúdos apresentados e discutidos nas aulas, como ocorreu na EMTIPAC.

Por fim, o uso de recursos pedagógicos virtuais ou de fácil acesso deve ser cada vez mais difundido, de modo a oportunizar aprendizado significativo, possibilitando, com a mediação do professor, a construção de momentos de autonomia, criatividade, criticidade e protagonismo junto aos educandos, enriquecendo as aulas, e propiciando aos educandos uma educação de possibilidades e reais significativos perante o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047. Acesso em 30 out. 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n.º 239, Brasília, DF, de 13 dez. 2007, Seção 1, p.39.

BRASIL. Ministério da Saúde. Governo Federal. PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020: declara emergência em saúde pública de importância nacional (espin) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-ncov). Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/Portaria-188-20-ms.htm. Acesso em: 13 out. 2021.>

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

CAMPOS, Fernanda Ricardo. Fanzine: da publicação independente à sala de aula. In: III Encontro Nacional sobre hipertexto. 2009, Belo Horizonte. **Anais Hipertexto 2009...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. p. 1 - 14. Disponível em: https://anadigital.pro.br/2020/07/27/iii-encontro-nacional-sobre-hipertexo/. Acesso em: 31 out. 2021.

CORONAVÍRUS CEARÁ (Ceará). Governo do Estado do Ceará. Decreto Nº 33.510 de 16 de março de 2020. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.ceara.gov.br/project/decreto-no-33-510-de-16-de-marco-de-2020/. Acesso em: 13 out. 2021.>

FORTALEZA. DECRETO N° 14.611, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Ceará: Diário Oficial do Município, n. 16711, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/downloaddiario?objectId=workspace://SpacesStore/33fe00cc-d559-4cc8-933b-698acabd4705;1.0&numero=16711> acesso em 26 de out de 2021.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 844-856, nov. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cebape/a/9NJd8xMhZD3qJVwqsG4WV3c/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?lang=pt. Acesso em: 31 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, E. I. da; CAVALCANTI, L. de S. A MEDIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA, POR CHARGES, CARTUNS E TIRAS DE QUADRINHOS - DOI

10.5216/bgg.v28i2.5729. **Boletim Goiano de Geografia**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 141 – 156, 2009. DOI: 10.5216/bgg.v28i2.5729. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/5729. Acesso em: 30 out. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

LEÃO, D. S. S.; CIASCA, M. I. F. L.; VIEIRA, H. R. A parceria professor–estudante na proposta da aprendizagem cooperativa. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. e020017, 2020. DOI: 10.51281/impa. e020017. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/4002. Acesso em: 30 out. 2021.

MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira; SOUSA JUNIOR, F.; SENA, T. B. Q. L. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o Ensino de Geografia. In: Congresso Nacional de Educação, 2019, Fortaleza. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize, 2019. v. 1. p. 1-9. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62694. Acesso em: 30 out. 2021.

QUEIROZ, Emanuelton Antony Noberto de; BARBOSA, Maria Edivani Silva. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA E O USO DAS MÍDIAS IMPRESSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS. **Revista Homem, Espaço E Tempo**, v14 n1, p48-64. 2020. Disponível em https://rhet.uva-net.br/index.php/rhet/article/view/430. Acesso em: 20 de out.2021

QUEIROZ, E. A. N.; LIMA, I. B. O. V. Educação Ambiental e o ensino de Geografia: o uso do terrário como estratégia de aprendizagem na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa – EMTIPAC. *In*: LIMA, Iana Bárbara Oliveira Viana et al (org). **Educação ambiental no contexto curricular e interdisciplinar [recurso eletrônico]**. São Luís: EDUFMA, p. 452-460. 2021. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1 539&idTipo=5. Acesso em: 30 out. 2021

RIBEIRO, S. M. de O.; COSTA, C. H.; DAMASCENO, A. C. de S.; SILVA, S. A. da. Fanzine: uma metodologia ativa como prática avaliativa no ensino de geografia – um relato de experiência. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e021018, 2021. DOI: 10.51281/impa. e021018. Disponível em: https://www.revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6451. Acesso em: 30 out. 2021.

SANTOS, Clézio. OS FANZINES DA BAIXADA FLUMINENSE NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO: narrativas e grafias dos bairros. Revista Ciências Humanas, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 72-81, 30 abr. 2020. **Revista Ciências Humanas**. http://dx.doi.org/10.32813/2179-1120.2020.v13.n1.a587. Disponível

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.069

em: https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/587. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, Eunice Isaias da; CAVALCANTI, Lana de Souza. A MEDIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA, POR CHARGES, CARTUNS E TIRAS DE QUADRINHOS. **Boletim Goiano de Geografia, Goiânia**, v. 28, n. 2, p. 141-155, jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3371/337127150010.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, José Borzacchiello da; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. Pandemia do Coronavírus no Brasil: impactos no território cearense. **Espaço e Economia**, [S.L.], v. , n. 17, p. 1-19, 7 abr. 2020. OpenEdition. Disponível em: https://journals.openedition.org/espacoeconomia/10501. Acesso em: 30 out. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Cap. 2. p. 56-111.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VESENTINI, J.W. A QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA. *In*: **Geografia e ensino:** Textos Críticos. _____. org. [et al]. Campinas, SP. Papirus, 1989. p.161-179.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

"FAZ ESCURO, MAS NÓS CANTAMOS": SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR

CAMILA MESQUITA SOARES
[1]Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais (PPGSSDS) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Atençao Básica/Saúde da Família e Comunidade pela UERN em parceria com a Prefeitura Municipal de Mossoró (PMM). Graduada em Serviço Social pela UERN.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

RESUMO

Este artigo tem como finalidade contribuir com o debate acerca das experiências de *trabalho com o povo*. Nosso objetivo é analisar as contribuições da Educação Popular para o exercício profissional de assistentes sociais. Este trabalho narra a aplicabilidade, as fragilidades e a potencialidade da Educação Popular como dispositivo para a comunicação, para o diálogo e para o "fazer com" a população atendida pelas políticas sociais. Por isso, consideramos que tem o potencial de contribuir com elementos para pensarmos as atuações das diversas categorias profissionais no trabalho com usuários das políticas sociais. Suscitando uma reflexão bastante atual sobre a relação entre o processo de formação de profissionais e o processo de trabalho, primeiramente situamos o paradigma teórico-conceitual da Educação Popular e, em seguida, abordamos os possíveis diálogos entre Educação Popular e Serviço Social. A Educação Popular pode contribuir com o exercício profissional de assistentes sociais, assim como de outros profissionais, nos âmbitos da mobilização e organização popular, dimensões indispensáveis para se conquistar direitos e, por conseguinte, políticas sociais. Também contribui com o trabalho de cunho socioeducativo, como educação em saúde e educação em direitos e de socialização das informações, pois fortalece o compromisso com os interesses e demandas da população usuária das políticas sociais, com a utilização de linguagem e metodologias mais acessíveis, dialógicas e horizontais.

Palavras-chave: Educação Popular, Serviço Social, Multiprofissionalidade, Metodologias ativas, Organização Popular.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado e síntese do processo de pesquisa da Monografia intitulada *"Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas": Serviço Social e Educação Popular*[1].

O ponto de partida para passarmos a refletir sobre a necessidade de metodologias de trabalho mais populares ocorreu em uma ação do Programa Saúde na Escola (PSE), no ano de 2013[2]. Tratava-se de uma oficina sobre direitos das crianças. Com ótimas intenções, elaborei um *slide* com figuras e busquei "passar" todo o conhecimento sobre a legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para os estudantes presentes no momento. Avaliamos que o rendimento, a participação e o aproveitamento do espaço não foram como esperados.

Além disso, avaliamos também que a perspectiva utilizada na atividade esteve de acordo com a forma tradicional da educação formal, reforçando o sentido genuíno da palavra aluno. *A-luno*, ou seja, aquele sem luz que, pelo conhecimento do professor ou da professora, quando depositado, passará a ter luz/conhecimento.

Dessa forma, foi no dia a dia de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e em suas perspectivas de território, de prevenção às doenças e outros agravos, proteção e promoção à saúde que se deu a reflexão[3] sobre a necessidade de buscarmos alternativas mais dialógicas e próximas às realidades das comunidades. Este artigo, portanto, tem como finalidade contribuir com o debate acerca das experiências de *trabalho com o povo*. Nosso objetivo, neste momento, analisar as contribuições da Educação Popular para o exercício profissional de assistentes sociais.

1 Monografia materializada ao final do ano de 2017, como conclusão do curso de Bacharelado em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Mossoró/RN.

2 Ação a qual, no segundo período da graduação e na ocasião de bolsista do PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde), fiquei responsável por facilitar.

3 Essa reflexão não se deu de forma espontânea: além das realidades desafiadoras, tivemos como referência algumas profissionais da área. Especificamente uma Enfermeira da Saúde da Família e uma Assistente Social do Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Importante ressaltar que, com a Portaria n 2.436, de 21 de setembro de 2017 (Nova PNAB), este núcleo passa a ser denominado de Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

Deste objetivo geral, desdobram-se três objetivos específicos: 1) compreender como se deu a aproximação dos assistentes sociais com a Educação Popular; 2) identificar princípios e instrumentais utilizados pelos assistentes sociais no trabalho com Educação Popular; 3) compreender para quais atividades do exercício profissional do Serviço Social a Educação Popular contribui.

No entanto, ainda que se trate de uma pesquisa acerca do Serviço Social, consideramos que a mesma pode contribuir com elementos para pensarmos as atuações das diversas categorias profissionais no *trabalho com o povo*. Assim sendo, este artigo, tomando como sujeitos de pesquisa profissionais de Serviço Social, narra a aplicabilidade, as fragilidades e a potencialidade da Educação Popular como dispositivo para a comunicação, para o diálogo e para o "fazer com" a população atendida pelas políticas sociais.

Suscitando uma reflexão bastante atual sobre a relação entre o processo de formação de profissionais e o processo de trabalho, este artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente situaremos o paradigma teórico-conceitual da Educação Popular e, em seguida, abordaremos os possíveis diálogos entre Educação Popular e Serviço Social.

2. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com objetivo de situar e sistematizar teoricamente as categorias: Educação[4]; Educação Popular e Serviço Social. A pesquisa de campo foi efetivada com quatro assistentes sociais que trabalham ou trabalharam com Educação Popular, de 2013 a 2017, no município de Mossoró/RN, nas seguintes áreas: a) Atenção Primária à Saúde (APS); b) Empresa sem fins lucrativos, com atuação no âmbito da assistência; c) Programa de Extensão Universitária de assessoria na área de Direitos Humanos.

A ideia inicial era limitar o *lócus* de pesquisa a uma única política social, entrevistando assistentes sociais que nela atuam. No entanto, por não se tratar de um grande quantitativo de assistentes sociais que realizam essa atuação na cidade de Mossoró, uma estratégia foi ampliar essa forma de

4 Por questão de limite de espaço para explanação do conteúdo, não abordaremos neste artigo, de forma específica e aprofundada, a categoria da Educação. Para mais informações, ler a monografia *"Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas": Serviço Social e Educação Popular* (SOARES, 2017).

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

delimitação dos sujeitos para as diversas políticas e para um período de exercício profissional que contemple a atuação nos últimos cinco anos.

A estratégia utilizada para a localização destes profissionais foi a construção de uma *rede de contatos*, com auxílio de assistentes sociais que atuam com educação ou educação popular e profissionais que integravam a gestão do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) no ano de 2017. Por intermédio desses sujeitos, fomos identificando e contatando outros assistentes sociais que atuam ou atuaram nessa área temática, durante o período delimitado na pesquisa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, considerando que estas nos possibilitaram perceber maiores detalhes sobre o cotidiano do trabalho com Educação Popular, assim como pudemos questionar sobre exemplos dessas metodologias, princípios e atividades realizadas com esse aporte.

Para certificar o sigilo e a confidencialidade dos nomes dos entrevistados, garantimos uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada envolvido na entrevista. Além disso, os nomes dos sujeitos da pesquisa foram substituídos por nomes de lutadores do povo. Estes são, na maioria das vezes, invisibilizados pela grande mídia, mas têm uma história de compromisso com a luta popular. Apresentamos um pouco da história de cada lutador do povo mencionados neste trabalho no Apêndice.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Metodologias e princípios alternativos para desvelar a realidade: o que é Educação Popular?

Para demarcarmos teórico-conceitualmente o paradigma da Educação Popular nos cabe, inicialmente, realizarmos uma diferenciação. No Brasil, o termo "educação popular" foi utilizado com variados sentidos, inclusive de educação para o povo, de cima para baixo, com perspectiva de "puro treinamento" e até como "uma educação de menor qualidade".

Assim, na vasta literatura brasileira das diversas áreas e nos discursos de diversos profissionais, o termo "educação popular" pode aparecer contendo diversos significados e, sem necessariamente, pretender-se ser "educação com o povo". Dessa forma, quando utilizarmos o termo Educação Popular (sem aspas e com iniciais maiúsculas), estaremos nos referindo ao paradigma de metodologias alternativas e de compromisso ético-político

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

com as classes e segmentos populares. É esta Educação Popular a qual pretendemos abordar.

Wanderley (2010, p.8) afirma que as ações pedagógicas que transitam pelo campo da Educação Popular possuem uma "riqueza de visões e práticas que essa educação gerou em distintos tempos e espaços". Para compreender essa riqueza de sentidos, símbolos e metodologias, consideramos imperativo o resgate do "passado" da Educação Popular, das suas raízes no Brasil. Gohn (2013) nos informa que:

> O paradigma predominante da EP brasileira nos anos 70/80 do século passado foi um conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas que nasceram com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular no final dos anos 1950 e início de 1960 e que cresceram no interior da resistência popular dos anos 1970 e 1980 (p.33).

A autora supracitada refere-se aos vários movimentos que ocorreram na busca pela redemocratização do Brasil como processos de "resistência popular" dos anos 1970/1980. Outros exemplos de sujeitos e/ou organizações que atuavam na articulação entre os eixos temáticos da *cultura popular* (WANDERLEY, 2010), da Educação Popular e da Política (com "P" maiúsculo)[5], são o Centro de Cultura Popular (vinculado à União Nacional dos Estudantes - UNE) e a campanha para alfabetização "De pé no chão também se aprende a ler" (Rio Grande do Norte).

O Centro Ecumênico de Documentação e Informação, na Revista Tempo e Presença, n.272, do ano de 1993, *apud* Gohn (2013), elenca alguns pontos deste paradigma:

> A valorização da cultura popular, a centralidade atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas; a necessidade de ter como referência constante, ao longo de qualquer processo pedagógico ou de mudança social, a realidade da vida dos educandos e a forma como eles encaram esta realidade - a relação entre conhecimentos e politização, entre educação e movimentos sociais; o estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo educativo; a atenção ao pequeno, ao miúdo, ao cotidiano; a tentativa de fazer com que o ensino

5 Conforme Wanderley (2010), "uma distinção instigante de certos setores se traduzia no entendimento da política, *com p minúsculo* (aquela viciada e manipuladora), e da política *com P maiúsculo* (aquela democrática, ativa e capaz de conduzir as transformações de fundo)" (p. 10, grifos do autor).

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

> seja também pesquisa, uma investigação curiosa sobre a realidade (GOHN, 2013, p. 33-34).

Wanderley (2010, p. 19) destaca que "uma constatação notória e incorporada com enorme aceitação" é a de que o pensamento de Paulo Freire foi bastante disseminado e que cada grupo ou entidade que o incorporou, prioriza um ponto ou outro, de acordo com as características e enfoque do grupo.

Para Gohn (2013, p. 34), Freire "é a síntese deste paradigma", descrito nos pontos citados pelo CEDI (1993, *apud*, GOHN, 2013, p. 34). Por concordarmos com a importância do pensamento freiriano para educação, iniciamos nossa reflexão sobre as bases teórico-metodológicas da educação popular partindo das contribuições de Freire (2001, 2011, 2015) e Nogueira e Freire (2011).

3.1.1. Enxergar as letras e a realidade: Paulo Freire, um educador do povo[6]

Paulo Freire foi um educador nordestino, natural do Recife. Hoje, pelo seu reconhecimento na América Latina e no mundo, há quem diga que se trata de um "autor e educador mundial".

Conforme José Eustáquio Romão[7], Paulo "inverteu a ordem das coisas", este "foi" um educador nordestino, latino-americano, mundial e "voltou a ser" brasileiro. Isso se deu pelo seu exílio na época da ditadura militar e, quando pôde, anistiado, voltar ao Brasil, passou a "reaprendê-lo", buscando a aproximação com realidade daquelas pessoas com as quais passou a trabalhar.

De acordo com Barreto (2004), sua primeira experiência profissional com *educação do povo* se deu no Serviço Social da Indústria (SESI). Seus públicos eram professores, estudantes (crianças) e familiares. Foi a partir dessa vivência que percebeu a necessidade da linguagem acessível, do vocabulário que vem da calçada, do campo, das novelas, da padaria... Que

6 Assim está escrito em um dos cadernos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nomeado de "*Paulo Freire: um educador do povo*", como recado aos outros e às outras militantes do Movimento: "Conhecer, dialogar e conviver com o legado de Paulo Freire nos ajuda a refletir sobre nossa prática, e a crescer em nossa identidade de Sem Terra, de classe trabalhadora, de povo brasileiro" (MST, S/D, p. 11).

7 Informação oral exposta no documentário "Pensando com Paulo Freire", produzido pela Escola Nacional Florestan Fernandes. José Eustáquio Romão é Diretor fundador do Instituto Paulo Freire. O documentário está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-4rx67XVe5w>.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

sejam palavras e situações vividas ou próximas das vidas daquelas pessoas para quem ou com quem se falava.

Conforme Barreto (2004, p. 26) foi no SESI que Paulo Freire "aprendeu o quanto é diferente falar 'para alguém' e falar 'com alguém'". Explicita essa reflexão com o relato de uma situação vivenciada pelo próprio Freire:

> Como buscava uma efetiva integração entre professores e pais das escolas mantidas pelo SESI, ele criou o Círculo de Pais e Mestres. Realizavam-se encontros periódicos durante os quais era tratado um tema educativo de suposto interesse do grupo. A equipe do SESI escolhia o assunto e se preparava para apresentá-lo no Círculo. Era patente o predomínio do grupo de especialistas sobre os pais, [...]. Enquanto os professores falavam, os pais permaneciam mudos. Uma noite, depois de uma longa exposição, Paulo descreveu o desenvolvimento do julgamento moral na criança. Um pai, criando coragem, ensaiou um comentário: "O doutor fala muito bonito, a gente até gosta de ficar ouvindo. Só que a gente tem outros problemas, com os meninos, lá em casa. A gente vem aqui e num 'vê chegá' a hora de tratar dos problemas que a gente tem (BARRETO, 2004, p. 26).

De que adiantaria "falar bonito"? De que adiantaria a linguagem técnica, se o intuito de "falar com alguém" é haver comunicação e só há comunicação se houver entendimento?! Na verdade, Paulo Freire amplia essa reflexão, como mencionaremos adiante, colocando como necessário mais do que "o outro entender o que você fala", pois não se trata apenas de "dizer sua palavra" e sim de "falar com", de diálogo, assim, todo homem e mulher tem o direito de "dizer sua palavra" (FREIRE, 2011).

Outras experiências profissionais se deram pelo Serviço de Extensão Cultural da, à época, Universidade do Recife. Nas ocasiões desta Extensão e de sua atuação com alfabetização no interior do Nordeste, esse educador desenvolve seu método de Educação de Adultos, o qual partia de palavras retiradas do dia a dia e do vocabulário popular dos adultos que buscava alfabetizar. Experiência bastante conhecida foi a do trabalho de alfabetização na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte.

Além disso, Freire foi componente do Movimento de Cultura Popular, com sede no Recife, no Estado do Pernambuco. Este movimento visava uma educação que não fosse elitista, que não se limitasse à mercantilização (da vida e da educação). Era voltado às práticas pedagógicas mais próximas às

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

realidades do povo e valorização da cultura destes, assim como do saber popular.

Seu método e sua perspectiva de educação contrapõem-se ao que o referido autor conceitua de **"educação bancária"**, a qual se trata de um processo onde o professor transmite o conteúdo para "o aluno", como se o segundo estivesse no local de ensino apenas para ter um conteúdo depositado em si (FREIRE; NOGUEIRA, 2011).

Em contraposição, a perspectiva de Freire tem como princípio a **horizontalização do saber**, entendendo a relação entre educador e educando como uma relação mútua de ensino-aprendizagem, que deve ser horizontal, prezar pelo **diálogo**. No documentário "Pensando com Paulo Freire", uma educadora do MST explica como essa perspectiva influencia o entendimento da relação educador/educando pelo referido Movimento:

> [...] O Movimento pega essa pedagogia de Paulo Freire, é... Abordando não mais alunos e professores. E aí ele aborda a questão dos educandos e educadores. É, alunos é uma pessoa que não tem luz, é como se o professor fosse pra lá e só fosse lá para poder passar e o aluno, sem luz, sem nada, é... Fosse lá só pra receber. E o educando e o educador não, faz essa troca de experiência, né?

Na concepção freiriana (FREIRE, 2001), a pessoa humana, independentemente do nível de escolaridade, é dotada de conhecimento, de consciência. Sendo assim, não há pessoa sem saber, não há pessoa sem conhecimento da realidade. Este autor afirma que essa consciência e esse saber se constroem no contato mais imediato com a realidade, ou seja, na imediaticidade do cotidiano. Por isso, trata-se de um saber ingênuo. A tarefa da "conscientização" é, portanto, fazer avançar do conhecimento ingênuo (em suas palavras, da "posição ingênua") para um conhecimento crítico, cada vez mais.

Não compete, no entanto, ao educador, "depositar consciência" no educando. Trata-se de uma construção conjunta que, por isso, deve seguir alguns movimentos, junto aos princípios anteriormente citados. Este educador entende como essencial a necessidade de não desvincular teoria e prática, mas sim realizar o movimento da **ação-reflexão-ação.** Uma frase bastante conhecida no trabalho de base feito por/com Movimentos Sociais é aquela que diz: *"nossas cabeças pensam onde nossos pés pisam"*. Significa que a reflexão sobre a realidade deve partir também da realidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

3.2 Serviço Social e Educação Popular: quais as possibilidades de diálogo?

O Serviço Social brasileiro possui uma direção social expressa por um Projeto Ético Político Profissional que se compromete com as classes populares e preza por princípios como respeito à autonomia, liberdade, democratização das informações, socialização de riquezas, relação com a mobilização popular, dentre outros. Assim, é consoante à utilização de metodologias que dialoguem com a população usuária, reconhecendo-a como sujeitos do processo e não impondo verticalmente um saber[8].

3.2.1 Formas de aproximação com a Educação Popular

Identificamos quatro formas de aproximação dos entrevistados com a Educação Popular:

a. **Pelo estágio curricular obrigatório.**
Quando passou a estagiar em um programa vinculado a uma ONG internacional e, nele, a atuar com um grupo de mulheres.

b. **Instituição que já fazia uso da Educação Popular.**

c. **Pela vivência em pastorais sociais, da Igreja Católica.**

d. **Espaços de militância nos quais se inseriu quando estava na graduação.**
Destacando o Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS).

8 Importante mencionarmos aqui que para estudarmos as possibilidades de diálogo entre Serviço Social e Educação Popular é de suma importância a reflexão acerca da dimensão ideopolítica do exercício profissional do Serviço Social. Além disso, por esta atuação estar relacionada às possibilidades do assistente social atuar no âmbito das consciências, é imprescindível considerar elementos como a natureza contraditória da profissão e a sua autonomia relativa, tendo em vista a sua condição assalariada. Tais assuntos não foram abordados neste artigo, por limitação de espaço. Mas são trabalhados na Monografia *"Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas": Serviço Social e Educação Popular* (SOARES, 2017).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

Podemos perceber que as vivências que possibilitaram as formas de aproximação entre os profissionais entrevistados e a Educação Popular, apesar de variadas, tocam-se em, ao menos, dois pontos centrais:

1. Fazem parte do Universo extra-acadêmico (como pastorais sociais da Igreja Católica e a instituição de trabalho) ou se relacionam com atividades que são pensadas pela formação em Serviço Social como propulsoras de um perfil crítico e comprometido (a exemplo do MESS e do estágio). No entanto, a temática da Educação Popular não costuma estar presente nas discussões de sala de aula, nas disciplinas, nos seminários, como foi perceptível nas falas de todos os sujeitos entrevistados.
2. Reafirmam a assertiva de Machado (2012, p. 152), a qual diz que: mesmo que não se trate de uma temática consideravelmente abordada na academia e nos eventos científicos de Serviço Social, "[...] geralmente está presente no campo de atuação dos assistentes sociais que trabalham com comunidades, organização e mobilização popular, sobretudo em Organizações Não Governamentais – ONGs articuladas aos movimentos sociais, onde esse tipo de educação se refugiou desde o período da ditadura militar".

3.2.2 Instrumentais e princípios em Educação Popular

Suas falas expressaram mais princípios do que metodologias. Princípios que embasam suas visões de mundo e seus posicionamentos no cotidiano profissional:

- Diálogo;
- Coletividade;
- A realidade como ponto de partida;
- Linguagem acessível;
- Valorização e respeito aos saberes dos usuários;
- Horizontalidade, das relações e dos saberes;
- Concepção ampla de educação: educação para além da educação formal e valorização dos espaços informais de educação;
- Ação-reflexão-ação (ou prática-teoria-prática) e ver-julgar-agir como princípios para aproximar-se e intervir na realidade na qual trabalham;
- Participação;
- Aproximação com a mobilização popular;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

Tais princípios desdobram-se em instrumentais metodológicos diversos, de acordo com o grupo com o qual se esteja trabalhando, com a área de atuação, com preferências teóricas, com demandas dos usuários, com as finalidades de cada atividade etc. Os instrumentais citados foram:

- Oficinas, rodas de conversas e debates, geralmente substituindo palestras;
- Construções de *fanzines*;
- Produções de cartazes;
- Oficinas de *stencil*;
- Utilização de músicas para reflexão sobre a realidade do grupo;
- Ornamentações dos espaços, destacando símbolos que representam a realidade ou as lutas do grupo com o qual se trabalha, valorizando a *mística*[9];
- Teatro do oprimido[10].

Concluímos que, em geral, prezam por instrumentais metodológicos mais didáticos e dialógicos, que facilitam a participação mútua e a reflexão. Que facilite o falar com alguém e não apenas falar a alguém (PELOSO, 2009) e que este diálogo seja provocativo.

3.2.3 As contribuições da Educação Popular para o exercício profissional de assistentes sociais

O que percebemos é que a Educação Popular ocasiona uma mudança na forma de relacionar-se com os usuários dos serviços. Há uma mudança no trato com estes, alterando também a direção da atuação e a forma como as atividades acontecem, assim como seus resultados, por meio dos princípios com os quais os assistentes sociais passam a trabalhar.

Por exemplo, um dos assistentes sociais nos narra um fato que muito lhe marcou e que foi ponto decisivo para retornar às reflexões, "da época do Movimento Estudantil", sobre a necessidade de se adotar a Educação Popular em seu cotidiano profissional:

9 A mística está presente na utilização de símbolos, de encenações, de músicas, de celebrações, de marcas da realidade do Movimento Social ou do grupo. Trata-se da representação das dores, das conquistas... Enfim, de elementos que motivem o envolvimento naquela causa e a luta por ela.

10 Trata-se de uma metodologia do teatrólogo Augusto Boal.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

> — Eu estava desempenhando minhas atividades em uma determinada instituição e me foi dada a tarefa de realizar uma palestra pra mulheres da Comunidade do Fio, em Mossoró, né? E era uma palestra sobre o BPC (sobre o Benefício de Prestação Continuada). Então, logo que a tarefa chegou pra mim, eu pensei: "ah, tá tranquilo, coisa fácil, é só uma palestra, né?" Enfim... Eu vinha também de uma trajetória... Estava no Mestrado nesse período, com todos os vícios de linguagem, de expressão que a Universidade é... Nos faz ter, que a Universidade nos gera (na falta de uma expressão melhor). Então eu sai pra dar essa palestra, né? E eu cheguei lá, preparei meus slides, olha só... rsrs. [...] É... E aí, logo que eu comecei, eu olhava pra as pessoas e eu via que elas não tavam conseguindo entender aquilo que eu tava falando. Eu olhava pra elas e eu via que não tava fazendo sentido aquele espaço, nem pra elas, nem pra mim. [...] Se as pessoas não tão conseguindo entender, não tão conseguindo se apropriar daquilo que eu tô querendo transmitir, nada faz sentido. Então finalizei a palestra nesse modelo tradicional e voltei pra minha sala e fiquei pensando o que é que eu poderia fazer, como é que eu poderia atuar. [...] E aí foi justamente nesse momento que eu lembrei da Educação Popular, né? (JOSÉ MARIA DO TOMÉ).

Pensar na Educação Popular como uma alternativa "ao modelo tradicional" é possível pelos princípios que esta prioriza. O diálogo, a horizontalidade do saber e das relações, o "falar com" e não depositar um saber de cima para baixo, a dimensão da valorização do outro (incluindo a valorização das suas experiências, dos seus saberes e da sua posição como protagonista), se dão como alternativa ao que, historicamente, estamos habituadas no modelo tradicional de ensino. Os elementos da Educação Popular podem contribuir de duas formas:

1. O movimento de partir da realidade na qual se encontra, estabelecendo um diálogo problematizador, com finalidade de o grupo refletir sobre e, por estar em um grupo, identificar em outros membros situações e demandas semelhantes; o que pode gerar uma busca pelas soluções de suas problemáticas, pelas respostas às suas demandas e a seus interesses. Sendo, assim, um instrumento que pode facilitar o trabalho de mobilização e organização.
2. Tornar os espaços mais dialógicos (dialogados), participativos, interessantes, verdadeiramente direcionados às demandas dos usuários dos serviços.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

3.2.4 Os desafios do trabalho com Educação Popular

- **Processos educativos não dão respostas imediatas:** um dos entrevistados problematizou a questão de "qualquer processo educativo ser lento" e, às vezes, "buscamos resultados imediatos".
- **A questão das diferentes visões da equipe multiprofissional, a correlação de forças e os limites institucionais:** conforme os profissionais que citaram essas dificuldades, tratam-se de muitas forças, muitas visões, são questões do trabalho multiprofissional, do trabalho em equipe, dos limites institucionais, burocráticos ou de direções e instâncias superiores. É, que, conforme Nenem "a gente vai ser sempre acolhido ou não naquilo que a gente se propõe a fazer, seja pela equipe que a gente trabalha, seja pela gestão, seja pela própria comunidade. [...] Mas a gente tá aí caminhando" (NENEM). Outro profissional afirma já ter se deparado com impasses ou resistências, no interior da instituição de trabalho, para desenvolver determinada atividade, para abordar determinadas temáticas (com violência contra a mulher e extermínio da juventude negra).
- **A dificuldade em falar com linguagem acessível:** o profissional que cita esta dificuldade menciona dois motivos. O primeiro trata-se da trajetória acadêmica e, nela, o aprendizado e costume com a linguagem bastante técnica (apelidada de "academiquês"). O segundo trata-se do fato de que seu trabalho se dava com públicos bastante diferenciados, como crianças, jovens, mulheres, idosos, pessoas com deficiência.

Esse último desafio, trata-se de algo comum aos profissionais (não apenas assistentes sociais) que têm essa trajetória acadêmica. A vivência na Academia vai nos habituando à termos específicos, palavras comuns em determinada formação, etc. O exercício profissional do Serviço Social, geralmente, contempla a atuação com públicos diversos, o que demanda diferentes formas de comunicar-se e se fazer entender. E, na perspectiva da Educação Popular, mais do que ser entendido/dizer sua palavra, é importante aprender a dialogar e a "fazer com" as comunidades e população usuária das políticas sociais.

Acreditamos que esta é uma reflexão central quando se prioriza uma perspectiva de compromisso com as classes populares. E perpassa toda a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

discussão que vem sendo feita nesse artigo, sobre instrumentais metodológicos e princípios de Educação Popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que Educação Popular é um conceito complexo, que se apresenta hoje mais como conjunto de princípios e valores do que propriamente uma metodologia, sendo ressignificada pelos diferentes grupos que a utiliza. Por isso, está aberta à criatividade daqueles e daquelas que buscam utilizá-las no dia a dia profissional.

A Educação Popular pode contribuir com o exercício profissional de assistentes sociais, assim como de outros profissionais, nos âmbitos da mobilização e organização popular, dimensões indispensáveis para se conquistar direitos e, por conseguinte, políticas sociais. Também contribui com o trabalho de cunho socioeducativo, como educação em saúde e educação em direitos e de socialização das informações, pois fortalece o compromisso com os interesses e demandas da população usuária, com a utilização de linguagem e metodologias mais acessíveis, dialógicas e horizontais.

O arcabouço teórico-metodológico da Educação Popular oferece ao trabalho com as políticas sociais um grande potencial para ser instrumento de construção de relações de saberes mais horizontais entre profissionais e usuários, assim como de mudança nas relações de poder entre usuários das políticas sociais, profissionais e gestão.

Entretanto, trata-se de uma temática que ainda apresenta lacunas, tanto na produção do conhecimento, quanto no exercício profissional do Serviço Social e, por isso, demanda novas pesquisas e estudos sobre os possíveis diálogos entre Serviço Social e Educação Popular.

AGRADECIMENTOS

À Juliana Medeiros, Larissa Ellem, Michela Calaça, Lorrainy Solano, João do Vale e Renan Castro, pela partilha de vida e pelos aprendizados diários sobre “fazer com” o povo. Ao Centro de Referência em Direitos Humanos do Semiárido (CRDH Semiárido) pelo exercício em Extensão Popular e pelo laço com os Movimentos Sociais da Via Campesina. Ao território da Atenção Primária à Saúde da Unidade Básica de Saúde do Bairro Abolição IV de Mossoró/RN, pela escola de vida e pela prática pedagógica da luta por

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

um Sistema Único de Saúde gratuito, gigante, de qualidade, humanizado e colorido!

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Movimentos Sociais e Serviço Social no Brasil pós-anos 1990: desafios e perspectivas. In: ABRAMIDES, Maria Beatriz; DURIGUETTO, Maria Lúcia. (Orgs). **Movimentos Sociais e Serviço Social:** uma relação necessária. São Paulo: Cortez, 2014. p. 177 - 194.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____.**Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51ed. Rio de Janeiro: 2015.

_____.**Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 50ed. 2011.

_____.NOGUEIRA, Adriano. **O que fazer:** teoria e prática em educação popular. 11ed. Petropolis: vozes, 2011.

GOHN, M. de G.. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN,

M.T. (orgs). **Educação popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013

MACHADO, A. M. B. Serviço e Educação Popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 109, 2012.

MST, **Paulo Freire:** um educador do povo. Disponível em: < http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Um%20educador%20do%20povo.pdf>.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

PELOSO, Ranulfo. Sobre a metodologia popular: princípios do trabalho popular. In: MST. **Caderno de formação 38:** método de trabalho de base e organização popular. 2009.

SOARES, Camila Mesquita. "**Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas"**: Serviço Social e Educação Popular. Mossoró/RN: UERN, 2017 [Monografia].

STRECK, Danilo R. *et al* (orgs). **Educação Popular e Docência.** São Paulo: Cortez, 2014.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educação popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

Fontes documentais

BRASIL. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html>

ENFF. Pensando com Paulo Freire. Documentário da Escola Nacional de Florestan Fernandes. Coletânea Realidade Brasileira. Disponível em:< https://www.youtube.com/channel/UCI_8ls8yZ_jAQac0b55OF5w>

MST, *Caderno de Educação n. 8*. Princípios da educação do MST. 3°ed. São Paulo: MST, janeiro, 1999 (produção independente). Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf>. Acesso em: 24.05.201

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

APÊNDICE

Lutadoras(es) do povo

Elizabeth Teixeira: Dirigente camponesa, viúva do "Cabra marcado para morrer". Paraibana, hoje com 90 anos, lutadora das causas camponesas. Elizabeth é viúva de João Pedro Teixeira, líder sindical que passou a reunir camponeses para criar uma associação para a defesa de seus direitos. O aumento da força das ligas camponesas significava uma ameaça para o poder dos latifundiários. João Pedro Teixeira foi assassinado, assim como dois de seus filhos e uma de suas filhas não aguentou e suicidou-se. Com a morte de João Pedro Teixeira, Elizabeth assume a direção das ligas camponesas. Passou a ser perseguida e teve que mudar o Rio Grande do Norte e viver com outro nome, para não ter o mesmo destino do esposo e de seus filhos. Mas nunca desistiu de lutas pelos direitos dos companheiros camponeses e camponesas.

Imagem 01 - Elizabeth Teixeira em conversa com camponeses do MST.



Fonte: <http://adrianacrisanto.blogspot.com.br/2008/03/no-ltimo-sbado-8-comemorou-se-o-dia.html>

Nenem: Militante e direção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e estudante curso de Serviço Social da Terra – UECE.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.070

Laudelina de Campos Melo (1904 – 1991): Militante pelos direitos das domésticas. Começou a trabalhar como doméstica aos sete anos de idade. Conforme o site "Acorda Cultura":

> Sua trajetória foi marcada pela luta contra o preconceito racial, subvalorização das mulheres e exploração da classe trabalhadora. Combateu a discriminação da sociedade em relação às empregadas domésticas, exigindo melhor remuneração e igualdade de direitos sociais. Sua atuação permitiu a regulamentação do emprego doméstico como fundadora do Sindicato das empregadas domésticas. (Disponível em< http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/laudelina>).

José Maria do Tomé – Militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Líder comunitário e ambientalista butalmente assassinado, com mais de 20 tiros após de denunciar ilegalidades na Chapada do Apodi. Conforme o MST, "um dos réus é João Teixeira Junior, proprietário da Frutacor e um dos mais importantes empresários do agronegócio". O MST conta que:

> José Maria Filho foi assassinado no dia 21 de abril de 2010, com mais de vinte tiros, queima roupa, próximo a sua residência, na comunidade de Tomé, zona rural de Limoeiro do Norte (CE). Destacou-se na luta contra a pulverização aérea de agrotóxicos, na Chapada do Apodi, Ceará. Essa atividade, promovida por grandes empresas do agronegócio, causa a contaminação da água, plantações e solo das comunidades da região. Além disso, provoca diversas doenças nos trabalhadores das empresas e moradores. Essas denúncias encontraram repercussões em ações judiciais, procedimentos do Ministério Público (Estadual, Federal e Trabalhista) e em inúmeras pesquisas acadêmicas. (Disponível em: < http://www.mst.org.br/2015/08/25/cinco-anos-apos-o-assassinado-de-ze-maria-do-tome-acusados-vao-a-juri-popular.html>).

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

FELICIDADE COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

MARCOS AURÉLIO DORNELAS
Doutor em Sociologia. Docente do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. madornelas@gmail.com.

CATARINA DA SILVA SOUZA
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestre em Educação pela UFPE. Docente da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).- UFPE, souzauag@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

RESUMO

Neste trabalho discutimos, a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico, a relação entre felicidade e educação escolar. Em nossa sociedade, pelo menos desde o advento da modernidade, a educação, notadamente a escolar e formal é tratada como meio de ascensão social e de potencial promotora de bem-estar individual e social. A partir de uma discussão que perpassa a filosofia, a sociologia e a teoria da educação, buscamos debater alguns pontos da relação escola e felicidade. Não negamos a importância da conexão entre bem-estar e felicidade, mas argumentamos ao longo do texto que a educação baseada em valores éticos identificados com a solidariedade e com o respeito às diferenças podem ser um ponto de apoio mais seguro para ser feliz do que as ideias prevalentes na sociedade de consumista.

Palavras-chave: Felicidade, Educação, Objetivos educacionais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

INTRODUÇÃO

Ao considerarmos a escola como algo que pode interferir na forma de perceber e alcançar a felicidade, logo percebemos o quanto se cria grandes expectativas em torno da instituição escolar. Mas será que é possível pensar a escola e a educação escolar como um espaço de busca ou de concretização da felicidade individual ou mesmo coletiva?

Não pretendemos no espaço deste trabalho responder tão complexo questionamento. Nosso objetivo é discutir alguns pontos de convergência entre educação e a busca pela felicidade. A própria forma como colocamos essa última sentença já é reveladora de uma questão importante que nos parece típica da modernidade: porque *buscamos* a felicidade?

Não negamos que uma parte da felicidade é projeto; o que dá sentido e força aos projetos e planos. Entretanto, assim colocando, ser feliz parece ser sempre algo que virá no futuro. Sendo um projeto, a princípio não está acessível no presente. Nesse ponto é onde vemos uma primeira aproximação com a educação escolar.

É notório que a escola moderna é vivenciada como um local de passagem, de preparação. Se assim quisermos colocar, a escola é vista pelo senso comum como um meio de se habilitar para a felicidade futura, quase sempre atrelada a noção de bem-estar. Para ter um bom emprego ou trabalho no futuro, para ser um bom cidadão no futuro, para bem cuidar do planeta no futuro. A escola é um espaço de projeção, ou, na melhor das hipóteses, de treino para a vida adulta. A própria vida, em seu sentido pleno parece estar fora da escola.

Ao levantarmos tais hipóteses de trabalho, buscaremos dialogar, evidentemente sem qualquer pretensão de esgotar o tema – com filósofos, sociólogos, educadores, enfim pensadores que se ocuparam da felicidade em vários momentos do processo histórico de construção da civilização ocidental. Não apenas por praxe, mas por reconhecer a importância da abordagem, trataremos dos filósofos clássicos gregos, focaremos nos tempos modernos e finalizamos nossa discussão debatendo a contemporaneidade.

A BUSCA PELA FELICIDADE COMO PROBLEMA

Quando ainda na introdução de *A arte da vida*, Bauman (2009) nos desafia a parar um pouco a busca pela felicidade para refletir um pouco sobre

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

o problema da tal busca, ele chama atenção para um problema antigo e ao que tudo indica longe de ser solucionado: quais são os elementos que envolvem a felicidade humana tanto no sentido objetivo quanto subjetivo.

De um ponto de vista objetivo tudo parece simples ao menos no nível do senso comum: a felicidade parece ligada ao grau de bem-estar material numa dada sociedade: quando mais riqueza, maior o grau de segurança social e dos índices de felicidade. Bauman (2009) nos adverte que não é bem assim, na verdade os dados apresentados pelo sociólogo demonstram que o bem-estar material não tem relação com a sensação de felicidade das pessoas.

Marías (1989) seguindo um caminho diferente mas que chega a uma conclusão parecida, coloca que a pergunta tão cara à humanidade desde pelo menos a Antiguidade, a saber: se somos felizes; já não é um problema de nosso tempo. Hoje, argumenta o autor, a pergunta "deixou quase inteiramente de ser feita, e a razão é que dá por suposto que a felicidade consiste no fato de que se cumpram certas condições" (MARÍAS, 1989, p.183)

Mesmo com o aumento da expectativa de vida, com acesso a mais recursos de manutenção da saúde em termos de remédios, alternativas de tratamento, etc., mais oferta de alimentos, maior sensação de segurança e, ao menos nos países capitalistas centrais, um aumento mesmo da riqueza monetária, não está claro se as pessoas se tornaram mais felizes. Neste sentido, conforme Marias (1989), parece estranho a nossos contemporâneos que pessoas que possuem as condições normalmente ligadas ao que se considera bem-estar, para espanto do senso-comum, não são felizes.

A equação aparentemente autoevidente de que aumento de renda, de posses e o consequente – ao menos em tese – aumento na qualidade de vida torna as pessoas felizes, parece não funcionar para além de um discurso legitimador da felicidade ligada ao consumismo. Evidentemente não se pode desprezar o bem-estar, tampouco ele é causa única da felicidade, "a felicidade não consiste simplesmente em estar bem, e sim em estar fazendo algo que encha a vida". (MARIAS, 1989, p.184). Cumpre observar, entretanto, como nossa sociedade fixa as formas do bem viver para se atingir a felicidade. O que passaremos a considerar.

Buscar a felicidade é um direito declarado e supostamente garantido, basta ver, por exemplo, a Constituição Estadunidense, inspirada na Declaração de Direitos de Virgínia, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e tantos outros. A apropriação economicista do discurso presente nos referidos documentos, entretanto, faz com que sejamos convencidos a seguir com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

nossa busca, a projetarmos nossa vida, a enfrentarmos dificuldades para alcançar a tão almejada felicidade cuja demonstração mais evidente e bem acabada sob o capitalismo seria a consecução de bens e renda.

Mas, se o que argumentamos até agora faz sentido, o meio monetário não é totalmente eficaz para tornar-se feliz. Então, qual seria a forma correta, assumindo que haja uma? Tal questão não tem uma resposta simples. Fato é que o sistema econômico sempre ganha, afinal, quando o indivíduo 'dá certo', ou seja, encontra o caminho da felicidade, é pela esfera do consumo, e quando 'dá errado' não deixa de consumir, há um enorme mercado de antidepressivos e de paliativos para as dores das pessoas não adaptadas, afinal o indivíduo é culpabilizado pelo seu alegado fracasso.

Mesmo que nos concentremos naqueles que 'dão certo' e podem comprar bens no mercado, argumenta Bauman (2009), os bem de fato importantes para a felicidade não tem preço de mercado, na verdade, tampouco estão a venda. Amizade, amor, a autoestima de realizar bem um trabalho, o reconhecimento e a simpatia de colegas e mesmo a espontânea proteção dos que nos são próximos quando de apoio precisamos, não estão disponíveis para compra.

Do mesmo modo, há que se dizer que o investimento de tempo e recursos para acumular bens e usufruir deles acabam por vezes por nos afastar justamente das interações sociais acima identificados como promotores da sensação de felicidade. Colocando de outro modo, talvez a busca desenfreada pela felicidade no sentido monetário, ligado somente a bem-estar nos afaste da felicidade, em lugar de a ela nos levar.

Assim, fica claro que somos forçados, ou ao menos induzidos a crer – na medida em que a realidade aponta o contrário, estamos operando no campo das crenças – que há uma relação direta entre positiva e consumo. "A maneira de ver as coisas é sempre influenciada por ideias recebidas, que deixam de funcionar como ideias problemáticas, como se fossem crenças (MARÍAS,1989, p.188).

A principal consequência de se equiparar felicidade com consumo de mercadorias, nos lembra Bauman (2009), é o fato de que a busca pela felicidade nunca chega a um termo. Afinal, há sempre um novo objeto de desejo, um novo produto que garanta bem-estar ou traga um status diferenciado. O aprendizado que leva a falsa premissa precisa ser aprendida desde tenra idade e nisto a publicidade é bastante eficiente. Antes que possamos refletir sobre o fato, somos levados a crer que a felicidade pode ser comprada e o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

perfil de compra define quem é a pessoa, lhe confere um lugar na sociedade de consumo.

A modernidade, nos chama atenção Bauman,(2009) **tem como uma de suas características a superação de um modelo de sociedade no qual a identidade era atribuída de uma vez por todas**, afinal antes as pessoas nasciam em suas identidades e com elas seguiriam por toda a vida. Na modernidade a identidade é uma tarefa do sujeito, ela precisa ser realizada. Na pós-modernidade, ou melhor, na hiper-modernidade (LIPOVETSKY, 2004), dado o aprofundamento das características moderna, sequer construímos nossa identidade de forma definitiva. A identidade é maleável e mesmo fluída, modelada por uma sucessão de momentos descontínuos.

Nossa identidade de consumidor é somente uma dentro do leque de constante (re)formulação do 'eu' em nossa modernidade líquida (Bauman, 2001). A felicidade neste caso está contraditoriamente longe e sempre ao alcance, "numa sociedade de compradores e numa vida compras, estamos felizes enquanto não perdemos a esperança de sermos felizes".(BAUMAN, 2009, p.28).

Para se manter a esperança de tornar-se feliz é pré-condição haver indefinidamente novos inícios. A própria vida, nos coloca Bauman (2009), precisa ser pensada como episódios sucessivos com algum grau de interdependência com enredos e personagens próprios. Marías (1989) num sentido parecido fala em aprazamentos das diversas etapas projetivas da vida humana, para cada etapa se "pretende uma felicidade própria, que se consegue ou não, em certo grau; em todo caso, a noção mesma de felicidade vai ligada a essas etapas"(MARÍAS, 1989, p.189). A fase escolar é justamente um desses momentos. A escola requer um engajamento particular com atividades e conteúdos que nem sempre serão utilizados na vida pós-escolar. A escola acaba sendo somente mais um espaço de consumo de serviço, como tantos outros no capitalismo. Nem mesmo os colegas com os quais dividimos anos de vida no espaço escolar são preservados para outras fases da vida, com poucas exceções.

São cada vez mais raros, principalmente nos centros urbanos, as escolas de bairro nas quais as comunidades participam da vida escolar, onde os professores são moradores das redondezas e são vistos como pessoas importantes na formação por vezes de pessoas de mais de uma geração das famílias do local. Mas, ainda há esse tipo de espaço escolar e a perspectiva da felicidade que vamos tratar aqui sob diversos prismas teóricos e filosóficos tem por fundo argumentativo a necessidade de por em movimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

perspectivas como a de Baumam (2009) quando coloca que ainda sobrevive nas relações sociais o que ele chama de 'prazer dos prazeres' o da ligação que vincula pessoas entre si e mesmo pessoas e objetos de forma afetiva por meio de engajamentos que envolvem dedicação de tempo e de atenção e porque não dizer, de cuidado com o outro. " A formula adequada da felicidade seria estar sendo feliz" (MARÍAS, 1989, p.190). Esse estar se dá inequivocamente pelo convívio. A percepção disso, em si, já é felicidade.

A ESCOLA E A FELICIDADE

Primeiramente, cabe discutirmos quais seriam os motivos da valorização e do consequente avanço das pesquisas na área da educação na modernidade, na medida em que não se trata de uma questão autoevidente, como talvez possa parecer à primeira vista.

Para Costa, existe uma valorização da educação nas sociedades modernas e isto acontece "[...] pelos menos em parte devido à crença que as pessoas e os governantes têm de que a educação é algo de bom e desejável para o aumento do bem-estar da sociedade" (1984, p.45). O que, de certa forma, aproxima a discussão entre escola, ascensão social e felicidade, considerando o contexto social em que vivemos que vincula a educação à níveis mais elevados de renda e associando este fator ao aumento da qualidade de vida e uma certa noção de felicidade.

No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a educação tem por finalidade "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho[1]". Tal objetivo preconizado pelo Sistema Educacional Brasileiro é entendido como obrigação da família e do Estado, uma vez que, 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[2]"

Neste sentido, os objetivos da educação, segundo Rigal (2000, p.189) seriam:

> contribuir no plano público, para o desenvolvimento de uma cultura do discurso crítico sobre a realidade concreta; socializar os valores e as práticas da democracia nos âmbitos

1 Cf. Art. 2º. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

2 Cf. Art. 1º. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

> institucionais cotidianos que facilitem a participação ativa e crítica e as experiências de organização.

Assim sendo deveríamos, através da escola, ter acesso a uma educação que oportunizasse o indivíduo a tornar-se crítico e atuante no processo social, entendendo e valorizando sua cultura, bem como, sua formação humana através dos valores imprescindíveis para o convívio social, tais como: respeito, justiça e empatia, contribuindo para a alcançar a felicidade.

Neste sentido, é possível argumentar que a escola poderia contribuir para o que poderíamos chamar de conquista da felicidade quando, tendo em vista a consideração de Ricotta (2006, p.163), prepara e incita "valores no espaço público, como civismo, cidadania, solidariedade, competência, ética, uso do tempo e outros [...]", e não quando reduz sua função à possibilidade de ascensão social que se por um lado alça alguns poucos indivíduos, termina por excluir e oprimir a maior parte da sociedade.

Portanto, o fato de termos acesso à escola e a tomarmos como um dos meios de alcançar a felicidade passa a ser um problema no nível individual e mesmo no sentido da coletividade, a partir do momento que a enxergamos apenas como uma fornecedora de oportunidades, sem dar a devida importância aos objetivos da formação humana ética e moral relacionadas à felicidade; notadamente a solidariedade, tolerância, responsabilidade, identidade e direito.

No que se refere estritamente a ética no meio educacional, Boto (2001) nos mostra que há relação entre a autonomia da vontade e a formação pedagógica que a habilita, isto porque, a ação ética está ancorada na intencionalidade da ação. Assim, o sujeito moral é capaz de decidir, escolher seus atos, e esta capacidade de escolha é orientada pelo reconhecimento da fronteira entre o justo e o injusto.

Este reconhecimento tem caráter de aprendizagem ao longo da vida, sendo, desde modo, processual, fruto de experiências acumuladas, fazendo parte de um exercício contínuo de aprender, escolher, avaliar e procurar escolher melhor continuamente. Neste sentido, busca-se evidenciar uma aproximação possível entre moralidade e educação do juízo moral. Neste momento, nos aproximamos de uma perspectiva de felicidade possível no presente, no próprio ato de ensino e aprendizagem e, portanto, na escola.

Neste sentido, a noção de ética estaria relacionada a doutrina das virtudes como por exemplo, justiça, piedade, saúde e força, estando, desde então relacionado aos seus atos, que tenderiam para o "bem", aproximando-se do prazer e da felicidade. Assim, a ética é entendida como ação dirigida ao bem,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

que depende das nossas decisões, tendo como objetivo a busca por uma vida de acordo com parâmetros valorosos, assim, "[...] o agir ético, então, corresponderia a um dado exercício da alma, exercício continuado e cotidiano, motivado pela própria suposição da universalidade do bom enquanto bem comum e compartilhado" (BOTO, 2001, p. 126).

Podemos aprofundar esta discussão a partir dos escritos de Aristóteles sobre as virtudes, entendidas como disposições de espírito, sendo desenvolvidas, principalmente, pela força do hábito e consequentemente tecendo relações com a dimensão pedagógica da ética. Na filosofia de Aristóteles existe um "bem' para onde todas as nossas ações tenderiam, ou seja, a finalidade de todos os nossos atos. Daí sua preocupação em investigar tal fato, visto que este conhecimento teria grande importância para os homens. O filósofo considera que este bem pertence às ciências políticas, pois, teria como finalidade o bem humano e assim,

> [...] ainda que esse fim seja o mesmo para o indivíduo e para a cidade-Estado, o fim desta última parece ser algo maior e mais completo, seja a atingir, seja a preservar; e embora seja desejável atingir esse fim para um indivíduo só, é mais nobre e mais divino alcançá-lo para uma nação ou para as cidades-Estados (ARISTÓTELES, 2005, p18).

Assim o autor considera a felicidade como sendo o "bem" e confirma dizendo que "tanto o vulgo como os homens de cultura superior dizem que esse bem supremo é a felicidade e consideram que o bem viver e o bem agir equivalem a ser feliz"(ARISTÓTELES, 2005, p.19). Desta forma, vendo a felicidade como o bem em si, podemos entendê-la como sendo a finalidade de nossas ações, pois, se "existe uma finalidade visada em tudo que fazemos, tal finalidade será o bem atingível pela ação, e se há mais de uma, serão os bens atingíveis por meio dela" (ARISTÓTELES, 2005, p.25).

Segundo esse pressuposto, a felicidade é absoluta e incondicional, pois, "é sempre desejável em si mesmo e nunca no interesse de outra coisa" (ARISTÓTELES, 2005, p.25), diferente das virtudes, como o prazer e a honra, que buscamos visando à felicidade. Aristóteles adiciona também a característica de auto- suficiência, "assim a felicidade é algo absoluto e auto-suficiente e a finalidade da ação" (ARISTÓTELES, 2005, p.26).

Cabe ainda colocar que as ações do/no cotidiano exercem um papel fundamental na concepção aristotélica de felicidade, pois, segundo Bosch (1998, p. 187) o filósofo afirma que "[...] o homem é um ser vivo, necessariamente ativo; sua felicidade, se ele é capaz de ter acesso a ela, não pode

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

consistir num estado passivo". Logo, os atos realizados são cruciais para o sentimento de felicidade, visto que é através deles que direcionamos nossa vida, para isso, quanto mais virtuosas forem nossas decisões, mais nos aproximaremos daquele sentimento.

Para o filósofo a virtude se dividiria, de acordo com as subdivisões da alma, que seriam as Intelectuais ou Dianoéticas e as Morais ou Éticas. A razão em si possibilitaria o desenvolvimento das primeiras e se dividiria em três partes: sabedoria filosófica, compreensão e sabedoria prática. As virtudes morais ou éticas estariam presentes na parte racional da alma onde temos a influência da irracionalidade, ou seja, seriam nossos impulsos, apetites e desejos. Desta forma, atentando para as duas espécies de virtude, a intelectual e a moral, como poderíamos alcançá-las? Aristóteles (2005, p.40) afirma que "a primeira deve, em grande parte, sua geração e crescimento ao ensino, e por isso requer experiências e tempo; ao passo que a virtude moral é adquirida em resultado do hábito".

Assim as virtudes nos são apresentadas, porém, precisamos criar o hábito de utilizá-las para podermos nos aperfeiçoar, ou seja, só nos tornamos justos se praticarmos diariamente atos justos. Aristóteles também nos explica como devemos vivenciar as virtudes, pois "está na natureza das virtudes o serem destruídas pela deficiência e pelo excesso" (ARISTÓTELES, 2005, p.42). Por exemplo, se nos preocupamos com nossa saúde não podemos praticar exercícios físicos em excesso e nem podemos deixar de praticá-los. O próprio filósofo utiliza este exemplo "porque para explicar as coisas invisíveis, devemos recorrer à evidência das coisas sensíveis" (ARISTÓTELES, 2005, p.42). O que podemos concluir desta reflexão é que nossas virtudes são preservadas pela mediania, ou seja, devemos sempre procurar o meio-termo e fugir dos excessos e deficiências.

Outros fatores que interferem nas virtudes são o prazer e a dor, pois, sempre tentamos fugir do sofrimento e buscando o prazer. Porém para conseguirmos isso, nem sempre realizamos atitudes virtuosas. Sobre isso Aristóteles (2005, p.34) é taxativo: "a excelência moral relaciona-se com prazer e sofrimento; é por causa do prazer que praticamos más ações, e por causa do sofrimento que deixamos de praticar ações nobres" (p.43). Sobre isto Bosch (1998, p.191) afirma, baseado em Aristóteles, que,

> [...] a felicidade reside no sentimento de que eu estou avançando na direção certa, que obro para o bem, que desenvolvo meu ser em conformidade com sua essência. Às vezes o prazer vem juntar-se a isso, quando minha atividade

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

> rende algum sucesso, mas é apenas um acompanhamento, não é nem o objetivo da ação nem o componente essencial da felicidade.

Assim, as disposições da alma que influenciam as nossas ações são três: o excesso, a deficiência e a mediania. Porém o filósofo reconhece a dificuldade de nos mantermos sempre no meio-termo. Ele considera que "dos dois extremos, um é mais errôneo e o outro menos" (ARISTÓTELES, 2005, p.54), então o que devemos fazer é "inclinar-nos no sentido do excesso e outras vezes no sentido da falta, pois, assim chegaremos mais facilmente ao meio-termo e ao que é certo" (ARISTÓTELES, 2005, p.55).

Reunindo estes aspectos referentes à virtude, passamos a entender o que Aristóteles coloca quando defende que praticando atos justos nos tornamos pessoas justas, pois, escolhemos e deliberamos voluntariamente os meios que devemos seguir, dependendo da nossa vontade e da prática diária na busca do meio-termo das nossas disposições de caráter.

Enfim, a felicidade não está somente no divertimento, pois, não nos esforçamos tanto somente para este fim. É importante para relaxarmos e nos prepararmos para continuar nossa atividade além disso, está presente nas atividades virtuosas. Porém, o homem também sente necessidade de bens exteriores, na medida em que nos alimentamos e precisamos estar saudáveis e bem cuidados.

Portanto, a felicidade dependeria de nossas decisões e atos de acordo com a virtude, mas também os bens materiais aparecem como pontos importantes na perspectiva aristotélica e com eles surgem os desejos. Segundo Comte-Sponville (2006, p.37),

> [...] também para Aristóteles, a sabedoria é uma arte de viver feliz: ele considera, porém, que em nossa felicidade há elementos que não dependem de nós. Com certeza, para ser feliz, devo ser virtuoso, livre e capaz de 'conduzir minha própria vida', mas, para isso, preciso não viver na miséria ou na desonra, preciso ter amigos, gozar de boa saúde e que minha pátria não viva sob opressão ou em guerra civil. Tudo isso não depende de mim, ou depende apenas parcialmente .

Com efeito, em Aristóteles, encontramos reflexões envolvendo o ser humano em si, salientando a importância de sempre buscar melhorar sua relação consigo mesmo e com os outros, e também a preocupação em evidenciar sobre o papel que os bens materiais exercem sobre a felicidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

Para Aristóteles, como vimos, a felicidade constitui o objetivo por excelência da vida humana. Sendo assim, os princípios educacionais que emanam de sua obra filosófica nos levam a crer que "[...] a virtude, associada às noções do fazer e do agir, torna-se uma das noções mais fundamentais da educação no âmbito de uma pedagogia ativa, que ainda hoje constitui o objetivo principal da reflexão pedagógica moderna". (Hourdakis, 2001 p.11)

Entendemos, assim, que a educação ética está relacionada ao controle dos instintos e das determinações externas recusando possíveis paixões. Assim, sua essência estaria entre uma vida boa almejada e a realização cotidiana das virtudes. Configurando-se como o ponto máximo da potência humana concretizada através do ato.

ESCOLA, FELICIDADE E MODERNIDADE

Tomando um ponto de vista panorâmico, podemos afirmar que a modernidade se caracteriza pela busca por novas formas de felicidade, várias delas fundadas na noção de progresso como fator importante para o bem-estar individual e social. Em relação a isto, Giannetti afirma que "[...] o grande divisor de águas no tocante à evolução da noção de progresso civilizatório e do seu impacto sobre a felicidade humana foi o iluminismo europeu do século XVIII – a 'era da razão' baseada na fé sobre o poder da própria razão" (2002, p.21).

As novas concepções de felicidade influenciam e são influenciadas por mudanças sociais de ordem econômica e política. A nova concepção de razão que se gestava, segundo Giannetti "[...] assinala uma clara ruptura em relação às ideias dominantes no mundo antigo, medieval e renascentista" (2002, p.22).

Para Kant, um dos mais destacados representantes do período, o campo da ética é entendido como uma particularidade do homem, uma vez que, este, dispõe da capacidade de escolha. Neste sentido, compreende o Imperativo Categórico como o "bem", constituindo-se como um dever, uma obrigação. Assim, os homens escolheriam as suas normas, fazendo com que elas adquirissem validade universal devido à moralidade, regulando assim, o campo do agir, sendo esta, uma condição para tornar-se digno da felicidade. Isto quer dizer que teríamos a obrigação de agir de acordo com a noção de "bem" considerada universal, traduzindo isto tanto pelas suas estratégias como pelos seus propósitos, pois, neste caso, "[...] a obrigação é a necessidade de uma ação livre sob um imperativo categórico da razão" (KANT, 2003, p.229).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

Entendemos, desta forma, a necessidade de validar as virtudes éticas universais para que sejam reconhecidas por todos e se estabeleçam como ordenações do comportamento, e assim, o agir deve seguir a moral universalmente aceita, seja qual for o resultado. Isto porque, nem sempre a nossa ação vai garantir a felicidade particular, uma vez que o objetivo será agir seguindo os mandamentos da moral, pois, segundo Martins (2019, p.46), para Kant "[...] a moral não objetiva trazer a felicidade, mas a vida moral torna o ser humano mais digno de ser feliz, no entanto ela não pode ser confundida como um passaporte para a felicidade"

Kant criou um modelo ético que se baseia na capacidade inerente ao ser humano de julgar, desta forma, a vontade se destaca como uma ideia de autonomia do sujeito, reconhecendo as distinções entre o bem e o mal. Por isso, ele acreditava no poder do conhecimento como produção da autonomia, tornando possível o seu usufruto de forma plena (BOTO, 2001). O acesso a este conhecimento, contribuiria para a tomada de consciência do indivíduo quanto à sua liberdade, conferindo uma independência fundamentada na capacidade racional de decidir por si mesmo o que é o dever, sendo este, de certa forma, um dos objetivos do iluminismo. Dito de outro modo: a possibilidade do indivíduo, através da razão, agir com autonomia, acima dos interesses particulares.

Neste mesmo sentido, Piaget, argumenta que a autonomia é uma consequência do ato educativo, ou seja, o ensino contribui com a formação moral do indivíduo. Ao fazer uma comparação entre normas sociais e jogos, Piaget (1994, p.23) considera estes importantes para compreender e incorporar ativamente as normas sociais mais amplas. Uma vez que nos jogos as crianças vivenciam um "sistema complexo de regras, isto é, todo um código e toda uma jurisprudência" e defende que o respeito às suas regras consiste na essência da moralidade.

Piaget parte do entendimento de que durante a infância, a criança obedece aos pais independentemente da sua compreensão quanto ao significado dessas ordens e, através dos jogos, seria possível identificar o desenvolvimento da consciência da importância das regras e de todo o processo de entendimento e interiorização da sua prática, ou seja, enquanto as normas são impostas pelos adultos, as regras dos jogos são elaboradas, ao menos em parte, pelas crianças. Possibilitando além de uma melhor compreensão quanto ao sentido e a razão destas regras, também uma mais profunda interiorização como resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

Deriva desta explanação que, para Piaget (1994) existiriam duas formas diferentes de moralidade, uma baseada na obediência, coerção e punição, que seria a moral heterônoma e outra baseada no respeito e na igualdade, que seria a moral autônoma. Neste sentido, Boto (2001), traz uma importante reflexão quanto ao aprendizado da moral e dos princípios de conduta, chamando atenção para a diferença entre ética e civilidade, uma vez que, por vezes, enfatizamos comportamentos convencionais das boas maneiras que não dão conta da complexidade das relações humanas e do juízo moral imprescindível para a convivência em sociedade.

A ESCOLA E A FELICIDADE HOJE

Diante do que colocamos cumpre ainda perguntar: como pensar a educação atualmente em sua relação com a felicidade ? Diante das características da nossa sociedade consumista, pragmática e utilitarista e das inúmeras consequências dessa realidade, a relação entre escola, família e formação ética é tomada de uma complexidade considerável. É ponto pacífico que a escola, seja ela crítica ou não, é o espaço por excelência da formação para o trabalho e para a prática cívica. Numa perspectiva critica que aqui defendemos, Sampaio (2007, p.37) defende que "é necessário repensá-la e fazê-la servir à vida, à realização humana, social e ambiental".

Quando a educação se volta para as necessidades sociais, objetivando formar cidadãos críticos e ativos socialmente, a prática escolar que se fundamenta meramente nos saberes sistematizados e entregues prontos para os estudantes, tende a perder força, pois, o educando passa a ser atuante e transformador da realidade. Para Sampaio(2007 p.46), "[...] neste contexto, a educação exerce um papel fundamental no resgate do seu real significado: *educere* – puxar para fora. Colocar para fora todo o potencial interno no desenvolvimento dos valores humanos".

A sociedade que se preocupa com a formação humana dos cidadãos encontra na educação a principal fonte de disseminação de valores e princípios importantes para seu desenvolvimento. Na concepção de Hourdakis (2001. p.13) "o conveniente e o justo, o bem e a medida, a felicidade da sociedade e do indivíduo, que constituíram o âmbito no qual Aristóteles situou sua teoria da educação, são também o que poderia constituir os principais eixos da educação de hoje".

Vista desta forma, a educação deixa de colocar-se a serviço da manutenção das desigualdades sociais e avança no sentido de favorecer uma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

sociedade mais justa e igualitária, transformadora da realidade social. Tratando-se destas responsabilidades que envolvem a educação, o professor inserido neste contexto, trabalha visando a construção do conhecimento interdisciplinar do aluno, mostrando sua verdadeira finalidade. Segundo Sampaio (2007 p.69),

> [...] educar é dar sentido às práticas e atos do cotidiano. É mais que desenvolver a inteligência e habilidades. É fazer do indivíduo um ser útil a sociedade e ao mundo. É através dessa missão que a educação irá ganhar importância e credibilidade no seio da sociedade .

A educação que aborda a formação humana, como buscamos evidenciar, deve preocupar-se em buscar desenvolver nos alunos valores importantes para a convivência em sociedade, como por exemplo, a solidariedade, a justiça, a cooperação, entre outros. Porém, este complexo trabalho requer empenho de todas as partes envolvidas, pois, "é preciso que família e escola sejam guardiãs e catalisadoras dos valores humanos, tão universais como as verdades científicas que devem ser absolutamente protegidas" (SAMPAIO, 2007, p. 153). Através do conjunto de esforços oriundos da escola, família e sociedade, a educação poderá contribuir para além da superação de números puramente quantitativos.

Pensar uma educação com propósito ético requer preocupação com aspectos que vão além de apenas passar instruções, é necessário uma formação humana que prepare para a sabedoria, sendo "[...] compreendido como Imperativo Categórico da ação educativa" (BOTO, 2001, p. 138).

Neste sentido, o educador deve estimular a livre manifestação dos talentos dos educandos, onde a igualdade de oportunidades atue na construção da identidade individual e consequentemente da sociedade. Pensar a ética na escola requer atenção especial quanto à universalidade e ao coletivo, reconhecendo a importância do passado como memória, da atualidade e do futuro como um campo para construções de novas possibilidades. Para Boto (2001,p. 140),

> [...] a educação para a ética se firmaria mediante a reafirmação dos preceitos de democracia e, ao mesmo tempo, mediante a ampliação e o reconhecimento de um alargamento do campo desses direitos que, quanto mais coletivos, tendem a ser mais universais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

Com isso, demonstramos a importância em se pensar a universalização dos direitos a partir do reconhecimento das diversas formas de manifestação da cultura presente em nossa sociedade, atentando para o compromisso da educação em incluir; evidentemente com o reconhecimento das especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando consideramos a existência de modelos e práticas educacionais baseados na defesa de valores humanos e sociais, como a criticidade e a liberdade, o quantitativo de aprovação nas avaliações externas à escola deixa de ser a única régua da qualidade da Educação Básica. Por outro lado, não é possível ignorar o fato de que estas duas formas de pensar a educação contribuam para a conquista da felicidade em nível pessoal, basta que o indivíduo possa escolher livremente seu próprio caminho. O que argumentamos e discutimos ao longo das linhas aqui ensaiadas é que sendo a felicidade aparentemente o objetivo principal do ser humano em qualquer tempo e em qualquer lugar do planeta, então a educação deveria ser fundamentada nesta perspectiva.

Assim sendo, a educação escolar não somente pode, mas deve contribuir para a consecução da felicidade a partir do momento em que não apenas permite acessar os saberes que podem ajudar alguém a ter um bom trabalho de modo a garantir o próprio bem-estar individual, mas também, e diríamos, principalmente porque viabiliza o contato vivo e interativo com valores humanos, tendo o exercício da virtude como uma das noções fundamentais do processo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquid**a. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

BOTO, Carlota. **Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio**. Educação & Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, v. 22, n. 76, p. 121-146, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/6362>.

BOSCH, Phillipe Van den. **A filosofia e a felicidade**. Tradução de: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COMTE-SPONVILLE, A.; DELUMEAU, J.; FARGE, A. **A mais bela história da felicidade: a recuperação da existência humana diante da desordem do mundo.** Tradução de: Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

COSTA, Messias. Et al. **Educação e desigualdade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade: diálogos sobre o bem-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a educação**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MARÍAS, Julián. **A Felicidade Humana**, São Paulo, Duas Cidades, 1989.

MARTINS, João Paulo. **Educação e ética em Kant:** a importância da pedagogia da autonomia para a constituição moral do sujeito. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2019.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

RICOTTA, L. **Valores do educador: uma ponte para a sociedade do futuro**. São Paulo: Ágora, 2006**.**

RIGAL, Luis; IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e valores humanos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM BASE NO *M-LEARNING*: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

DAIANA CARLA AMORIM DE SOUZA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da UNIGRANRIO, Duque de Caxias, RJ. E-mail: daiana.amorim9@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma revisão sistemática da literatura que buscou analisar a importância da formação continuada com base no *m-learning*. Foram selecionados e analisados dez artigos, em relação ao ano de publicação, motivações para o estudo, sujeitos envolvidos, definição de *m-learning*, abordagem de formação de professores proposta, referenciais teóricos, resultados e conclusões das pesquisas. Após análise, constatou-se que embora os dispositivos móveis sejam uma ferramenta útil ao processo de ensino/aprendizagem, estes precisam ser incorporados de forma mais eficiente aos planejamentos dos docentes. Para que isso oco rra, a formação continuada é essencial, uma vez que as Políticas Públicas voltadas para o uso das TDIC, no âmbito da formação inicial, são inconsistentes. A escola precisa acompanhar as mudanças trazidas pelos avanços tecnológicos. O aluno não deve ser visto como um "recipiente" no qual são depositados conteúdos e os docentes devem atuar como mediadores da aprendizagem, guiando seus alunos na construção do próprio aprendizado, se tornando mais críticos e autônomos. O *m-learning* não irá solucionar todas as dificuldades da educação acumuladas durante décadas, mas associada a outras metodologias, pode proporcionar um ensino/aprendizagem mais colaborativo, dinâmico e inovador. E independente da pressão exercida pelo mercado e pela sociedade em "informatizar" as instituições de ensino, a formação continuada se torna o cerne do processo, pois é essencial que o professor seja preparado para usar as ferramentas pedagogicamente associadas e que estas oportunizem um aprendizado em diferentes espaços, tempos e modos.

Palavras-chave: Formação Continuada, Tecnologia Educacional, Revisão Bibliográfica, *Mobile-learning*.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

INTRODUÇÃO

Dos dez artigos analisados, sete destacaram que os dispositivos móveis, em especial, os celulares vêm se popularizando ao longo dos últimos vinte anos, tornando-se mais baratos e, portanto, mais acessíveis (NAU; BORGES, 2017; STEINERT; HARDOIM, 2017; LUCENA, 2016). A esse fato é atribuído a facilidade de acesso e aquisição, que viabiliza ampliação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, não somente ligadas ao dispositivo, mas estendida a outras áreas. Por meio de uma simples, porém rica e complexa tela de smartphone, é possível realizar transações bancárias, enviar documentos, realizar procedimentos como transferências de titularidade de contas de consumo, aprender outras línguas, fazer cursos variados, dentre uma infinidade de possibilidades.

Como tentativa de acompanhar esses avanços, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu artigo 22, defende o valor do uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica de caráter público e gratuito. Concordando com isso, os dez artigos selecionados afirmam que a ubiquidade (JACON; MELLO, 2014; ROSA; CALDEIRA, 2018; GUNTER; BRAGA, 2018) proporcionada por aparelhos celulares, assim como a experiência com as TDIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) trazidas pelos alunos, precisa ser considerada e usada em favor do ensino/aprendizagem (ROSA; CALDEIRA, 2018; NAU; BORGES, 2017; BRAGA; MARTINS, 2020).

No entanto, equipar as salas de aula com aparelhos tecnológicos e internet não é suficiente para garantir o cumprimento do artigo em questão, nem tampouco garante qualidade das aulas mediadas pelo uso das TDIC. Para isso, quatro artigos apontaram ser de fundamental importância que os docentes recebam a devida formação, não somente para domínio de técnicas e ferramentas tecnológicas, mas de como usá-las para fins pedagógicos, mesclando com outras metodologias e explorando todas as suas potencialidades (RIBEIRO; VIEIRA, 2018; MARCELO et. al., 2020; BRAGA; MARTINS, 2020). Ou seja, a formação docente precisa passar por reformas a fim de incorporar metodologias de ensino mediadas pelas TDIC e, mais especificamente, por aparelhos móveis.

Com base nisso, introduzimos o conceito de *m-learning*, um tipo de aprendizagem que utiliza a mobilidade das tecnologias digitais de forma ubíqua (em qualquer lugar e a qualquer momento) e disruptiva (rompendo com os paradigmas atuais) (KULKULSA-HULME; TRAXLER, 2005; STARR,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

2007). Entretanto, embora pesquisas sobre o uso das TDIC tenham sido frequentes nas últimas décadas, especialmente voltadas para a investigação das tecnologias educacionais, o *m-learning* ainda não é tão explorado, principalmente na formação de professores.

> A implantação de diferentes recursos de ensino e aprendizagem enquanto nos movemos em diferentes lugares, e a qualquer momento, não é particularmente inovadora, uma vez que já usamos diferentes tecnologias móveis como jogos, brinquedos, livros e *notebooks* de forma semelhante. (GUNTER; BRAGA, 2018).

METODOLOGIA

No processo de seleção dos estudos preliminares, construiu-se uma *string* de busca utilizando as palavras-chave para identificar os artigos relacionados à temática da revisão. A busca foi realizada nas plataformas *Scielo* e Periódicos CAPES, utilizando as palavras-chave "*Mobile Learning*", "Formação Continuada" e "Tecnologia na Educação", todas as mesmo tempo, com o uso das aspas, retornando 3 resultados na plataforma *Scielo* e quinze na CAPES, sendo que esses quinze incluíam os três encontrados na *Scielo*. Filtros só foram aplicados na plataforma CAPES: período (de 2016- 2020) e artigos revisados por pares. Foram excluídas as patentes, as citações, os livros, as dissertações de mestrado, as teses de doutorado e quaisquer outros documentos que não se alinhavam com o objetivo desta revisão.

Os passos e critérios para busca e seleção dos artigos estão sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Critérios para a Revisão

Palavras-chave	*Mobile Learning*. Formação Continuada. Tecnologia na Educação.
Idioma dos Estudos	Português, Espanhol e Inglês.
Listagem de fontes	*Scielo* e Periódico CAPES
Tipo dos Artigos	Estudo Bibliográfico, Pesquisa-ação, Estudo de Caso, *Survey* e Pesquisa *on- off-line*.
Métodos de busca de fontes	As fontes foram encontradas por meio da internet, em páginas da *web* de revistas científicas.
Critérios de Inclusão e Exclusão de Artigos	Artigos publicados entre 2016 e 2020 revisados por pares.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

Dos doze (sem repetição) artigos encontrados nas duas plataformas, foram selecionados, pela leitura do seu resumo, identificando alinhamento com a temática, tal como o uso do *m-learning* como ferramenta pedagógica, a formação de professores para uso das tecnologias educacionais e seus impactos/resultados, todos voltados para o campo educacional. Foram selecionados dez artigos escritos em português, inglês e espanhol. Os dois artigos excluídos se tratava de uma revisão de literatura voltada para a área da saúde.

Os artigos selecionados foram analisados com base na Análise Temática de Conteúdo (Bardin, 2011) e procuramos identificar: ano de publicação dos artigos; problemática do artigo (motivações para o estudo); sujeitos envolvidos no estudo; objetivo do estudo; definição de m-learning, abordagem de formação de professores proposta; referenciais teóricos dos artigos e; resultados e conclusões das pesquisas. Após análise dos textos, os resultados foram discorridos e apresentados estabelecendo relações de concordância, discordância e complementação entre os autores sobre o *m-learning* como ferramenta pedagógica na formação continuada de professores e seus desdobramentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a revisão, foram selecionados dez artigos uma vez que dois artigos eram voltados para a área da saúde e se tratava de revisões de literatura, não se alinhando com a temática pesquisada. Estes seguem apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Resultado da busca da Revisão

Cód.	Autores	Título do trabalho	Ano
A1	Nau e Borges	Cartografias docentes no ciberespaço	2017
A2	Jacon e Mello	Os princípios da Teoria de Sistema de Atividades na análise do processo de construção de atividades pedagógicas com emprego de dispositivos móveis no ensino de conhecimentos Químicos.	2014
A3	Steinert e Hardoim.	Leigos ou excluídos? A criação de um aplicativo educacional e seu uso via ensino híbrido em uma escola pública.	2017
A4	Rosa e	Conexões Matemáticas entre Professores em Cyberformação *Mobile:* como se mostram?	2018
A5	Lucena.	Culturas Digitais e Tecnologias Móveis na Educação.	2016

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

Cód.	Autores	Título do trabalho	Ano
A6	Figueredo e Barrero	Diseño de Estrategias de Aprendizaje Móvil Através de Ambientes Mezclados de Aprendizaje.	2017
A7	Ribeiro e Vieira.	Relação entre a formação continuada e os recursos tecnológicos, na percepção de professores da educação superior.	2018
A8	Marcelo et al.	Factores Determinantes Del Uso De Dispositivos Móviles En La Formación Inicial Docente De Uruguay.	2020
A9	Gunter e Braga.	Connecting, swiping, and integrating: mobile apps affordances and innovation adoption in teacher education and practice.	2018
A10	Braga e Martins	When Teacher Education Goes Mobile: A Study on Complex Emergence.	2020

Os artigos, em sua maioria, foram escritos nos anos de 2017 e 2018, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Quantidade de artigos por ano de publicação



Motivação/problemática de cada artigo

O A1 visa compreender práticas docentes de uso de tecnologias digitais efetivadas na escola, por meio da construção de cartografias de navegação virtual com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre formações de professores. O A2 traz à reflexão e discute sobre o uso das tecnologias móveis nos cursos de licenciatura, uma vez que podem minimizar as limitações espaço-temporais das pessoas e possibilitar o emprego emergente da aprendizagem com mobilidade. O terceiro artigo (A3), tem como objetivo a validação do aplicativo de celular chamado SAMBI: Saúde Mediada pela Biologia (com foco na Educação em Saúde com abordagem de doenças regionais associadas aos cinco reinos de seres vivos) como um recurso para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

minimizar o uso recreativo do celular e qualificar os professores quanto ao uso das TDIC. O A4 investiga como professores em Cyberformação *mobile* estabelecem conexões matemáticas entre os pares. Enquanto o A5 busca compreender os desafios trazidos pelos avanços tecnológicos para a formação de professores e reflete sobre novos caminhos pedagógicos. O sexto artigo (A6), investiga os impactos da formação de professores na concepção de estratégias para a aprendizagem móvel. O A7 investiga a relação entre a formação continuada e recursos tecnológicos no processo de ensino/aprendizagem. O oitavo artigo (A8) analisa o uso que os professores em formação, no Uruguai, fazem do computador portátil. O A9 busca conhecer as percepções dos professores em relação às potencialidades dos recursos tecnológicos na educação. Por fim, o último artigo (A10) busca compreender dinâmicas de um grupo social em uma experiência de aprendizagem móvel.

Sujeitos envolvidos no estudo

Seis professores de uma escola de educação básica da rede pública do município de Florianópolis, Santa Catarina, que construíram planejamentos com estratégias de *m-learning* e tiveram suas rotas de navegação virtual analisados (A1). Duas professoras do curso de Licenciatura em Química, da Universidade Federal de Rondônia (uma delas formadora de professores de Química e a outra, professora pesquisadora de informática e educação), que promoveram alguns encontros para discutir e refletir sobre o emprego da tecnologia móvel na licenciatura, tendo como base os pressupostos da Teoria dos Sistemas de Atividade (A2). Uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola da região metropolitana de Cuiabá (MT) que participou de uma proposta pedagógica utilizando ensino híbrido e o aplicativo SAMBI (A3). Cinco professores de matemática do Ensino Básico de diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul, três pesquisadores convidados como mediadores mais o pesquisador principal, todos conectados a dispositivos móveis (*smartphones*) e entre si, por meio de redes sociais (A4). Alunos da Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), dos cursos de mestrado e doutorado, alunos de iniciação científica e alunos de iniciação à docência do Pibid, professoras da Educação Básica que atuam no projeto como supervisoras do Pibid e dos pesquisadores do Grupo (A5). Duzentos e quarenta e cinco professores da Universidade de La Sabana do município de Fusagasugá (Colômbia) (A6). Sete professores do curso de Licenciaturas em Matemática da cidade de Curitiba que foram entrevistados sobre a relação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

das TDIC com a formação continuada e na relação professor-aluno (A7). Trezentos e oitenta e cinco estudantes de cursos de licenciatura nas modalidades presencial e EaD que foram entrevistados sobre o uso que fazem das TDIC, especialmente, computadores portáteis em espaços formais e informais de aprendizagem (A8). Professores em formação continuada de diferentes áreas participantes de um curso de mestrado em tecnologia e design (com foco na integração de recursos tecnológicos no currículo) (A9). Sessenta professores em formação continuada via aplicativo *WhatsApp* (10).

Definição de *m-learning*

Lucena (2016) se fundamenta nos pensamentos de Castells (1999) que entende as tecnologias como fontes de produção de linguagens, quando devidamente apropriadas. A criação do rádio e da televisão são exemplos de como a tecnologia impactou a sociedade e transformou seu modo de pensar e de se relacionar (A5, A10).

> As tecnologias educacionais podem ser entendidas como os meios pelos quais são transmitidos e utilizados os saberes em benefício do cotidiano, bem como as ferramentas utilizadas no processo mediador entre o homem e a apropriação de informações, a fim de aproveitar e construir conhecimentos produzidos pela humanidade. (RIBEIRO; VIEIRA, 2018, p. 4).

O conceito/termo cultura de massa passou a existir "a partir do desenvolvimento das tecnologias de comunicação, que passaram a produzir e disseminar conteúdos e informações padronizados a uma grande quantidade de pessoas de diferentes e distantes regiões, ou seja, a massa." (LUCENA, 2016, p. 281). Essas massas são assim chamadas por compartilharem experiências semelhantes proporcionadas pelos diferentes meios de comunicação, independentemente de suas experiências pessoais. Em contrapartida, temos o que Santaella (2007, p.281) classificou como "cultura do disponível e do transitório", a cultura das mídias, que pressupõe que cada indivíduo tenha a liberdade de decidir qual material irá consumir, a maneira e o momento.

> A mobilidade das tecnologias digitais aliada à ubiquidade elabora nov os modos de se aprender, de ensinar, de pensar a educação. Com este "novo normal", foi necessário que o professor aprendesse a utilizar-se e adaptar-se a usar as TDMs [**Tecnologias Digitais Móveis**]. Sendo assim, a ubiquidade trouxe o caráter de ensinar em qualquer lugar. (RAGONI, 2020, p.407, grifo nosso).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

Como exemplos de tecnologias possibilitadoras da "cultura do disponível e do transitório", temos a televisão a cabo, a fotocopiadora, o *walkman*, dentre muitos outros. Essa cultura das mídias é apontada por Santaella (2007) como intermediária, por fazer a transição entre a cultura das massas e a cultura digital, lembrando que todas as culturas ainda coexistem e estão em constante aprimoramento. (A5 e A10). Dentre as muitas definições de cibercultura, temos a de Lévy (1999) que a caracteriza como um "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço." (LUCENA, 2016, p. 282).

A cibercultura democratizou a informação e o conhecimento, incialmente com a microinformática e, posteriormente, com a popularização da internet (na década de 90). No entanto, apenas quando tivemos um computador conectado à internet é que podemos dizer que houve um avanço coletivo no sentido real da democratização dos meios de comunicação e produção de conhecimento. Em pleno século XXI, com os *softwares* sociais, as inteligências artificiais e todas as possibilidades oferecidas pela internet na palma da mão, vivemos o conceito de *Web* 2.0 que se caracteriza "por uma nova forma de pensar e de interagir entre os praticantes culturais, que estão cada vez mais voltados para produzir e publicar do que apenas para consumir informações." (LUCENA, 2016, p.283).

A cultura da mobilidade, devido a sua ubiquidade e às variadas linguagens (oral, escrita, hipermídia) questiona a não utilização ou utilização deficitária das TDIC nas escolas. Uma vez que as formas de pensar e interagir vieram se modificando, principalmente, nas últimas décadas, o papel da escola precisa ser repensado. O que e como ensinar para uma sociedade hiperconectada com recursos quase infinitos que cabem no bolso? (A6 e A7)

> O smartphone se torna "*smart*" "*phone*" pelo movimento em potência particular que carrega, pela promessa de horizontes que podem se abrir revelando outros horizontes. (ROSA; CALDEIRA, 2018, p.1078).

Porém, a *Mobile Wireless Information and Communication Technology* (MWICT) nos permite permanecer conectados de forma ubíqua. De acordo com Pegrum (2014), o *m- learning* possui três níveis de mobilidade: em que o aluno se move pouco(baixandoou nadaaplicativos, criando conteúdos variados, acessando à internet etc.), se move (realizando atividades colaborativas) e se move de forma integrada com o dispositivo e a aprendizagem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

(veiculando os recursos da *Web* 2.0, tendo acesso, gerando e compartilhando conteúdos). Esta última está de acordo com um dos benefícios do *m-learning* apontado pela UNESCO (2014) de "garantir que o aprendizado dentro e fora da sala de aula seja solidário." (GUNTER; BRAGA, 2018, p.10). A constante inovação tecnológica, no entanto, não garante a inovação que a educação espera. A inovação virá a partir do uso e significado dado a tecnologia no contexto educacional. (A9).

A abordagem pedagógica é a tônica da dimensão pedagógica da Cyberformação, em que os processos de ensino são transformados pela tecnologia incorporada no movimento estabelecido. (ROSA; CALDEIRA, 2018, p.1075).

Pesquisas sobre o uso e potencialidades das tecnologias educacionais (A5) vem sendo realizadas, em especial a aplicação de dispositivos móveis no ensino (A9). Um dos recursos importantes são as redes sociais que, embora não tenham sido criadas com a finalidade de ensinar/aprender, foram ressignificadas e estão sendo utilizadas na formação continuada de professores em *m-learning* (via *Whatsapp*) (A10) e como espaço de aprendizagem e troca entre os pares (A4).

> O trabalho com as TIC na educação potencializa a produção de saberes construídos de forma coletiva e colaborativa, utilizando as redes sociodigitais. Essas redes são formadas por sujeitos que se comunicam, interagem, relacionam-se e desenvolvem produções colaborativas nos ambientes virtuais; ou seja, que estão imersos na cultura digital e na cultura da mobilidade. (LUCENA, 2016, p.287)

As TDIC vendo sendo incorporadas às propostas pedagógicas (A1, A2 e A6), com o apoio de aplicativos e/ou em sistema de ensino híbrido (A3).

> A educação sempre foi misturada ou híbrida, pois sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Com o advento da mobilidade e a conectividade esse aspecto tornou-se muito mais perceptível, amplo e profundo, configurando um ecossistema mais aberto e criativo. (STEINERT; HARDOIM, 2017, p.95).

Diante do cenário de investigação do uso das TDIC na educação, pesquisadores têm utilizado entrevistas com os docentes sobre uso das TDIC em sala (A7), sobre o uso do *laptop* que fazem durante a formação docente dentro da instituição de formação, em casa e em sua prática docente (A8) e outros para nortear seus estudos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

Referenciais teóricos relacionados ao *m-learning*

As TDIC trouxeram mudanças na forma como nós nos comunicamos, trabalhamos, nos relacionamos e aprendemos (Castells, 1997; Delanty, 2002; Hargreaves, 2003; Mattelart, 2007; Tedesco, 2000) (A6). Silva (2014, p. 75) afirmam que podemos acessar quase todo conteúdo via internet nos mais variados aparelhos portáteis (A3). O *smartphone*, por exemplo, é quase uma extensão do nosso corpo (Merlau-Ponty, 2011), proporcionando uma aprendizagem ao alcance das mãos, rompendo fronteiras e estimulando o pensamento, numa teia cognitiva (A4). Sua ubiquidade, pervasividade e mobilidade possibilitam comunicação e aprendizagem a qualquer hora em ambientes formais e informais (SANTAELLA, 2013) (A1, A4, A5, A10). O conceito de mobilidade considerado, dentre os muitos na literatura, é o de capaz de expandir os espaços onde ocorre a aprendizagem em tempos variados (A2). As TDIC têm potencial de conectar ambientes formais e informais de aprendizagem (KUKULSKA-HULME, 2013; NICHOLAS; NG, 2015, p.358) (A10). Os "espaços intersticiais" de Santaella (2007) (A5), por exemplo, defende a mistura de espaços físicos e ciberespaço. Já a cultura do disponível e do transitório também de Santaella (2007) (A5), prega a possibilidade de escolha do que ler, ouvir e ver no seu próprio tempo. As ações pedagógicas de Rosa e Caldeira (2018) estão associadas ao ciberespaço, cuja dimensão tecnológica necessita da implementação das TDIC em três perspectivas: na ação de estar conectado à tecnologia na construção de uma identidade *on-off-line*, no aprofundamento e maior domínio da TDIC e na volição e satisfação (A4).

E apesar dos inúmeros benefícios trazidos pelas tecnologias educacionais, ainda existe certa resistência por parte de alguns docentes e gestores que creem que os benefícios são menores que as desvantagens (MELO; CARVALHO, 2014, p.2) (A3). Esse fato está relacionado a uma formação superior tradicional em que o uso das tecnologias como motivador e parte do processo de ensino/aprendizagem não é comum (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000) (A3). Apesar do investimento em equipamentos e treinamento, integrar as tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem e na gestão escolar ainda é um desafio (FERNÁNDEZ; CEBREIRO Y FERNÁNDEZ, 2014; HAMMOND, 2014; HINOSTROZA et al., 2011, p.3) (A8). Isso, porque para implementar as TDIC, o professor precisa dominar as ferramentas e, principalmente, saber como utilizá-las diante dos objetivos propostos. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011) (A7). Não só a formação inicial, como a continuada, tem um papel importante neste processo e, portanto, precisa ser repensada e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

priorizada. (BRECKO; KAMPYLIS & PUNIE, 2014). Para Bicudo (2003), o processo de forma/ação deve ser contínuo e refletir o professor contemporâneo (A4). Por sua vez, este, deve se basear na Teoria do Conectivismo de Langaro et. al. (2013) que coloca o indivíduo como ponto de partida para a aprendizagem, pois pressupõe que o desenvolvimento de capacidades e habilidades tecnológicas individuais garantem acesso e inclusão digital.

> Há um grande abismo entre o ensino mediado pelas tecnologias digitais praticadas em muitas das universidades e faculdades, e os processos dinâmicos que as redes podem oferecer nas relações entre professores e alunos online" (Kenski, 2015, p. 432). (A7)

Nacarato (2005) defende que as pesquisas não devem ser feitas apenas versando sobre os docentes, mas que estes tenham uma participação ativa em todo processo (A4). Até porque existe uma diferença muito sutil entre a Educação Tradicional e a Educação Disruptiva que geram inseguranças quanto a implementação das TDIC, necessitando de investimento em estratégias didáticas para seu uso (A3). Mudanças sociais só ocorrerão, de acordo com a Teoria da Difusão da Inovação de Rogers (2003), a partir da aceitação ou rejeição de novas ideias (A9). Por sua vez, Pretto (1996) afirma que as TDIC contribuem para a formação do cidadão crítico, pois possibilita novas maneiras de pensar, agir e se relacionar (A5).

Abordagem de formação de professores proposta

No que tange a formação de professores, foram analisadas entrevistas com os docentes sobre formação continuada e sua relação com os recursos tecnológicos na educação (A7). Essa relação nem sempre se dá de forma satisfatória quando a carga horária do curso é insuficiente, o foco é no domínio de ferramentas tecnológicas, a carga horária de trabalho do professor é excessiva e porque falta Políticas Públicas voltadas para o aluno, o professor e a escola (A5). Foi investigado como professores uruguaios utilizam as TDIC, especialmente computadores portáteis (A8). Um curso de mestrado em tecnologia e design (com foco na integração de recursos tecnológicos no currículo) foi formatado e implementado (A9). Professores estabeleceram conexões entre os pares por meio do *WhatsApp* evidenciando as possibilidades oferecidas pelas redes sociais para o ensino/aprendizagem (A4 e A10).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

> Para que esta perspectiva de uso das TIC possa ser implementada na escola, é necessário que os professores, desde a sua formação inicial, sejam encorajados, desafiados a pensar, a pesquisar e a criar formas de utilizar as TIC nas práticas pedagógicas." (LUCENA, 2016, p.288)

A formação continuada pode ocorrer por meio de participação em encontros, elaboração e aplicação de atividades pedagógica (explorando a pervasividade e ubiquidade do *m-learning* e utilizando recursos hipermidiáticos) e produção de artigos científicos (A2) ou ainda, da criação de propostas pedagógicas apoiadas pelo uso das TDIC, por exemplo aplicativos (A3), com análise de rotas escolhidas pelos docentes para navegação (A1), em ambiente híbrido (A3 e A6) ou outros.

Resultados e conclusões das pesquisas

Embora o celular seja uma ferramenta empoderadora, repleta de recursos (A10) e muito utilizada nas salas de aula, é necessário que sua incorporação aos planos pedagógicos seja mais eficaz (A6). Propostas Pedagógicas elaboradas pelos docentes, muitas das vezes têm único objetivo de fornecer conteúdo a ser memorizado pelo aluno (A1). Quando na verdade, o aluno, poderia produzir conteúdo e/ou emitir suas opiniões por meio das TDIC que, neste caso, assume o papel de mediadora de aprendizagens (A1).

A Cyberformação rompe com o tradicional e permite uma aprendizagem em espaços e tempos variados (A2 e A4). O *m-learning* (aplicativos, redes sociais etc.) é uma ferramenta muito utilizada no ensino/aprendizagem de idiomas, pois estimula a oralidade e a escrita por meio de textos, músicas, videoaulas e diversos outros materiais. (A10).

> Conectividade, uso de aplicativos, *download*, armazenamento, compartilhamento, uso de câmera, dentre outros são benefícios gerados pelo *m-learning* que são usados para melhorar a aprendizagem e a formação continuada. (GUNTER; BRAGA, 2018, p.8)

Os professores necessitam de formação inicial e continuada para utilizar as tecnologias educacionais em sua prática escolar, em ambientes formais e/ou informais (A2). Portanto, a formação inicial e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura precisam ser repensados a fim de estimular práticas envolvendo as TDIC (A5). Para que isso ocorra, espaços de debates,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

reflexões e pesquisas precisam ser criados tanto nas Políticas Educacionais como em Programas de Pós-Graduação em Educação (A5).

Os recursos tecnológicos trazem benefícios, mas ainda gera preocupação aos docentes pelo excesso de informação que nem sempre é qualificada e pela heterogeneidade na vivência destes recursos por parte do aluno (A7). No ensino superior, embora estejam familiarizados com as tecnologias móveis (A9), a utilizam pouco para aprendizagem, geralmente para estudo de disciplinas específicas dos cursos, deixando as disciplinas pedagógicas em segundo plano (A8). Alguns fatores para o não uso ou pouca utilização das tecnologias educacionais são: falta de conectividade e infraestrutura, políticas públicas (voltadas ao uso das TDIC) precárias e possibilidade de a distração ser maior que a motivação durante as aulas (A9).

Diante de tantos desafios, o papel do professor precisa estar claro. Quando o foco deixa de ser a escola e passa a ser o aluno e as relações com ele estabelecidas: humanas (uma vez que são carregados de sentimentos), individuais (já que são seres ímpares) e sociais (por sofrerem influência do meio e o influenciarem), estas passam a interferir, diretamente, no trabalho do professor que não tem controle sobre os resultados alcançados por todos os alunos e precisa administrar o organismo vivo que é a sala de aula e tudo que lá acontece (A7). Sendo assim, o professor passa a atuar como mediador, dando suporte para que o aluno aprenda a pesquisar, filtrar e organizar os conteúdos, sendo principal responsável pela construção do seu conhecimento (A3). Quando guiados, os estudantes se tornam aptos a pesquisar e selecionar informações pertinentes com uso das TDIC (A3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática da literatura trouxe uma visão mais ampla de como o *m-learning* é visto e vem sendo implementado em diferentes países. Alguns governos já se organizaram quanto à distribuição de dispositivos móveis e internet e outros estão longe desta realidade. No entanto, vimos que equipar escolas, professores e alunos é apenas o primeiro passo na implementação da metodologia *m-learning*. Políticas públicas precisam ser criadas, currículos modificados e a formação docente (inicial e continuada) precisa ser foco para que as escolas rompam com os paradigmas antiquados de ensino e acompanhem as mudanças que a escola necessita. O aluno não pode mais ser visto como recipiente de conteúdo, nem os professores como detentores de todo o saber.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

Mudanças, muitas das vezes, trazem receios e uma que os professores que se mantém relutantes em acompanhar os avanços tecnológicos possui é a de que as TDIC irão distrair mais do que beneficiar o aluno. Outra, é que desigualdades sociais possam impactar na aprendizagem, uma vez que nem todos os alunos possuem aparelhos celulares conectados. Todas essas questões são relevantes, no entanto, a formação continuada dará subsídio ao professor planejar aulas de acordo com os recursos disponíveis para que não gere exclusão e assumindo o papel de orientador para que o aluno se sinta assistido a todo momento e não se perca durante a atividade, pelo excesso de autonomia.

O *m-learning* não irá solucionar todas as dificuldades da educação acumuladas durante décadas, mas associada a outras metodologias, pode proporcionar um ensino/aprendizagem mais colaborativo, dinâmico e inovador. E independente da pressão exercida pelo mercado e pela sociedade em "informatizar" as instituições de ensino, a formação continuada se torna o cerne do processo, pois é essencial que o professor seja preparado para usar as ferramentas pedagogicamente associadas e que estas atendam às necessidades dos alunos, incentivando-os a serem autônomos para decidirem onde, quando e como querem aprender. "Tecnologia é poder" (Kenski, 2007, p.15).

REFERÊNCIAS

BRAGA, J. C. F.; MARTINS, A. C. S., **When Teacher Education Goes Mobile: A Study on Complex Emergence.** Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982020000200353&lang=en. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

FIGUERERO,O.R.B.;BARRERO,I.,**DiseñodeEstrategiasdeAprendizajeMóvilAtravés de Ambientes Mezclados de Aprendizaje**. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322017000200096&lang=en. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

GUNTER, G. A., BRAGA, J. C. F., **Connecting, swiping, and integrating: mobile apps affordances and innovation adoption in teacher education and practice.** Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100185&lang=en. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.072

JACON, L. S. C.; MELLO, I. C., **Os princípios da Teoria de Sistema de Atividades na análise do processo de construção de atividades pedagógicas com emprego de dispositivos móveis no ensino de conhecimentos Químicos.** Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/2294/2536. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

KENSKI, V., **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LUCENA, S., **Culturas digitais e tecnologias móveis na educação**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602016000100277&lang=en. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

MARCELO, C. et al, **Factores Determinantes Del Uso De Dispositivos Móviles En La Formación Inicial Docente De Uruguay.** Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100245&lang=en. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

NAU, B.; BORGES, M. K., **Cartografias Docentes no Ciberespaço**. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e158663.pdf. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

RAGONI, V. F.; **Reflexões e Percepções sobre a Mobilidade e Ubiquidade das Tecnologias Digitais em um Contexto Caótico.** Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/24856. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

RIBEIRO, A. F. M. R.; VIEIRA, A. M. D. P., The **Relationship Between Continuing Education And Technological Resources From The Perspective Of Higher Education Professors.** Disponível em: https://www.redalyc.org/jats-Repo/3033/303357588006/303357588006.pdf. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

ROSA, M.; CALDEIRA, J. P. S., **Conexões Matemáticas entre Professores em Cyberformação Mobile: como se mostram?.** Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2018000301068&lang=en. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

STEINERT, M. E. P.; HARDOIM, E. L., **Leigos ou excluídos? A criação de um aplicativo educacional e seu uso via ensino híbrido em uma escola pública**. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/25067/21305. Acesso em: 9 de DEZ de 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PAUTA

MARIA FRANCIMAR TELES DE SOUZA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT, do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, cimarsouzateles@gmail.com;

FABIANA TELES DE SOUZA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Design da Universidade Federal do Ceará - UFC, fabiana.souza.ft@gmail.com;

ROSA CRUZA MACÊDO
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável da Universidade Federal do Cariri - UFCA, obccariri@gmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

RESUMO

Nesta pesquisa analisou-se o processo de formação continuada de professores com enfoque na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o objetivo de observar como tem se desenvolvido esse processo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi constituída a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental para obtenção dos resultados. Observou-se que a legislação brasileira prevê a formação continuada como direito dos Profissionais da Educação reconhecendo sua importância e estabelecendo que a mesma ocorra também no espaço escolar, mas ainda existem muitas dificuldades para sua real efetivação na Educação Profissional e Tecnológica. Assim, a formação continuada de professores é necessária em qualquer área e com qualquer tempo de atuação, mas quando se investiga a educação profissional e tecnológica observa-se que ainda se precisam desenvolver novas práticas que incluam os professores desde a sua formação inicial até a formação continuada nas instituições nas quais atuam.

Palavras-chave: Educação Profissional, Formação Continuada, Legislação Brasileira, Contexto Educacional.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

INTRODUÇÃO

Desde o início histórico do processo formativo dos professores, percebe-se que sempre houve uma dificuldade institucional de atender às necessidades desse profissional, principalmente no que se refere ao preparo didático-pedagógico, acontecendo de forma mais intensa e explícita em uns períodos e em outros mais timidamente. Entretanto, ainda hoje infelizmente se encontram situações nas quais o docente quer e precisa de uma formação, mas não consegue ter acesso a ela.

Em algumas épocas se acreditava que os professores deveriam ser treinados para obter o tão desejado preparo didático, em outras que deveriam estar preparados conteudisticamente, atuando com regentes, adjuntos e até "ajudantes" dos colegas. Mas o que se vê como um grande diferencial no processo formativo dos professores foi a introdução do ideário da escola nova no qual não apenas o ensino deve fazer parte da vida profissional do professor, mas também a pesquisa que se faz mais que necessária para essa profissão, onde a formação continuada é atividade essencial, e está prevista em leis fundamentais ao funcionamento da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e nas Diretrizes Curriculares para funcionamento da educação e também da formação dos professores, como a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020; mas que na prática ainda não acontece de forma satisfatória.

Como Saviani (2009) colocou em seu artigo, já houve muitas mudanças ao longo dos últimos dois séculos nesse processo formativo, que revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas, mas com grande precariedade das políticas formativas, onde alguns profissionais terminam por aprender fazendo. E mesmo que isso não aconteça, segundo Moran (2014), há uma tendência natural que o docente termine por reproduzir, em grande parte, os saberes docentes e a formação profissional que formam a sua identidade pessoal e profissional. Poucos são os espaços em EPT que efetivamente ressaltam e valorizam as experiências pedagógicas, científicas e metodológicas do ponto de vista teórico-prático, que priorizam as bases conceituais dos distintos saberes, problematizam seus conteúdos à luz da teoria do conhecimento e praticam a reflexão gradativa e sistemática acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Falta uma consciência da relevância da própria consciência.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

De acordo com Oliveira e Sales (2015), não se pode negar que há importantes contribuições de grupos de pesquisas que tratam da educação profissional e suas dimensões atuais, mas em virtude da amplidão e especificidades desta modalidade, ainda se faz necessário investir no aprofundamento das reflexões teóricas para compreender a EPT e sua cultura pedagógica, profissional e institucional.

Nessa perspectiva, através deste trabalho buscou-se analisar o processo de formação continuada de professores com enfoque na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o objetivo de observar como tem se desenvolvido esse processo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A pesquisa foi constituída a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental para obtenção dos resultados, pelos quais observou-se que a legislação brasileira prevê a formação continuada como direito dos Profissionais da Educação, reconhece sua importância e estabelece que a mesma ocorra também no espaço escolar, mas ainda existem muitas dificuldades para sua real efetivação na Educação Profissional e Tecnológica.

METODOLOGIA

A metodologia foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental para obtenção dos resultados.

Segundo Gil (2002, p. 44) "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", enquanto a pesquisa documental, vale-se de materiais que ainda não foram totalmente analisados, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Já de acordo com André e Gatti (2008), o uso de métodos qualitativos traz contribuição ao avanço do conhecimento em educação, por permitir melhor compreender os processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, considerando o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que o desenvolvimento profissional dos professores tem sido objeto de propostas educacionais que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

valorizam uma formação docente não mais fundamentada na racionalidade técnica, que considera os professores meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de tomar as melhores decisões. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, exige-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática.

Assim, é imperativo considerar a formação contínua como parte de suas necessidades e as do contexto no qual atua se comprometendo reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente (SOARES; CUNHA, 2010).

De acordo com André (2010) há um crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, o que está expresso no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade conquistada pela temática na mídia, além do recente surgimento de eventos e publicações dedicadas especialmente às questões de formação docente, tornando-se cada vez mais urgente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos. Assim, "O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes (ANDRÉ, 2010, p.174)".

Oliveira (2013) destaca a importância e a necessidade lógico-histórica de se fortalecer a produção de conhecimento na área da formação de professores da educação profissional, de modo a corroborar com propostas teórico-práticas de desenvolvimento docente para a educação profissional, com grau de excelência compatível com a concretização de uma concepção de formação humana integral nas escolas.

Nessa perspectiva, a legislação brasileira prevê a formação continuada como direito dos Profissionais da Educação reconhecendo sua importância e estabelecendo que a mesma ocorra também no espaço escolar.

No capítulo VI, a LDB regulamenta a formação dos profissionais da Educação, nos seguintes artigos:

> Art.61. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamento:
>
> I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
>
> II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

> Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes [...]
>
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim;
>
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Já no Plano Nacional de Educação a formação continuada dos professores é apontada como uma das formas de valorização do magistério e de melhoria da qualidade da educação ao afirmar que "é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério (BRASIL, 2001, p. 61)".

Como vem confirmar Nóvoa (2002, p. 38) ao dizer que a formação contínua precisa "contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar".

Assim, ele não constrói os conhecimentos sozinho. É através da interação com os colegas no cotidiano da escola, que exercita o diálogo e reflete sobre as possibilidades e soluções para os problemas existentes na escola e na comunidade. Nessa perspectiva, a escola constitui-se um local de formação do professor, onde hipóteses, teorias, produção de conhecimento e reflexão atuam em conjunto para mudanças significativas na sua atuação. Nesse contexto, passa-se a "conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas (NÓVOA, 2002, pág. 61)".

Como afirmam Vieira et al. (2018) através do processo permanente de formação o professor pode atualizar seu saber, desenvolver sua autonomia e refletir sobre sua prática profissional, realizando constantes autoavaliações, como resultado de um processo construtivo, no qual essa formação termina por interferir de maneira direta em suas práticas pedagógicas, no processo de formação do professor pesquisador e até no cotidiano escolar.

Quando se trata da Educação Profissional e Tecnológica boa parte dos professores não teve como formação inicial a licenciatura, e quando ingressam na atividade docente se deparam com a necessidade de domínio de saberes bem diferentes daqueles encontrados nos cursos de bacharelado, o que dá ainda mais importância à formação continuada nas instituições que oferecem cursos de educação profissional (VIEIRA et al.,2018).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

Como já afirmaram Castaman e Vieira (2013), alguns dos profissionais que exercem a docência nos cursos técnicos nunca tiveram contato com a formação pedagógica sistemática, tendo formação em diferentes áreas do conhecimento e com diferentes tempos de dedicação à instituição na qual atuam. Assim, a formação continuada torna-se essencial a esses profissionais que terminam por trabalhar com a mudança, a construção, as incertezas, o inabitual, que exige flexibilidade e habilidade de lidar com o novo na ação cotidiana.

> Estudos indicam que quando o profissional não tem formação pedagógica, a sua prática normalmente reflete a postura dos professores que atuaram na sua formação. Alguns tornam-se autodidatas e superam dificuldades movidos pelo entusiasmo da profissão e outros aprendem por erros e acertos. Há também os que só buscam a preparação pedagógica quando se deparam com situações desafiadoras na sala de aula (CASTAMAN e VIEIRA, 2013, p. 9).

Segundo o art. 39, § 2o da LDB - Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EPT "Abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996, p. 17)". Assim, verifica-se uma abrangência que inclui desde os cursos de educação superior – os de tecnologia – até a capacitação profissional, em todos os níveis, modalidades e formas de oferecimento, demonstrando que o processo de formação continuada de professores se faz presente e necessária em vários aspectos (VIEIRA et al.,2018).

Além de estar integrada aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, a EPT tem como função social a educação ecnológica, em uma compreensão ampla e universal. Desse modo, a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que provoca envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010).

Como afirma Machado (2008), ao tratar de uma formação de professores que atenda à atual complexidade do mundo do trabalho vem com vários desafios, visto que:

> Os professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

> tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 15).

De acordo com Costa (2012), no que diz respeito às questões regulamentais da formação docente para a EPT, o Ministério da Educação aceita que ainda não se evidenciaram políticas públicas decisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, restringindo a projetos e programas de governo para qualificar os professores, com ações estrategistas governamentais se tornam mais concisas e vão adiando a elaboração de políticas de Estado para a formação de professores para a EPT. Desse modo, o processo formativo para a EPT vai se tornando um movimento cíclico no qual se alternam os governos, reelaboram-se programas e sempre voltam ao ponto de partida, que é a regulamentação para que os profissionais liberais possam atuar como docentes na EPT.

Nessa perspectiva já existem vários programas de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional e tecnológica. Entre eles, os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes que foram instituídos pela Resolução no 2/97, de 26/06/1997 do Conselho Nacional de Educação e dispôs sobre a formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio e da educação profissional em nível médio. São programas que podem ser ministrados em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior ou mesmo em programas especiais de formação pedagógica, sem diferenciação dos previstos nas legislações anteriores, com exceção do fato de preverem uma organização curricular baseada em núcleos. A carga horária foi fixada em no mínimo 540 horas, incluindo a parte teórica e prática com duração mínima de 300 horas, o que deixa a formação pedagógica limitada a 240 horas, parte muito criticada pelos estudiosos da formação de professores para a educação profissional, já que há um aligeiramento na formação do professor, que recebe o título de licenciado após sua conclusão (VIEIRA, VIEIRA & PASQUALLI, 2014).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

Através da Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, foram definidas 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, mas os cursos de formação pedagógica continuam a existir com as mesmas características, como se pode destacar no art. 14:

> Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015, art. 14).

Essa legislação ampliou a carga horária total do curso e organizou sua estrutura em três núcleos, além do estágio supervisionado, que continuou fixado em 300 horas, com prazo para revisão dos cursos e programas em funcionamento fixado em dois anos, isto é, os projetos de curso em andamento deveriam ser revistos até julho de 2017 (VIEIRA, VIEIRA & PASQUALLI, 2014).

Em relação à formação continuada dos profissionais do magistério, esta lei apregoa em seu artigo 1º, § 3º, que os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que as desenvolverem devem atender às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e expressar uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) por meio de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes, destinando-se à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas diversas etapas e modalidades (BRASIL, 2015).

Entre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, colocados nas 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, Art. 3º, § 5º, destacam-se aqui o IX e o X, por reforçar que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

a formação continuada deve estar articulada a todos os níveis e modalidade e às instituições de ensino:

> IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
>
> X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015, Art. 3º);

Assim, a formação continuada deve acontecer de maneira integrada e pode ser ofertada através de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que aditem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas distintas etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015).

De acordo com essas diretrizes, em seu Art. 17, § 1º, a formação continuada em consonânica com a legislação abarca:

> I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
>
> II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
>
> III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
>
> IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
>
> V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
>
> VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

> superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
>
> VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015, p. 14).

Como se observa são várias as fomas de as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais. Essa formação contínua poderá contribuir para valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino e também para a construção de uma sociedade mais justa, na expectativa de que essa sociedade seja construída gradativamente com a educação contribuindo para isso (MOURA, 2015). Assim,

> A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2015, p. 30).

No que diz respeito à formação de docentes para a EPT Moura (2015) a define em dois grandes eixos: Um relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e ocorre por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos por instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. E outro relacionado à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que fazem parte da esfera da EPT, onde a formação pedagógica de docentes para a educação profissional não teve resultado em sistemas duradouros. Isso porque tanto a chamada educação profissional como outros cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, mas na maioria das vezes, não têm formação específica para esse fim.

No caso dos graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional, observa-se que a maioria deles atua nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

União. Alguns com graduação específica na área profissional em que atuam: Engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que desempenham a docência sem ter formação para tal. Outra parte tem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, com formação para o exercício da docência nessa esfera, podendo atuar no ensino dessas disciplinas no ensino fundamental ou médio, o que se distingue de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cuja finalidade é a formação profissional (MOURA, 2015).

> Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (MOURA, 2015, p. 32).

Assim, na visão desse autor, o ideal é que para atuar na educação profissional o docente tenha formação voltada para essa área desde sua formação, mas que também atenda à dinâmica científica e tecnológica que está cada vez mais presente no cenário mundial e não combina com essa fragmentação do currículo que ainda existe.

Como afirmaram Castaman e Rodrigues (2020), quando se trata de EPT, por sua própria natureza, é fundamental combinar ciência e tecnologia numa perspectiva que se oponha à tentação da linearização e da simplificação epistemológica. Ao não se analisar a complexidade implicada em todo e qualquer processo educativo e de reflexão acerca da constituição da ciência e da tecnologia, simplesmente eternizam-se saberes e fazeres que não promovem a cidadania ativa e o real progresso do conhecimento humano.

Nesse contexto, é importante o professor que abraça a educação profissional estar ciente de que

> O docente que se propõe a trabalhar com EPT precisa ter clareza da sua formação incipiente (no sentido freireano do inacabamento), ter interesse e desejo de superar a (de) formação científica, pedagógica e tecnológica que recebeu e buscar meios para superar a fragmentação da realidade e dos saberes. Raras são as licenciaturas que formam para atuar em EPT, esse é um ofício que exige do sujeito uma disposição a aprender e praticar cotidianamente seus princípios/fundamentos (CASTAMAN e RODRIGUES, 2020, p. 7).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

É uma situação desafiadora, mas também de grande estímulo ao profissional da EPT, pois quando se reflete sobre o impacto da formação na prática, percebe-se o quanto vale a pena investir em conhecimento, principalmente quando se parte de concepções teórico-práticas que permitam a migração de um modelo convencional de ensino (refém dos ditames do mercado) e provoquem uma profunda reflexão acerca do ensino em EPT. Nessa perspectiva, faz-se necessário superar a visão obsoleta de que educação profissional é sinônimo de formação de mão de obra barata, relegando o papel do ensino à uma mera reprodução de informações ou saberes que não permitem ao estudante ter condições teórico-práticas de modificar a sua vida e a realidade em que vive (CASTAMAN e RODRIGUES, 2020).

Desse modo, a forma de organização das formações, qualificações e requalificações ofertadas pelas instituições federais, por serem muito abrangentes, impõem desafios, pois o mundo do trabalho está a cada dia mais exigente com os profissionais que nele atuam, desafiando indiretamente o desempenho dos professores da EPT. Desta maneira, a característica principal da formação continuada do professor da EPT estar relacionado a conseguir se manter atualizado para ensinar e preparar os estudantes para a vida profissional e social, a fim de se tornarem cidadãos mais comprometidos, atuantes, críticos em suas relações pessoais. E como se vive em um mundo cheio de inovações tecnológicas, que têm influência direta na vida das pessoas, o professor da EPT precisa aperfeiçoar-se para cumprir com a finalidade da educação profissional, que é formar pessoas para o exercício da profissão, sem deixar de lado o desenvolvimento para uma vida autônoma e crítica perante a sociedade (VIEIRA ET AL, 2018).

Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica preveem que

> [...] Art. 4º A Educação Profissional e Tecnológica, com base no § 2º do art. 39 da LDB e no Decreto nº 5.154/2004, é desenvolvida por meio de cursos e programas de:
>
> I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores;
>
> II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; e
>
> III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

> profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional.
>
> [...] Art. 6º A Educação Profissional e Tecnológica pode se desenvolver em articulação com as etapas e as modalidades da Educação Básica, bem como da Educação Superior ou por diferentes estratégias de formação continuada, em instituições devidamente credenciadas para sua oferta ou no ambiente de trabalho. (BRASIL, 2021, Cap. III).

Assim, a EPT pode ocorrer nas mais diversas etapas e modalidades de ensino, devendo a formação continuada estar presente com a previsão de aperfeiçoamentos referentes às ocupações ofertadas em cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis de desenvolvimento, inclusive os itinerários de formação desse tipo de educação podem prever, na sua estruturação, cursos de aperfeiçoamento e de especialização profissional ligados a um determinado perfil profissional, na perspectiva da formação continuada (BRASIL, 2021).

Nessa perspectiva as demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas no âmbito da formação continuada, sendo realizadas inclusive no mundo do trabalho, que podem vir a ter aproveitamento de estudos em curso de Educação Profissional e Tecnológica, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte da instituição de ensino que ofereça o curso, desde que cumprido o disposto nestas Diretrizes, cabendo "aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2021, Art. 53)", sendo obrigatório o seu cumprimento para a implantação de novas turmas, a partir de sua publicação.

Entretanto, ao análisar as novas DCNEPT no que se trata da EPTNM, muitas são as notas de repúdio ao seu conteúdo, que pedem o envolvimento de todas e todos, profissionais da educação, estudantes, familiares, órgãos, instituições, escolas, coletivos, entidades, redes estaduais e municipais, rede federal, entre outras, para defender a educação como direito social público, igualitário e universal para, de forma articulada, estabelecendo resistência à implementação do Parecer CNE/CP n0 17/2020 e da Resolução CNE/CP n0 01/2021, em sua totalidade, pois a racionalidade que os sustenta não admite aceitação ou negação parcial. É essencial refutar, veementemente, o seu todo (ANPED, 2021).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores é necessária em qualquer área e com qualquer tempo de atuação, mas quando se investiga a educação profissional e tecnológica observa -se que ainda se precisam desenvolver novas práticas que incluam os professores desde a sua formação inicial até a formação continuada nas instituições nas quais atuam.

Assim, é fundamental refletir sobre o papel das instituições que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, visto que é nesse espaço que os profissionais buscam a construção de um conhecimento que contribuirá para sua prática, mas que também ajudará na construção de uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, é importante que o próprio profissional preocupe-se com sua formação, mas que esta também seja estimulada pelas instituições nas quais trabalha visto que estas procuram atender as necessidades e demandas sociais, bem como a legislação vigente, que tem um direcionamento para a formação dos professores, mas ainda é em pequeno número quando se trata da educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução.** Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, vol. 33, núm. 3, set./dez, 2010, pp. 174-181. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Brasil.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

BRASIL. **Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 12 out. 2021.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, M. M. M. Formação Continuada de Professores da Educação Profissional. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria, v. 2, n. 3, Jan./jun. 2013, p. 7-15.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R.A. Formando formadores: programa de Pós-graduação em rede na área de ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e8520, fev. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8520. Acesso em: 08 set. 2021.

COSTA, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de pós-graduação em Educação. Uberlândia, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC/Setec, v. 1, n. 1, 2008, p. 8-22.

MORIN, E. **Ciência Com Consciência**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2014.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.073

MOURA, D. H. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004. Acesso em: 10 out. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Educa: Lisboa. 2002.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa sobre a formação de professores para a educação profissional. In MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissiona**l. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Cap.3, p. 77-108.

OLIVEIRA, R.; SALES, M. **A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Provocações e Dilemas**. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH, III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD. PUCPR, 26 a 29/10/2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** históricos e teóricos do problema no v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador, BA: EDUFBA, 2010.

VIEIRA, J. A; VIEIRA, M. M. M; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.** Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 100-117, 2018.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. A.; PASQUALLI, R. Formação de Professores da Educação Profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica** - RBEPT, n. 7, Vol. 1, 2014.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

FORMAÇÃO CONTINUADA, IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE NO CONTEXTO PANDÊMICO DO COVID-19

JULIANA FERREIRA DA SILVA
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, eufdsju@gmail.com;

MARIANA COSME RODRIGUES
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mcr.cosme@gmail.com ;

MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR
Professora orientadora: Doutora Pesquisadora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE, carrilho1513@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

RESUMO

Este estudo buscou analisar os contributos que o processo de formação continuada, em meio à pandemia do COVID-19, adicionou na construção da identidade profissional dos professores da educação básica das escolas públicas Municipal do Recife. A pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa Minayo (2001). Abordamos conceitualmente Formação Continuada e Identidade profissional docente. Os achados apontaram que há uma necessidade de maior aprofundamento acerca das formações continuadas diante do cenário atual. Os profissionais realizaram formações continuadas durante a pandemia do COVID-19 e a grande maioria não se viram preparados para ministrar aulas de maneira remota. Os resultados assinalaram que a identidade do professor mudou, pois, novos desafios interferiram na maneira de ser docente durante a pandemia. Essa identidade está atrelada a fatores como, o momento e o contexto social, processo que estão sendo vivenciados e transformando esses profissionais.

Palavras-chave: Formação continuada, Identidade profissional docente, Professores da educação básica.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa pretende analisar como se deu as formações continuadas dos professores de algumas escolas da rede pública municipal do Recife, durante a pandemia do COVID-19. Além disso, pretendemos verificar quais os contributos para a construção da identidade desses profissionais após o surgimento do vírus. O debate sobre a formação continuada, no contexto atual, nos leva a constatar que apesar dos avanços sobre as formações, ainda estamos longe de alcançar o acesso à cidadania e a coesão social.

O COVID-19 trata-se de uma infecção respiratória provocada pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), e foi identificado em dezembro de 2019(BRASIL, 2019). Em março de 2020, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Esse vírus, possui um grau de propagação e transmissão a nível mundial. Então, as autoridades governamentais adotaram o isolamento social como forma de reduzir o ritmo de propagação da doença (SCHMIDT et al, 2020).

Uma das alternativas do governo foi aderir ao Ensino Remoto, a fim de minimizar os problemas devido a pandemia e traçar novas perspectivas educacionais. Como a educação é um direito público assegurada pela Constituição Federal de 1988, muitas redes de ensino no Brasil têm optado pelo ensino remoto, numa espécie de educação à distância (EaD), com transmissão de vídeo-aulas e materiais de apoio (SOUZA, 2020).

Desse modo, as plataformas para o ensino remoto se tornaram um caminho viável e praticável, na tentativa de dar continuidade ao ano letivo em meio às restrições impostas pela pandemia de COVID-19 (ZAJAC, 2020).

Mesmo que, as mudanças com as quais nos deparamos tenham contribuído para, de um modo geral, reforçar perspectivas positivas em torno da educação, esta situação trouxe para as escolas e para os professores dificuldades, que muitos dos autores sociais que compõem o espaço escolar, não se veem com competência de dar respostas às necessidades de uma sociedade que se tornou mais complexa e exigente.

De fato, conhecimento, tecnologia e inovação assumem na atualidade a emergência instituída pela Sociedade da Informação e do Conhecimento atribuindo e registrando às instituições educativas segundo Morgado (2007, p.42) "responsabilidades acrescidas, tanto pela necessidade de diversificarem e adequarem as ofertas formativas aos novos tempos, como pelos níveis

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

de exigência e de qualidade que devem nortear os processos educativos que propiciam".

Nesse sentido, o contexto atual do COVID-19 acentuou as "fragilidades" quanto à efetividade do ensino no acesso das aprendizagens, uma vez que, com o isolamento social e a aderência das escolas por ferramentas do ensino a distância, sem uma formação para o uso dessas tecnologias e conhecimentos didáticos para planejar uma aula nessa modalidade, compromete-se a qualidade da aprendizagem e da gestão.

Enquanto parte dos educadores – em geral, das escolas particulares – estavam familiarizados com ferramentas tecnológicas e encontros mais dinâmicos, a maioria enfrentou uma transição apressada para o universo digital. De uma hora para outra tiveram de atender à demanda pela gravação de aulas, uso de plataformas online e didática diferenciada para manter a atenção da classe à distância. Isso gerou e gera uma mudança na identidade do profissional, na forma como ele se enxerga e na forma como a sociedade o enxerga.

Como é possível perceber, essa nova realidade atingiu também os professores, pois, muitos docentes, além de não ter o preparo para tal atividade, estão sendo cobrados para melhorar sua dinâmica de aula e preparo de atividade (OLIVEIRA,2020). Por conta disso, no contexto da educação EaD e no Ensino Remoto, cabe maior investimento em formações continuadas para atender as necessidades reais dos professores na atualidade.

No cenário contemporâneo, os estudos defendem maiores investimentos na formação de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, tendo em vista os desafios cotidianos que enfrentam em suas realidades. Atraem a atenção também para o imprescindível de uma ressignificação do ser e fazer da identidade docente, já que a atual conjuntura demanda uma mudança dos papéis desenvolvidos na escola e na sala de aula.

Falar de formação docente é, pois, construir uma identidade profissional, e o eixo dessa formação são o trabalho pedagógico compreendido como ato educativo intencional que, além de desenvolver competências e habilidades, considera também o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da intencionalidade e da autonomia, baseadas em conteúdo que levam à reflexão.

Vivemos uma situação geral na qual as deficiências sociais estão latentes, a partir desta perspectiva é importante pontuar que, segundo Barbosa (2014, p.2): "discutir a importância do professor na sociedade contemporânea,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

considerando-o figura estratégica e insubstituível na construção de uma nova sociedade, é hoje um imperativo e, ao mesmo tempo, um desafio."

Isso nos revela a importância de investir mais em formações continuadas dos professores, com o aperfeiçoamento técnico e pedagógico dos docentes no contexto atual. As mudanças no contexto social exigiram dos docentes novas formas de intervir na sua prática pedagógica, sendo a educação impulsionada pela necessidade de formular meios para driblar o isolamento social. Por conta disso, estar atualizado frente às novas tecnologias digitais, foi um importante passo para enfrentar os desafios diários (FIRMINO, 2019).

Em virtude disso, a formação é algo intrínseco ao próprio sujeito e ela acontece no processo de ser do indivíduo ao longo da sua história de vida, experiências com o outro e com o meio, além de acontecer também num processo de ir sendo dos sujeitos, suas perspectivas de futuro, projetos etc.

Sainsaulieu (1985) destaca que a vida no local do trabalho tem uma importância decisiva na formação de normas de relação que se estruturam em modelos culturais e que diferentes situações de trabalho podem conduzir a diferentes normas de relação.

Diante disso, corroboramos ainda que a formação continuada contém possibilidades e limites pessoais e profissionais, para além da oratória discursiva, pois ela depende do conjunto de socializações que o indivíduo vai tendo ao longo da interação com outros grupos sociais e práticas na sua vida cotidiana (DUBAR,1997).

Além disso, é importante dizer que, com a Pandemia do Covid-19, as desigualdades sociais foram exacerbadas, pois muitos jovens foram prejudicados por não ter acesso à internet em casa, ou o ambiente escolar não possuir equipamentos necessários para ter acesso às aulas. (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

Perante os desafios que hoje se colocam, parece-nos oportuno buscar a compreensão como algumas escolas da rede municipal do Recife têm ministrado a formação continuada dos professores durante a pandemia do covid-19 e qual a contribuição dessas formações para a identidade do profissional docente atual?

Com base na questão acima proposta temos como **objetivo geral:***analisar como as escolas da rede municipal do Recife têm ministrado a formação continuada durante a pandemia do covid-19.*

Elencamos como **objetivos específicos**: *caracterizar os participantes da pesquisa; analisar elementos constitutivos da formação continuada da equipe*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

docente; identificar indicadores da identidade profissional da equipe docente; identificar os desafios das formações continuadas no contexto atual.

METODOLOGIA

Para a efetivação dos objetivos desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa uma vez que esta abordagem possibilita uma maior interação pesquisadora pesquisada, valorizando a compreensão da subjetividade investigada. (MINAYO, 2001).

Desta maneira, planejou-se as seguintes estratégias de trabalho: estudo bibliográfico e questionários com questões abertas e fechadas, aplicados aos professores da rede municipal do Recife.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, iniciamos o estudo bibliográfico sobre as categorias teóricas que subsidiam o projeto, a saber: formação continuada no período da Pandemia do Covid-19, a partir dos autores: Nóvoa(1999/1992/2001), Gadotti (2011), e identidade e identidade profissional da equipe docente, a partir dos teóricos: Erikson (1976), Aguiar(2004),Dubar(2005/2006), Hall (1997).

Na segunda etapa, foi aplicado um questionário (pela plataforma Google Forms) com os professores das escolas da rede pública municipal do Recife. Foram 34 profissionais, ao todo, que estão caracterizados no quadro abaixo.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

Os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico da formação continuada e da identidade profissional docente proposta pelos estudiosos das temáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente tópico objetiva apresentar as análises e os resultados articulados ao objeto e objetivos alcançados da pesquisa. Iniciamos apresentando o perfil dos participantes e em seguida as categorias analíticas que foram surgindo conforme as respostas dos participantes às questões de pesquisa e aos objetivos propostos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

Na primeira parte do questionário, pretendeu-se caracterizar os sujeitos da pesquisa com dados pessoais, como por exemplo: gênero, faixa etária, identificação étnico-racial e área de conhecimento.

Quadro 3- Caracterização dos Participantes

Professor	Turma que leciona	Gênero	Faixa-etária	Identificação étnico-racial	Área do conhecimento
P1	Ed, Infantil	Masculino	36-45 anos	Pardo	Pedagogia. Esp. em Ed. infantil(2016), Ed. especial(2018) e Gestão escolar(2019).
P2	Ens. Fund.	Feminino	25-35 anos	Parda	Pedagogia(2019)
P3	Ed. Infantil	Feminino	46-55 anos	Parda	Pedagogia(2005)
P4	Ens. fund. e ens. Superior	Feminino	25-35 anos	Preta	Pedagogia (2010) Mestrado em Educação Matemática e tecnológica (2014)
P5	Ed. Infantil	Feminino	46-55 anos	Parda	Pedagogia e especialização em educação especial(2021).
P6	Ed. Infantil	Feminino	36-45 anos	Branca	Pedagogia(2003), Educação infantil(2005).
P7	Ed. Infantil	Feminino	46-55 anos	Parda	Pedagogia. Educaçãoespecial(2018).
P8	Ens. Fund.	Feminino	36-45 anos	Preta	Pedagogia(2006) e Ed. especial e inclusiva(2012).
P9	Ens. Superior	Feminino	25-35 anos	Outro	Pedagogia. Doutorado em educação(2016).
P10	Ed. Infantil	Feminino	25-35 anos	Parda	Pedagogia (2012).
P11	Ed. Infantil	Feminino	46-55 anos	Parda	Pedagogia(2008)
P12	Ens. Fund.	Masculino	36-46 anos	Preto	Pedagogia.Mestrado em educação(2008)
P13	Ed. Infantil	Feminino	36-45 anos	Preta	Pedagogia(2008).
P14	Ens. Fund.	Feminino	46-55 anos	Branca	Pedagogia(2010).
P15	Ed. Infantil	Feminino	46-55 anos	Branca	Pedagogia(2008).
P16	Ed. Infantil	Feminino	46-55 anos	Branca	Pedagogia(2020).
P17	Ed. infantil	Feminino	46-55 anos	Branca	Pedagogia(1990).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

Professor	Turma que leciona	Gênero	Faixa-etária	Identificação étinico-racial	Área do conhecimento
P18	Ed. inclusiva	Feminino	46-55 anos	Branca	institucional(2018).
P19	Ed. infantil	Feminino	46-55 anos	Preta	Pedagogia(1999).
P20	Ed. infantil	Feminino	46-55 anos	Parda	Pedagogia.Psicopedagogia(2010).
P21	Ed. infantil	Feminino	Acima de 60	Preta	História
P22	Ed. infantil	Feminino	46-55 anos	Parda	Pedagogia 1989
P23	Ens. fund.	Feminino	46-55 anos	Parda	Pedagogia(2012) e psicopedagogia(2018)
P24	Ens. fund.	Feminino	46-55 anos	Amarela	Pedagogia 2017
P25	Ens. fund.	Feminino	36-45 anos	Branca	Geografia 2005
P26	Ed. infantil	Feminino	36-45 anos	Parda	Pedagogia(2005) e Educação infantil(2013).
P27	Ed. infantil	Feminino	36-45 anos	Parda	Pedagogia(2003)
P28	Ens. fund.	Feminino	46-55 anos	Amarela	Pedagogia(2004)
P29	Ens. fund.	Feminino	46-55 anos	Parda	Letramento(2008)
P30	Ed. infantil	Feminino	46-55 anos	Branca	Ed. especial e Pedagogia(2000)
P31	Ed. infantil	Feminino	Acima de 60	Preta	História
P32	Ens. fund.	Feminino	36-45 anos	Parda	Pedagogia e Ed. inclusiva
P33	Ed. infantil	Feminino	46-55 anos	Parda	Pedagogia.Ed. inclusiva(2020).
P34	Ed. infantil	Feminino	36-45 anos	Preta	Geografia (2003)

Para preservação do anonimato, neste estudo os professores estão identificados com a Letra **P** de participantes e a numeração de 1 a 34.

Como podemos observar no quadro 3, dos 34 professores participantes da nossa pesquisa, 21 são professores da Educação Infantil, 1 professor atuante na educação infantil e inclusiva, 10 são atuantes do Ensino Fundamental, 1 do ensino fundamental e superior e 1 atuando apenas no Ensino Superior.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

Isso nos mostra o quanto diverso é o campo de atuação do pedagogo, que segundo Cruz e Arosa,

> Formar o pedagogo na perspectiva já discutida, que envolve a compreensão da realidade educacional referenciada pelos domínios de conhecimento constitutivos da área (Antropologia, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, entre outros), a projeção de ações para intervir na realidade educacional, sua implementação, avaliação e redimensionamento, o que fará emergir outro saber, nem só teórico, nem só prático, mas, essencialmente, teórico-prático. (2014, p. 17)

Sendo assim, os pedagogos são formados com o vasto campo de atuação profissional, podendo atuar em diversas modalidades.

Sobre o gênero, nossos participantes são de predominância feminino, pois dos trinta e quatro sujeitos, trinta e três são do gênero feminino e apenas um do masculino. O que revela que o curso de Pedagogia ainda é majoritariamente feminino. Esse feito não é recente. Desde a criação das primeiras escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser destinadas para o magistério. A própria escolarização da mulher se deu pela expansão do magistério. (GATTI; BARRETO, 2009. p. 62). Mas essa ideia vem sendo mudada, pois, aos poucos, nota-se a presença cada vez mais dos homens nesse cenário.

Ao observar a faixa-etária, a maioria dos nossos participantes (dezoito sujeitos) se encontram na faixa entre 46-55 anos, dez entre 36-45 anos, quatro entre 25-35 anos e dois maiores de 60 anos.

Em relação a identificação étnico-racial, 15(quinze) sujeitos se autodeclararam pardos, 8(oito) brancos, 8(oito) pretos, 2(dois) amarelos, e 1(um) participantes escolheu a opção "outro", não se identificando com as respostas anteriores. Para Sodré,

> Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um "si mesmo", é sempre dada pelo reconhecimento do "outro", ou seja, a representação que o classifica socialmente (SODRÉ, 1999, p.34).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

Em relação à área de atuação dos professores da nossa pesquisa, foi possível observar uma variedade bastante significativa. Dos 34 professores, 29 são formados em Pedagogia, e 5 professores de licenciaturas diversas (história, geografia e língua portuguesa). Dos 29 formados em pedagogia, 12 possuem alguma especialização na área, 3 possuem mestrado e apenas 1 doutorado. O que nos revela a importância das formações continuadas para um melhor desempenho na área de atuação profissional. Pois, como afirma Freire, (1996, p.43) "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Dessa forma, sempre haverá a necessidade do docente de se atualizar diante dos desafios diários.

A partir das respostas dos participantes às questões do questionário, realizamos uma leitura flutuante das respostas que culminou nas seguintes categorias temáticas: *Formação continuada durante a pandemia do covid-19 oferecida pela rede; Preparação para ministrar as aulas remotas a partir das formações; Formação continuada durante a pandemia e quem ofereceu; Quem custeia as formações continuadas; Formação continuada como importante instrumento para formação profissional e construção da identidade do indivíduo; Como se vê como professor atualmente.*

Formação continuada durante a pandemia do covid-19 oferecida pela rede

Os docentes brasileiros, em sua maioria, sempre buscam cursos, formações e atividades para se manterem atualizados, ao passo que o contexto da pandemia de Covid-19 chamou ainda mais atenção para a importância desse constante aprimoramento.

Para essa modalidade realizamos a seguinte pergunta: "Com a Pandemia do Covid-19, como se deu as formações continuadas dos professores na sua escola?". Diante dessa pergunta, tivemos 30 respostas. Desses, poucos explicaram e detalharam sua resposta, a grande maioria respondeu de forma muito objetiva. 28 participantes responderam que as formações ocorreram de forma remota, via meet, whatsApp, Plataforma Zoom e apenas 2 participantes informaram que não houve formação.

P1 completou sua resposta dizendo

> *"Tivemos cursos relacionados a tecnologia (Oferecida pela CETEC prefeitura) e algumas formações organizadas pela escola, juntamente com a Multiplicadora da Utec que atende nossa unidade escola". (P1).*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

A formação continuada ao longo dos anos foi passando por vários processos de mudança, até chegar a uma modelo que podemos dizer ser mais efetivo de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

O conceito de formação continuada entrou em vigor em 1996, quando foi implementada a lei de *Diretrizes e Bases da Educação (9394/96)*. Esta lei visa valorizar e orientar a formação do profissional da educação. A formação continuada é considerada um direito para os profissionais que lecionam em qualquer estabelecimento de ensino. Além disso, *a BNCC (2014-2024) coloca a formação continuada dos professores como pauta obrigatória nas escolas, o que torna essa formação ainda mais importante para as instituições.*

Outro ponto importantíssimo e que é o objetivo principal desta pesquisa é a influência dessas formações na construção da identidade gestora. Diante disso, o momento histórico em que essas formações acontecem e o contexto social diz muito sobre como o profissional pensa sua prática e como se reconhece enquanto profissional.

Preparação para ministrar as aulas remotas a partir das formações

Essa categoria surgiu a partir da seguinte pergunta: "A partir das formações, você se viu preparado (a) para ministrar aulas de maneira remota?". Diante dessa pergunta, 20 professores responderam de forma objetiva que "não" e 8 professores responderam sucintamente que "sim". Os demais participantes foram mais longos em suas respostas. Veja exemplos:

> *"Ainda tenho muito a aprender. Até pq com o público que trabalho nem tudo dá para ser feito devido a vários fatores, sociais e também educacionais". (P3)*
>
> *"De forma razoável. As formações tem contribuído. Contudo, é no dia a dia que temos nos aprimorado". (P5)*
>
> *"Ainda tenho muitas dúvidas, faço o que posso, mas não sinto segurança, é muito difícil trabalhar com educação infantil de forma remota". (P31)*

A formação de professores vai além da simples tarefa de ter uma especialização no currículo, as formações significam uma desconstrução do papel do professor como reprodutor, monitor e fiscalizador do conhecimento. Pimenta (1996) afirma que a formação continuada precisa ser repensada e ir além do que apenas uma atualização pedagógica. É necessário que ela se baseie no contexto do profissional e atualmente, diante do cenário que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

estamos vivenciando, isso se torna cada vez mais imprescindível para trazer um significado às ações realizadas.

O planejamento e a realização da formação dos professores, precisa considerar o dinamismo e as mudanças das conjunturas sociais, entendendo que os professores e alunos são atores sociais dessas mutações que ocorrem na sociedade. Aguiar (2010, p. 303) retrata que "as ações de formação serão mais eficazes à medida que responderem às necessidades individuais dos professores."

Além disso, as formações também possuem um caráter voltado para a solução de problemas oriundos do dia a dia da escola. Paula (2009, p. 68) afirma que "a formação e a reflexão sobre as práticas realizadas pelos profissionais nas instituições são reconhecidas como momentos importantes de produção de saberes voltados para a solução de situações problemáticas concretas."

Formação continuada durante a pandemia e quem ofereceu

Essa categoria surgiu a partir da seguinte pergunta: "Durante o período da Pandemia, você fez alguma formação continuada? O que foi trabalhado? Foi oferecida pela secretaria de educação?". A partir das respostas obtidas, pudemos observar que dos 34 professores participantes da pesquisa, 30 responderam que fizeram sim formação continuada durante o período da pandemia. Veja exemplos abaixo:

> *"Sim, oferecido pela Secretaria de Educação. O último foi sobre Educação Emocional na escola". (P4)*
>
> *"Sim. Formação sobre a história da EAD. Oferecida pela secretária de educação do Recife". (P10)*

No entanto, apesar da grande maioria ter feito alguma formação durante a pandemia do COVID-19, 4 professores não fizeram nenhuma. Mas, em suas respostas, percebemos uma justificativa em comum, esses 4 docentes estavam de licença. Veja dois exemplos abaixo:

> *"Não. quando teve a formação eu estava de licença maternidade". (P 28).*
>
> *"Não / licença". (P30).*

Segundo Nóvoa (2017), as formações continuadas dos professores precisam ser ressignificadas, com a finalidade de trabalhar e dar um novo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

sentido ao conhecimento. Portanto, diante dos conhecimentos durante a pandemia do COVID-19, essas formações são necessárias na vida de um professor, possibilitando uma reflexão crítica sobre a prática e a superação de desafios (FREIRE, 1996).

Quem custeia as formações continuadas

Nessa categoria, perguntamos: "Quando você faz formação continuada, você costuma fazer por conta própria(custeando) ou aguarda as formações da prefeitura?" Foi muito interessante analisar as respostas dessa questão, pois foi possível conhecer um pouco como nossos sujeitos se interessam pelas formações continuadas, se eles apenas esperam que sejam oferecidos (gratuitamente pela Rede), ou se eles vão atrás e custeiam.

Então, dos 34 participantes, 12 professores responderam que aguardam as formações oferecidas pela prefeitura. Como exemplo abaixo:

> *"Aguardo as formações da Prefeitura". (P4).*
>
> *"Aguardo da rede". (P29).*

Sobre custear a própria formação, 8 professores costumam financiar suas formações de acordo com os interesses pessoais e profissionais. Exemplo:

> *"Faço por conta própria, pois tenho oportunidade de escolher o que desejo me aprofundar de acordo com meu trabalho em sala de aula. Tem formações que são necessárias aos professores, mas não são oferecidas pela secretaria de educação". (P19).*
>
> *"Costumo fazer por conta própria de acordo com as necessidades e dificuldades na minha prática pedagógica". (P33).*

No entanto, o restante dos professores, ou seja, 14 participantes, responderam que costumam tanto aproveitar as formações continuadas oferecidas pela prefeitura, quanto custear, fazer por conta própria. Veja abaixo algumas respostas:

> *"ambas as opções. As da Rede por força da questão profissional, as de conta própria por interesse no tema". (P20)*
>
> *"Participo nas duas formas". (P29).*

Sobre as formações, há um grande desafio no sistema educacional. Pois, segundo Nascimento (2000) os cursos de formação têm apresentado demandas e baixa eficácia para o aperfeiçoamento dos docentes, devido a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

diversas razões, com destaque às seguintes questões: os cursos propostos, na maioria das vezes, são de curta duração e não se articulam ao cotidiano e à realidade escolar local; os assuntos abordados não contemplam as necessidades reais dos docentes; existe uma desvinculação entre estudos teóricos e atividades práticas; grande parcela dos cursos não abrange as diversas disciplinas existentes no currículo escolar.

Diante disso, faz-se necessário que as secretarias de educação ofereçam cursos de formação continuada que tratem de assuntos atuais, e que valorizem os conhecimentos e experiências dos indivíduos. Dessa maneira, podemos tentar diminuir essa "evasão" nas participações de professores em formações continuadas (BLASZKO; SILVA;UJIIE, 2017).

Formação continuada como importante instrumento para formação profissional e construção da identidade do indivíduo

A identidade profissional está relacionada à profissão que cada indivíduo escolheu seguir e exercer em sua vida. É válido questionar de onde vem essa identidade e a quais fatores ela está relacionada. De acordo com Pimenta (1997)

> "uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades, da realidade" (p.17).

Nessa categoria, foi questionado: "Você considera a formação continuada como importante instrumento para a formação profissional e a construção da identidade do indivíduo? Justifique." Diante das respostas, observamos que todos os 34 professores responderam que concordam que a formação é um importante instrumento para a identidade do sujeito. Veja algumas respostas:

> *"Sem dúvida. A formação continuada é essencial em nosso processo de docência, pois possibilita a troca e a aquisição de novos conhecimentos, tanto para o lado profissional, quanto pessoal". (P3).*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

> *"De grande importância. Vivemos e trabalhamos em um contexto de eterna transformação, para isto precisamos nos reinventar e atualizar constantemente, principalmente quando se trata da construção e formação do indivíduo". (P12).*

É interessante perceber que, todo indivíduo sente a necessidade de se afirmar socialmente, de mostrar que faz parte de um meio e essa afirmação acontece de forma pessoal e de forma profissional. Essas duas identidades caminham juntas, pois ao mesmo tempo em que uma está sendo formada, a outra também está. Galindo (2004) faz uma releitura de Penna (1992), destaca a diferença e afirma que

> "a identidade pessoal diz respeito à própria construção pessoal do sujeito, objeto de estudo da Psicologia e da Psicanálise. A identidade social, por sua vez, refere-se a pessoas consideradas membros da mesma categoria, por características comuns, o que caracteriza o campo da identidade comum, independentemente de conviverem juntos.
>
> É nesse sentido, pois, que estamos tomando a identidade profissional como um tipo de identidade social" (p. 15-16).

Desse modo, compreender a importância das formações continuadas para uma melhor prática docente é fundamental. Garcia (1999), reforça que a formação à docência é indispensável e representa um dos elementos fundamentais à melhoria das ações didáticas e da qualidade de ensino.

Essas formações são importantes instrumentos para a formação da identidade desse ser docente. Cabe destacar que, o professor sempre deve estar em constante transformação, e na pandemia do COVID-19, não é diferente. Sobre isso, Nóvoa (1995) diz que, a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, sendo assim, é construída dentro de um processo histórico-cultural e formada na relação com os outros sujeitos, gerando novas identidades em constante processo de transformação.

Como se vê como professor atualmente

De acordo com a pergunta: "Como você se vê como professor atualmente?", pretendíamos saber, diante da pandemia do COVID-19, o que mudou na prática docente desses professores.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

A partir das análises, pudemos ver uma carga emocional bastante abalada e uma rotina corrida, pois muitos docentes tiveram que se reinventar diante da pandemia. Vejamos algumas respostas a seguir:

> *"diante dos obstáculos reinventei minhas aulas e meus conceitos sobre ensino e aprendizagem". (P8).*
>
> *"Em muitos momentos de forma esgotada, pois o formato híbrido requer maior preparação, mas muito mais informada e capacitada tecnologicamente". (P14).*
>
> *"Estressada e sem paciência". (P20)*
>
> *"Com ritmo acelerado, fazendo várias coisas ao mesmo tempo" (P27).*

Diante desse cenário, os professores tiveram um contato com novos obstáculos, tendo laços entrelaçados com a tecnologia, e o "desconhecido" provocou medo e insegurança por parte dos docentes (BHABHA, 2010).

Sobre isso, Hall(2006), fala que:

> as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processo centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

Com isso, pudemos constatar que, as mudanças sofridas pelos professores durante a pandemia do COVID-19, interferiram diretamente na maneira de ser professor. O choque de realidade que foi instaurado devido aos cuidados necessários para evitar a propagação do vírus exigiu reinventar a própria prática pedagógica, ao selecionar os conteúdos, metodologias de ensino e avaliação para exercer o compromisso da profissão docente. Agora num ambiente para além dos muros da escola, os diferentes saberes da formação docente foram desafiados a transformar a ação educativa, objetivando a garantia do acesso à construção do conhecimento para todos (MASCARELO; SILVA, 2020).

Com isso, podemos dizer que a identidade do professor mudou, pois mudanças interferiram na maneira de ser docente durante o enfrentamento da pandemia do Coronavírus. Dessa maneira, os docentes procuraram estar sempre capacitados para atender as necessidades diárias que iam surgindo. Veja o que dizem alguns professores, sobre as mudanças que enfrentaram:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

> *"buscando mais conhecimento, trabalhando lúdico, desenvolvendo minhas habilidades e dos estudantes". (P4).*
>
> *"Várias adaptações, a utilização dos recursos tecnológicos, e as diferentes ferramentas passaram a fazer parte da prática pedagógica". (P18).*
>
> *"Acredito que todos os professores tiveram que se reinventar. Outra dificuldade é saber o limite entre o trabalho e a vida privada, pois neste contexto acabamos esquecendo do momento de parar". (P29).*

Por isso, falar em identidade é pensar como fruto de consequências sociais constantes na vida do indivíduo. Quando se pensa no papel do professor, as diversas socializações do docente ajudam a moldar a forma de sua atuação neste papel (DUBAR, 2005).

Além disso, a identificação é um dos principais fatores para a formação identitária de um sujeito, pois a falta de identificação pode acarretar desestímulo, doença, ineficiência e sobre essa identificação Galindo afirma

> Tomamos a identificação como processo precursor da construção da identidade por sugerir um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja "lá" onde ele deseja estar (2004,p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, buscamos analisar como as escolas da rede municipal do Recife têm ministrado a formação continuada durante a pandemia do covid-19, por entendermos ser esta uma temática relevante no tocante à função do professor na atual sociedade, marcadas por profundas transformações sociais, econômicas e culturais, que refletem diretamente da construção da identidade desse ser.

Diante desse contexto, percebemos a necessidade de maior aprofundamento acerca das formações continuadas dos professores, em especial, aos da rede municipal do Recife, nosso campo de investigação.

Nossos achados evidenciaram que, com a pandemia do COVID-19, mudanças surgiram na sala de aula de muitos professores. E, para enfrentar esses desafios, os docentes tiveram que estar à frente das novas ferramentas digitais, para poder atender as necessidades educacionais dos alunos. Mas, para isso, só tiveram uma saída: as formações continuadas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

Quando falamos em formação de professores, durante a pandemia, estamos nos referindo àquelas oferecidas na modalidade remota(on-line). Então, de acordo com Pimenta (1996), as formações continuadas precisam ser repensadas e se adequar às realidades dos sujeitos. Por isso, é necessário que ela se baseie no contexto do profissional, levando em consideração o cenário atual que estamos vivenciando.

Ao analisar as respostas dos nossos participantes, pudemos constatar que eles fizeram formações continuadas durante o enfrentamento da pandemia do COVID-19, em que ocorreram de forma remota, via meet, whatsApp, e através da Plataforma Zoom. Então, diante dessas formações, a grande maioria (20 professores) não se viram preparados para ministrar aula de maneira remota. Diante disso, o planejamento e a realização dessas formações, precisam considerar as mudanças sociais que perpassam a vida desses professores.

Além disso, os resultados apontaram que, a formação continuada é um importante instrumento para a formação profissional e construção da identidade do sujeito. Pois, essa identidade está atrelada a uma série de fatores que formam esses indivíduos. O momento e o contexto social que estamos vivenciando é um fator que está transformando os profissionais e os mesmos ainda se encontram nesse processo.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a identidade se constrói com base na significação social e, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida, o ser professor.

Tardif (2002) destaca a importância da formação dos professores e ressalta que os saberes desenvolvidos e construídos pelos docentes, no decorrer de suas vivências, são ressignificados à medida que ocorre a troca, construção e ampliação dos seus conhecimentos.

Desse modo, os cursos de formação continuada ao envolverem a teoria e a prática, poderão favorecer o desenvolvimento e a ressignificação dos saberes necessários para enriquecer as ações educativas.

Além disso, nossos resultados apontaram que a identidade do professor mudou, pois novos desafios interferiram na maneira de ser docente durante a pandemia. Com isso, os professores procuraram estar sempre atualizados para atender as necessidades diárias que iam surgindo. Desse modo, as transformações sofridas pelos docentes, durante a pandemia do COVID-19,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

interferiram diretamente na maneira de ser professor atualmente e também na forma como eles estão enxergando a si mesmo nesse momento.

Consideramos, portanto, que, diante desse novo cenário, há a necessidade de novas pesquisas que explorem as formações continuadas durante o enfrentamento do COVID-19, não apenas as oferecidas pela prefeitura do Recife, como também, em diversos outros municípios e espaços. Além disso, é necessário e urgente que as formações também acompanhem as transformações que vêm ocorrendo no chão da sala de aula ainda que seja virtual, de modo que os professores se sintam acolhidos e preparados para esse novo cenário de mudanças que ficará marcado na história.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. O caráter simbólico e prático da formação permanentemente para professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 30, p 301-306, maio/ago. 2010.

AROSA Armando de Castro de Cerqueira, CRUZ, Giseli Barreto da. **A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia.** Disponível em: <file:///C:/Users/SEL/Downloads/1124-4216-1-PB%20(1).pdf> Acesso em 11 junho 2021.

BARBOSA, J. R. A. Prática docente e desenvolvimento profissional de professores:impactos e novos desafios, EdUECE, Livro 2. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**, 2014.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.**5ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC 2a. Versão, abril de 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2021.

_____. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394**. **1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein Acesso em: 10 de junho de 2021.

_____. Ministério da Saúde. **Protocolo de manejo clínico para o novo-coronavírus (2019- nCoV)**. Disponível em:<ttps://portalarquivos2.saude.gov.br/images/

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

pdf/2020/fevereiro/11/protocolo-manejo-coronavirus.pdf> Acesso em:10 de junho de 2021.

_____.Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 05/2020**, de 28 de abril de 2020, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a 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.

BLASZLO, C.E; DASILVA,J.F;UJIIE,N.T. **Delineamento da formação continuada para prática pedagógica:** reflexões apontadas pelas vozes dos professores. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE. 2017.

DUBAR, Claude. "Formação, Trabalho e Identidades Profissionais", In: CANÁRIO, R. (org.) **Formação e Contextos de Trabalho.** Porto, Porto Editora, pp.43-52. 1997.

FIRMINO, Fabiana. **O que é formação continuada?** 2019. Disponível em: https://pedagogiaparaconcurso.com.br/o-que-e-formacao-continuada/. Acesso em: 12 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão.**Brasilia. 2004, 24 (2), 14-23.

GARCÍA, C. M. **Como conocenlos professores lamateria que enseñan:** algunas-contribuciones de lainvestigación sobre conocimientodidácticodelcontenido. Ponencia presentada al Congreso*Lasdidácticas específicas em laformacióndelprofesorado*, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1999. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 17/10/2006.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.(2009). **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.**11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MASCARELO,I.T; SILVA, J.da. História de vida e a construção da identidade docente: repensando a prática educativa em tempos de pandemia. **Anais do III SENPE.** v.3, n.1(2020).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MORGADO, José C. "Formação e desenvolvimento profissional docente: desafioscontemporâneos". In: MORGADO, José C. e REIS, Maria I. (orgs) **Formação edesenvolvimento profissional docente:** perspectivas europeias. Portugal. Universidade do Minho, Braga, 2007. P 41-57.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. (Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar). **Caderno Temático**, Belo Horizonte, nº 5, jun., 2000.

NÓVOA, A. Concepções práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A.(Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal. Universidade de Aveiro, 1991. P. 15-38.

_____. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, Antonio .(Org.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. A.; ARAUJO, E. A. S. Desafios da educação e o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Rev. Ed. Pública** – CECIERJ, 2016. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/23/desafios-da-educao-e-o-professorcomo-mediador-no-processo-ensino-aprendizagem-na-sociedade-da-informao. Acesso em: Set./2020.

PAULA, Simone Grace de. **Formação Continuada de Professores:** perspectivas atuais. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 6 n. 6, p. 65-86 jan/jun. 2009.

PENNA, M. **O que Faz Ser Nordestino.** São Paulo: Cortez, 1992.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.074

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 72-89, jul/dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p.15-34.

SAINSAULIEU, R. **L'Identité ou Travail**, Paris, Presses de laFondationNationaledesSciences. Politiques, 2a ed. 1985.

SCHMIDT, B., CREPALDI, M. A., BOLZE, S. D. A., NEIVA, S., L., & DEMENECH, L. M. (2020). "Impactos na saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo Coronavírus" (COVID-19). **SciELO Preprints**,1(1),1–26. https://doi.org/10.1590/SCIELOPREPRINTS.58 Acesso em 12 de agosto de 2020.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros - identidade, Povo e Mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, D. O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciênc. saúde coletiva**. v.25, s.1. Rio de Janeiro jun./2020.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/s1517–9702201603133875> Acesso em: abril/2021.

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

ZAJAC, D. **Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19:** um agravo ao Direito à Educação e outros impasses. Escola Preparatória da Universidade Federal do ABC - EPUFABC. Disponível em: http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto- naeducacao-basica/. Acesso em: fev./2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Conedu
Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA: SABER E AUTONOMIA DOCENTE

ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO
Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); Mestre em Letras (UESPI); Especialista em Educação Infantil (UESPI) e em Gestão Municipal de Educação (UFPI); Graduada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Professora Educação Básica da SEMEC/Caxingó e do Ensino Superior na Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA), e-mail: anachristinadamasceno@gmail.com;

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO
Mestranda em Ciências da Educação pela UTIC – PY. Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia pelo INTA – Ce. Professora da SEDUC/Parnaíba e da UNIP/Parnaíba, e-mail: tiachrisphb@gmail.com;

MARIA DOS REMÉDIOS NUNES DA COSTA
Especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pelo INTA, Graduada em Letras/Português pela UESPI, remedios-costa@hotmail.com;

SILVIA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
Especialista em Psicopedagogia (UVA); em Docência do Ensino Superior (UVA); LIBRAS (FAERPI) e Educação Especial (FAERPI). Graduada em Pedagogia (FAP). Professora da FAESPA. silviapascoapi@hotmal.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre formação de professores na perspectiva freireana, através da reflexão sobre o saber e a autonomia docente, e dessa reflexão compreender aspectos que conduzam o educador a planejar e executar uma educação libertadora através de uma prática contextualizada. A pesquisa apresentada é de caráter bibliográfico e apresenta uma reflexão sobre a formação de professores para uma educação dialógica, que colabora para a construção de uma sociedade igualitária e autônoma para todos que ali convivem, essa análise será feita partindo da obra de Paulo Freire: Pedagogia da Autonomia. Podemos concluir com a análise da obra que a prática educativa representa saberes que elucidam a autonomia, tais como: domínio técnico a serviço da mudança, capacidade científica, afetividade e alegria.

Palavras-chave: Formação de Professores, Paulo Freire, Saber, Autonomia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

INTRODUÇÃO

Analisaremos os saberes que Freire chama de necessários à prática educativa, em sua obra Pedagogia da Autonomia, última publicada em vida, apresenta uma reflexão sobre a prática educativa na formação de professores, bem como reflexões acerca de proposições que devem ser indiciadas, isso é elucidado dentro de uma abordagem educativo-progressista, que examina uma investigação de saberes fundamentais, elencados através de exigências de um ensino que elucide e trabalhe os princípios da autonomia do educando. Fortalecendo teorias que abordam práticas coerentes com a contextualização social da realidade dos alunos.

As reflexões do livro irão nos remeter à uma prática que aponta não haver docência sem discência, que ensinar não é transferir conhecimento e é, essencialmente, uma capacidade humana, temas gerais que se especificam nos três capítulos do livro, e que serão tomados como princípios nas formações docentes ao longo dos anos.

Para Freire o ser professor constitui-se uma proposta para indivíduos inquietos, criativos, empreendedores e que se tornam brilhantes em ações, há um encantamento na sua prática que se faz necessária para o processo de encantamento dos seus estudantes, dessa maneira percebemos que o trabalho da educação é um compromisso que requer responsabilidade pela vida, pela formação das pessoas que estão ali buscando mediação dos conhecimentos, e se configura como um compromisso desafiador, pois deve propiciar aos alunos as possibilidades de conhecer o mundo, seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência e a incrível forma de viver e conviver (PIN et al).

Diante desse entendimento percebe-se que o fazer docente está diretamente ligado com a formação cientifica dos seus estudantes, sejam: crianças, adolescentes, jovens ou adultos, e consequentemente modifica a realidade que os cercam, tornando-os responsáveis por sua comunidade.

Dessa maneira, orienta-se que os educadores possam ensinar com rigorosidade metódica, pois o autor conduz a um entendimento que não há, ou não deve haver, ensino sem pesquisa aproximando os educandos do conhecimento, mediados com curiosidade, persistência, criatividade, investigação, humildade, ética e estética, levando à busca de tal processo cognitivo por meio de indagações, que fazem parte de uma prática, que encaminham à uma autonomia do ser, de maneira crítica e construtiva, organizando e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

aprimorando saberes atrelados à práticas, tais aspectos contextualizados à realidade social na qual seus indivíduos estão inseridos. Tal prática educativa vai partir, segundo Freire, de professores que zelam pelo ensino crítico-reflexivo, ou seja, um ensino que conduza seus alunos à uma criticidade de questionar e de transformar o seu contexto social.

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre formação de professores na perspectiva freireana, através da reflexão sobre o saber e a autonomia docente, e partindo dessa percepção entender indicativos que conduzam o educador a organizar uma educação libertadora por intermédio de uma prática libertadora.

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, pois é realizado partindo da obra Pedagogia da Autonomia, nossos dados seguem a ordem dos capítulos da obra. Nos seus principais resultados destacamos a necessidade de uma educação cada vez mais dialógica com uma prática social transformadora diante de desafios permanentes de igualdade que conduzem o professor a ser colaborador direto para a transformação social, partindo de uma prática engajada e dinâmica.

METODOLOGIA

Ao realizar o presente trabalho de pesquisa, buscou-se embasamento teórico-metodológico sobre o livro de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, refletindo sobre os saberes necessários à prática educativa; obedecendo a critérios específicos, conforme indica Marconi e Lakatos (1992):

> Pesquisa bibliográfica "é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em formas de livros, revistas, publicações e imprensa escrita". A pesquisa qualitativa "se caracteriza pela qualificação dos dados coletados, durante a análise do problema". E a pesquisa descritiva se dedica a descrição dos dados coletados durante a realização do estudo (MARCONI E LAKATOS,1992, p. 43).

A pesquisa científica deve agregar valores a temática e contribuir com novas soluções que possibilitem sanar problemas associados ao objeto de estudo, ampliando a visão do autor e dos leitores em relação ao mesmo, a princípio atendendo as necessidades do pesquisador, que busca atingir objetivos determinados.

A análise de dados baseia-se nos capítulos da obra Pedagogia da Autonomia e análise da mesma através da perspectiva da formação de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

professores, saber e autonomia docente que trabalham na perspectiva de uma transformação social através da prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão acerca da obra de Paulo Freire à frente dar-se-á em forma de texto com análise crítica sobre o teor de formação das obras do autor. Ao se observar a atividade docente em um ambiente democrático, pode-se identificar algumas qualidades necessárias ao exercício da autoridade nas relações com os alunos. Dentre elas a segurança em si mesmo, revela-se como essencial, pois ao demonstrar firmeza em suas ações, como atua, decide, respeita as liberdades, discute suas posições e aceita rever-se, o professor transmite segurança aos alunos, sem precisar usar de discursos repetitivos sobre si mesmo, uma vez que a legitimidade de sua autoridade se expressa através das atitudes exercidas com indiscutível sabedoria.

O professor precisa levar a sério sua formação, estudar e se atualizar continuamente, porém, a competência científica não significa (não garante) a prática democrática nas relações acadêmicas, uma vez que muitos professores, independente do gênero, muito preparados cientificamente, manifestam-se com significativo grau de autoritarismo.

Segundo Freire (2019, p. 90):

> A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

Não há como ser professor, sem revelar com facilidade ou relutância sua maneira de ser, de pensar politicamente. Não há como escapar à apreciação dos alunos. A prática docente embasada no comportamento ético exige a revelação de decidir, assumindo as consequências pelas opções feitas, o que caracteriza comprometimento com a formação do educando sob sua condução, que vai além do ensino dos conteúdos.

Um saber inquestionável inerente à prática educativo-crítica é a de que 'a educação é uma forma de intervenção no mundo', uma vez que como

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

experiência especificamente humana, não lhe basta apenas reproduzir as ideologias dominantes, mas proporcionar aos educandos condições de observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, intervir, romper e optar, contribuindo para a construção da cidadania individual e coletiva, na tomada de consciência para a luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder lugar a outra menos injusta e mais humana.

Nenhuma relação que se expresse de forma vertical ou horizontal pelo posicionamento de seus atores, tenderá a ser frutífera na perspectiva libertadora, se o sujeito que detenha o uso momentâneo da palavra, não demonstre sua capacidade de controlar a necessidade de falar, como também de motivar a quem escuta de expressar sua resposta, e mesmo que em forma de 'silêncio' consiga manifestar o seu entendimento sobre o que acabou de ouvir. Só assumindo a responsabilidade de uma comunicação bilateral, entre educadores e educandos, poder-se-á admitir a pedagogia como fonte propulsora da autonomia humana.

Um professor, que exerce sua profissão como sujeito vocacionado, aprende a viver a abertura respeitosa aos outros, viabilizando o diálogo, como experiência fundante do ser inacabado, que propõe a se abrir ao mundo à procura de explicações e de respostas a múltiplas perguntas.

Ensinar carrega em si uma alegria natural a quem está aberto ao gosto de querer bem, sem receios em expressar afetividade pelos educandos, como experiência específica do ser humano, sem a qual a prática docente perde o sentido.

"No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia" (FREIRE, 1997), que é parte integrante da formação dos docentes que precisa ser diária, contínua e organizada.

Não há docência sem discência

O processo de ensino-aprendizagem se apresenta de forma cíclica, onde o emissor (professor) age de forma modeladora, no sentido de passar conhecimento que modela os receptores (alunos), e levando em consideração que estamos em constante processo de aprendizagem, certamente o mesmo indivíduo ocupa a falsa posição modeladora momentânea, sendo sujeito e objeto da ação da aprendizagem (FREIRE, 1997).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

O docente enquanto ser individual participa do processo de ensino e aprendizagem de forma concomitante, ensina-se e aprende-se com o que ensina isto faz parte da evolução da sociedade, o ciclo da aprendizagem. Mestres (2008) cita em seu artigo que a docência apresenta aspectos que se envolvem intimamente com a formação geral recebida pelo discente, ou seja, a relação entre ambos e o que cada um traz como bagagem pessoal podem impactar diretamente na formação do profissional (por hora discente). A partir disto pode-se observar que docente e discente envolvem-se dentro do processo educacional de forma determinante, não somente apresentando a posição do "modelador" e seu objeto a ser modelado; neste aspecto ambos contribuem na "modelagem" do conhecimento. É na prática que os conhecimentos e saberes se transformam e se confirmam modificam-se e ampliam-se, quando não há essa relação da teoria com a prática se torna um ativismo que às vezes reproduz certa violência sem perceber em relação ao discente, dessa forma Paulo Freire (1997) afirma que o ensino não é uma mera transmissão de conhecimentos, mas possibilidades para a sua própria construção e produção desse conhecimento.

Se na experiência de minha própria formação como professor me aceito como objeto desta prática e o meu formador é o sujeito quando me tornar professor acabo me tornando um falso sujeito devido àquela relação sujeito-objeto de como fui formado, por isso professores aprendem e ensinam juntos com seus alunos; e os alunos aprendem e ensinam com os professores, com isso o professor reaprende com seus alunos, tendo um envolvimento docente e discente neste processo, uma educação não autoritária e mais democratica entendendo o valor um do outro mantendo uma relação entre o ensinar e o aprender e com os dois sujeitos do processo (professor e aluno).

O professor tem que ter ciência que o aprender veio antes de ensinar, ou melhor, ensinar se dilui na experiência primeira do aprender, aquilo que não foi apreendindo não foi realmente aprendido.

A posição autoritária do docente não contribui positivamente na evolução do discente, visto que atitudes, palavras e pequenos fatos podem marcá-lo por toda a vida, de forma positiva ou não (FREIRE, 2002).

De fato, uma informação passada de forma imposta certamente trará uma resistência de absorção do receptor, atrapalhando o processo de aprendizagem, porém relações teórico-práticas que incorporem uma dimensão investigativa se demonstra exitosa quanto a conseguir trazer ao discente a correlação com acontecimentos cotidianos (ALVARÉZ, ALNGEL, OSÓRIO,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

2018), desenvolvendo neste a capacidade de resolver problemas pessoais e coletivos, processo que faz parte da formação intelectual do indivíduo.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (FREIRE, 2002).

O ato de ensinar perpassa pelo incentivo a curiosidade do discente, é salutar e evolutivo que a aprendizagem seja algo desenvolvido em conjunto docente-discente trocando experiências e fechando o ciclo da aprendizagem que se apresenta quase como uma "dança das cadeiras", onde cada um e todos participam do processo ao mesmo tempo, emitindo e captando informações.

Professor democrático é aquele que fortalece a criatividade do educando e o encoraja a fazer questionamentos trabalhando a rigorosidade metodica dos que eles se aproximam do obejeto de conhecimento, exigindo neste metodo alunos e professores curiosos, inquietos, investigadores, pesquisadores, criadores, humildes e persistentes.

O aluno tem que vivenciar a experiencia ao lado do professor e o professor tem que fazer o aluno pensar fazendo com que o discente torne-se autor do seu conhecimento. O aluno tem que aprendera pensar certo é impossivel tornar um professor critico utilizando meios mecanicos. O professor tem que fazer com que seu aluno raciocine e não ser um mero memorizador de conteudos.

Não há relação ensino e aprendizagem sem pesquisa, esse trabalho tem que ser permanente o aluno pesquisador desenvolvendo o seu papel critico naquilo que está sendo aprendido, fazer com que o aluno seja um ser ativo da sua aprendizagem. Mantendo contato comconhecimentos cientificos e envolvendo-se neste mecanismo seus proprios saberes se transformam,esse aluno pesquisador nao pode surgir somente nos estudos universitarios ou de pós-graduações *scricto* ou *lato sensu*, pois o pesquisar esta envolvido no ato de ensinar com isso já tem que ser desenvolvido desde seu ensino basico, pois pesquisar faz parte da definição de ensinar mas com isso o professor tem que ser um pesquisador e assim mostrar a importancia da pesquisa para os seus alunos.

A partir do momento que o professor incentiva o seu aluno a ser um pesquisador ele tambem vai descobrindo novos conhecimentos e aprendendo com eles, transformando o que ja esta aprendido em um novo saber

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

e assim modificando esse conhecimento ano a ano. Pois por mais que se estuda nunca saberemos de tudo entendendo que oconhecimento não é um objeto consolidadoe sim em constante processo,e assim o professor torna-seconsciente de que todo ano os discentes mudam e os fatores sociais se transformam fazendo necessario a busca de novas formas de ensinar, metodos, metodologias para os novos aprendentes.

Sendo assim, o saber nunca pode ser entendido como meramente cumulativo, como na fala de Paulo Freire (1997), um ensino bancário. O saber deve ser dinâmico e sempre voltado ao novo, pois estamos emconstante aprendizado. Como cita Freire (1997): "Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto ao respeito e o estimulo a capacidade criadora do educando." Assim, a pesquisa é um momento em que o professor e o aluno buscam e aprendem juntos, isso deve acontecer em todas as disciplinas que desejam queos alunos encontrem as suas proprias descobertas sendo assim envolvendo com o ensino e aprendizagem.

Em todo contexto escolar dentroe fora de sala de aula o aluno esta em constante aprendizagem pois o cotidiano social do aluno não se desprende dele a sua realidade está inserida na sua vivencia e o professor precisa conhecer essa realidade que o seu aluno convive sabendo das suas necessidades e desejos, essas experiências tem que ser refletidas no ambiente escolar, assim facilitando na hora do planejamento do professor levando para esse ensino e aprendizagem a propria vivencia do aluno o que faz parte da sua vida problematizando o conteudo.

Não podemos ignorar o ambiente social do aluno e sim trazer para dentro da escola, fazendo um elo entre o ensino e a realidade vivenciada pelo aluno criar uma ponte de ligação. Tirar de dentro das escolas um espaço autoritário em que alunos não participam da construção e nem do planejamento.

O aluno é o detentor do processo se a escola é construida é para ele, sendo assim tem que paticipar e transformar toda a sua realidade em favor dele. Ensinar exige respeito.

O individuo é cuiroso por natureza basta então o professor tornar essa curiosidade do senso comum em uma curiosidade crítica e epistemologica, fazendo com que haja uma mudança nessa curiosidade e a torne criticidade uma vontade de entender melhor o mundo que o cerca uma curiosidade que pode nos imunizar de nos dar uma capacidade de pensarmos de uma forma que não se aceite tudo que é imposto. Fazendo com que o aprendizado seja

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

crítico nunca deixando de lado o ser ético, em formação pois tem que empenhar em cultivar sempre valores de sinceridade, integridade e honestidade neste ser formado, com isso ter a liberdade de aprender para futuramente saber escolher pois essa liberdade naõ podeestar dissociada da ética.

O ensino por isso não pode ser desvinculado, da ormação moral e etica dos alunos pois estamos em constante formação e o carater, a moral e a ética é sim de responsabilidade tambem da escola precisarever seus conceitos e humanizar aonde for necessario pois ela não é detentora da verdade.

O professor ético deve entender que seu exemplo arrasta mais que as palavras, pois aquilo que ele fala em sala de aula tem que ser vivenciado na sua prática e vida social senão tudo fica desacreditado pelo aluno.

Como diz Paulo Freire (1997), pensar certo é fazer certo o professor está em constante observação pelo seu aluno e tudo que ele diz não pode ser incoerente ou contraditorio, tem que ser firme e não autoritario naquilo que expoe não podemos fingir que ensinamos e nem o aluno fingir que aprende, pois a educação tem que ser justa e democrática a prática não pode contradizer o que é ensinado para não perder a credibilidade do aluno.

O professor não é o detentor da verdade e com isso pode errar ou falhar e ter humildade em aceitar e modificar, pois para inovar é necessário construir.

Ensinar não é transferir conhecimento

No segundo capítulo o autor inicia enfocando que ensinar não é transferir conhecimento e sim criar as possibilidades para sua construção, e para isso o professor precisa estar aberto à curiosidade dos alunos, mais que isso, instigá-la, promover o desenvolvendo de sua capacidade crítica.

Prossegue ressaltando o inacabamento do ser humano, que o inclui em um incessante processo de busca que caracteriza sua curiosidade. Esse inacabamento do ser é o que determina a educação como processo permanente. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 1996, p.23). Isso implica na percepção de que o indivíduo não precisa apenas se adaptar ao mundo, e sim nele se inserir. Lutar para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história.

Outro saber necessário à prática educativa é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. A consciência do inacabamento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

nos fez seres éticos, e o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético.

O professor que desrespeita aspectos como a curiosidade do educando e sua linguagem, que se exime de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de sua existência como educador. É fundamental o bom senso e a coerência no sentido de diminuir a distância entre o discurso e a prática.

Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Nesse aspecto, há mais de duas décadas atrás, Freire já defendia a necessidade de repensar a eficácia das greves, de reinventá-la.

> Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação, que inclui a briga por salários menos imorais, é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente (...). É nesse sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma, também, histórica de lutar (FREIRE, 1996, p. 27).

Ensinar exige apreensão da realidade, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformá-la, nela intervir, recriando-a, pois somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender, aqui entendido como uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada.

Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que envolve sonhos, utopias, ideais. Envolve alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível. Daí a sua politicidade, de não poder ser neutra. Ensinar exige, também, curiosidade.

O professor deve ter consciência de que se não for movido por uma curiosidade, que provoque uma inquietude, que o insira numa busca contínua, ele não aprende nem ensina. É fundamental que tanto professor como alunos saibam que a postura deles, deve ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, quando falam ou quando ouvem. A relação professor-aluno é o fator principal desse processo, que Freire enfatizou quando colocou:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

> O que quero dizer é o seguinte: Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo exposto ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (FREIRE, 1996, p. 35).

Nesse contexto é indispensável o bom senso na relação autoridade-liberdade. Refletir sobre algumas das qualidades que a autoridade docente democrática precisa estabelecer em suas relações com a liberdade dos alunos.

Ensinar é uma especificidade humana

No último capítulo da obra, 'ensinar é uma especificidade humana', Freire apresenta uma defesa sobre a necessidade de desenvolver o conhecimento e a afetividade por parte do educador para que este atue com liberdade, autonomia e competência ao longo de sua atuação docente.

Faz parte da discussão desse capítulo a ideia de que "Todo educando sabe que deve respeitar o educador, mas o educador precisa fazer-se respeitar" (FREIRE, 1996), apontando para uma necessária posição do trabalho pedagógico que é desenvolvido pelo professor diante de sua sala de aula.

Segundo Freire (1996):

> Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza.

Para o autor o ato de ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade por parte do educador, de maneira que este precisa ter pés e sonhos no chão, de forma que esteja e seja firme no que faz e propõe à seus estudantes, sua escola e sua comunidade, transformando o ambiente que o cerca de forma consciente e eficaz.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

Ensinar também exige comprometimento com a realidade e os sujeitos que convivem com o docente. O comprometimento é conhecimento que amplia a interação da relação professora/aluno, viabilizando um sentido amplo à prática docente em relação ao desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos da educação. De certo que o professor precisar estar inserido e atualizado com o contexto dos seus alunos.

Diante do comprometimento do professor, Freire afirma que:

> Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

Diante da afirmação do autor percebemos que a presença do professor se faz de forma consciente, entre saber e intervir em uma realidade muitas vezes adversa à autonomia, mas que precisa de uma intervenção da educação, tudo isso pautado em uma conduta ética e que respeite aos direitos humanos.

Para o autor pernambucano o ato de ensinar pede a compreensão de que a educação é uma força potente de intervenção no mundo, de maneira que ensinar é apresentar ao estudante muito além da teoria, mas buscar apresentar que ele pertence à uma sociedade que há inúmeras culturas, formas de viver e de falar, e que as pessoas que o cercam influenciam direto ou indiretamente em sua própria vida.

Para tanto o professor não pode fechar-se em seu próprio mundo, ou seja, se fechar em sua própria sala de aula, mas abra as portas para novas vivências, e não viver apenas apegado ao passado, mas viabilizar a construção de um futuro de igualdades. Enfim, o professor precisa educar para a vida.

Formação de professores: saber e autonomia docente

Através da obra Pedagogia da Autonomia refletimos os principais saberes que Paulo Freire aponta para uma reflexão de que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender e que o aprender precedeu

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

do ensinar", de uma maneira dialógica, são as práticas conduzidas por uma formação engajada e pertinente.

Na atualidade, a formação continuada de professores, é apontada como norte do desenvolvimento do remodelamento dos sujeitos e suas ações em sala de aula, de modo que, cada vez mais teóricos e estudiosos da área de educação e formação docente voltam seus olhares e pesquisas para o processo de formação continuada, o qual o professor precisa passar e estar consciente de sua importância e relevância para a realização de sua prática contínua e diária (DAMASCENO, 2020).

Destacamos, a afirmação de Gadotti (2001, p. 253) que descreve a posição de Paulo Freire, para chamar atenção para a necessidade, de uma reorientação constante das teorias da educação, que precisam acompanhar o processo de evolução da sociedade, partindo de uma reflexão acerca da prática, afirmando que: "educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica, na qual a prática é orientada pela teoria, que reorienta essa prática, em um processo de constante aperfeiçoamento". Por esta razão, para que se obtenha uma ação ancorada na teoria faz-se necessária uma formação bem sólida, destarte para que o professor se aprimore e perceba sua sala de aula um espaço que se viabiliza a escolha teórica que conduzirá sua prática, gerando aprendizagem.

Diante das considerações de Freire em Pedagogia da Autonomia torna-se relevância que possa existir dentro do docente, uma vontade de sempre aprender, e que seja acompanhada de uma vontade, garra, imaginação com aspectos pertinentes aos saberes necessários para uma autêntica autonomia de sua prática.

De certa forma a formação docente necessita apontar questões repletas de novidade, envolvendo a prática e procurando interpretá-las segundo o olhar da teoria e da própria prática, permitindo a organização dos saberes novos e atuais no desenvolvimento das práticas da docência, possibilitando diálogos com os sujeitos envolvidos no processo que envolve a formação e sua aplicabilidade na sociedade (IMBERNÓN, 2010).

A formação docente e seus saberes nos apontam que o ato de ensinar é planejar e organizar um caminho pleno para a autonomia de quem aprende, formando assim um cidadão consciente de seus deveres e direitos, e de sua necessária intervenção na sociedade em que vive.

Dessa maneira podemos concluir que cada docente precisa estar capacitado de forma consciente e comprometida para exercer sua função nos tempos em que se dignou educar, para tanto a formação docente diária e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

contínua permite ao profissional da educação uma visão do seu papel, uma reflexão acerca de sua prática e uma oficina diária de transformação e aprimoramentos, tornando-o pronto para se adequar ao mundo tecnológico e demais realidades que se colocarem à sua frente e de acordo com as necessidades de seus estudantes.

A obra Pedagogia da Autonomia aponta para uma urgência na reflexão e adequação do modelo atual de educação pautado com a tecnologia através de formatos novos que possibilitem a aprendizagem plena e significativa dos estudantes, da maneira que permitam que esse percurso formativo e educativo seja avaliado de um jeito assertivo.

Tais aspectos, contudo, deriva não somente da procura por formatos tecnológicos mais novos e modernos, mas de uma formação dos professores, que trabalham com o desenvolvimento da linguagem, que seja intensa e competente, e que promova uma ação-reflexão-ação diante da sociedade que está inserida.

Assim, diante desse contexto espera-se dos docentes atos de repensar e reorganizar o processo de ensino, de forma que garantam o êxito ao longo do processo e os estudantes se adaptem às várias formas de aprender partindo de uma formação continuada embasadas em conceitos e práticas para o ato de ensinar de forma autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão apresentada podemos inferir que uma das ações mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos através do trabalho do professor ensaiam a experiência de reconhecer-se como ser social e histórico, realizador, transformador de sua realidade, criativo, sonhador, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

Dessa maneira, o educador deve propor a indagações no que diz respeito à curiosidade, às perguntas dos alunos, viabilizando sua própria produção e construção, pois Freire mesmo ensinar não é transferir conhecimento, mas mediá-lo, transformá-lo. E, ter o discernimento que o inacabamento do ser é fundamental na formação dos professores, para poder sempre buscar essa conclusão histórica e social do ser. Para isto é importante o respeito aos princípios da autonomia e da dignidade do educando, valorizando o meio social em que vive, e essa transformação provém das intervenções e práticas pedagógicas do professor.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

Percebemos que compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo é um saber que implica dizer que a prática não é neutra e exige dele uma definição. Ensinar exige liberdade e autoridade, no sentido de que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade em experiência, respeitosas da liberdade. Exige, também, tomada consciente de decisões para que a educação não seja neutra, sem discordância nenhuma entre as pessoas, e, somente o respeito.

Diante do exposto, os professores precisam ter disponibilidade para o diálogo, para uma relação dialógica em que o sujeito se abre ao mundo, para novas experiências, para novos horizontes, através da autonomia, que o faz livre.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Consuelo Vélez; ANGEL, Claudia PatriciaJaramillo; OSORIO, Alexandra Giraldo. **Docencia-servicio:** responsabilidade social em laformacióndel talento em salud em Colombia. Educ. Med. 2018; 19 (S2): 179-186.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. 25ª edição. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1977). **Ação cultural para a liberdade**. 2ª ed. (1ª edição: 1975). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1980). **Conscientização:** teoria e prática da libertação. 3ª ed. (1ª edição: 1967). São Paulo: Morais.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. (1ª edição: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1998). **Pedagogia do Oprimido.** 25 ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no Século 21.** São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1992.

MESTRES, Carlos A. **Docência**. Cir. Cardinov, 2018, 15 (4): 331-3.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

FORMAÇÃO DOCENTE E GÊNERO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

MARIANA FONTANA
Doutora no Programa PECEM da Universidade Estadual de Londrina - UEL, marianafontana22@gmail.com;

AMANDA OLIVEIRA PROENÇA
Doutoranda no Programa PECEM da Universidade Estadual de Londrina - UEL, amanda.proenca@hotmail.com;

IRINÉA DE LOURDES BATISTA
Profa Dra no Programa PECEM da Universidade Estadual de Londrina - UEL, irinea@uel.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

RESUMO

Acreditamos que por meio da formação docente com enfoque em questões de gênero é possível proporcionar esclarecimento de termos, discursos menos estereotipados e sexistas e um ensino mais equânime. O presente trabalho teve como objetivo investigar se programas de pós-graduação de Ciências e Matemática tem abordado questões de gênero por meio de disciplinas. Buscou-se, por meio de uma análise documental, disciplinas que compõem os principais programas de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Brasil. Para isso, foram selecionados entre os anos de 2013 e 2016 os programas com nota 6 e 7 de acordo com a CAPES e investigado as grades de cada curso. Evidenciou-se que dos 14 PPGs investigados, seis deles apresentaram disciplinas que discutem gênero e em nove PPGs foram encontradas linhas de pesquisas e projetos que envolvam gênero na pós-graduação. Destaca-se que há necessidade de mais disciplinas que envolvam questões de gênero com Ciência e Educação.

Palavras-chave: Mulher na Ciência, Formação de professores, Ensino de Ciências, Questões de gênero.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

INTRODUÇÃO

A formação de docentes em serviço é um processo de desenvolvimento profissional e pessoal em que são necessários espaços que proporcionem ao professor(a) uma aprendizagem que favoreça sua avaliação e autoconstrução como também uma reelaboração dos saberes iniciais unida a sua prática vivenciada. (MOREIRA, VASCONCELOS, BRICCIA, 2016, p. 4).

Por meio de diversas pesquisas desde 2003 até 2018, identifica-se que existe uma necessidade de formar docentes e auxiliar as/os atuantes em sala contribuindo com mais informação e proporcionando conhecimentos na formação continuada e em serviço, para que todos/as sejam de Ciências, Matemática ou outras áreas se sensibilizem e provoquem mudanças nos comportamentos e discursos em sala de aula. De forma que contribuam para a minimização das disparidades entre gêneros e as desigualdades entre homens e mulheres cientistas.

Diante disso, este trabalho tem a proposta de investigar se questões de gênero têm sido discutidas na formação em serviço de docentes das áreas de Ciências no Brasil, especificamente nas pós-graduações. Pois, acreditamos que conhecer como a formação dos/das docentes têm sido abordada relacionando questões de Gênero no meio acadêmico pode gerar novas ideias e perspectivas para futuras pesquisas.

METODOLOGIA

Com o intuito de investigar como a temática gênero faz parte da formação de professores e professoras de Ciências Biológicas no País, utilizamos a análise documental a fim de identificar as estruturas curriculares de cursos de pós-graduação no Brasil, e isso nos permitiu saber se elas contemplam discussões de temática de Gênero.

Dando continuidade aos estudos previamente realizados por membros do grupo de pesquisa IFHIECEM (FONTANA, PROENÇA, BATISTA, 2019) foram selecionados inicialmente as Instituições de Ensino Superior (IES) que possuíssem programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e/ou Educação de notas 6 e 7, segundo a avaliação do quadriênio de 2013 a 2016 da CAPES. Esse recorte foi feito, pois assumimos como hipótese que programas de pós-graduação em Ensino de Ciências de excelência refletiriam suas pesquisas nos cursos de Licenciatura em Ciências destas IES.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Em seguida, foram investigadas as linhas de pesquisa de cada um dos programas na área de Ensino de Ciências e Educação Matemática e realizou-se um recorte de pequenos trechos dos projetos desenvolvidos por esses programas e as ementas das disciplinas que são ofertadas e que discutem questões de gênero, disponíveis nos sites dos programas investigados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compõem o quadro de IES a ser analisado o total de 14 programas de Pós-graduação avaliados pela CAPES em 2017 com notas seis e sete. A seguir foram apresentados as Instituições de Ensino Superior e os cursos de pós-graduação em que foram analisadas as grades.

- Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- Educação em Ciências e Saúde – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- Educação Matemática – Universidade Estadual Paulista/Rio Claro (UNESP/RC);
- Ensino de Ciências – Universidade Cruzeiro do Sul (UNIC SUL);
- Ensino de Ciências e Educação Matemática – Universidade Estadual de Londrina (UEL);
- Ensino em Biociências e Saúde – Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz);
- Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista/ Marília (UNESP/MAR);
- Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR);
- Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);
- Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS);
- Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Pós-Graduação em Educação – j (PUC/RS).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Como já destacado anteriormente, serão apresentadas as linhas de pesquisa dos programas de Pós-graduação (PPG) da IES e alguns projetos que foram identificados na página de cada programa referente à gênero.

Quadro 1 – Programas de Pós-graduação e suas linhas de pesquisa e projetos relacionados à gênero.

Código	IES	Nome do PPG	Linhas de Pesquisas do Programa	Projetos descritos na página do programa
PPG 1	UFSC	Educação Científica e Tecnológica	não foram encontradas linhas de pesquisa ou descrições de projetos que mencionassem gênero	
PPG 2	UFRJ	Educação em Ciências e Saúde	Mediações Socioculturais nas Ciências e na Saúde	Investiga mediações simbólicas e socioculturais, tais como linguagens, gênero, cultura e religião, presentes em contextos de produção e recepção discursiva de materiais educativos e de divulgação, na mídia e nas práticas científicas
PPG 3	UNESP Rio Claro	Educação Matemática	não foram encontradas linhas de pesquisa ou descrições de projetos que mencionassem gênero	
PPG 4	UNIC SUL	Ensino de Ciências	não foram encontradas linhas de pesquisa ou descrições de projetos que mencionassem gênero	
PPG 5	UEL	Ensino de Ciências e Educação Matemática	Grupo de pesquisas em Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação Científica e Matemática	Produção científica feminina: sua estrutura e dinâmica e seu papel na formação docente em que visa a inserção das pesquisas de formação docente no contexto das discussões da Natureza da Ciência e o entendimento do papel feminino na construção de teorias científicas ao longo da história.
PPG 6	Fiocruz	Ensino em Biociências e Saúde	Ensino Formal em Biociências e Saúde Ensino Não Formal em Biociências Saúde	Identidade e Gênero em Cenas do Cinema: um estudo sobre o ensino da educação física e a construção dos corpos no contexto escolar. Saúde Emocional: Gênero e Gestão Escolar Corpo, Sexualidade, Gênero e as Mediações Culturais em revistas femininas juvenis: possibilidades e de uso para o ensino não formal. Gênero, Ciência e TV: representação dos cientistas nos programas televisivos Jornal Nacional e no Fantástico.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Código	IES	Nome do PPG	Linhas de Pesquisas do Programa	Projetos descritos na página do programa
PPG 7	UFMG	Pós-Graduação em Educação	Currículos, Culturas e Diferença	Apresenta em sua ementa: Currículos da Educação Básica e do Ensino Superior Currículos e gênero, feminismos, sexualidade e etnia.
PPG 8	UNESP Marília	Pós-Graduação em Educação	Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais	Sem projetos descritos
PPG 9	UFPR	Pós-Graduação em Educação	Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação	Sem projetos descritos
PPG 10	UERJ	Pós-Graduação em Educação	não foram encontradas linhas de pesquisa ou descrições de projetos que mencionassem gênero	
PPG 11	UFRJ	Pós-Graduação em Educação	Corpo, Gênero e Educação: teoria, política e prática do corpo feminino na escola. Análise das condicionantes para o acesso e permanência no Ensino Superior a partir do gênero e da raça. Corpo, Gênero e Sociedade	Não há descrições dos projetos no site do programa.
PPG 12	UNISINOS	Pós-Graduação em Educação	não foram encontradas linhas de pesquisa ou descrições de projetos que mencionassem gênero	
PPG 13	UFRGS	Pós-Graduação em Educação	Educação, Sexualidade e Relações de Gênero	Tem como referência central teorizações desenvolvidas no âmbito dos Estudos Feministas, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos e da Teoria Queer para examinar questões relacionadas a corpo, gênero, sexualidade e educação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Código	IES	Nome do PPG	Linhas de Pesquisas do Programa	Projetos descritos na página do programa
PPG 14	PUC/RS	Pós-Graduação em Educação	Estudos feministas e de gênero Educação, Teorias e Culturas	Analisar o campo dos estudos feministas, em especial latinoamericanos, incluindo a perspectiva da categoria de dos estudos de gênero. Nome do grupo: Educação, Gênero e Trabalho Artesanal. Setores de aplicação: Atividades de apoio à Educação e Educação profissional de nível técnico e tecnológico.

Fonte: próprias autoras (2021)

Dentre os 14 programas de pós-graduação investigados, nove deles apresentaram linhas de pesquisa ou projetos que relacionam gênero ao ensino de Ciências, eles serão apresentados a seguir. Destacamos que os resultados apresentados aqui são referentes aos disponibilizados pelos sites dos programas investigados.

No Programa Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPG 2) foi encontrada uma linha de pesquisa "Mediações Socioculturais nas Ciências e na Saúde". Em seus projetos de pesquisa a temática foi mencionada por meio do objetivo geral, o projeto "investiga mediações simbólicas e socioculturais, tais como linguagens, gênero, cultura e religião, presentes em contextos de produção e recepção discursiva de materiais educativos e de divulgação, na mídia e nas práticas científicas".

Na Universidade Estadual de Londrina o Programa Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPG 5), embora na apresentação das disciplinas não mencione gênero, o grupo Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação Científica e Matemática tem como projeto "Produção científica feminina: sua estrutura e dinâmica e seu papel na formação docente".

O Programa de Ensino em Biociências e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) (PPG 6), não foram encontradas disciplinas que apresentassem em seus títulos ou descrições disciplinas que mencionassem gênero. Porém, foram encontradas algumas linhas de pesquisas com projetos que contemplassem a temática. Na linha de Pesquisa em Ensino Formal em Biociências e Saúde foram encontrados projetos como: "Identidade e Gênero em Cenas do Cinema: um estudo sobre o ensino da educação física e a construção dos corpos no contexto escolar" (concluído) e "Saúde Emocional: Gênero e Gestão Escolar" (em andamento). No Ensino Não Formal em Biociências e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Saúde encontramos os projetos: "Corpo, Sexualidade, Gênero e as Mediações Culturais em revistas femininas juvenis: possibilidades de uso para o ensino não formal" (concluído) e "Gênero, Ciência e TV: representação dos cientistas nos programas televisivos Jornal Nacional e no Fantástico" (em andamento).

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPG 7), apesar de não encontrarmos disciplinas, uma linha de pesquisa Currículos, Culturas e Diferença apresenta na ementa "Currículos da Educação Básica e do Ensino Superior. Currículos e gênero, feminismos, sexualidade e etnia".

Na Universidade Estadual Paulista campus de Marília no Programa de Pós- Graduação em Educação da (PPG 8), foi encontrada uma linha de pesquisa "Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais".

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPG 9) foi identificada uma linha de pesquisa acerca da temática "Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação".

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG 11), não foram encontradas disciplinas, porém dois projetos em desenvolvimento, "Corpo, Gênero e Educação: teoria, política e prática do corpo feminino na escola" e "Análise das condicionantes para o acesso e permanência no Ensino Superior a partir do gênero e da raça".

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG13) foram encontradas uma linha de pesquisa "Educação, Sexualidade e Relações de Gênero" e também um projeto de pesquisa que "Tem como referência central teorizações desenvolvidas no âmbito dos Estudos Feministas, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos e da Teoria Queer para examinar questões relacionadas a corpo, gênero, sexualidade e educação".

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPG14) foram encontradas duas linha de pesquisas, sendo elas "Estudos feministas e de gênero" e "Educação, Teorias e Culturas". Com relação aos projetos de pesquisas uma cita "Analisar o campo dos estudos feministas, em especial latinoamericanos, incluindo a perspectiva da categoria de dos estudos de gênero". E também um grupo de pesquisa "Educação, Gênero e Trabalho Artesanal" que mencionava "Atividades de apoio à Educação e Educação profissional de nível técnico e tecnológico".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

No quadro 2 foram apresentadas as informações encontradas nos sites relacionadas as disciplinas que abordavam a temática gênero entre os programas de Pós-Graduação investigados.

Quadro 2 – Informações das disciplinas relacionadas à gênero de seus respectivos PPGs.

Código	Instituição	Disciplina	Carga Horária	Descrições
PPG 1	UFSC	não foram encontradas disciplinas que mencionassem gênero em seus títulos ou descrições		
PPG 2	UFRJ	Educação em Ciências e Saúde II – Tendências	60 horas	Referencial Bibliográfico: "A construção de diferenças de gênero entre estudantes de medicina" dos/as autores/as Siqueira, Fonseca, Sá, Lima, publicado no Cadernos Pagu (2016) "Construções identitárias de estudantes de farmácia no trote universitário: questões de gênero e sexualidade", publicado na Pro-Posições, 2012, das autoras Susana Sacavino e Vera Maria Candau.
PPG 3	UNESP Rio Claro	não foram encontradas disciplinas que mencionassem gênero em seus títulos ou descrições		
PPG 4	UNIC SUL	não foram encontradas disciplinas que mencionassem gênero em seus títulos ou descrições		
PPG 5	UEL	não foram encontradas disciplinas que mencionassem gênero em seus títulos ou descrições		
PPG 6	Fiocruz	não foram encontradas disciplinas que mencionassem gênero em seus títulos ou descrições		
PPG 7	UFMG	não foram encontradas disciplinas que mencionassem gênero em seus títulos ou descrições		
PPG 8	UNESP Marília	Gênero e educação: teoria e metodologia de investigação	45 horas	
		Gênero e educação: teoria e políticas	90 horas	

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Código	Instituição	Disciplina	Carga Horária	Descrições
PPG 9	UFPR	Gênero e Diversidade no Contexto do Campo	45 horas	O debate da interseccionalidade de gênero, raça e classe. Processos educativos, empoderamento e políticas afirmativas de gênero. Gênero, diversidade e sexualidade no contexto escolar.
		Teorias Feministas e Educação; Relações de Gênero, Sexualidade e Educação	45 horas	A trajetória do feminismo no século XX. As vertentes das teorias feministas contemporâneas e sua relação com o campo da educação: feminismo pós- estruturalista, feminismo decolonial, black feminism, feminismo camponês e popular, transfeminismo, feminismo queer.
		Diversidade Sexual, Teoria Queer e Educação	45 horas	Problematização da noção de diversidade sexual: entre questões de identidade e questões de diferença. Diversidade Sexual no Brasil e seus reflexos no campo da educação: perspectivas identitárias x pós- identitárias.
		Relações de Gênero, Sexualidade e Educação	45 horas	Gênero e sexualidade como categorias analíticas e ferramentas teóricas para pensar as pesquisas no campo da educação, a partir de uma perspectiva pós- crítica e pós-estruturalista. Gênero e sexualidade sob a ótica das relações de poder e das formas de governo dos corpos e das condutas. As relações de gênero e sexualidade nos discursos e práticas educacionais.
PPG 10	UERJ	Corpo, Gênero e Sexualidade	60 horas	Problematizações pós-críticas sobre corpo, gênero e sexualidade: a construção cultural do corpo; o dispositivo da sexualidade; gênero como ferramenta teórica e in(ter) venção social.
PPG 11	UFRJ	não foram encontradas disciplinas que mencionassem gênero em seus títulos ou descrições		
PPG 12	UNISINOS	não foram encontradas disciplinas que mencionassem gênero em seus títulos ou descrições		

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Código	Instituição	Disciplina	Carga Horária	Descrições
PPG 13	UFRGS	Gênero, raça e Nação	60 horas	Esta disciplina abordará como discursos e regimes nacionalistas tem usado conceitos de gênero, raça e sexualidade de construir a imagem da nação, ideais de feminilidade e masculinidade, o imaginário coletivo, e sobretudo definir quem pertence e quem não pertence à nação. Usando tanto estudos de casos históricos, de regimes fascistas, quanto contemporâneos.
		Currículo, Gênero e Escola Contemporânea	15 horas	A noção de currículo e de gênero na perspectiva dos estudos pós- estruturalistas. Categorias sociais (gênero, sexo, raça, classe social) e a relação com o currículo escolar. Gênero na constituição e execução de um currículo na escola.
		Construção da pesquisa sobre infâncias: aspectos teórico- metodológicos	30 horas	Avaliar a pertinência das análises empreendidas em cada uma das pesquisas desenvolvidas no eixo temático Infâncias, gênero e sexualidade.
		Infâncias e temas sensíveis: morte, racismo, gênero e sexualidade	15 horas	O Seminário Especial pretende discutir alguns temas considerados pelos adultos, [...] como delicados para abordarmos com as crianças pequenas, em especial na Educação Infantil. Em geral, os cursos de formação docente não abordam determinados assuntos, dentre os quais destacamos: morte, racismo, gênero, sexualidade [...].
		Acompanhamento de pesquisas em gênero, sexualidade e Educação	30 horas	Leitura de textos que permitam qualificar estratégias de método de pesquisa em gênero e sexualidade. Construção de questões de pesquisa na investigação de temas em gênero e sexualidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Código	Instituição	Disciplina	Carga Horária	Descrições
PPG 14	PUC/RS	Educação, subjetividade e gênero	45 horas	Estudo de conceitos inscritos ao longo da história da educação ocidental e questionados por diferentes movimentos sociais e políticos liderados por mulheres que desafiaram a dominação masculina e a subserviência feminina. Analisa os desdobramentos desse movimento no âmbito subjetivo e político, suas repercussões tanto a vida das mulheres, como também a vida dos homens.
		Estudos de gênero	30 horas	Estudo de algumas personagens da história (da educação) brasileira que motivam pensar e ressignificar a educação para a subserviência feminina (bela, recata e do lar).
		Gênero, classe e raça em Educação	30 horas	Estudo de textos clássicos de Heleieth Saffioti, Angela Davis e Lélia Gonzáles que analisam a realidade das experiências das mulheres sob a compreensão interseccional de gênero, classe e raça.

Fonte: próprias autoras (2021)

No quadro 2 identificamos seis programas de pós graduação entre os 14 PPGs analisados que citam estudos de gênero incluídos a ementa ou no título de disciplina. Cinco deles apresentam menção direta a gênero em seus títulos (PPG 8; PPG 9; PPG 10, PPG13 e PPG14), e um cita na ementa de sua disciplina (PPG 2), todas serão descritas a seguir.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (campus Marília) (PPG 8) foram encontradas duas disciplinas específicas acerca de gênero: "Gênero e educação: teoria e metodologia de investigação" (45 horas) e "Gênero e educação: teoria e políticas" (90 horas), ambas as disciplinas relacionam gênero com ensino e contextos escolares, porém, nenhuma dessas disciplinas nos permite afirmar, por meio da análise de suas ementas, que ocorra a articulação Ciência e Gênero, pois, não há disponível no site do programa as descrições da disciplina.

O Programa também apresenta uma linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Sociais, e em sua descrição consta: "relações de gênero, direitos humanos e etnia na escola e em outros setores da sociedade". (Quadro 1).

Na Universidade Federal do Paraná o Programa de Educação (PPG 9) apresentou as disciplinas, de 45 horas cada, "Gênero e Diversidade no Contexto do Campo", "Teorias Feministas e Educação; Relações de Gênero, Sexualidade e Educação", "Diversidade Sexual, Teoria Queer e Educação", "Relações de Gênero, Sexualidade e Educação", três destas disciplinas se preocupam em discutir gênero e sexualidade com o campo da educação e uma delas, busca apresentar estudos a respeito do feminismo e suas relações com o campo da educação.

Na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPG 10), foi encontrada a disciplina "Corpo, Gênero e Sexualidade", com 60 horas. Em sua ementa, aponta: "problematizações pós-críticas sobre corpo, gênero e sexualidade: a construção cultural do corpo; o dispositivo da sexualidade; gênero como ferramenta teórica e in(ter)venção social", não é possível por meio desta descrição afirmar que ocorra a articulação Ciência e Gênero ao longo da disciplina.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul na Pós-Graduação em Educação da (PPG13), foram encontradas cinco disciplinas, sendo duas com carga horária de 15 horas, outras duas disciplinas com 30 horas e uma disciplina com carga horária de 60 horas. Das seis discplinas apenas "Currículo, Gênero e Escola Contemporânea", "Infâncias e temas sensíveis: morte, racismo, gênero e sexualidade" e Acompanhamento de pesqusias em gênero, sexualidade e Educação", apresentam discussão entre gênero e Ciência. Além das disciplinas, o PPG13 apresenta uma linha de pesquisa em "Educação, Sexualidade e Relações de Gênero" (quadro 1).

Na Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPG14) foram identificadas três disciplinas, a "Educação, subjetividade e gênero" com carga horária de 45 horas, que busca por meio da história da educação ocidental analisar repercussões da participação de homens e mulheres em movimentos sociais e políticos. Outras duas disciplinas com 30 horas cada, "Estudos de gênero" e " Gênero, classe e raça em Educação" buscam relacionar gênero com Educação e com a Ciência. O PPG14 possui duas linhas de pesquisa relacionadas a gênero (quadro 1), sendo que uma delas busca interligar gênero a Educação.

O Programa Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPG 2), encontramos uma disciplina obrigatória do Mestrado, com carga horária de 60h, intitulada de "Educação em Ciências e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Saúde II – Tendências", que apresenta em seu referencial bibliográfico artigos que podem apontar possíveis discussões acerca de gênero. São eles: "A construção de diferenças de gênero entre estudantes de medicina" dos/as autores/as Siqueira, Fonseca, Sá, Lima, publicado no Cadernos Pagu (2016), e "Construções identitárias de estudantes de farmácia no trote universitário: questões de gênero e sexualidade", publicado na Pro-Posições (2012).

O mesmo apresentou, entre as linhas de pesquisa, uma que citou questões de gênero em sua descrição "Mediações Socioculturais nas Ciências e na Saúde", a qual "Investiga mediações simbólicas e socioculturais, tais como linguagens, gênero, cultura e religião, presentes em contextos de produção e recepção discursiva de materiais educativos e de divulgação, na mídia e nas práticas científicas".

Entre os 14 programas investigados, o Programa de Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina (PPG 1), o Educação Matemática – Universidade Estadual Paulista/Rio Claro (PPG 3), o Ensino de Ciências – Universidade Cruzeiro do Sul (PPG 4), o Ensino de Ciências e Educação Matemática – Universidade Estadual de Londrina (PPG 5), o Ensino em Biociências e Saúde – Fundação Oswaldo Cruz (PPG 6), a Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (PPG 7), a Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPG 11) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG 12) não apresentam disciplinas com nomes ou descrição que abordem gênero.

Podemos perceber que, embora alguns programas não citem em suas disciplinas e ementas, apresentam projetos desenvolvidos no programa relacionados com essas questões, como por exemplo, (PPG5, PPG6, PPG7 e PPG11).

De acordo com Nardi e Almeida (2014) as pós-graduações em Educação ou em Ensino de Ciências se iniciaram a partir da década de 60 no Brasil. O professor Ubiratan

D'Ambrosio foi o coordenador do primeiro programa específico de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática que se tem descrito no Brasil. Este Programa Experimental de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Unicamp contribuiu para a institucionalização da pesquisa em Ensino no Brasil. (NARDI, 2005; NARDI, GONÇALVES, 2014; NARDI, 2014).

A partir dos 65 mestres formados pelo programa, as pesquisas foram espalhadas pelas regiões do Brasil por meio de dissertações que investigaram por exemplo:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

> [...] adestramento de docentes, treinamento de professores, estudo dirigido, módulos instrucionais, instrução personalizada. Outras palavras espelham metodologias de ensino e os avanços tecnológicos (da época) utilizados e testados em sala de aula, tais como, minicalculadora eletrônica, calculadora eletrônica de bolso, minicomputadores, telessalas de aula etc. Destaca-se ainda uma das dissertações que propõe um programa de educação sexual a partir de informações da pesquisa sexual para reformulação de atitudes, mostrando a preocupação com esta temática já naquela época; tema que iria depois, na década de 90, adentrar os parâmetros curriculares nacionais no Brasil, como um tema transversal. (NARDI, 2014, p.23, grifo nosso).

Destaca-se que desde as primeiras dissertações produzidas no Brasil, a formação docente é algo que vem sendo pesquisada, bem como formação de docentes em serviço e temas como sexualidade que posteriormente seriam incuídas também as questões de gênero.

Mariana Fontana, Amanda O. Proença e Irinéa L. Batista (2019) buscaram em programas de pós-graduações brasileiros dissertações e teses defendidas e publicadas entre os anos de 2013 e 2018, todas que relacionaram gênero a formação docente na área de Ensino de Ciências e Educação Matemática. Do total de 14 programas de pós-graduação investigados, em oito deles haviam publicações que se somaram 14 dissertações e 11 teses.

Os trabalhos analisados foram agrupados por tópicos e o que apresentou mais publicações (sete dissertações e oito teses) foi o tópico "Gênero, práticas e Formações de Professores". Do total de 15 trabalhos, três dissertações investigaram Gênero na Formação Inicial de docentes e os demais foram na formação em serviço, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

A compreensão de informações científicas bem fundamentadas e abordadas, influencia na ação docente, oferecendo condições para explorá-la, traduzi-la, avaliá-la, transformá-la, dependendo de seu contexto escolar. Isso, evidencia que não há prática sem teoria científica, assim como não há teoria científica sem prática (TARDIF, 2014).

A presença de disciplinas e projetos dentro da pós graduação podem auxiliar no processo de formação em serviço desses/as docente, além disso contribuir para o desenvolvimento de saberes docentes para que esses/as se sintam seguros/as para abordarem essas questões durante sua prática.

Em uma pesquisa, as autoras Nathaly Chiari e Irinéa Batista (2017) pesquisaram acerca das desigualdades de gênero com estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Os/as estudantes relataram, na maioria dos casos, situações de desigualdade de gênero, em que meninas ou mulheres se sentiram discriminadas por meninos ou homens no espaço acadêmico. Outro dado dos relatos, que merece atenção, é que essa discriminação também apareceu como feita por docentes.

As questões de gênero não são auto-evidentes e muitas vezes passam despercebidas, a prática docente pode refletir em conceitos e ideias que foram naturalizados por docentes, os resultados desta pesquisa corroboram a relevância de se promover momentos de reflexão e sensibilização a docentes para que analise suas práticas e desenvolvam estratégias didáticas a fim de tornar o ensino mais equânime em relação a gênero.

Assim, o ambiente escolar pode muitas vezes desestimular meninas a seguirem ou optarem por carreiras científicas, áreas tecnológicas e engenharias. Em uma pesquisa desenvolvida por Fanny Tabak (2002), as alunas relataram que seus/suas professores/as não despertaram o seu interesse por disciplinas relacionas às áreas de Engenharia, como Física, Química e Matemática.

As/os docentes, ao longo de sua trajetória, constroem e mobilizam uma diversidade de conhecimentos, assim como estratégias e modos particulares durante sua prática, que compõem seu repertório de saberes docentes (TARDIF, 2002).

O ensino exige da/do docente que recorra e revisite seus saberes durante sua prática profissional. Esses saberes são plurais e idiossincráticos, uma vez que inclui saberes oriundos de diferentes fontes que ocorrem durante toda trajetória desse/a docente, como na formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes experienciais, abrangem todos os saberes, e são validados durante a prática profissional (TARDIF, 2014).

Ressaltamos que no presente trabalho encontramos discussões que já foram levantadas em outras pesquisas, que em muitas ocasiões, as questões e discriminações de gênero se encontram naturalizadas na cultura das/os docentes e estudantes, muitas vezes corroboradas por uma visão androcêntrica da Ciência. Essa visão está presente nas relações entre docentes-estudantes e estudantes-estudantes, e muitas vezes não é percebida pelas/os docentes dificultando a aprendizagem (BATISTA et al., 2013; CAMACHO GONZÁLEZ, 2013; HEERDT; BATISTA, 2011, 2016b).

Após esta investigação, observa-se que dos 14 programas de pós-graduação apenas nove deles apresentam linhas de pesquisa e projetos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

relacionados a gênero. E apenas seis PPGs apresentam disciplinas que citam gênero incluídos na ementa ou no título da disciplina. De todas as disciplinas encontradas, apesar de ter a palavra gênero e Educação nos títulos, muitos deles, não foi possível identificar se há relação entre gênero e Educação Científica ou Ciência. Destacamos também, que não podemos afirmar que os sites dos programas de pós-graduação apresentam todas as informações e/ou estejam atualizados a respeito de ementas das disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que docentes desenvolvam um repertório de saberes a respeito da temática de gênero são necessários momentos de formação a repeito desta temática, já que as questões de gênero precisam ser explicitadas e aprofundadas para que possam auxiliar professoras/es em sua prática docente. Com isso ressaltamos a importância da presença de disciplinas que abordem essas temáticas, para que dessa forma auxiliem na construção no desenvolvimento de uma prática de ensino de Ciências equitativa em gênero.

Neste artigo buscamos evidenciar a importância da inserção da temática de Gênero na Formação Docente de Ciências e Matemática, a fim de fornecer conhecimento para que alunos e professores e consequentemente a sociedade se afaste de preconceitos e esteriótipos de gênero.

Apontamos que a pesquisa realizada e seus resultados acrescentam para as pesquisas referentes à temática e para o panorama de como está sendo discutido Gênero na Ciência e na Formação Docente, contribuindo para o desenvolvimento pesquisas no âmbito do Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

BATISTA, I. L. et al. Saberes docentes e invisibilidade feminina nas Ciências. **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – IX (ENPEC), Águas de Lindóia, SP, 2013.

CAMACHO GONZÁLEZ, J. Concepciones sobre Ciencia y Género en el Profesorado de Química: aproximaciones desde un estudio colectivo de casos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 323-338, 2013.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

CHIARI, N. D. A.; BATISTA, I. de L. Desigualdades de Gênero no contexto de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: In: **XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**. 2017. Florianópolis, 2017. p. 1-9.

FONTANA, M.; PROENÇA, A. O.; BATISTA, I. L. Aspectos da história, filosofia e sociologia da ciência (hfsc) em estudo de gênero na pesquisa em educação em ciência e matemática. Anais **VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

HEERDT, B.; BATISTA, I. de L. Possíveis relações entre HFC, concepção da Natureza da Ciência e a questão do gênero feminino na formação docente. In: **VIII ENCONTRO**

NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2011. Campinas, 2011.

_____. Questões de gênero e da natureza da Ciência na formação docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 30-51, ago. 2016b.

IFHIECEM. **Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação em Ciências Matemática.** Disponível: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/index.html.

MOREIRA, S. F.; VASCONCELOS, T.B; BRICCIA, V. Um olhar sobre as necessidades formativas dos professores de Ciências dos anos iniciais. **V Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia** (SINECT). Ponta Grossa, 2016.

NARDI, R. A área de ensino de ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros. 2005. 170f. **Tese** (Livre- Docência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

_____. Memórias do Ensino de Ciências no Brasil: a constituição da área segundo pesquisadores brasileiros, origens e avanços da pós-graduação. **Revista do IMEA-UNILA**, v. 2, n. 2, p. 13-46, 2014.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. Formação da área de ensino de ciências no Brasil: fatores que contribuíram para a constituição e consolidação da pesquisa e suas características segundo destacados pesquisadores brasileiros. **In**: NARDI, R.; GONÇALVES, T. V. O. A pós-graduação em ensino de ciências e matemática no

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.076

Brasil: origens, características, programas e consolidação da pesquisa na área. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 17-55.

NARDI, R.; GONÇALVES, T. V. O. **A pós-graduação em ensino de ciências e matemática no Brasil: memórias, programas e consolidação da pesquisa na área São Paulo**: Livraria da Física, 2014.

TABAK, F. **O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2002.

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

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE E O IMPACTO DAS LEGISLAÇÕES: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE

PRISCILA CARVALHO MONTEIRO
Graduada pelo Curso de Serviço Social da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Pós-Graduanda do Curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense - IFC, carvalhomonteiropriscila@gmail.com;

MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO
Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação. Docente do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, marialndes.melo@ifc.edu.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

RESUMO

Este trabalho objetivou explicitar a formação de professores na contemporaneidade, especificamente, destacar o impacto da legislação no cotidiano escolar e dialogar com aspectos elencados por Paulo Freire, no que se refere à formação e a prática docente. Para tanto, visando embasar o estudo e aguçar o pensamento crítico acerca do tema, traz-se para a discussão o autor Paulo Freire, elencando especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular, evidenciando e identificando as concepções sobre a formação e prática docente. A partir desta análise verificou-se que todos os documentos demarcam e/ou regulamentam sobre a formação docente, tendo metas específicas e normatizações que necessitam da abertura de espaços para discussão e compreensão. Um aspecto que destacamos nos documentos, especificamente na BNCC, é a constituição de currículo único, na contramão dessa implementação elencamos a necessidade de construção de um currículo democrático que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Prática Docente.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

INTRODUÇÃO

> Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 2000, p. 31).

Dialogar sobre a formação de professores na contemporaneidade "não se trata de abordar um tema, mas sim de estudar um problema social da maior relevância nos dias atuais". (GATTI ET AL, 2019, p. 11). Partindo de tal afirmação, entendemos que as nuances que envolvem a formação docente estão muito além de aspectos que cercam o cotidiano escolar. Falar sobre a formação de professores envolve elencar o contexto histórico até os dias atuais, como também o cenário político mundial e local, entendendo que a educação foi se constituindo a partir da dualidade estrutural, na qual consiste na oferta de um tipo de educação para os donos do capital e a na oferta de um outro formato para os filhos da classe trabalhadora, ou seja, um tipo de educação para uma elite intelectual, que proporcionasse o pensamento crítico e o desenvolvimento humano e intelectual e um outro tipo de educação que formasse para o mercado de trabalho, onde os trabalhadores só pudessem ofertar a sua mão de obra barata, sem o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

A partir desse entendimento, justifica-se a necessidade de ampliar a reflexão acerca da formação de professores na contemporaneidade, para tanto, a definição do tema ocorreu a partir de análises realizadas no componente curricular "Formação de Professores para a Educação Básica" do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC). Os textos elencados na disciplina contextualizaram o histórico educacional e trouxeram à tona as discussões atuais acerca do campo educacional, considerando tal contexto, pretendemos argumentar sobre a formação de professores na contemporaneidade, tendo como referencial teórico o autor Paulo Freire (1987; 1996; 2000; 2001; 2014) visando ampliar a discussão e demarcando os aspectos históricos que colaboraram para o atual panorama no campo educacional. Nesse sentido, o estudo poderá proporcionar uma visão global da realidade e contribuir para compreensão das múltiplas relações existentes no contexto pesquisado. Para tanto, o objetivo do trabalho se desenvolveu buscando explicitar a formação de professores na contemporaneidade, sendo elencados como objetivos específicos: destacar o impacto da legislação no cotidiano escolar; evidenciar aspectos relevantes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

no que se refere à formação e a prática docente e dialogar com aspectos elencados por Paulo Freire acerca da temática abordada.

Para refletirmos sobre a formação de professores e os impactos das legislações atuais, apresentamos a seguinte estrutura metodológica, inicialmente foi realizado um breve resgate sobre como se constituiu a formação de professores e como essa se insere nos dias atuais, em seguida abordada algumas legislações acerca do campo educacional, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Elencando o que estas trazem sobre a formação docente e a prática docente, contrapondo com as bases teóricas elencadas pelo autor Paulo Freire.

No contexto brasileiro a formação de professores foi se constituindo de forma lenta, tendo em vista o desinteresse do Estado frente a área educacional, nesse sentido, observa-se que a legislação foi desenvolvida para atender aos problemas educacionais existentes, bem como aos interesses da ordem hegemônica, portanto, essas podem não ser passíveis de aplicabilidade e contribuem para o adensamento e oferta da educação como mercadoria. A partir das discussões a seguir, espera-se que estas forneçam subsídios para a reflexão sobre o cotidiano da formação dos professores e do exercício da prática pedagógica.

METODOLOGIA

De acordo com Bourdieu (2004, p.21) "O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve". Pensando a partir de tal perspectiva o campo educacional não apenas de construção do conhecimento, mas um campo que contribui para a transformação social e para além disso, é um mundo social, lugar onde o pensamento precisa ser livre e pode ser amplo. A ciência como campo que contribui para transformação social também o é um lugar de disputa, tendo em vista que "todo campo, o campo científico por exemplo, um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças" (BOURDIEU, 2004, p. 22 e 23). Portanto, neste espaço há uma grande contestação entre manter ou transformar o que já existe no campo,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

contudo, entendemos que o campo científico está em constante processo de mudança, no sentido de ampliação do campo.

Portanto, para a realização do estudo, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, segundo Stake (2011), "[...] significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana". (p.21). Sendo que, neste tipo de pesquisa "[...] o próprio pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações" (STAKE, 2011, p.30). Tendo em vista, o papel do pesquisador qualitativo na contribuição para a ciência, como também o caráter do objeto de pesquisa, entendemos que o método foi o mais adequado para o desenvolvimento do estudo.

Sobre os procedimentos metodológicos, elencamos o procedimento técnico da pesquisa bibliográfica (produções teóricas sobre o tema); já que a fundamentação teórica resulta do conhecimento do tema, sendo que é através da revisão da literatura, utilizando-se de importantes fonte de pesquisa, que o autor consegue solucionar dúvidas relacionadas a este (FONTELLES *et.al.*, 2009). Nesse sentido, o estudo bibliográfico foi fundamental, pois proporcionou maior compreensão sobre o tema, por meio de artigos publicados em periódicos; livros; dentre outros instrumentos de caráter científico.

Para tanto, primeiramente elencamos as legislações a serem analisadas, foi realizada a leitura de tais documentos e trouxemos para a discussão pontos que se referem a formação de docentes, para analisá-las foi necessário elencar os autores de referência, dentre estes destacamos as obras de Freire (1987; 1996; 2000; 2001; 2014), o que permitiu ampliar a discussão sobre a temática e revelar aspectos importantes inerentes aos interesses que imperam nas legislações apresentadas como necessárias para a organização e na qualificação do campo educacional. A partir da realização do levantamento bibliográfico de produções sobre a temática que envolve a formação de professores, foi realizada a análise e discussão dos resultados encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente apresentamos uma breve contextualização sobre a formação docente, elencando autores de referência e em seguida abordamos sobre as legislações e a prática pedagógica apresentando as proposições

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

hegemônicas relacionadas a formação e a prática docente, trazendo à tona o contraponto acerca da temática.

Breve contextualização sobre a formação docente

Para refletirmos sobre a formação de professores precisamos compreender o seu contexto histórico, tendo em vista que a partir deste poderemos identificar o desenvolvimento dos aspectos atuais. Segundo Gatti et al (2019), "o processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população". (p. 20). Sabe-se que o Brasil herdou uma cultura do séc XVIII e XIX de descontinuidade nas políticas públicas e descaracterização da formação, como podemos observar na fala do ministro da educação Rossieli Soares proferida no ano de 2018 "Agora, precisamos dizer ao Brasil o que é ser um bom professor, quais são as competências e habilidades necessárias para ele, especialmente com foco na prática pedagógica, numa visão mais próxima da sala de aula". Portanto, verificamos que à medida que os governos se constituem e/ou se modificam, estes interferem na continuidade de políticas públicas.

Os problemas relacionados à formação de docentes foram evidenciados ao longo do tempo: "as escolas secundárias, ainda em pequena quantidade em face do tamanho da população, tinham docentes formados em áreas diversas que se propunham a lecionar, porém, sem formação pedagógico-didática". (GATTI et al., 2019, p. 20). Portanto, não era requisito ter uma formação específica para lecionar, sendo que essa prática gerou a abertura de um espaço que propagou a não valorização de docentes. Após as escolas secundárias foram surgindo propostas de formação docente:

> Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. (GATTI et al, p. 23).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

Assim sendo, a formação de professores percorre os contextos históricos brasileiros, desde a criação das escolas jesuítas, perpassando pela ditadura militar e chegando aos dias atuais; com isso, percebemos que tal formação é marcada pela dualidade do ensino e são necessárias à implementação de legislações que visam o cumprimento e garantia da continuidade dessa formação.

Atualmente, sobre a formação docente, o que se percebe conforme afirma Hypolito (2019, p. 197), "é o aligeiramento dos cursos de formação, seja em cursos rápidos ou condensados e simplificados ministrados por faculdades de qualidade duvidosa, seja em cursos a distância ou em cursos baratos voltados para uma formação focada no mercado". Além disso, o que podemos observar no cenário brasileiro é que o Ministério da Educação não irá se preocupar com os problemas que envolvem a carreira docente, tais como questões salariais, profissionais, condições de trabalho e muito menos com a formação de professores. (EVANGELISTA, 2020, p. 02). Nesses termos, o atual cenário tem gerado grandes perdas e retrocessos.

Ademais, é necessário refletir sobre a qualidade da/na formação dos formadores, tendo em vista que o não conhecimento dos pressupostos teóricos e metodológicos pode gerar cada vez mais repetidores de informação e não formadores de opinião, pessoas capazes de refletir sobre a realidade e de modificá-la, pois, conforme nos alerta Freire (2000),

> O fato mesmo de se ter ele tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante. Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. (p. 27).

Portanto, é fundamental que o conhecimento e o debate sobre as legislações que envolvem a temática sejam desenvolvidos, a luz de autores que se constituem referências para o campo educacional, sendo assim no próximo item iremos discorrer sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de promover a discussão e abrir caminhos para o diálogo voltado para educação emancipatória, tendo como o autor de referência o patrono da educação: Paulo Freire.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

As legislações e a Prática Pedagógica: as proposições hegemônicas e o contraponto Freiriano

A instituição de legislações que ordenem, estabeleçam ou determinem sobre determinada questão que se expressa na sociedade civil é prática necessária para a regulamentação dos direitos da população como também para efetividade de um Estado de direitos e democrático, haja vista a constituinte de 1988, na qual estabelece e orienta direitos sociais extremamente relevantes para o bom funcionamento da sociedade. No campo educacional, para a efetivação do que está estabelecido na legislação, alguns atores entram em cena: os mecanismos administrativos, a gestão escolar e a prática docente, nesse sentido, iremos percorrer algumas legislações, que dizem respeito a área da educação, debatendo sobre avanços e retrocessos. Com a abordagem acerca da formação de docentes, elenca-se o que está previsto nos documentos legais que versam sobre a temática. Para isso, é necessário trazer para esta discussão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular. A LDB define que:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB, 2020, p. 43).

Além da LDB, outras leis passaram a regulamentar o que se entende por formação de docentes, porém, essas regulamentações e diretrizes carregam diversas problemáticas que precisam ser elencadas, visando o caminhar para uma prática pedagógica condizente com a realidade. Atualmente, observamos um crescimento no aumento da oferta de cursos que formam professores, no entanto é necessário refletir sobre a qualidade desses cursos, tendo em vista a amplitude e, algumas vezes, definições não muito claras e específicas sobre as diretrizes na construção de tais cursos. Para refletirmos sobre a oferta deste formato de educação elencamos Freire (1987), tendo em vista que este compreende que

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

> consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (p. 43).

Portanto, a educação ofertada para formação de professores não pode estar baseada na transmissão de meros conteúdos, como se tem observado, mas sim precisa estar pautada nos pressupostos teóricos e metodológicos do campo educacional, como também precisa buscar a problematização e a formação crítica e reflexiva.

No entanto, observa-se que recentemente entrou em cena a possibilidade de constituição de uma base nacional comum curricular "§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular" (LDB, 2020, p. 43). Contudo, é fundamental analisar quais os preceitos e finalidades de tal documento, mas primeiramente vamos falar sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi sancionado pela Lei nº 13.005/2014, é considerado um instrumento de planejamento que orienta a constituição e consolidação de políticas públicas.

Tal instrumento é constituído por diversas estratégias e metas para a melhoria da educação, a formação de professores está presente como estratégia das metas 7, 12 e 15 e especificamente em uma das metas cita-se,

> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014, p. 80).

Nesse sentido, percebemos que a formação inicial e continuada de professores vai além da oferta de cursos de Ensino Superior, visto que está presente no contexto de sala de aula, nas atividades administrativas e em diversos espaços escolares. Ao apresentarmos a LDB e o PNE, observamos que ambos citam a BNCC como documento norteador da prática pedagógica. A Base Nacional Comum Curricular é apresentada como:

> [...] um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2017, p. 05).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

Porém, a partir de diversas análises desse documento, observou-se que ele foi criado para atender aos interesses da classe dominante impondo um currículo comum em todos os contextos educacionais. Contrapondo os pressupostos da BNCC e corroborando com Gatti et al (2019, p. 30), entendemos que, "a formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando". Para compreensão ampla sobre a BNCC precisamos identificar em que contexto ela é construída,

> [...] a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação. (HYPOLITO, 2019, p. 194).

A reforma defendida pelos neoliberais, como uma melhoria no campo educacional, visa atender a lógica mercadológica, estabelecendo um ensino por habilidades e competências em que os estudantes precisam ser merecedores de alcançá-lo, não merecedores intelectualmente, mas sim financeiramente; dessa forma, a ordem predominante é o livre mercado e o mérito. Em contrapartida, para discursar acerca da reforma educacional que vem sendo imposta, elencamos Freire (2001) quando este, indignado com o sistema, defende que por maior que seja a força econômica condicionante de nosso comportamento, não nos cabe aceitá-la e sermos totalmente passivos diante o do que está sendo posto. Portanto, a prática profissional, muito bem explicitada por Freire (2001) precisa se constituir numa práxis, que supere a visão mecanicista da história, ou seja,

> A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos mulheres e homens submetidos. Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como dado dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

> como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode "perder" o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e de seus limites. (p. 47).

Corroborando com o autor, entendemos que a práxis profissional está amalgamada com a formação (inicial e continuada) docente, sendo assim, faz-se necessário a apresentação e compreensão sobre a as legislações específicas acerca da formação docente, portanto iremos discorrer sobre as resoluções que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação, como também é importante elencamos aspectos sobre a prática pedagógica.

Desde o ano de 2002 foram publicadas Resoluções que regulamentam sobre a formação e prática docente, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

Dentre as legislações publicadas a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 aborda uma visão reducionista da profissão docente, voltada para o atendimento da proposta elencada na BNCC, sendo que esta 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) desconsiderando programas importantes para a educação e reduzindo o conceito de prática, o que representa um retrocesso nas políticas públicas criadas anteriormente.

Assim como a BNCC as diretrizes para a formação de professores definem que esta ocorra a partir de uma base comum, ao analisar as resoluções publicadas no ano de 2019 e 2020 é possível perceber que estas se encontram alinhada aos interesses das classes hegemônicas, tendo em vista as definições acerca das competências gerais docentes, nas quais transmitem toda a responsabilidade sobre o conhecimento, prática e engajamento profissional ao docente. Sendo que para o desenvolvimento de tais competências é necessário o envolvimento do Estado, quanto ao estabelecimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

de políticas públicas que proporcionem aos docentes uma formação condizente com a realidade de cada instituição, bem como com os aspectos relacionados aos preceitos ético político profissionais. Além disso, os estudos de Evangelista (2020) demonstram o crescimento exponencial de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) para a formação docente,

> [...] o arco das alianças abrange, além dos próprios APHs: estados, municípios e União; programas e projetos; empresas; organizações multilaterais; instituições financeiras nacionais e internacionais; escolas superiores; universidades nacionais e internacionais; editoras; fundos; associações filantrópicas; plataformas. Em termos de países, temos: Chile, Espanha, Portugal, França, EUA, Suíça. (EVANGELISTA, 2020, p.15).

Fica evidente o interesse na oferta da formação docente: transformar os docentes em difusores do pensamento hegemônico, pois somente dessa forma o capital consegue avançar, ou seja, quanto mais se formam pessoas alienadas, mais e mais o mercado caminha na expansão do campo educacional como mercadoria. Na contramão da ordem imposta e que caminha a largos passos é fundamental considerarmos que,

> [...] toda a prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança. (FREIRE, 2000, p. 23).

É de conhecimento que a prática educacional é um ato cultural, pois envolve questões individuais e sociais presentes em todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para efetividade deste ato cultural, entendemos que o diálogo precisa estar presente na prática pedagógica,

> Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca da, idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 51).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

Como elencado anteriormente, um dos elementos cruciais para o desenvolvimento do processo educacional é a construção do currículo democratico que vá ao encontro da realidade e que se proponha a responder questões locais, considerando os aspectos culturais, pois, entende-se que o currículo é "identidade" e tem significados que estão além do que as teorias tradicionais o entendem. (SILVA, 2005). Porém, o problema nessa construção implica em diversos conflitos e controvérsias, pelo fato de se contrapor aos ideais dominantes, os quais defendem um currículo comum a todos. Visto que o currículo é o eixo principal, generalizá-lo leva a uma prática docente não autônoma e sem compromisso com a transformação social; contudo, tenciona-se que a autonomia no desenvolvimento do trabalho docente caracteriza uma práxis qualitativa, porém, a cada dia, é percebido o não reconhecimento do trabalho docente com a criação de normas e diretrizes meramente burocráticas e precarizantes.

> [...] há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico. (CONTRERAS, 2002, p. 51).

Nesse sentido, observamos um aumento nos procedimentos a serem adotados e uma normatização da conduta (pensando-se em uma melhoria no desenvolvimento docente), porém, muitas vezes, atos normativos que não consideram os aspectos e características pessoais dos profissionais, as quais se direcionam, podem causar interferência; por tais aspectos, essas obrigações acabam por sobrecarregar e a comprometer a transmissão do conhecimento. Com o avanço das políticas públicas neoliberais e com a desresponsabilização do Estado,

> No atual cenário político brasileiro, os direitos duramente conquistados nos últimos anos por meio de muitas lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil, em prol de uma educação de qualidade, laica e gratuita para todos estão sendo retirados. As mudanças no atual governo relacionadas, principalmente, aos cortes de recursos para os setores sociais, afetam de maneira drástica a efetivação das políticas educacionais, dentre elas, o PNE 2014/2024 e, consequentemente as metas relacionadas à formação docente. Em relação à formação continuada, a diminuição dos recursos, além de comprometer a oferta de cursos e atividades formativas, pode comprometer, também, as políticas de apoio à formação docente. (BRITO, PRADO, NUNES, 2019, p. 15).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

Partindo dessa afirmação temos acompanhado tal realidade, docentes e profissionais da educação se encontram de mãos atadas, à medida que as metas elencadas em planos para educação não estão sendo atendidas e quando atendidas são propostas de metas que claramente evidenciam os interesses da ordem hegemônica.

Pensando em contrapor aos ideais dessa ordem imposta partimos da compreensão de Freire (2014) sobre o ato de ensinar, tendo em vista que este não é apenas a transmissão de conteúdo, a proposta de currículo elencada aqui tem o objetivo de transformar a realidade; portanto, ultrapassa o espaço de sala de aula e perpassa os muros da escola. Para tanto,

> A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. "Não há o que fazer" é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. 34).

Considerando a afirmação de Freire, sobre a luta por direitos é fundamental, neste momento histórico, que os profissionais docentes compreendam a dimensão educativa na qual está contida nessa luta e/ou resistência a movimentos que adentram no campo educacional a fim de transformar a educação em mera mercadoria, nesse sentido, os profissionais que estão no campo são os mais capacitados para além de compreender tais concepções refutá-las e resistir a estas a partir da compreensão sócio histórica e dos preceitos epistemológicos aos quais defendem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do revisitar a literatura acerca do tema, verifica-se que a temática "formação docente" foi incorporada no discurso e na prática dos intelectuais no decorrer do tempo, tanto é que inicialmente não havia o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

requisito de formação específica para lecionar, posteriormente a formação docente foi entendida como parte importante no processo de ensino e aprendizagem, passando por regulamentação.

Diversos documentos legais dispõem sobre a formação docente, entre tais se elencam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, e mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, bem como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tais documentos contribuem para compreensão do tema e entendimento sobre a forma que esses impactam tanto na formação quanto na prática docente. Para tanto, podemos destacar como ponto positivo a formação docente em nível superior e o estabelecimento de metas para proporcionar tal formação. Porém, não podemos deixar de questionar sobre a qualidade dessa formação, sendo que, acompanhamos o avanço de políticas públicas que impedem a autonomia docente, assim se pergunta: até que ponto essa formará pensadores críticos capazes de atuar de forma comprometida com a educação pública e de qualidade? Verificamos que tanto a formação quanto a prática docente necessitam da construção de um currículo.

A possibilidade que emerge no contexto brasileiro é a construção da Base Nacional Comum Curricular, porém tal documento gera cada vez mais exclusão, garante o conservadorismo e o gerencialismo sobre a formação e a prática docente. Sendo assim, destaca-se que um currículo constituído para atender a todos da forma como está sendo apresentado pela BNCC, não garante o desenvolvimento de uma educação baseada nos princípios democráticos, que proporciona a discussão e a construção coletiva, visando transformar a realidade social e para o enfrentamento da proposta emergente é preciso resistir.

O desenvolvimento do estudo, evidenciou a constituição das políticas públicas voltadas à educação básica, com destaque para a formação docente, na constituição destas sabe-se que os interesses do mercado vem sendo atendidos em larga escala no campo educacional, por meio de ações advindas do Estado neoliberal dominado pelos interesses do capital, considera-se também que esse atendimento não é “privilégio” do governo atual, mas sim uma estratégia global imputada pelos mecanismos internacionais.

Nesse contexto, as políticas públicas não garantem a aplicação do preceito constitucional que reconhece o acesso e permanência na educação como um direito de todos. Para a efetivação do direito no âmbito das

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

políticas, várias frentes precisam de atenção, a formação, a valorização e a carreira docente são pautas que precisam estar em destaque. Entre os diversos ataques aos campo educacional, na tentativa de transformar um direito social em mercadoria, acompanhamos o não investimento e o não recebimento de recursos condizentes com as demandas institucionais escolares.

Como se não bastasse, no atual governo, há uma intensificação e aceleração das políticas neoliberais, ficando evidente a concepção da escola como uma empresa, local em que os estudantes são meros clientes e os docentes precisam ter como princípio a formação de habilidades e competências - regulamentado pela Resolução do CNE 002/2019. Portanto, "é possível afirmar que vivenciamos um momento de perdas dos direitos duramente conquistados nos últimos anos; um verdadeiro descaso com a educação pública brasileira que requer muita luta e resistência". (BRITO, PRADO, NUNES, 2019, p. 11). A luta vai muito além do espaço escolar, requer consciência política, de classe e comprometimento com a transformação social, conceito este que deveria ser a premissa no campo educacional.

Assim, os movimentos de resistências precisam partir de estudos, da ciência, para que assim possamos tomar conhecimento de todos os determinantes que nos fizeram chegar até o momento atual, para a compreensão de que a superação do individualismo e da competitividade exige união e ações coletivas, pautadas nos interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Unesp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4.ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990. **Revista Temas em Educação**. v. 28, n. 1, p. 02-19, 2019.

CALDAS, A. do R. Profissionais da educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de; TAVARES, T. M. **Políticas educacionais: conceitos e debates.** 2. ed. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 169-187.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

EVANGELISTA, O. **DE PROTAGONISTAS A OBSTÁCULOS: Aparelhos Privados de Hegemonia e conformação docente no Brasil.** UFSC, Florianópolis, SC, 2020.

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, Belém, v.23, n.3, p.01-08, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação : ensaios**. 5a Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.077

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

LOBO, S. A. Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores. **Sindicato dos Trabalhadores em Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica – Goiás**, 2020. Disponível em:https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/. Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM MATEMÁTICA

ARIANE LUZIA DOS SANTOS
Doutora pelo Curso de Matemática da Universidade Estadual de Campinas - SP, docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP, ariane.santos@unesp.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

RESUMO

Este trabalho versa sobre a importância de se estudar sobre altas habilidades/superdotação em Matemática no processo de formação dos professores que irão lecionar Matemática na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo desta pesquisa bibliográfica e qualitativa é analisar os programas de ensino de disciplinas que tratam sobre conteúdos, metodologias e práticas de ensino de Matemática e também as disciplinas relacionadas à educação especial e inclusiva, em alguns cursos de graduação em Pedagogia de universidades públicas paulistas com o intuito de identificar as temáticas que podem contribuir para o professor se apropriar dos referenciais teóricos da Educação Matemática na perspectiva inclusiva. Em geral, as disciplinas analisadas não abordam com profundidade a temática considerada. Assim, faz-se necessário a mudança do processo de formação inicial docente, especialmente, no que diz respeito às altas habilidades/superdotação em Matemática.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, Pedagogia, Educação inclusiva.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

INTRODUÇÃO

O estudo sobre altas habilidades/ superdotação em Matemática tem sido abordados por diversos autores Grenees (1981), Heid (1983), Holton e Daniel (1996), Machado e Stolz (2013).

A importância do atendimento educacional especializado aos estudantes que apresentam necessidades especiais, inclusive os superdotados, foi reconhecida no Brasil desde 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5. 692. De acordo com esta lei federal, os estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que demostram alto desempenho ou potencial em uma ou mais das seguintes áreas: habilidade intelectual geral, capacidade acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, habilidade de liderança, habilidades em artes, música ou psicomotoras.

Em 2001, A Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) considerou que os estudantes com altas habilidades/superdotação possuem grande facilidade de aprendizagem que os levam a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Conforme Wechsley e Suarez (2016, p.41), essa resolução federal enfatizou que estes alunos necessitam de mais desafios educacionais do que os estudantes regulares e que deveriam ser atendidos em classes especiais ou em programas que possibilitassem o término mais cedo da escola.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais. Além disso, houve também a publicação de quatro volumes intitulados "A construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas habilidades/ Superdotação". Wechsley e Suarez (2016, p.42) concordam com Freeman e Güenther (2000) quando os autores afirmam que estas e outras publicações demonstram a importância do acompanhamento psicológico e estímulo ao desenvolvimento do talento humano.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirmou que os estudantes com altas habilidades/ superdotação:

> demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

Machado e Stolz (2013) citam Greenes (1981) para apresentar as características dos estudantes com altas habilidades/superdotação em Matemática. Segundo o autor, esses alunos apresentam:

1. Formulação espontânea de problemas.
2. Flexibilidade na manipulação de dados.
3. Capacidade de organização de dados.
4. Agilidade mental ou fluência de ideias.
5. Originalidade na interpretação.
6. Capacidade de transferência de ideias.
7. Capacidade de generalizar.

Machado e Stolz (2013, p. 7) corroboram com Heid (1983) quando o autor afirma que os estudantes com altas habilidades/ superdotação em Matemática são capazes de ver as relações entre temas, conceitos e ideias, sem a interferência de instrução formal especificamente orientada para o conteúdo particular.

Segundo Greenes (1981) eles podem saltar etapas e ter dificuldades de elucidar como chegaram à resposta correta para um problema, devido ao seu entendimento intuitivo de função matemática e processos. Ou ainda, explicar de maneira inusitada como chegaram à resposta correta para um problema em determinadas situações, sem registrar nada no caderno. Machado e Stolz (2013, p. 7).

A formação do professor exerce uma importante função para o bem estar e bom desempenho dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Wechsley e Suarez (2016, p.42) corroboram com Delou (2012), no sentido que enquanto não houver professores capacitados, pouco se progredirá no cumprimento dos direitos educacionais destes estudantes.

Segundo Güenther (2006) a formação dos professores é o aspecto mais importante para o sucesso de programas para alunos com altas habilidades/ superdotação. Uma vez que o professor é quem define o ambiente, quem inspira ou devasta a autoconfiança do estudante.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar os programas de ensino de disciplinas que versam sobre conteúdos, metodologias e práticas de ensino de Matemática e os programas de ensino de disciplinas de que abarcam conteúdos sobre alunos que precisam de atendimento educacional especializado, em alguns cursos de graduação em Pedagogia de universidades públicas paulistas, com a finalidade de identificar as temáticas que podem contribuir, dentre muitas coisas, para os professores se apropriar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

dos referenciais teóricos da Educação Matemática na perspectiva inclusiva, visando detectar os tópicos relacionados às altas habilidades/superdotação em Matemática. Além disso, almeja – se contribuir para responder a seguinte pergunta: Como é a formação inicial dos licenciados em Pedagogia que irão ministrar aulas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito às altas habilidades/superdotação em Matemática?

METODOLOGIA

Para efetivação deste trabalho utilizou-se a pesquisa bibliográfica feita a partir de documentos normativos, artigos e livros que versam sobre o AH/SD em Matemática. Foi realizada também a análise de cinco ementas de disciplinas que abordam os conteúdos matemáticos. O quadro a seguir apresenta os nomes das mesmas.

Quadro 1. Disciplinas relacionadas ao ensino da Matemática

Curso	Disciplinas	Última atualização do programa de ensino
A	Conteúdos e metodologia do ensino de Matemática	2013
B	Conteúdos e metodologia do ensino de Matemática	2017
C	Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Matemática	2017
D	Fundamentos Teórico- metodológicos do ensino de Matemática	2020
D	Projeto integrado de estágio em docência em Matemática e Ciências	2020

Fonte: Autora.

Cabe mencionar que no curso D, as disciplinas Fundamentos Teórico-metodológicos do ensino de Matemática e Projeto integrado de estágio em docência em Matemática e Ciências são realizadas em conjunto. Nos demais cursos contemplados, não há pré e co – requisito para as disciplinas Conteúdos e metodologia do ensino de Matemática; Conteúdos, metodologia e práticas do ensino de Matemática e Metodologia do ensino de Matemática. Essas disciplinas também não são realizadas em conjunto com nenhuma outra disciplina associada ao estágio em docência.

Além disso, foram analisadas as ementas de cinco disciplina que versam sobre a educação especial e inclusiva. O quadro a seguir apresenta o nome dessas disciplinas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

Quadro 2. Disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva/Especial

Curso	Disciplina	Última atualização do programa de ensino
A	Educação Inclusiva	2013
B	Fundamentos da Educação Inclusiva	2017
C	Educação Especial	2017
D	Educação Especial – Fundamentos, Políticas e Práticas escolares	2020
D	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Educação Especial	2020

Fonte: autora.

Cabe dizer que as disciplinas Educação Especial – Fundamentos, Políticas e práticas escolares e Projeto integrado de estágio em docência em Educação Especial são realizadas em conjunto no curso D analisado. Nos demais cursos considerados, não há pré e co – requisito para as disciplinas Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação especial. Essas disciplinas também não são realizadas em conjunto com nenhuma outra disciplina associada ao estágio em docência.

As disciplinas consideradas neste trabalho pertencem à quatro cursos de Pedagogia de universidades públicas paulistas. Cada disciplina é obrigatória e semestral no curso de graduação em Pedagogia que a mesma está inserida. A análise dos resultados foi feita a partir dos objetivos e do conteúdo programático de cada programa de ensino da disciplina considerada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Resolução nº 2 do CNE de 2001 considera que os professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, incluindo os estudantes com altas habilidades/ superdotação em Matemática, são aqueles que comprovem que, em sua formação acadêmica foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

> I – perceber as necessidades educacionais especiais doa alunos e valorizar a educação inclusiva;
>
> II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

> III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
>
> IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 5).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 assegura que para atuar na educação especial, o professor deve ter como embasamento da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Além disso, afirma que essa formação:

> possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 18).

Com intuito de olhar a formação inicial dos professores que poderão ministrar aulas para alunos com altas habilidades/superdotação em Matemática, o quadro a seguir abarca os objetivos e o Conteúdo programático da disciplina Conteúdos e Metodologia do ensino de Matemática que tem carga horária de 68 horas no curso A.

Quadro 3: Disciplina Conteúdos e Metodologia do ensino de Matemática – Curso A

Objetivos	Conteúdo
Realizar estudos teóricos e metodológicos envolvendo o processo de ensino e aprendizagem da matemática; Estudar conceitos básicos de matemática que são ensinados na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino fundamental bem como os principais recurso didáticos disponíveis ao ensino desses conceitos; Realizar projetos de intervenção na área do ensino de matemática; Realizar estudos sobre as Propostas Curriculares para o Ensino de matemática e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais	O currículo de Matemática para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: Guias Curriculares, Propostas Curriculares, Propostas Curriculares, Parâmetros curriculares Nacionais, referencias curriculares para Educação Infantil; A resolução de problemas como eixo metodológico do ensino de Matemática; A história da Matemática como recurso didático para o ensino de Matemática; Números; Medidas; Espaço e forma; Tratamento da informação, Tecnologias de ensino; A utilização de livros didáticos, paradidáticos, vídeos e revistas e jornais no ensino de Matemática. Projetos na área do ensino de Matemática

Fonte: Autora.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

O quadro a seguir contém os objetivos e o Conteúdo programático da disciplina Conteúdos e Metodologia do ensino de Matemática que tem carga horária de 75 horas no curso B.

Quadro 4: Disciplina Conteúdos e Metodologia do ensino de Matemática – Curso B

Objetivos	Conteúdo
Analisar os aspectos relativos aos conteúdos matemáticos do currículo da educação infantil e do ensino fundamental de 1º ao 5º anos.; Analisar as concepções de Matemática e de Educação Matemática e as implicações na educação infantil e do ensino fundamental de 1º ao 5º anos; Discutir as atuais tendências pedagógicas da Educação Matemática na educação infantil e do ensino fundamental de 1º ao 5º anos; Pesquisar e analisar propostas e materiais didáticos para o ensino de Matemática na educação infantil e do ensino fundamental de 1º ao 5º anos; Pesquisar e analisar prática pedagógica do currículo escolar relativa à Educação Matemática na educação infantil e do ensino fundamental de 1º ao 5º anos; Elaborar subsídios pedagógicos para a Educação Matemática em nível de educação infantil e do ensino fundamental de 1º ao 5º anos.	A função sócio-política da Educação Matemática; As quatro grandes áreas propostasnosPC-Ns;Tendênciase abordagens na Educação Matemática (modelagem, resolução de problemas, etnomatemática, computadores e calculadoras, educação matemática crítica e inclusão); análise e produção de material didático-pedagógico para subsidiar propostas de ensino de Matemática; Análise de livros didáticos e paradidáticos.

Fonte: Autora.

O quadro a seguir contém os objetivos e o Conteúdo programático da disciplina Conteúdos, Metodologia e prática do ensino de Matemática que tem carga horária de 120 horas no curso C.

Quadro 5: Conteúdos, Metodologia e Prática do ensino de Matemática – Curso C

Objetivos	Conteúdo
Aprofundar e ampliar o conhecimento matemático dos estudantes, especialmente em relação aos conceitos, princípios e procedimentos com os quais trabalharão na educação infantil e no ensino fundamental; Contribuir no processo formativo a partir da exploração de metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e que favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios; Identificar a Matemática como um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e desenvolvimento do raciocínio lógico. Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.	Breve análise do histórico do ensino de Matemática e das tendências em educação matemática; A função da Matemática no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; Conteúdos matemáticos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: enfoques teóricos e metodológicos nos eixos Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação; Material didático: análise, produção e avaliação; Avaliação em Matemática.

Fonte: Autora.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

O quadro a seguir abarca os objetivos e o Conteúdo programático da disciplina Fundamentos teórico-metodológico do ensino de Matemática que tem carga horária de 30 horas no curso D.

Quadro 6: Disciplina Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Matemática – Curso D

Objetivos	Conteúdo
Fazer uma abordagem dos conteúdos de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental procurando-se atender às necessidades de formação do pedagogo, possibilitando-lhe o acesso às diversas concepções sobre a matemática, a sua aprendizagem e principais métodos de ensino decorrentes destes pressupostos teóricos. - Subsidiar o futuro professor para estruturar o ensino de matemática às crianças do 1º ao 5º ano, estabelecendo uma linha longitudinal que leve em conta as relações que os conteúdos deste período tem com aquele da educação infantil e, igualmente, com os demais anos do ensino fundamental. - Subsidiar o futuro professor para, observar e analisar projetos pedagógicos, bem como planejar e desenvolver ações pedagógicas para o ensino de matemática.	Conteúdos e Objetivos do ensino de Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental; Fundamentação psicológica do ensino de matemática nas séries iniciais; Estudo de propostas de ensino para os principais conteúdos de Matemática do currículo do 1º segmento do ensino fundamental; Recursos metodológicos para o ensino de matemática: o jogo, materiais estruturados, a história do conceito, a resolução de problemas, tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e respectivas implicações didáticas no ensino de matemática; Discussão e elaboração de unidades didáticas do ensino de matemática: números, operações e cálculos, geometria e medidas, probabilidade e estatística; Análise de questões relevantes para o professor de matemática das séries iniciais: a) matemática e o processo de alfabetização; b) Matemática numa sociedade informatizada; c) Matemática como comunicação; d) A matemática como resolução de problema; e) O papel do lúdico no ensino de matemática; f) avaliação em matemática.

Fonte: Autora.

O quadro a seguir abarca os objetivos e o Conteúdo programático da disciplina Projeto integrado de estágio em docência em Matemática e Ciências que tem carga horária de 90 horas no curso D.

Quadro 7: Projeto integrado de estágio em docência em Matemática e Ciências - Curso D

Objetivos	Conteúdo Programático
Reconhecer o ambiente escolar em seus aspectos pedagógicos e estruturais com relação às ciências e à matemática; Investigar práticas didáticas relacionadas às ciências e à matemática; Planejar materiais e intervenções didáticasquecongreguemtemasda Matemática e das Ciências da Natureza; Promover a integração entre conteúdos, métodos e representações da matemática e das ciências para seu ensino.	Implicações didáticas de recursos à história das ciências e matemática para as práticas pedagógicas; Resolução de problemas e jogos como recurso didático; Uso das tecnologias da Informação e comunicação para o ensino de ciências e matemática; Planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades de ensino envolvendo conceitos de ciências e matemática; Organização do trabalho em sala de aula: Trabalho individual e coletivo; Unidades didáticas e projetos.

Fonte: Autora.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

De uma forma geral, as ementas das disciplinas analisadas não contemplam explicitamente os conteúdos desejáveis na formação inicial de docentes que poderão atuar com alunos com altas habilidades/superdotação em Matemática na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A exceção está na disciplina do curso B, a qual menciona no conteúdo programático a tendência Educação Matemática e inclusão, mas não fica explícito que altas habilidades/superdotação em Matemática será abordado durante a disciplina.

O Quadro 8, a seguir, apresenta os objetivos e o conteúdo programático da disciplina Educação Inclusiva do curso A, cuja carga horária é de 68 horas semestrais.

Quadro 8. Educação Inclusiva – Curso A

Objetivos	Conteúdo Programático
Analisar as questões conceituais (filosóficas – ética-políticas) relativas ao processo de inclusão educacional; Propor alternativas pedagógicas (programas e ações) para o atendimento educacional de alunos com a necessidades educacionais especial (NEE) em sala de aula; Debater os pressupostos teóricos e práticos que envolvem a construção de uma educação inclusiva.	Aspectos históricos e conceituais do processo de inclusão; Caracterização de diversos tipos de deficiências, altas habilidades e condutas típicas; Políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais; Concepções do currículo considerando a diversidade do alunado com NEE na escola; Educação Inclusiva e a ação educativa: suportes necessários e estratégias de intervenção.

Fonte: autora.

Observa-se que no conteúdo programático da disciplina Educação Inclusiva do curso A é citado a caracterização de diversos tipos de altas habilidades. Menciona-se também as políticas de atendimento aos alunos com NEE e concepções do currículo considerando a diversidade do aluno com NEE. Neste caso, há possibilidades de ser abarcado o aluno com AH/SD e o tema ser tratado com mais especificidade, mas quando olhamos a referência bibliográfica proposta não há nenhuma alusão que isso aconteça realmente, uma vez que as referências bibliográficas sugeridas não apresentam nenhuma literatura específica sobre a AH/SD, além dos documentos normativos que versam sobre a temática em questão.

A disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva do curso B tem como objetivo geral compreender o conceito de Educação Inclusiva e suas implicações para o contexto escolar. O Quadro 9, a seguir, apresenta os objetivos específicos e o conteúdo programático da disciplina Fundamentos da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

Educação Inclusiva, cuja carga horária é de 75 horas semestrais, sendo 60 horas teóricas e 15 horas práticas.

Quadro 9. Fundamentos da Educação Inclusiva – Curso B

Objetivos	Conteúdo Programático
Conhecer a história da deficiência; Diferenciar o conceito de integração e inclusão; Identificar os princípios e concepções que fundamentam a perspectiva da educação inclusiva/ educação para todos; Contribuir para uma visão mais ampla do tema e de possíveis estratégias no cotidiano da sala de aula; Orientar em relação ao atendimento escolar de alunos com necessidades especiais; Possibilitar a reflexão sobre a formação de professores no contexto da Educação Inclusiva; Entender e levar as discussões das diversidades na escola, respeitando as diferenças das diversas naturezas.	Olhares sobre a Educação Inclusiva (a relação normalidade e excepcionalidade; a questãodoestigmadarotulação, multiculturalismo/diversidade; inclusão/integração nas instituições escolares); Desmistificando as deficiências (A história da deficiência no mundo e no Brasil; os tipos de deficiência e suas possíveis causas; as diversidades nas instituições escolares); Cotidiano escolar (Aprendizagem do aluno com necessidades educacionais diferenciadas; formação do professor inclusivo, tecnologias digitais e inclusão escolar).

Fonte: autora.

O Quadro 10, a seguir, apresenta os objetivos e o conteúdo programático da disciplina Educação Especial do curso C, cuja carga horária é de 60 horas semestrais.

Quadro 10. Educação Especial – Curso C

Objetivos	Conteúdo Programático
Analisar o panorama histórico da Educação Especial da antiguidade à atualidade; Relacionar tal panorama aos marcos históricos e políticas públicas brasileiras; Discutir o conceito de Educação Inclusiva e sua implicação na escola; Analisar as políticas públicas referentes à Educação especial e Educação Inclusiva; Conhecer, de forma elementar, as necessidades educacionais especiais quanto à etiologia, prevenção e modalidades de recursos educacionais disponíveis para alunos com Deficiência Auditiva/Surdez, Deficiência Visual/Cegueira, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público alvo da Educação Especial).	A relação histórica entre a sociedade e a deficiência; Contextualização Legal e Políticas Públicas: Educação Especial X Educação Inclusiva; Inclusão escolar e atendimento educacional especializado – AEE; Deficiência auditiva/surdez: abordagem oral e adaptações de acesso ao currículo; Deficiência auditiva/ surdez: abordagem bilíngue e adaptações de acesso ao currículo; Deficiência visual/cegueira e adaptaçõesdeacessoaocurrículo; Deficiência física e adaptações de acesso ao currículo; Deficiência intelectual e adaptações de acesso ao currículo; Altas habilidades/superdotação e adaptações de acesso ao currículo; TGD – transtorno global do desenvolvimento e adaptações de acesso ao currículo.

Fonte: autora.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

Observa-se que no conteúdo programático da disciplina Educação Inclusiva do curso C é referido a necessidade de se conhecer, de forma elementar, as necessidades educacionais especiais quanto à etiologia, prevenção e modalidades de recursos educacionais disponíveis para alunos do público alvo da Educação Especial, em particular para estudantes com altas habilidades/superdotação. Além disso, versa-se também sobre altas habilidades/superdotação e adaptações de acesso ao currículo.

Vale dizer que entre as disciplinas analisadas, Educação Inclusiva do curso C é uma das disciplinas que mais especifica o conteúdo sobre altas habilidades/superdotação, mas é citado no programa de ensino que isso acontece de forma incipiente. Além disso, na referência bibliográfica proposta não há nenhuma indicação de material didático mais detalhado sobre o tema, além dos documentos normativos que versam sobre a temática em questão.

O Quadro 11, a seguir, apresenta os objetivos e o conteúdo programático da disciplina Educação Especial – Fundamentos, Políticas e Práticas escolares do curso D, cuja carga horária é de 60 horas semestrais, sendo 20 horas consideradas como práticas para componentes curriculares.

Quadro 11. Educação Especial– Fundamentos, Políticas e Práticas escolares – Curso D

Objetivos	Conteúdos Programáticos
Propiciar ao aluno conhecimentos sobre os princípios e conceitos que delinearam, historicamente, o campo da educação especial; Apresentar as diretrizes legais da política educacional brasileira direcionada ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como sua análise na perspectiva do direito à educação; Conhecer programas, ações e alternativas pedagógicas desenvolvidas no processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; Propiciar ao aluno contextos e subsídios para o aprimoramento de seu pensamento científico e de sua produção escrita, a partir da práxis pedagógica, favorecida pela situação de estágio.	Princípios, conceitos e concepções que compõem o campo da educação especial; Políticas educacionais, legislação, recomendações e declarações internacionais que disciplinam e orientam a educação especial brasileira; Programas e ações de sistemas de ensino brasileiro para o atendimento educacional especializado; Práticas pedagógicas e atuação do professor especializado em diferentes serviços e formas de prover atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; Educação especial, educação inclusiva e implicações na formação de professores.

Fonte: autora.

Observa-se que no conteúdo programático da disciplina Educação Inclusiva– Fundamentos, Políticas e Práticas escolares do curso D é citado o tema referente às práticas escolares e ao atendimento ao aluno com altas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

habilidades/superdotação. Essa disciplina exibe o conteúdo sobre AH/SD mas na referência bibliográfica recomendada não há nenhum indicativo de material didático que aborde com mais especificidade o tema em questão, além dos documentos normativos.

O Quadro 12, a seguir, apresenta os objetivos e o conteúdo programático da disciplina Projeto integrado de estágio em docência em Educação Especial do curso D, cuja carga horária é de 90 horas semestrais, sendo 60 horas destinadas ao estágio.

Quadro 12. Projeto integrado de estágio em docência em Educação Especial

Objetivos	Conteúdos Programáticos
Abordar a parte aplicada da disciplina obrigatória Educação Especial-fundamentos, políticas e práticas escolares que tem como premissa em seu programa o direito de todos à educação escolar, com a garantia de acesso e permanência a um ensino de qualidade que respeite as diferenças; Propiciar ao aluno experiências em diferentes espaços formais de educação que atendam ao público-alvo da educação especial, em uma perspectiva inclusiva, preferencialmente em instituições públicas de ensino regular, de maneira a criar articulações entre a legislação, a política, os fundamentos, os aspectos metodológicos e as práticas pedagógicas.	Elementos para a identificação dos diferentes espaços educacionais e serviços educativos que atendam ao público-alvo da educação especial; Referências para o mapeamento dos diferentes espaços educacionais e serviços educativos que atendam ao público-alvo da educação especial, a fim de conhecer seu entorno, a comunidade escolar, os documentos orientadores; Construção de indicadores referentes à efetivação do direito à educação por parte do público-alvo da Educação especial em diferentes espaços educacionais. Estabelecer projeto de estágio; Orientação e acompanhamento do desenvolvimento dos projetos; Elaboração de relatório e devolutiva sobre o estágio para a unidade em que foi realizado.

Fonte: autora.

Dentre os cursos considerados, o curso D é o único curso que oferece uma disciplina de estágio em conjunto com uma disciplina teórica para abarcar os alunos que são público-alvo da educação especial. É importe dizer que as referências bibliográficas sugeridas não apresentam nenhuma literatura específica sobre a AH/SD, além dos documentos normativos que versam sobre a temática em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos na relevância do professor que irá lecionar Matemática na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental se apropriar da Educação Matemática na perspectiva inclusiva e desenvolver seu trabalho

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

docente em atividade de ensino, considerando a individualidade de cada educando.

Observa-se que o tema de altas habilidades/superdotação é uma área de estudo recente no Brasil. As pesquisas em geral versam sobre a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação em Matemática e o atendimento educacional especializado destes alunos. Sendo assim, há pouco material que versam sobre os processos de formação docente inicial e continuado dos professores que irão lecionar Matemática na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De uma forma geral, as disciplinas analisadas nos cursos de graduação em Pedagogia analisados não abordam com profundidade os conteúdos desejáveis na formação inicial de docentes que poderão atuar com alunos com altas habilidades/superdotação em Matemática na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, as referências bibliográficas sugeridas não apresentam nenhuma literatura específica sobre altas habilidades/superdotação em Matemática, além dos documentos normativos que versam sobre altas habilidades/superdotação.

Cabe ressaltar que os curso analisados, normalmente, não apresentam uma disciplina prática para abarcar os alunos que são público-alvo da educação especial, em particular, os estudantes com altas habilidades/superdotação em Matemática. A exceção fica com o curso D que possui uma disciplina Projeto integrado de estágio em docência em Educação Especial mas o programa de ensino da disciplina não deixa muito claro que é dada uma atenção específica aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Diante da formação do professor da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nota-se que são muitos os desafios para identificar um aluno com indicação de altas habilidades/superdotação e para implementar o atendimento educacional especializado para estes estudantes, público alvo da educação especial. Tendo como premissa o direito de todos à educação escolar, com garantia de acesso e permanência a um ensino de qualidade que respeite as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB n. 5692. Brasília, DF, 1971.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.078

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB n. 9394. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 do conselho nacional de educação/ câmara de Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2007.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

GREENES, C. Identifying the gifted student in mathematics. **Arithmetic Teacher**, 28, 14-18, 1981.

GÜENTHER, Z. C. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. **Revista Educação Especial**. n. 28, 2006.

HEID, M. K. Characteristics and special needs of the gifted student in mathematics. **Mathematics Teacher**, 76, 221-226, 1983.

HOLTON, D.; DANIEL, C. Mathematics. In: MCALPINE, D., MOLTZEN, R. (Eds.) **Gifted and Talented**: New Zealand Perspectives. Palmerston North, New Zealand: ERDC, 1996, pp. 201 – 218.

MACHADO, J. M.; STOLZ, T. Aluno com altas habilidades/superdotação matematicamente talentoso: um desafio para o professor. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática.** 2013.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**. v. 34, p. 39 – 60 , 2016.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA E INICIAÇÃO NA ATIVIDADE PROFESSORAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE UNIDADE TEORIA E PRÁTICA[1]

THAYNÁ GUEDES ASSUNÇÃO MARTINS
Mestranda em História, Cultura e Identidades da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, Graduação em licenciatura em Pedagogia (UEMA), licenciatura em História (UESPI), thaynaguedes1996@gmail.com;

MARY GRACY E SILVA LIMA
Doutorado em Educação: Currículo (PUC/SP), Graduação em Licenciaturam em Pedagogia (UFPI) mgracy@hotamail.com

1 Este trabalho é resultado da monografia intitulada "Formação docente de egressos do curso de Pedagogia e interface com a prática professoral: encontros e desencontros no início da carreira docente", defendida em 2021 na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no curso de licenciatura em Pedagogia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

RESUMO

Este estudo apresenta um recorte de um eixo temático "Articulação teórico e prática da formação no curso de Pedagogia para a atuação docente" produzido e analisado em uma pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, na qual abordou-se uma investigação com professores e professoras iniciantes na docência, recém egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. Diante disso, para este texto elencou-se como objetivo geral: compreender a vivência da teoria e prática apreendida na academia pelos iniciantes na docência. Quanto a metodologia utilizada para a concretude da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas por meio da plataforma Skype com 08 egressos, sendo 04 homens e 04 mulheres, aliado a um acervo bibliográfico que foi base para o diálogo empreendido na pesquisa. Diante dos dados revelados na pesquisa foi possível concluir que os professores e professoras iniciantes, consideram a existência de uma incompletude formativa no que se refere a aliança de aspectos teóricos e práticos junto as disciplinas ofertadas na graduação, ora apresentando-se essencialmente prática, ora essencialmente teórica no processo da formação inicial. Contudo, é preciso considerar que o processo de se fazer professor (a) é constante e está sempre em transformação, necessitando de aprimoramentos e maiores níveis de qualificação profissional, na busca de ser e tornar-se professor (a), compreendido, aqui, a partir do educar para transformar.

Palavras-chave: Formação de Professores, Curso de Pedagogia, Professores Iniciantes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

INTRODUÇÃO

A formação inicial docente como processo formativo para o exercício da profissão docente precisa evidenciar e possibilitar condições para a compreensão acerca da importância do professor (a) para o ensino-aprendizagem como maneira capaz de despertar o interesse pelo conhecimento de maneira crítica e reflexiva. A formação inicial na área docente deve fornecer as ferramentas necessárias aos graduandos (as) que possuam interesse na carreira de professor (a), permitindo a criação de uma forma de trabalho própria no contato com diferentes conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, principalmente por meio dos estágios supervisionados.

Assim, a compreensão acerca do papel do professor (a) como mediador entre o saber prévio dos alunos e os adquiridos, em que sua prática pedagógica ao ser fundamentada na reflexão e criticidade, pode possibilitar um ensino e aprendizagem significativos. O ser docente para atender a função social da escola de formar integralmente o educando, precisa inserir na sua ação profissional elementos didáticos e pedagógicos, influenciados pela globalização, por meio, das novas dinâmicas educacionais e dos avanços tecnológicos facilitadores que orientam a aprendizagem dos conhecimentos escolares por parte dos alunos.

Diante dessas considerações, compreende-se que os aspectos citados auxiliam no aprender a ensinar, além de ajudar os professores (as) a construirem sua identidade profissional docente, vivenciando a atividade professoral nos espaços relacionados a sua formação. Essas experiências são vividas na graduação e/ou pós-graduação e nas escolas de Educação Básica, onde os docentes exercem de fato a sua profissão. Antes disso, os professores (as) passam pela formação inicial, tendo o primeiro contato com os elementos que permitirão a constituição de saberes docentes a serem fortalecidos no decorrer do tempo.

O presente texto contempla um recorte de uma discussão desenvolvida a partir de um trabalho monográfico “Formação docente de egressos do curso de Pedagogia e interface com a prática professoral: encontros e desencontros no início da carreira docente” no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no qual abordou alguns aspectos inerentes a formação inicial de professores (as), possuindo como recorte espacial a Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, campus Timon. Acreditamos que a pesquisa realizada contribuirá com reflexões e informações necessárias para a comunidade

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

acadêmica, tanto em seu corpo docente, quanto junto aos discentes, dando visibilidade a diversos aspectos formativos e elementos constitutivos na formação inicial no curso de Pedagogia da referida universidade, pois é para essa comunidade que os frutos dessa formação destinarão sua atuação professoral. Como participantes do estudo tivemos pedagogos(as) professores(as) iniciantes na docência e recém egressos(as) da graduação.

No contexto deste trabalho aborda-se um recorte téorico acerca das relações teóricas e práticas desenvolvidas na formação inicial, e como essa relação foi desenvolvida pelos iniciantes na carreira docente junto a atividade professoral. Nisso, elencou-se como objetivo geral: compreender a vivência da teoria e prática apreendida na academia pelos iniciantes na docência. Desse modo, considera-se os diversos aspectos que se encontram envoltos da constituição professoral, e que a unidade teoria e prática desenvolvida no espaço do ensino e aprendizagem na formação inicial é apenas o início do processo de aprender e vivenciar os meadros da profissão professor (a), haja vista que esta aprendizagem do aprender a ensinar se constituirá como projeto de formação contínua, permeada por renovações, dado ao agente que se destina a atividade docente, o ser humano, que por assim ser, encontra-se sempre em constante mudança.

Torna-se pertinente pontuar que essa pesquisa surgiu a partir de inquietações advindas da aproximação com o findar da graduação, intensificadas a partir de relatos expostos por graduandos e graduandas em fase final de curso que se faziam categóricos em afirmar que a realidade da sala de aula diferenciava-se em muito do discurso teórico desenvolvido na academia. Diante das várias visões contraditórias junto a efetividade da relação teorica e prática de professores e professoras no cotidiano de suas atividades professorais, tomou-se ponto de partida para a busca da compreensão da existência ou (in) existência dessa relação junto aos egressos da Universidade Estadual do Maranhão, campus Timon.

Assim, essa pesquisa foi desenvolvida através do estudo de/com professores e professoras egressos (as) do curso de Pedagogia iniciantes na atividade docente, aliado ao estudo de pesquisas bibliográficas a partir de autores que abordam a temática de formação de professores (as), sobretudo, os iniciantes na docência. Como aportes teóricos tivemos os seguintes autores: Huberman (1995), Pimenta (2018), Tardif (2012), Freire (2019), dentre outros.

Para concretude da pesquisa e produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que de acordo com Alberti (1989), essa

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

modalidade de entrevista torna-se necessária na pesquisa por privilegiar o estudo de um tema específico, no caso, a formação inicial de professores (as) egressos (as) do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo (04) mulheres e (04) homens, que possuindo de um a três anos de formados puderam ser caracterizados como professores e professoras iniciantes na docência. (HUBERMAN, 1995). Dentre os requisitos para colaboradores do estudo estes tinham que obter de um a três anos de formados, além de encontrarem-se atuando na atividade docente.

METODOLOGIA

Esse estudo foi orientado pelo tipo de abordagem qualitativa de pesquisa, que nas Ciências Humanas vai além da quantificação de dados, pois busca os significados sobre o que os elementos da pesquisa querem demonstrar. Isso porque, como afirma Chizzotti (2017, p. 36) "[...] qualitativa, para ressaltar as significações que estão contidas nos atos e práticas.". Desse modo, procura-se dar uma significação aos dados coletados em uma determinada pesquisa, e não simplesmente analisar o fenômeno em si, mas o que está entre aqueles acontecimentos.

Assim, fez-se importante o uso dessa abordagem metodológica, pois compreende a pesquisa como uma ação que busca apreender informações que levem a reflexões para ultrapassarem os limites da descrição, possibilitando interpretações efetivas sobre determinado objeto de análise.

No que concerne a realização da coleta de dados, foram selecionados como sujeitos da pesquisa oito egressos do curso de Pedagogia, traduzindo-se em quatro professoras e quatro professores. Os pedagogos e pedagogas partícipes dessa pesquisa encontravam-se em um estágio de um a três anos de formação, o que tornou possível classificá-los como professores (as) iniciantes na carreira. Nesse contexto, este estudo se fundamenta em Huberman (1995), para a compreensão dos ciclos de vida profissionais, em que o autor define o período de 1 a 3 anos de graduados como a fase de inserção na carreira e, portanto, os iniciantes na docência.

Para a seleção dos participantes desse estudo investigativo foram elencados alguns critérios, a saber: I) possuir de um a três anos de graduado; II) estar atuando como profissional professor em instituição pública e ou privada, III) ser egresso da Universidade Estadual do Maranhão, campus Timon, e IV) prontificar de livre e espontânea vontade a se fazer parte dessa pesquisa. Junto a esse estudo optou-se pelo anonimato dos participantes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

entrevistados, desse modo, as professoras e professores são identificados pela nomenclatura Pedagogas e Pedagogos, está evidenciada pela letra P, e por uma sequência de letras alfabéticas, seguidas de M ou H, sendo M destinado a professoras, e H aos professores. Nisso, a nomenclatura destinada aos entrevistados deu-se em PAM, PBH, PCM, PDH, PEH, PFM, PGM, PHH.

As fontes orais obtidas, foram analisadas e interpretadas de acordo com a bibliografia escolhida e dos objetivos constituídos nesta pesquisa. Este estudo também se valeu da pesquisa de campo que, como fala Chizzotti:

> Visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações. [...] As informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada que se preste para fundamentar o *relatório* do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou por qualquer interessado. (2017, p. 126).

Isto posto, a pesquisa de campo configura-se como um método de substancial importância para aqueles que pretendem pesquisar assuntos relacionados à Educação, como o que buscou-se estudar e compreender nesta pesquisa, através da iniciativa de se compreender sobre alguns fatores dos iniciantes na docência, possibilitando um rico material a ser investigado. Desse modo, a fase da pesquisa de campo foi realizada depois de serem vistos os diferentes aspectos teóricos que trabalham acerca da formação de professores (as).

Vale ressaltar que as falas oriundas das entrevistas com os professores e professoras se constituíram como fonte de grande relevância para a concretude dessa pesquisa, nas quais foram analisadas e dialogadas junto a autores que trabalham a formação de professores.

REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A) E CONTRIBUTOS PARA O INÍCIO DA ATUAÇÃO DOCENTE

A formação inicial de professores (as), compreendida como a preparação para a docência, perpassou por diversas mudanças ao longo do tempo, até vir a ser compreendida da maneira como se dá na atualidade, uma formação apreendida na academia e sob diversas disciplinas teóricas e práticas. Por assim ser, compreende-se a palavra formação, pautada pelo dicionário de língua portuguesa, como "Ato ou efeito de formar (-se); constituição: a formação da consciência [...] O processo de educação, de instrução:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

a formação profissional [...]". (BECHARA, 2011, p.600). Fica compreendido que a formação é vista como o momento de preparação para o exercício de qualquer profissão que se evidencia a instrução que levará a habilitação do desenvolvimento do trabalho docente a partir da licenciatura em Pedagogia. Seguindo a perspectiva da análise sobre a compreensão da formação, e aqui, a formação de professores (as) é entendida a partir de García (1999, p. 26), que a compreende como:

> A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Esta formação profissional a partir da visão do autor se faz por meio de uma lógica tanto individual, como coletiva, que não está pautada apenas diante daquele que se encontra em processo de graduação, mas que a ação envolvida na formação através de um conjunto de perspectivas teóricas e práticas que se fazem e se mantém desde a graduação e segue durante todo o período de vigência da atuação professoral.

Nesse sentido, essas experiências junto ao coletivo e ao individual propiciam ao profissional, dentre outras potencialidades, a capacidade de reflexão na sua prática docente, atuando como um professor reflexivo que contribui de maneira efetiva e real na qualidade educacional que exercem.

À vista disso, quanto a didática como disciplina formativa no âmbito da formação inicial de professores (as), existente não só no curso de Pedagogia, mas nas licenciaturas em geral, é compreendida como uma parte imprescindível no que se refere ao contexto educacional, sobretudo nas aprendizagens do ensino, pois como aponta Pimenta (2018, p.83) "[...] a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, e a didática, o campo da Pedagogia que trata do ensino." Compreende-se, portanto, que a formação pedagógica se insere nos meandros da teoria e da prática, uma relação contínua e que deve se manter presente no decorrer da graduação, e em toda a constituição do se fazer docente, ou seja, durante todo o ciclo de vida profissional do professor

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

(a), em que a didática, apresentada como componente desse amplo cenário, se manifesta a partir da investigação de seu objeto - o ensino.

Em meio ao constituir-se professor (a), é compreendido que a formação inicial adquirida a partir dos cursos de graduação se efetiva, como o próprio nome diz, o início desse processo, que é longo e contínuo, onde ao adentrar na carreira propriamente dita, esse recém egresso, apesar de suas potencialidades adquiridas com o curso superior e que ainda encontra-se alimentada pela recém saída, não efetiva uma atuação totalmente segura a princípio, pois a escola, como meio de ação do professor (a) deve se fazer aliada nesse início da profissionalização, em que o iniciante é apresentado por um mundo, que ao mesmo tempo já foi acenado enquanto graduando, vai se mostrando em diversas nuances junto a prática efetiva do dia a dia. (ROCHA, 2006).

Com isso, o ambiente escolar encontrando-se pautado por um olhar direcionado ao professor (a) iniciante, ao passo que contribuirá com a sequência da formação inicial, ganhará novas possibilidades de mudanças e melhorias junto ao professor (a) recém-formado, traduzindo-se num movimento de ganhos para ambos os lados. Trata-se da valorização do profissional que se sentirá mais seguro para o desenvolvimento de sua ação docente.

Em decorrência do contrário, o que estaria sendo oferecido se configuraria no que Freire (2019), evidência como concepção bancária de ensino, em que há uma compreensão de aprendizagem a partir de uma mera transmissão, que se deposita no aluno, considerado um sujeito passivo, sem conhecimentos; e o professor (a) como o detentor dos saberes. Portanto, uma valorização e aliança dos envolvidos no contexto escolar, resultará em benefícios para a mobilização de saberes válida para uma educação humanizada.

Vale destacar, que uma educação humanizadora, inserida num contexto social democrático, é importante formar o profissional docente na mudança e para a mudança, através do desenvolvimento de competências reflexivas em grupo que seja realizada, ou ao menos se tenha abertura, para uma autonomia profissional compartilhada, entendendo a profissão professor (a) necessitando dividir o conhecimento com o cenário em que o docente se encontra. (IMBERNÓN, 2011).

Portanto, o ato de repensar suas práticas pedagógicas junto aos demais professores (as), oferece ao docente melhores condições de trabalho e desenvolvimento de uma educação pensada e mobilizada para o futuro,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

atendendo às demandas sociais vigentes, a partir da educação, compreendendo esta como força de mudança e superação das diferenças sociais.

Nessa perspectiva, encontra-se dois aspectos a serem destacados aqui, a saber, o da identidade profissional do docente e o da importância da formação continuada para aqueles que exercem a atividade professoral. Mas, se é tão importante assim haver uma continuidade nos estudos/pesquisas dos docentes para o aperfeiçoamento de sua ação educativa, torna-se pertinente compreender quais seriam os caminhos que levariam estes profissionais para uma continuidade em sua qualificação. Diante disso, Pimenta infere que:

> Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois está lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. (PIMENTA,1999, p.28).

Diante do exposto, é visto que a relação prática e teórica ao invés de serem compreendidas como distintas e por isso atuarem isoladas, estas se entrelaçam num jogo de interdependência em que uma complementa a outra, haja vista que toda prática tem uma teoria que a fundamenta. Para tanto, se faz necessária a aliança de alguns componentes junto a formação docente, esta entendida como um processo contínuo e que demanda renovações, reflexões críticas a partir de pesquisas.

Dá-se então, a importância do professor (a) pesquisador, pois não há como conceber um profissional docente que não objetive sua vivência formativa num contexto de ensino e aprendizagem, sem que haja a investigação da realidade escolar. Portanto, a identidade profissional constituída, dentre outros aspectos, em uma conjuntura de professor (a) pesquisador.

Corroborando as ideias defendidas por Pimenta (1999), diante da importância do professor (a) pesquisador, Freire (2019) elenca sobre o ensino e a pesquisa, compreendendo ambos como indissociáveis, uma vez que ensinar algo a alguém requer o ato de pesquisar, pois o ensino resulta de indagações e se não as tivesse não seria necessário compreender, haja vista que não haveria objeto de dúvida, mas existindo as indagações é conveniente a busca, a investigação, sendo esta alcançada a partir da pesquisa.

Dessa maneira, presencia-se a relevância da pesquisa como componente da formação identitária do profissional pedagogo (a) professor (a),

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

como parte de sua constituição profissional, em que junto a esse processo contínuo do aprender a ensinar, se faz presente a busca por novos meios de ensino que atendam às necessidades do contexto de atuação.

Desse modo, torna-se perceptível que a docência como profissão requer enfrentamentos em seu dia a dia, nos quais perpassa desde a desvalorização salarial, o que desencadeia diversos fatores, tais como: carga horária de trabalho exaustiva, dado ao fato do profissional atuar em mais de uma instituição, os trabalhos que são levados para o espaço extra escolar, pois as atividades dos professores (as) não encerram na sala de aula, a desmotivação face aos problemas diários com os alunos, o sistema, ou seja, com a realidade cotidiana do ambiente escolar. Essas causas citadas se encontram junto aos docentes em geral, no entanto, aos professores (as) iniciantes os mais agravantes, pois além de todas essas causas há dificuldade de ser professor (a) pedagogo (a) iniciante.

Cabe ao professor (a), diante da construção da relação aprender a ensinar se pauta não somente pelas questões teóricas apreendidas no contexto da formação inicial, nem tampouco, pela aplicação dos conteúdos que desenvolve na sala de aula, marcados pelas disciplinas conteudistas, mas este profissional se insere sob um contexto de grande relevância e oportunidade de aprender a docência na sua ação. O que é possível ser compreendido a partir de Tardif (2012, p. 230), onde pontua que o profissional professor (a) não é somente aquele que:

> [...] aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Nisso, as pesquisas que envolvem o trabalho docente devem dar visibilidade aos agentes participes desse processo, os professores e professoras, que diante de suas atividades cotidianas no ambiente educacional mobilizam seus saberes docentes em uma relação teórica e prática efetiva, onde uma complementa a outra. Tardif (2012), discorre sobre os saberes docentes a partir da formação inicial dos professores (as) e atuação docente propriamente dita, onde destaca a existência de cinco tipos de saberes dos professores (as), são estes: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

A compreensão acerca dos saberes citados por Tardif é de fundamental importância para a apreensão da formação e atuação docente. No entanto, para o presente estudo foi discorrido sobre dois desses saberes, aqueles provenientes da formação profissional para o magistério, e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. O primeiro possui sua fonte de aquisição a partir do estabelecimento de formação de professores (as), bem como nos estágios e cursos de aperfeiçoamento docente, possuindo como modos de integração no trabalho docente através da formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação docente. Quanto ao segundo saber aqui abordado, o da experiência, este é compreendido a partir da prática do oficio na escola e na sala de aula, assim como na experiência dos pares, sendo integrado no trabalho professoral pela prática do trabalho e socialização profissional. (TARDIF, 2012).

Diante desses saberes expostos a partir de Tardif (2012), é possível ver seu alinhamento junto a discussão empreendida neste estudo, no que se refere a aliança teórico e prática, onde os saberes adquiridos através da formação inicial de professores (as), onde é necessário a vivência da relação teórica e prática já nessa fase da constituição docente, a partir, por exemplo, dos estágios supervisionados e práticas pedagógicas. O que vai se intensificando a partir dos saberes da experiência, em que no campo de atuação professoral é possível vivenciar diversas situações onde a teoria apreendida na formação inicial será base para enfrentamentos práticos vivenciados no cotidiano escolar, bem como as aprendizagens que são adquiridas a partir das trocas entre os demais componentes da instituição escolar. Assim, dá-se a necessidade e importância dos docentes em conhecer esses diversos saberes-fazeres pertencentes a atividade educacional para a sua efetiva mobilização na atividade docente.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

À vista da discussão teórica desenvolvida no âmbito da formação docente na pesquisa realizada, coube indagar se esses professores (as), recém-formados e atuantes no contexto da sala de aula, conseguem realizar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

de maneira satisfatória a aliança teórica e prática em suas atividades professorais. Diante dessa perspectiva indagativa, foi desencadeada algumas divergências entre os relatos dos entrevistados. Quando a professora PAM destaca a capacidade de inovação dos recém graduados como um dos grandes ganhos da formação inicial, pontuando que:

> *[...] muita coisa eu aproveitei, a Universidade me motivou teoricamente para estar atuando, mas não é toda aquela glória que a gente conhece na Universidade, quando a gente chega na realidade, na prática é totalmente diferente. Mas eu acho que a gente tem que se aprimorar mesmo, fazer diferente. (*PEDAGOGA *AM).*

Assim, mesmo conseguindo levar para a sua atuação docente alguns aprendizados da formação inicial, a professora adverte que a realidade não se configura exatamente como é mostrada pela teoria da academia e, por isso, há entraves para uma atuação inovadora. Contudo, conclui que deve existir o aprimoramento das práticas educacionais por parte dos professores (as). Já o professor PBH, não considera fazer usos das teorias apreendidas na IES, pois julga que a realidade que os teóricos apontam em seus estudos não necessariamente farão jus a sua realidade. Então, ele insere *"você deve ter esse conhecimento. Claro que deve ter essa relação sim, certo? Mas a prática, a convivência, ela é o maior teórico, ela é o maior teórico. Então, você deve ter essa concepção." (*PEDAGOGO BH*).*

Nesse momento, é importante relembrar a importância do professor (a) pesquisador que na formação inicial haja o contato não só das pesquisas realizadas na realidade docente escolar, mas "procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo da docência." (PIMENTA, 1999, p. 28).

Nota-se a importância do desenvolvimento do ato investigativo dentro do curso de formação inicial, para que assim, ao se deparar com a realidade escolar, o profissional seja capaz de propor soluções aos enfrentamentos, haja vista, que irá pesquisar e saber qual a melhor teoria adequada numa dada situação em que se encontra, claro, adequando as singularidades de cada acontecimento.

A professora PCM, elenca um dos fundamentos apreendidos na academia como imprescindíveis à sua atividade docente, o planejamento, *"a questão do planejamento, a teoria do planejamento é fundamental e assim, é*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

uma das teorias que eu carrego, que ainda hoje utilizo [...] Então, essa é uma teoria que eu carrego muito, que é a questão do planejamento... É fundamental." (PEDAGOGA CM). Nesse mesmo movimento de destaque sobre características levadas para a ação profissional, há os relatos das professoras PFM e PGM, que seguem:

> *Então, a teoria, você consegue levar sim, ainda mais se você for um educador que se formou a pouco tempo, você tenta associar a teoria com a prática, mas que é difícil é difícil, nem todo mundo consegue fazer isso... Eu de início percebi uma diferença muito grande, [...] Então[...] Tem uma diferença, né? E as dificuldades que tanto as escolas e os educadores enfrentam em tentar conciliar o que é dito em livros e a prática, né? (*PEDAGOGA *FM).*
>
> *Contribuir assim, muito ela não contribui, a gente vai aprendendo mesmo é no dia a dia... A gente aprende na teoria muita coisa, a não fazer... A não colocar o errado, porque a gente vai aprender o certo de ser professor... Mas, a gente só vai aprendendo mesmo no dia a dia, colocando em prática aquilo que aprendeu na teoria. (*PEDAGOGA *GM).*

A professora PFM, pontua sobre a dificuldade em conciliar teoria e prática, pois a realidade vivenciada no dia a dia se mostra diferente da apontada no contexto teórico, o que facilita esse processo de inserção da aliança teórica e prática é se o profissional for recém graduado, contudo, reafirma a dificuldade em realizar essa união. Já a professora PGM compreende que a teoria não leva fortes contribuições ao campo ativo da atividade docente, e destaca como importante contribuição do campo acadêmico o saber do que não deve ser feito, e mesmo não considerando ser na academia que se constrói o ser docente, completa afirmando que no cotidiano da sala de aula efetiva a teoria.

Nesse sentido, diferenciando-se dos professores supracitados, o professor PDH considera desenvolver essa relação teórica e prática junto a sua ação docente. Mas destacando que isso só ocorre "*porque eu tive essa preocupação ainda como graduando de ter passado por toda a vivência da Universidade... Então, isso é fundamental, você tem que passar por essa vivência."* (PEDAGOGO DH).

Assim, embora os demais professores afirmem as dificuldades de conciliar a teoria aprendida na academia com os saberes necessários à prática concreta docente, ou seja, aqueles que se traduzem na junção de aspectos formativos no decorrer da formação inicial, ou mesmo continuada, a partir da teoria, e aqueles em torno da ação profissional, fortalecida no dia a dia

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

da sala de aula, onde o profissional professor (a) é o ator daquele momento, em que deve alinhar soluções diante das intercorrências que surgem na atividade docente. (TARDIF, 2012).

Mesmo havendo os mais resistentes acerca da existência da relação teórica e prática de maneira efetiva na formação docente, tem-se o professor PDH que evidencia a importância das vivências universitárias como forte contribuinte para atuação docente. Nas palavras do referido docente é necessário procurar estar inserido na Universidade em todos os seus aspectos para que possa ser utilizado o enriquecimento de sua prática professoral. É preciso que tanto a vivência em sala de aula quanto os conhecimentos aprendidos na academia estejam em constante processo de sintonia.

Diante das falas dos professores (as), podemos afirmar que a formação inicial não oportunizou um tornar-se professor (a) em sua completude, contudo, é preciso repensar que a ação professoral é complexa, e não há uma excelência sob o conjunto de fatores que estão envolvidos no ser professor (a), pois este profissional nunca está completo, num processo acabado, o professor (a) necessita se aperfeiçoar sempre, buscando novos meios de realizar sua atividade, dado ao fato das singularidades que encontram-se no meio escolar em todos os momentos.

Portanto, é visto que a maior falta sentida e explanada pelos entrevistados se faz em torno de um maior tempo de prática, de maior envolvimento das disciplinas teóricas aliadas à prática. Contudo, há de considerar que a complexidade no docente se encontra justamente na diversidade das experiências do cotidiano em sala de aula, o que resulta no aprimoramento através de sua prática.

Diante desse enfrentamento, dessa ausência de preparação completa no se fazer professor (a) no contexto da formação inicial, se destaca algumas disciplinas que estão intimamente ligadas ao fazer docente, a didática e o próprio estágio supervisionado que foi abordado aqui. O pedagogo (a), como profissional que deve transcender os limites do conteudismo, compreendendo a educação como uma ferramenta de transformação e mobilização social, em que se faz necessária a consciência crítica, assim sendo, os docentes necessitam produzir uma prática que almeje a superação da fragmentação dos saberes, buscando formar cidadãos críticos na compreensão das situações de desumanização que se encontram na sociedade. Assim, é necessário a análise dessas situações impostas para a compreensão desse processo desigual. (PIMENTA, 2018).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

No âmbito da formação inicial para ser professor (a), vale afirmar que a disciplina didática como componente pedagógico obrigatório, constituindo-se como fundamental no processo de aprender a ensinar, a disciplina não está para ditar maneiras exatas de desenvolvimento docente diante das intercorrências que possam surgir a partir de métodos infalíveis de atuação que devem ser seguidos, mas encontra-se como um meio de análise do ensino, objeto de seu estudo, orientando reflexões sobre essa prática tão singular que é o processo educativo.

Neste sentido, há um entendimento de que a didática na qualidade de disciplina nos cursos superiores de licenciatura apresenta-se como possibilidade de favorecimento para que o ensino produza aprendizagens necessárias para a formação do indivíduo, no sentido crítico de inserção na sociedade, objetivando a transformação de condições desiguais. Para isso, faz uso de apoios teóricos e metodológicos que possibilitam a análise, compreensão e interpretação do ensino, pautados na dada realidade em que o professor (a) atua, perspectivando possibilidades de superação. (PIMENTA, 2018).

Nos cursos de formação de professores (as), a didática como uma disciplina pedagógica, bem como outras disciplinas ofertadas na graduação, não encontra-se como meio de guia infalível para se fazer professor (a), mas, esta se configura como um dos elementos fundamentais para refletir as suas ações professorais, possibilitando análises e compreensões do contexto em que o/a docente e seus discentes estão inseridos, nos seus mais diversos fatores sociais, políticos, econômicos, dentre outros, oferecendo ferramentas de mudança e superação de realidades colocadas ao povo, a partir da pesquisa e compreensão da realidade.

Portanto, é incontestável que há muito o que atingir como superação nos meandros da formação inicial de professores (as), sobretudo, no que mais se destacou nestas falas, a ineficiência da relação teórica e prática, o que pôde ser sintetizado na fala da professora FM, pontuando que:

> *Mais possibilidade do aluno estar relacionando teoria e prática faz com que... Você saiba mais relacionar teoria e prática. Quando um aluno, ele estuda Libras, exemplo, ele estudou a teoria e ele precisa colocar em prática. Eu acho que seria muito melhor do que ter dentro da Universidade, ele ser possibilitado a vivenciar aquilo com o aluno surdo, né? Porque ali vai ter uma troca, uma interação realmente. (PEDAGOGA FM).*

Evidencia-se, diante dos dados revelados na pesquisa, a compreensão dos alunos (as) diante de uma formação pautada por uma não completude

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

no que concerne a relação teórica e prática nas disciplinas, onde ora apresentam-se essencialmente práticas, ora essencialmente teóricas, destacando que para os egressos os aspectos formativos de maior valor na fase inicial se fazem junto a prática. Contudo, torna-se importante explicitar o caráter formativo que faz parte dos aspectos teóricos, onde encontram-se as bases para a realização da prática docente de maneira segura e eficaz, pautada, portanto, na teoria e prática, uma complementando e dando base para a outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento da formação inicial de professores (as) como base para construção da profissão de professor (a) requer, portanto, um investimento contínuo na profissionalização, que se efetiva através de conhecimentos teóricos e práticos. Afirma-se que o período de graduação não torna o profissional professor (a) inteiramente capacitado para atuar em sua atividade profissional de maneira inteiramente segura, pois se trata de um crescimento infindável, repleto de encontros e desencontros nos saberes e fazeres docentes, e, por sua vez, no processo de refazer-se continuamente como profissional professor (a) pedagogo (a).

No presente texto, analisou-se aspectos relacionados a formação inicial de pedagogos e pedagogas, com foco na unidade teoria e prática desse processo formativo. Com o objetivo de compreender a vivência da teoria e prática apreendida na academia pelos iniciantes na docência. Com base nas análises dos dados coletados na pesquisa em consonância com o estudo da bibliografia escolhida para a produção, foi possível concluir que as falas dos entrevistados e entrevistadas caminharam para uma não completude da aliança teórica e prática de maneira efetiva no decorrer das disciplinas ofertadas na graduação, demonstrando que ora apresentavam-se de modo essencialmente teórica, ou de modo majoritariamente prática, onde os egressos davam ênfase na importância da prática para sua formação.

Contudo, vale (re) pensar sobre a unidade teoria e prática como componente da formação inicial, pois é a partir delas que o futuro profissional irá se constituir como tal de maneira segura e eficaz, pois a prática não substitui a teoria e a formação teórica não anula a prática, ambas se complementam em um processo sempre continuo de formação e atualização nos saberes e fazeres docente.

Dessa maneira, foi possível concluir que se tratando de recém egressos da graduação estes profissionais encontram-se percorrendo passos iniciais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

e inseguros na caminhada da constituição de uma identidade docente e de aprendizagens necessárias para a docência. Assim, reafirma-se a ideia empreendida ao longo desse estudo, de uma formação em processo contínuo do se fazer/ser professor (a), em que são demarcados fatores norteadores desse cenário formativo da profissão docente.

Diante das falas apontadas pelos professores e professoras iniciantes sobre a unidade teórica e prática, considera-se a existência de uma incompletude formativa a partir da formação inicial, contudo, é preciso que considere que o processo de se fazer professor (a) é constante e está sempre em transformação, necessitando de aprimoramentos e maiores níveis de qualificação profissional, por isso, a importância da formação continuada, para que o docente consiga junto a sua prática de sala de aula cotidiana aliada aos ensinamentos adquiridos desde a graduação, ao lado da busca de novos saberes com a pós graduação, e da busca pela experiência na prática docente.

Para tanto, há que se considerar e valorizar o papel fundamental de pensar a unidade da teoria e prática por meio de práticas reflexivas e interventivas no âmbito das disciplinas pedagógicas e das situações de ensino nos estágios e outros espaços de aprendizagem da docência e em toda atividade do ser professor(a) na formação e atuação docente, pois estes se revelam como imprescindíveis para que o profissional tenha a capacidade de refletir e compreender os contextos nos quais encontra-se envolto, e a partir da reflexão e compreensão desses contextos, a saber: sociais, políticos, culturais, econômicos, possam gerar possibilidades de intervenção e transformação da realidade de seus alunos e deles próprios.

Além disso, aprende-se a ser professor(a) articulando a teoria estudada e aprendida na formação com a prática docente vivenciada em todo o processo formativo, pode ter-se cada vez mais uma atuação professoral segura, efetiva e dinâmica, atingindo assim os objetivos de ser e tornar-se professor (a), compreendido, aqui, a partir do educar para transformar.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1989.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2011.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.079

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciência humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, P. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: LEITE, Silvana Cobucci. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** S. Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: teoria e pesquisa. 2. ed. Araraquara- São Paulo: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018.

ROCHA, Gisele Antunes. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. *In*: LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

TARDIF. Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

FORMULAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: CONTEXTOS E COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

WELLTON CARDOSO PEREIRA
Graduado em Economia e Licenciado em Matemática pela Univeridade Regional do Cariri – URCA; e mestre em ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. welltoncardoso@live.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

RESUMO

Este trabalho objetivou descrever os contextos e competências que podem ser trabalhados na formulação e resolução de problemas para o exercício da cidadania no Ensino Médio. Utilizou-se como fundamento os documentos educacionais oficiais do Governo brasileiro, para abordar a cidadania, contextos e as competências envolvidas. Além desses, autores consagrados como base para a proposta das atividades 1 e 2 de formulação e resolução de problemas contextualizados para a promoção da cidadania. Os resultados revelaram que os contextos em que podem ser desenvolvidas as competências para o exercício da cidadania nos processos de formulação e resolução de problemas são: atividades cotidianas, fatos das Ciências da Natureza e Humanas, questões socioeconômicas, como situações de saúde, sustentabilidade e as implicações tecnológicas e do mundo do trabalho, divulgados por diferentes meios para a formação integral. E as competências que podem ser trabalhadas por exemplo, são: a compreensão da realidade por meio da leitura e da linguagem, a capacidade de elaborar estratégias de soluções, a criatividade, a comunicação, argumentação, o trabalho em equipe e a capacidade de analisar e aplicar a Matemática para contribuir para uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Formulação e resolução de problemas, Contextos, Competências, Cidadania.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

INTRODUÇÃO

A formulação e resolução de problemas é uma das metodologias indicadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos alunos na Educação Básica. Por ser uma atividade reflexiva e criativa, essa metodologia pode contribuir para a educação para a cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 471) revela que: "A área de Matemática, no Ensino Fundamental, centra-se na compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos e no desenvolvimento do pensamento computacional, visando à resolução e formulação de problemas em contextos diversos".

O Caderno V da etapa II do Pacto Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2013) revela que a formulação e resolução de problemas representam uma das principais finalidades da Matemática. Além disso, se o ensino de Matemática tiver esse objetivo, contribuirá para a formação de cidadãos preparados para intervir na realidade, a partir de dois fatores: compreensão de problemas e situações da sociedade atual.

No Ensino Médio a formulação de problemas e sua resolução também são citados na BNCC como processos necessários para desenvolvimento de competências específicas, em contextos diversos ou seja, da própria Matemática, incluindo os do âmbito tecnológico e de outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2018).

Dante (2010) defende que a formulação e a resolução de problemas podem contribuir significativamente para a formação do ser humano em constantes transformações causadas pelo processo de globalização, o que exige pessoas preparadas para a vida e a diversidade que nela se apresenta.

Dada a relevância apresentada à formulação e resolução de problemas, é interessante aqui destacar o que pensa Butts (1997), sobre essa atividade. Esse autor diz que resolver problema significa estudar Matemática. Sendo assim, é preciso que professores dessa disciplina, de todos os níveis, ensinem seus alunos a arte de resolver problemas. Para atingir esse objetivo, é necessário, em primeiro lugar, formular problemas adequadamente.

Ademais, formular um problema se compara a um processo artístico, no qual se utiliza a criatividade de um artista tendo como objetivo que o resolvedor: sinta-se motivado a resolver o problema; entenda e aprenda

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

conceitos que fazem parte das etapas de resolução; e retenha algum conhecimento sobre a resolução de problemas.

Não se pode questionar a importância da formulação de problemas já que ela dá sua parcela de contribuição no processo de aprofundamento dos conceitos e processo envolvidos na sua resolução. Dar importância às atividades de escrita e resolução de um problema é um momento de grande riqueza para o desenvolvimento da capacidade do estudante resolver problemas (BOA VIDA *et al*, 2008).

Vale ressaltar que se a formulação e resolução de problemas for utilizada para desenvolver competências cidadã o ensino de matemática se tornará mais significativo, tendo em vista a contribuição que a mesma dará para a formação integral dos alunos.

Diante da relevância da formulação de problemas e resolução de problemas em contextos diversos, este trabalho apresentou o seguinte questionamento: Quais contextos e competências podem ser trabalhados na formulação e resolução de problemas para o exercício da cidadania no Ensino Médio?

Assim, este trabalho tem como objetivo geral: Descrever os contextos e competências que podem ser trabalhados na formulação e resolução de problemas para a promoção da cidadania. E, como objetivos específicos: Definir a educação para a cidadania; Descrever os contextos em que a matemática pode ser desenvolvida; Descrever atividades e competências que podem ser desenvolvidas por meio da Matemática em contextos diversos.

Espera-se com os resultados contribuir com as discussões para a formação de professores de Matemática acerca da temática formulação e resolução de problemas no contexto diversos e para a formação necessária à cidadania, abrindo possibilidades de estudos e de novas pesquisas nesse âmbito.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica. Para Fonseca (2002, p.32),

> A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

Vale ressaltar que, os objetivos desse trabalho foram atingidos analisando o documento oficial normativo da Educação Básica, ou seja, a BNCC, com destaque para a área de Matemática (BRASIL, 2018); Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental - PCNs (BRASIL, 1998); e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCEN (BRASIL, 2013) para descrever os conceitos de letramento matemático, educação para a cidadania, os contextos e competências para se trabalhar a formulação e resolução de problemas para a promoção da cidadania.

Já a pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002, p.44), "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Para tanto, este trabalho fundamentou a elaboração de duas atividades de formulação e resolução de problemas contextualizada, a partir de uma breve análise da obra de Elenita Eliete de Lima Ramos e Vanessa Oechsler (2014), mais precisamente do capítulo intitulado Atividades matemáticas e cidadania. Além disso, baseou-se em Boa Vida et al (2008), para apresentar as duas estratégias de formulação de problemas *E se em vez de?* e *Aceitando os dados*; e em Allevato e Onuchic (2014), no que concerne à Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensino de Matemática no Ensino Médio e letramento matemático

A Matemática no Ensino Médio tem como objetivo o letramento matemático articulado ao letramento do Ensino Fundamental. Sendo assim, o que é o letramento matemático?

> [...] definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (BRASIL, 2018. p. 266).

Dessa forma, na última etapa da Educação Básica deve-se dar continuidade ao letramento matemático do Ensino Fundamental, ao apresentar a Matemática de maneira integrada e utilizada na realidade dentro de contextos variados. Ou seja, os adolescentes e adultos devem consolidar os

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

aprendizados na etapa anterior, adquirir maior nível de capacidade de abstração e formas de resolver problemas de maior complexidade, inclusive, por meio de uma maior integração entre a Matemática e as outras áreas do conhecimento e a aplicação da Matemática em contextos diversos (BRASIL, 2018).

Para tanto, o desenvolvimento das competências Matemáticas requer que os estudantes desenvolvam processos investigativos, modelagem e resolução de problemas, isto é, representação, comunicação, argumentação e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e ser capaz de realizar representações e procedimentos cada vez mais complexos (BRASIL, 2018).

Vale ressaltar que os professores da área de Matemática no Ensino Médio focarão o seu trabalho nas seguintes competências específicas:

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.
2. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
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.
5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

> identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas (BRASIL, 2018, p. 531).

Em uma breve análise de cada uma dessas competências pode-se perceber que o ensino de Matemática precisa ser contextualizado, interdisciplinar, utilizar a investigação matemática, resolução de problemas e modelagem matemática. Ademais, a utilização de estratégias, recursos tecnológicos, observação de padrões, experimentação e demonstrações matemáticas cada vez mais elaboradas.

Percebe-se ainda que o desenvolvimento dessas competências matemática no novo Ensino Médio exige processos de aplicação de conceitos e procedimentos matemáticos, reflexão, análise de realidades (das áreas do conhecimento, tecnologias, estatísticos divulgados por diferentes meios), capacidade de trabalhar em equipe e contribuir com as mudanças na sociedade, tarefa de um efetivo cidadão.

Vale ressaltar que para desenvolver as competências descritas acima, no novo Ensino Médio, a Matemática foi divindade em 3 (três) unidades do conhecimento, quais sejam: Números e álgebra; Geometria e medidas; Probabilidade e Estatística. E cada uma delas estão associadas as habilidades específicas que contribuirão para o desenvolvimento das competências específicas e as aprendizagem das dez competências gerais da BNCC.

Acrescenta-se ainda que o desenvolvimento dessas competências ocorrerá pela área da matemática a qual será ministrada de forma contextualizada e interdisciplinar e por meio de itinerários formativos, isto é, projetos, disciplinas e outros arranjos que possam contribuir com a formação integral dos estudantes.

Educação para a cidadania, contextos e competências matemáticas no Ensino Médio

A competência geral 10 da BNCC descreve que: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários".

A referida competência defende atitudes e comportamentos para o exercício da cidadania. Mas o que é cidadania e o que é educação para a cidadania segundo os documentos oficiais do Governo brasileiro?

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

O Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996, p. 8) revela que: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

De acordo com as finalidades do Ensino Fundamental,

> - compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
> - posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (BRASIL, 1996, p. 7).

Ou seja, conforme esse documento, o exercício da cidadania perpassa pelo sentimento de pertencimento e senso de responsabilidade, não só por si mesmo, mas pelo outro. Não significa somente exercer direitos e deveres mas também lutar por uma sociedade mais justa, adotando valores e atitudes inerentes a uma sociedade democrática, como a liberdade, a responsabilidade e solidariedade humana.

Vale destacar que os PCN do Ensino Fundamental revelaram a capacidade da Matemática contribuir para a formação para a cidadania, desde que as metodologias utilizadas enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia. É importante também colocar os alunos diante de problemáticas sociais e políticas tendo como base a leitura crítica e interpretação de informações, ou seja, dados estatísticos e índices divulgados pela mídia. Assim, o aluno precisará saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc. (BRASIL, 1998)

Já os PCN do Ensino Médio destacam nas finalidades da última etapa da Educação Básica a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, conforme a Lei de Diretrizes e Bases

Em relação às competências para o exercício da cidadania, as mesmas deve estar contidas no âmbito social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo. Essas competências são, dentre outras: a capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

a solução de um problema, ou da capacidade de trabalhar em equipe, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 2000).

Os Parâmetros Curriculares – PCN + 2002, apontaram como competências importantes para a formação para a cidadania no Ensino Médio em Ciências da Natureza e Matemática: representação e comunicação para compreender a importância da linguagem para a produção de sentido; investigação e compreensão, que valoriza o conhecimento científico enquanto instrumento de intervenção e resolução de problemas; contextualização sociocultural, que aponta a importância do contexto sociocultural e outros para a geração de sentido nos diferentes saberes (BRASIL, 2002).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN,

> [...] educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. Nessa perspectiva, cabe instituição escolar compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve ela responder a isso (BRASIL, 2013, p.24-25).

Nesse sentido, a escola no Ensino Médio deve desenvolver atividades focadas também na preparação dos estudantes para a cidadania, e a Matemática pode dar sua contribuição, tendo em vista a necessidade humana de sentir-se pertencente e capaz de transformar a sociedade por meio dos conhecimentos, atitudes e valores aprendidos na escola.

Formulação e resolução de problemas em contextos diversos: atividades e competências

A BNCC recomendou a resolução de problemas como uma das metodologias da educação matemática que podem contribuir para a formação integral dos alunos.

Além disso, vale evidenciar como a BNCC concebe a resolução de problemas, ou seja,

> Convém reiterar a justificativa do uso na BNCC de "Resolver e Elaborar Problemas" em lugar de "Resolver Problemas". Essa opção amplia e aprofunda o significado dado à resolução de problemas: a elaboração pressupõe que os estudantes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

> investiguem outros problemas que envolvem os conceitos tratados; sua finalidade é também promover a reflexão e o questionamento sobre o que ocorreria se algum dado fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescentada ou retirada (BRASIL, 2018, p. 536).

Ou seja, o documento declara a associação entre resolução e formulação de problemas pois abre um leque de oportunidades para os alunos aprenderem a partir da investigação de problemas diversos e a reflexão por meio de modificações nos mesmos.

> No caso da resolução e formulação de problemas, é importante contemplar contextos diversos (relativos tanto à própria Matemática, incluindo os oriundos do desenvolvimento tecnológico, como às outras áreas do conhecimento). Não é demais destacar que, também no Ensino Médio, os estudantes devem desenvolver e mobilizar habilidades que servirão para resolver problemas ao longo de sua vida – por isso, as situações propostas devem ter significado real para eles. Nesse sentido, os problemas cotidianos têm papel fundamental na escola para o aprendizado e a aplicação de conceitos matemáticos, considerando que o cotidiano não se refere apenas às atividades do dia a dia dos estudantes, mas também às questões da comunidade mais ampla e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 535).

Dentre as propostas de trabalhar a resolução de problemas, uma muito recomendada é a de Allevato e Onuchic (2014), disponível na obra intitulada Resolução de Problemas: Teoria e Prática, para a o desenvolvimento da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas, em dez etapas, a seguir:

a. **proposição do problema**: Nesta etapa o professor seleciona um problema chamado de gerador, visando à construção de conceito, princípio e ou procedimento envolvendo um conteúdo que não tenha sido trabalhado ainda pelo docente; Vale ressaltar que, de acordo com Allevato (2014, *apud* ALLEVATO; ONUCHIC, 2014), o problema pode ser proposto pelo professor ou aceito um formulado pelo aluno;
b. **leitura individual**: O professor entregará uma cópia do problema impresso a cada estudante e solicitará a devida leitura, tendo a possibilidade de fazer uma reflexão e desenvolver a compreensão própria do problema;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

c. **leitura em conjunto**: O segundo momento é de leitura em grupo. Os estudantes farão uma nova leitura e a discussão do problema. Nesse momento, o professor auxiliará os alunos, mas as ações deverão ser realizadas, essencialmente, pelos estudantes durante a solução de dificuldades secundárias relacionadas à notação matemática, à "tradução" da língua natural para a linguagem matemática, conceitos e técnicas operatórias;
d. **resolução do problema**: Após a compreensão do problema, os estudantes irão resolver o problema gerador de um conhecimento pretendido pelo professor, envolvendo um conteúdo planejado para aquela aula;
e. **observar e incentivar**: O professor, ao mesmo tempo, deve observar a produção dos alunos e incentivá-los à utilização de conhecimentos prévios, técnicas operatórias e a troca de ideias. Auxilia os alunos suficientemente levando-os a desenvolverem a maior parte do trabalho;
f. **registro das resoluções na lousa**: Nessa etapa os representantes dos grupos são convidados a fazer o registro de suas soluções na lousa, estando certas ou erradas e obtidas por diferentes processos;
g. **plenária**: Diante das soluções registradas no quadro os estudantes são estimulados a comunicar suas ideias, justificá-las, defender seus pontos de vista e avaliar as soluções apresentadas;
h. **busca do consenso**: Esse momento caracteriza-se pela busca de consenso, ou seja, professor e estudantes tentarão entrar em consenso acerca da solução correta. Durante essa etapa os estudantes poderão estar construindo conhecimentos sobre o conteúdo da aula e o aperfeiçoamento da capacidade de leitura e escrita matemática;
i. **formalização do conteúdo**: A última etapa é caracterizada pela "formalização". O professor irá apresentar uma solução organizada e estruturada na linguagem matemática na qual vai apresentar uma padronização de conceitos, princípios e procedimentos construídos através da Resolução de Problemas, e destacar técnicas operatórias, além de fazer demonstrações se preciso;
j. **proposição e resolução de novos problemas**: O objetivo desta fase é a realização de um processo de avaliação contínua depois da etapa de formalização a partir da proposição de novos problemas relacionados ao problema gerador. Os estudantes terão a oportunidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores e, ao

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

mesmo tempo, o professor analisará se os elementos essenciais do conteúdo da aula foram aprendidos (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014).

A resolução de problemas pode ser continuada pela atividade de aprofundamento, ou seja, quando o professor dar a oportunidade também de os alunos elaborarem problemas. Dessa forma é possível colocar em prática o que propõe a BNCC, ou seja, investigar novas situações ou alterar dados nos problemas para verificar o que acontece, gerando assim novos questionamentos e reflexões pertinentes que podem consolidar a aprendizagem dos conceitos e procedimentos matemáticos aprendidos no Ensino Fundamental.

Evidenciamos aqui o formato de formulação de problemas fundamentado em Boa Vida *et al* (2008), especificamente em duas estratégias de Formulação de Problemas, as quais podem ser trabalhadas em sala de aula por professores da Educação Básica.

A primeira é chamada de *E se em vez de?* Essa estratégia consiste em uma formulação a partir de um problema apresentado ao estudante. Este último analisa o problema dando ênfase ao enunciado, às restrições envolvidas na resposta, e percebe o que é pedido. Nesse caso, o processo de formulação de um novo problema consiste em modificar um ou mais desses aspectos envolvidos.

Aceitando os dados é a segunda estratégia de formulação de problemas e equivale a um processo criativo no qual os estudantes criam seus próprios problemas, a partir de uma expressão, uma figura, tabela, ou conjunto de dados. É recomendada após a familiaridade com a modificação de problemas, pois, sem isso, pode ocorrer a elaboração de situações desconexas da Matemática e que eles não conseguirão resolver (BOA VIDA *et al.,* 2008).

Contexto 1 – A saúde no Brasil no período de pandemia

As atividades dos contextos 1 e 2, que serão apresentados a seguir, destinadas a alunos do Ensino Médio, foram desenvolvidas com base: nas atividades do material de uma especialização do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, de autoria de Elenita Eliete de Lima Ramos e Vanessa Oechsler (2014); e nas competências descritas nas Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) – 2002.

A atividade do contexto 1, interpretação de gráficos e tabelas, pode contribuir para o desenvolvimento da competência representação e

ISBN 978-65-86901-50-4

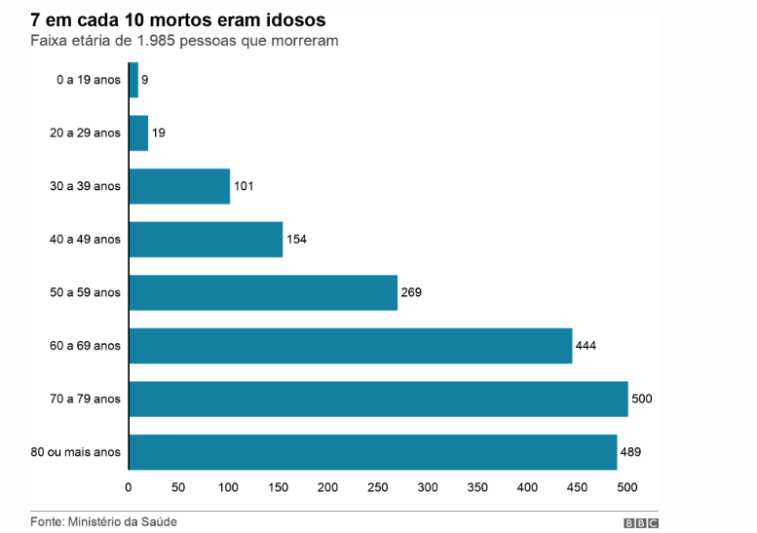
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

comunicação: que enfatiza a importância da linguagem para interpretar textos de Matemática, a produção de textos, exprimir-se com clareza, tanto na linguagem materna como também por meio da linguagem matemática e etc; e a competência Investigação e compreensão, a qual dar condições para os alunos identificarem problemas, compreensão e formulação de questões, além de desenvolver o raciocínio, selecionar estratégias e etc. (BRASIL, 2000).

Para tanto, será proposto nessa atividade o estudo da situação da saúde no Brasil e mais precisamente do número de mortos no referido país pela pandemia do novo Coronavírus e fazer a relação com os direitos sociais com foco para o direito à saúde, tendo em vista que, a formação para a cidadania, de acordo com os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), "significa refletir sobre as condições humanas de sobrevivência, a inserção das pessoas no mundo do trabalho, as relações sociais e culturais, o desenvolvimento da crítica e o posicionamento frente às questões sociais"(RAMOS e OECHSLER, 2014, p. 28).

A referida atividade pode ser realizada em 8 aulas, divididas em 4 blocos de duas aulas, tendo como conteúdo a Estatística.

No bloco 1 (um), o professor poderá utilizar computador, roteiro de aula, e o gráfico abaixo (7 em cada 10 mortos eram idosos), para iniciar as discussões. Deverá também sondar os conhecimentos dos alunos sobre o direito à saúde no Brasil. Em seguida, pode dividir a turma, em até 5 equipes, e direcionar os alunos para a realização de uma pesquisa no laboratório escolar sobre os tipos de direitos sociais, com destaque para a situação da saúdo no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus.



ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

No bloco 2 os alunos deverão ser orientados a comunicarem os resultados das pesquisas realizadas, sobre a temática em destaque, e o professor poderá iniciar a discussão da temática por meio dos dados apresentados e fazer a ponte com o direito à saúde, visando conscientizar os alunos sobre seus direitos e deveres, as necessidades e os meios de se lutar por uma saúde mais justa para todos.

Na aula do bloco 3 o professor deverá apresentar a seguinte questão: Se de 1985 pessoas que morrerão, 7 em cada 10 mortos eram idosos, se levarmos em conta essa proporção, cerca de quantos idosos faleceram do total? Justifique porque morreram mais idosos. O gráfico 7 em cada 10 mortos eram idosos pode ser substituído por um mais interessante. Essa atividade pode ser resolvida individualmente ou em equipe e o professor pode utilizar no processo de resolução a Metodologia de Ensino - Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas de Allevato e Onuchic (2014).

Na sequência, ou seja, após a resolução as equipes podem ser estimuladas a formular novas questões com base no gráfico e resolvidas em equipe ou individualmente. As competências trabalhadas no âmbito da resolução serão a leitura, a criatividade, o trabalho em equipe, análise e raciocínio matemático, a capacidade de comunicação, argumentação, dentre outras. O professor poderá trabalhar as orientações para poder evitar o contágio do referido vírus e a responsabilidade individual e coletiva, para que ajam com consciência, autonomia, liberdade, igualdade e fraternidade e ética no seu cotidiano.

Por fim, no bloco 4, os professor deverá trabalhar o conceito de Estatística, a sua importância no cotidiano e os procedimentos de organização de dados como o processo de tabulação de dados e a representação em gráficos e tabelas.

Contexto 2- Consumidor consciente e o consumo de água nas residências

A atividade 2 é uma proposta de trabalho com a formulação e resolução de problemas no contexto do Consumidor consciente e o consumo de água nas residências. A mesma pode ser realizada com alunos do Ensino Médio com o objetivo de incentivar o consumo consciente de água nas residências, o que pode ter reflexos em outros contextos, tendo como aliada a Matemática como ferramenta no combate ao desperdício de água e, assim, contribua para o desenvolvimento sustentável do planeta.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

Vale ressaltar que nessa atividade os alunos poderão utilizar os procedimentos matemáticos das quatro operações básicas, Estatística e procedimentos de Álgebra como a proporcionalidade. E a competência a ser trabalhada é Contextualização sócio-cultural, que tem a ver com a capacidade de o aluno utilizar a Matemática em diversos contextos e ser capaz de realizar intervenções no mundo real (BRASIL, 2000).

A referida atividade deve ser realizada em 8 aulas, divididas em 4 blocos, com um planejamento compartilhado com o professor de Língua Portuguesa para ajustes necessários no mesmo, se necessário.

No primeiro bloco, o professor de Língua Portuguesa começará com a leitura do texto abaixo (Desperdício), oriundo do projeto Economizar água é preciso.

DESPERDÍCIO DE ÁGUA[1]

O nosso planeta Terra poderia muito bem se chamar Água, pois esta cobre a maior parte da superfície. Isso não significa, porém, abundância de recursos, já que boa parte da água está congelada nos polos ou é salgada. Segundo a ONU, Organização das Nações Unidas, metade da população do planeta sofre com falta d'água.

O Brasil não está fora do perigo, apesar de possuir grandes **recursos hidrográficos**, com a maior reserva de água doce do planeta, enquanto alguns países da África e do Oriente Médio sofrem com crônicos problemas de escassez de água.

Por isso, mais do que nunca, é preciso economizar água. No Brasil, nossos recursos hídricos abundantes são, muitas vezes, utilizados de forma inadequada, com o crescimento desordenado de cidades, poluição dos lagos, córregos e rios e, principalmente, pelo **desperdício.**

O desperdício residencial é o campeão. As maiores vilãs domésticas são as válvulas convencionais de descarga. Elas usam 40% de toda a água da casa. Cada segundo que uma pessoa permanece com o dedo na descarga são 2 litros de água desperdiçados. Nosso desperdício de água chega a 70%, e temos até 78% do consumo de água de uma residência sendo gasto no banheiro.

Nas atividades industriais o consumo é também muito grande: as indústrias de papel e celulose chegam a gastar 500 litros de água para cada quilo de produto fabricado. Nas

1 Projeto Economizar água é preciso!. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/guaef.pdf

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

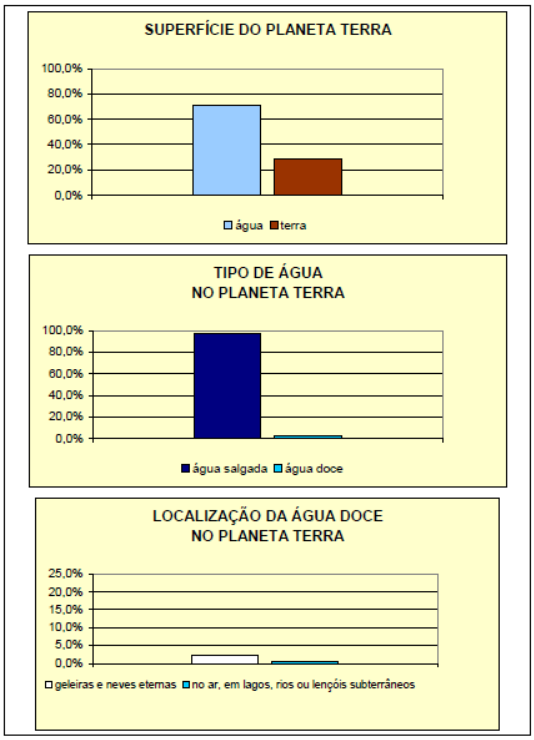
> indústrias siderúrgicas, o gasto é de 600 litros por quilo de aço produzido.
>
> Segundo a **Sabesp**, o consumo diário de água tratada na cidade de São Paulo é de 4,3 milhões de litros e, como consequência deste desperdício e da falta de chuvas, já estamos sofrendo o racionamento de água. No Nordeste do país, o problema é muito grave, com regiões que enfrentam secas periódicas.
>
> Em muitos países, foram estabelecidas leis rigorosas para evitar o desperdício doméstico. Nos Estados Unidos, todas as casas construídas depois de 1995 são obrigadas a ter descargas com caixas de 6 litros, bem mais econômicas. No Japão, já existem programas de reciclagem dentro de casa: além dos canos que trazem água potável, os prédios ganharam um segundo sistema hidráulico, que recolhe e trata a água para reutilização.
>
> FONTE: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Água hoje e sempre:* consumo sustentável. São Paulo: SEE/CENP, 2004. p. 65-66.

Após a leitura compartilhada, o professor de língua Portuguesa deverá realizar uma análise do texto e uma discussão acerca da importância da água e a necessidade do não desperdício desse recurso imprescindível à vida na terra. Vale ressaltar que outros recursos podem ser utilizados, tais como: vídeos do YouTube, internet e ou texto diferente e etc.

No segundo bloco, o professor de Matemática deverá fazer referência ao texto desperdício de água, apresentar os gráficos abaixo com o título, Superfície do Planeta Terra, e trabalhar a leitura das informações e refletir com os alunos, reforçando a necessidade de um consumo consciente de água. Outros recursos poderão ser utilizados para complementar e isso ficará a critério do professor em questão.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080



Fonte: Projeto Economizar água é preciso!

No terceiro bloco, o professor de matemática apresentará a Tabela 1 aos alunos sobre a relação entre o tempo e o desperdício de água com gotejamento e fará a leitura e análise da mesma com eles.

Tabela 1 Relação entre o tempo e o desperdício de água com gotejamento

	Tempo	Desperdício de água com o gotejamento
Andressa	1 hora	460 ml
	2 horas	920 ml
	3 horas	1 l 380 ml
	4 horas	1 l 840 ml
	5 horas	2 l 300 ml
	10 horas	4 l 600 ml
	11 horas	5 l 060 ml
	12 horas	5 l 520 ml
	1 dia	11 l 040 ml
	15 dias	165 l 600 ml
	1 mês	331 l 200 ml
	1 ano	3 m ^{3} 974 l 400 ml

Fonte: Maldonado e Andrade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

Não sequência, o professor fará a leitura com os alunos e proporá a resolução da seguinte questão: Observando a tabela abaixo, pode-se perceber que o desperdício de água com gotejamento, dados coletados da internet pela aluna Andressa, em 1 hora é de 460 ml. Sendo assim, calcule o desperdício de água em 24 horas.

Para a resolução, o professor adotará as etapas da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas de Allevato e Onuchic (2014). Durante esse processo, os alunos adotarão as competências de leitura individual e coletiva, planejamento de estratégias, raciocínio matemático, execução de procedimentos matemáticos, representação da linguagem matemática presente no problema e comunicação de resultados.

No quarto bloco, para aprofundar os conhecimentos, o professor deverá dar oportunidade aos alunos de formular e resolver problemas elaborados por eles e ou colegas, adotando as estratégias E se em vez de e Aceitando os dados.

A estratégia, E se em vez de, o professor poderá dividir a turma em equipe e distribuir uma cópia do problema para cada uma delas para a elaboração de novos problemas. E a estratégia, Aceitando os dados, o professor distribuirá para todas as equipes uma cópia da tabela acima com o tempo e o desperdício de água com gotejamento e solicitará que cada uma delas formule um problema.

Os alunos podem escolher um dos problemas para que todas as equipes resolvam em seguida. Após a resolução por meio da mesma metodologia, o professor discutirá com os alunos a importância de se evitar o desperdício de água e de adotar hábitos do consumo consciente, ou seja, há necessidade de consumo de água? Estimar as quantidades de água necessárias nas atividades diárias, evitar desperdícios ao longo de todas as atividades com o uso desse recurso e da matemática. Para finalizar ele faz a formalização do conteúdo enfatizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como problemática: Quais contextos e competências podem ser trabalhados na formulação e resolução de problemas para o exercício da cidadania?

Para tanto, foi feita uma breve análise dos documentos oficiais do governo para identificar os contextos e as competências no âmbito da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

formulação e resolução de problemas, que contribuam para o exercício da cidadania. Além disso, utilizou-se também como fundamento de duas atividades de formulação e resolução de problemas: o capítulo sobre atividades de matemática e cidadania de uma obra das autoras Elenita Eliete de Lima Ramos e Vanessa Oechsler (2014); Boa Vida et al (2008), para apresentar as duas estratégias de formulação de problemas *E se em vez de?* e *Aceitando os dados*; e em Allevato e Onuchic (2014), no que se refere à Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas.

Com relação aos contextos para trabalhar a promoção da cidadania por meio da formulação e resolução de problemas, observou-se que os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL,1998) enfatizaram a importância da reflexão sobre condições de sobrevivência, com destaque para o conhecimento necessário para a aquisição e interpretação de informações que ajudam na tomada de decisões para a resolução dos desafios que surgem na sociedade; acrescenta-se a isso a inserção no mercado de trabalho e as relações sociais e culturais.

O mesmo documento destacou que a matemática pode contribuir com a promoção do exercício da cidadania por meio do desenvolvimento de metodologias que estimulem a construção de estratégias, comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a autonomia, iniciativa pessoal e trabalho em equipe (BRASIL, 1998)

Já os PCNEM (2000) apontaram como contextos para o desenvolvimento de competências o âmbito social, cultural, atividades políticas e sociais como um todo. As competências são, dentre outras: a capacidade de abstração, a criatividade, a curiosidade, trabalho em equipe, o pensar criticamente, saber comunicar-se e buscar conhecimento e etc. Além disso, apontaram três competências que a matemática pode desenvolver também no sentido da preparação para o exercício da cidadania, isto é: Representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural.

Nesse mesmo sentido, observou-se que a BNCC na primeira competência específica (BRASIL, 2018), que a matemática deve ser utilizada para interpretar situações com contextos variados, ou seja: atividades cotidianas, fatos das Ciências da Natureza e Humanas, questões socioeconômicas, como situações de saúde, sustentabilidade e as implicações tecnológicas e do mundo do trabalho, divulgados por diferentes meios para a formação integral. Para tanto, deve ser utilizado em sala de aula as metodologias da investigação, modelagem e formulação e resolução de problemas para o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

desenvolvimento de competências tais como: a comunicação, a representação, o raciocício matemático e a argumentação.

Portanto, vale evidenciar aqui que a formulação e resolução de problemas é sugerida pelos documentos oficiais da educação brasileira e é ideal nesse contexto de preparar para o exercício da cidadania pois, por meio dela, como se percebe nas atividades proposta 1 e 2 sugeridas na última parte dos resultados, é possível desenvolver competências nos contextos apresentados, já que a mesma pode dar oportunidade de os alunos compreenderem situações, formular questões, estratégias, trabalhar em equipe com responsabilidade e eticamente, para representar as soluções de problemas em linguagem matemática e dar autonomia para os estudantes utilizarem a Matemática como instrumento para intervir na sociedade.

Assim, espera-se com esse trabalho a contribuição com as discussões acerca da importância da Matemática e da formulação e resolução de problemas para o desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e a formação integral dos alunos. Além disso, outros trabalhos teóricos e práticos podem ser desenvolvidos para o aprofundamento e clareza de um trabalho educacional voltado para preparar os alunos para contribuírem com as transformações da sociedade.

REFERÊNCIAS

BBC. Gráfico 7 em cada 10 eram idosos. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52595760>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. **Portal da Legislação**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2021.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

_____. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**: PCN+ Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Volume 2. Brasília, 2006. 135p.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. In: BRASIL, Secretaria de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n° 3 de 21 de novembro de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/59321-resolucoes-ceb-2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL. **Educação matemática e cidadania**. Elenita Eliete de Lima Ramos, Vanessa Oechsler. – Florianópolis : IFSC, 2014. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204365/2/Esp%20Proeja%20-%20Educacao%20Matematica%20Cidadania%20-%20MIOLO.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

MALDONADO, S D. & ANDRADE, S. V. **Modelagem matemática e planilha calc: a água – redescobrindo conceitos matemáticos nas questões ambientais**.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.080

Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1963-8.pdf> Acesso em: 01 Out. 2021.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73-98, de. 2011. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291223514005> Acesso em: 02 mai. 2021

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

GEOGEBRA E O ENSINO DE NÚMEROS COMPLEXOS: UMA EXPERIÊNCIA ATIVA NO CONTEXTO REMOTO UTILIZANDO OS REGISTROS DE REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS

JOAB TOMAZ DE AQUINO
Graduando do Curso de Engenharia Elétrica - Eletrotécnica da Universidade de Pernambuco - UPE, jta@poli.br;

CLÁUDIO PEREIRA DA COSTA
Doutor em Engenharia Elétrica e de Computação na Universidade de Pernambuco - UPE, claudio.pcosta@upe.br;

ÉRIKA CARLA ALVES CANUTO DA COSTA
Mestra em Educação Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE-Campus Pesqueira, erika.canuto@pesqueira.ifpe.edu.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

RESUMO

Neste artigo o Geogebra foi utilizado como recurso didático para aprendizagem dos números complexos, por meio de uma experiência ativa no contexto de ensino remoto emergencial, dos discentes do ciclo básico das engenharias na Escola Politécnica de Pernambuco (POLI-UPE). A articulação entre teoria e prática ocorreu via simulador computacional, com 111 discentes na realização de um experimento computacional durante os períodos emergenciais 2020.3 e 2020.1. Foram realizadas duas pesquisas usando *Google Forms* para coleta dos dados, a primeira para averiguar o perfil dos entrevistados no ensino remoto e a segunda a eficácia da aprendizagem após a realização da atividade proposta. Os resultados alcançados evidenciaram que 86,4% dos entrevistados de 2020.3 e 83,7% do período 2020.1 afirmaram que o Geogebra auxiliou para uma melhor compreensão dos números complexos. Para maioria dos entrevistados (59,1%) em 2020.3 e (51,2%) em 2020.1, o uso do software facilitou mais o aprendizado da representação gráfica, caracterizando a ferramenta como potencial recurso para o ensino da temática números complexos nas formas algébricas e principalmente, geométricas.

Palavras-chave: Ensino de Engenharia, Geogebra, Números Complexos, Pensamento Complexo, Simulação Computacional.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

INTRODUÇÃO

Em março de 2020 a organização mundial de saúde (OMS) declarou que uma pandemia havia se instaurado em todo o mundo devido ao coronavírus (COVID-19). Tal fato mudou radicalmente a forma com que as pessoas interagem no trabalho, comércio, escolas e até mesmo onde moram (FREITAS, NAPIMOGA, DONALISIO, 2020; SILVA, 2020). Diante deste cenário todos os envolvidos tiveram que passar por adaptações.

De maneira emergencial, o Ministério da Educação (MEC) homologou a portaria n° 343 em 17 de março de 2020 substituindo o ensino presencial, nas instituições públicas e privadas, pelo ensino remoto (ER) enquanto durar a pandemia (BRASIL, 2020). Assim, creches, escolas e universidades se fecharam para conter o avanço da pandemia.

O processo de migração do ensino presencial para o remoto ocorreu de forma abrupta para todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, levando professores e alunos a adequarem as interações do espaço da sala de aula para o ambiente virtual. Esse contexto trouxe desafios e oportunidades que podem ser exploradas sobre novas formas de aprender e ensinar (SANTOS e ZABOROSKI, 2020; RODRIGUES, 2021; SILVA, 2021).

Experiências exitosas nessa conjuntura que vem sendo experimentadas é a utilização de metodologias ativas combinadas com meios e ferramentas digitais (CAVALCANTE FILHO, 2021; DE CARVALHO, 2021; DE OLIVEIRA *et al*, 2021; OLIVEIRA, 2021). Tais escolhas proporcionam aos discentes ganhos significativos no processo de ensino e aprendizagem, despertando o protagonismo para construção do conhecimento utilizando ferramentas que podem ser adotadas no ensino presencial ou remoto.

Diante disso, a pesquisa apresentada buscou respostas sobre quais contribuições o Geogebra pode agregar na construção dos saberes desses alunos, em uma disciplina do ciclo básico de engenharias da Escola Politécnica de Pernambuco (POLI), campus Benfica, da Universidade de Pernambuco (UPE), quanto ao objeto matemático, números complexos.

A escolha do Geogebra se deu pela possibilidade do software oferece de apresentação do mesmo objeto de forma algébrica e geométrica, e isso tornou-se de suma importância visto que a matemática é permeada pela multiplicidade de representações, e por isso seus objetos, que na sua essência são abstratos, não podem ser acessados diretamente, mas somente por

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

meio de representações semióticas. Dessa forma, para Duval (2009), a distinção entre objeto e representação é fundamental para a compreensão Matemática. No que se refere à essa diferenciação, o autor (2011) entende que boa parte dos estudantes não consegue realizá-la (DUVAL, 2009, 2011).

Considerando que um mesmo objeto pode apresentar várias representações, Duval sugere que o ensino de Matemática explore esse fato, para minimizar a dificuldade da compreensão do objeto, a possibilidade de se representar um determinado objeto matemático por meio de pelo menos dois destes registros de representação, torna mais viável a compreensão em matemática, ou mesmo a capacidade de trocar a todo instante de registro de representação (DUVAL, 2009, 2011).

Complementos de Matemática na modalidade remota

A POLI é uma instituição centenária, localizada na cidade de Recife, que faz parte da Universidade de Pernambuco. Nela são oferecidos vários cursos da área de tecnologia como as engenharias elétrica, mecânica, civil e computação, além dos cursos de automação e controle e física dos materiais. Geralmente os cursos são subdivididos em dois ciclos: ciclo básico e ciclo profissionalizante.

A disciplina Complementos de Matemática (CM) encontra-se no quarto semestre (segundo ano do ciclo básico) dos cursos de engenharia elétrica e automação e controle. Com uma carga horária de 60 horas/semestre, CM tem o propósito de apresentar teorias e conceitos que permitam aos discentes um aprofundamento no cálculo superior, em especial a análise complexa. Para isso, a ementa de CM apresenta os seguintes temas: números e funções complexas, limite, derivada e integrais complexas, séries de Taylor, Laurent e Fourier, transformada de Laplace e Equações diferenciais parciais (EDPs).

Devido ao cenário de pandemia, a opção de cursar a disciplina foi modificada do ensino tradicional para o ensino remoto, instituído pelo período suplementar complementar em setembro de 2020, o qual foi instituído a ser realizado em 10 semanas. Dentre os conteúdos da disciplina Complementos de Matemática optou-se por se trabalhar com os números complexos, e suas particularidades por ser um conteúdo que é utilizado como base para outros assuntos na engenharia, e por possuir um potencial gráfico a ser explorado.

Vale salientar que tal disciplina trouxe o conceito da sala de aula invertida (*Flipped Classroom*) em sua didática para que os discentes tivessem mais protagonismo em seu aprendizado. Nessa perspectiva de protagonismo do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

aluno, optou-se pela utilização do Geogebra como recurso tecnológico educacional por ser um software gratuito, onde segundo Edson (2020):

> "Sua interface dispõe de uma janela de Álgebra e outra de Geometria, em que cada objeto geométrico criado possui uma correspondência algébrica, ou seja, existe uma interatividade entre a zona gráfica e zona algébrica de modo que tudo que é construído na zona gráfica o próprio software algebrizar mostrando uma expressão algébrica que represente tal figura construída. Por ser um programa de Geometria Dinâmica, o Geogebra facilita a investigação dos alunos, que podem movimentar os objetos e acompanhar as variações ocorridas, fazer conjecturas e testá-las, além de relacionar os conteúdos algébricos e geométricos. A sua manipulação estimula docentes e discentes a tentar usá-lo em suas práticas, porque quando é feito qualquer tipo de manipulação simultaneamente ocorre a alteração da figura sem alterar sua estrutura de construção" (SILVA, 2020).

ou seja, a ferramenta escolhida permite aos discentes desenvolver uma aprendizagem de conteúdos da forma mão na massa, aproximando a teoria da prática e contribuindo para visualização gráfica das várias formas de representação de números complexos (cartesiana, trigonométrica e polar), cujas notações são utilizadas em outros conteúdos como Séries de Taylor e Transformadas de Laplace e aplicações de circuitos elétricos e sinais e sistemas (JÚNIOR, 2016).

Os números complexos e os registros de representações semióticas

A história mostra vários exemplos em que determinadas noções só puderam alcançar um certo nível de desenvolvimento a partir do momento em que uma notação adequada foi criada. E não é diferente com os números complexos, as

> "múltiplas possibilidades da representação geométrica de um número complexo z, que tem como imagem um ponto no plano, como um par (x, y) de números reais, ou escrito na forma z = x + yi. Assim, como a reta foi necessária e suficiente para acolher os números reais, racionais e irracionais, com a expansão do campo numérico para incluir números que possam ser raízes quadradas de negativos, será necessário (e suficiente) todo o plano cartesiano, que servirá de inspiração para a construção do plano complexo, suporte para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

> representação de todos os números complexos" (JÚNIOR, 2016).

O número complexo, o qual teve esse termo usada pela primeira vez por Gauss em 1831, na demonstração do Teorema Fundamental da Álgebra - "toda equação polinomial de coeficientes reais ou complexos de grau $n \geqslant 1$, tem no campo complexo, pelo menos uma raiz". Posteriormente Jean Robert Argand e Caspar Wessel, representaram geometricamente os complexos como pontos (e como vetores) num plano cartesiano. E Gauss definiu os números complexos na forma algébrica $a + bi$, onde e são números reais e $i^2 = -1$.

O corpo dos números complexos *C* foi finalmente definido de modo rigoroso por Hamilton em 1837. Deve-se a Jean-Robert Argand (1768-1822) uma publicação, em 1806, com a atual e definitiva interpretação geométrica dos números complexos, conhecida como Diagrama de Argand. O plano de Argand - Gauss é muito útil, pois através dele podemos "algebrizar" vetores bidimensionais, o que tem inúmeras aplicações em diversos campos da Matemática, da Engenharia e da Física.

Esse fenômeno matemático, onde os objetos matemáticos não podem ser acessados diretamente, mas somente por meio de representações semióticas, foi estudado pelo filósofo francês Raymond Duval, o qual desenvolveu a Teoria dos Registros de Representações Semióticas (DUVAL, 1993, 1995, 2003, 2009, 2011).

Dessa forma, a Teoria dos Registros de Representação Semiótica busca analisar a influência das representações dos objetos matemáticos no processo de ensino e aprendizagem em matemática. Assim, representar um objeto utilizando vários registros de representação e, segundo a teoria de Duval, é a conversão das várias representações manifestadas sobre um objeto de estudo que possibilita a construção do conhecimento. Na realidade, a possibilidade de mudança de registro se constitui uma condição necessária ao processo de aprendizagem conforme evidencia o pensamento a seguir:

> "A originalidade da atividade matemática está na mobilização simultânea de ao menos dois registros de representação ao mesmo tempo, ou na possibilidade de trocar a todo momento de registro de representação". (DUVAL, 2003, p.14).

Cada registro de representação apresenta um conteúdo próprio que caracteriza parte do objeto estudado e o sujeito se apropria do objeto cada

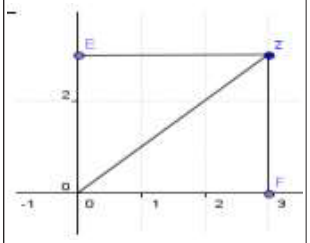
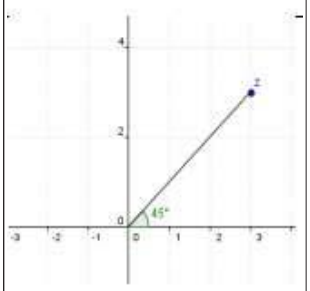
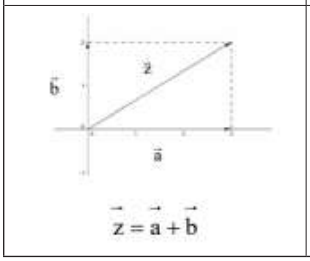
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

vez que se dá conta dos elementos que o caracteriza. Tomar consciência dos conteúdos existentes em cada registro de representação e estabelecer relações entre eles significa apropriar-se do objeto estudado.

No caso do objeto matemático número complexo é possível representá-lo a partir do registro algébrico (z = a + bi, com "a" e "b" elementos reais), registro na forma trigonométrica, matricial, polar, entre outras.

Quadro 1: Representações semióticas de um número complexo.

	Representação	Registro	Tipo de registro
Seja o número complexo z, tal que sua parte real é *a* e sua parte imaginária *b*	LÍNGUA NATURAL	LÍNGUA NATURAL	LÍNGUA NATURAL
$z = a + bi$	ALGÉBRICA	ALGÉBRICO	SIMBÓLICO
$z = \|z\|(cos\theta + isen\theta)$	TRIGONOMÉTRICA	ALGÉBRICO	SIMBÓLICO
$z = \|z\| < \theta$	POLAR OU FASORIAL	ALGÉBRICO	SIMBÓLICO
	GRÁFICA NA FORMA RETANGULAR	CARTESIANO	GRÁFICO
	GRÁFICA NA FORMA POLAR	CARTESIANO	GRÁFICO
	VETORIAL	CARTESIANO	GRÁFICO

Fonte: JÚNIOR, 2016.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

São as representações, segundo a teoria de Duval, que quando convertidas umas nas outras conduzem ao aprendizado dos objetos estudados; nesse sentido, pode-se então dizer que o estudo da Teoria dos Registros de Representações Semióticas de Raymund Duval perpassa pela verificação da construção gradativa do conhecimento mediante conversões estabelecidas entre as diversas formas de representação.

> "A esse respeito Duval afirma que: Do ponto de vista cognitivo, é a atividade de conversão que, ao contrário, aparece como atividade de transformação representacional fundamental, aquela que conduz aos mecanismos subjacentes à compreensão". (DUVAL, 2003, p. 22).

Segundo o autor para a aprendizagem de um objeto matemático, é necessário efetuar com sucesso a coordenação de pelo menos dois registros distintos, isto é, efetuar uma conversão de uma representação semiótica R em um registro A para uma representação R' em outro registro A' e efetuar a conversão inversa, isto é converter a representação R' para a representação R. Afirma ainda o autor que, nos níveis mais avançados do ensino, há uma predominância de registros monofuncionais, e que, na maioria dos casos, os livros didáticos têm privilegiado um registro em relação aos outros (DUVAL, 2003).

METODOLOGIA

Esta pesquisa buscou compreender a eficácia da utilização do software Geogebra na aprendizagem de números complexos por parte dos discentes da disciplina CM. Para tanto, foram realizadas duas coletas de dados: uma antes e outra após a atividade (experimento) com o software. A primeira visava conhecer a realidade dos discentes quanto a conhecimentos prévios sobre o Geogebra. Já a segunda foi aplicada para identificar o impacto do uso do recurso didático para aprendizagem de números complexos.

Os instrumentos de coleta de dados foram formulários online da plataforma *Google Forms*, disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina. A aplicação dos questionários e experimentos foram realizadas após a realização de duas aulas síncronas de uma hora cada, onde todos os cursistas tiveram o primeiro contato com os conceitos, operações e formas de representação dos números complexos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

Os questionários foram aplicados nos períodos remotos 2020.3 (setembro a novembro de 2020) a 66 discentes e em 2020.1 (fevereiro a maio de 2021) a 45 discentes, todos cursistas de engenharias na POLI-UPE. O primeiro teve perguntas que tinha como objetivos: (1) evidenciar a formação acadêmica; (2) possíveis experiências anteriores na disciplina; (3) experiências anteriores com ensino online; (4) conhecimento sobre Geogebra.

Logo em seguida a primeira pesquisa foi entregue aos discentes uma atividade para ser realizada utilizando o Geogebra, com prazo de uma semana. Durante todo esse tempo foi disponibilizado um fórum (recurso do AVA) para receber e esclarecer possíveis questionamentos acerca da atividade. Também foram disponibilizados uma série de vídeos realizados pelo monitor com exemplos sendo resolvidos no Geogebra. Segue o conteúdo e o tempo dos vídeos mencionados:

- *Exemplo 1: Soma _ 4:15*
- *Exemplo 2: Subtração _ 4:53*
- *Exemplo 3: Multiplicação _ 4:41*
- *Exemplo 4: Conjugado complexo e divisão _ 2:14*
- *Exemplo 5: Potência complexa _ 3:01*
- *Exemplo 6: Forma polar _ 9:04*
- *Exemplo 7: Potência de números complexos _ 3:52*
- *Exemplo 8: Raízes de números complexos _ 12:30*

O experimento computacional proposto era composto por dez questões, onde as respostas poderiam ser calculadas e representadas graficamente utilizando o Geogebra *Calculator*. Posteriormente, todas as respostas deveriam ser enviadas em formato *.ggb, extensão do Geogebra para correções. Segue algumas das questões da lista mencionada:

Q1. Faça a soma, subtração, multiplicação e divisão para 26 - i7 e 3 + i4, bem como para seus complexos conjugados. Represente graficamente os resultados das operações no Geogebra.

Q2. Escreva na forma polar os dois números dados na questão 1. Encontre o valor principal de seus argumentos. Represente graficamente os resultados das operações no Geogebra.

Q3. Interprete graficamente a soma dos dois números complexos da questão 1.

Q4. Represente, no Plano Complexo, os conjuntos A e B, dados, respectivamente por (Represente graficamente os resultados das operações no Geogebra):

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

a. A = {z CI | (z - 3 - 3i) < 2}
b. B = {z CI | (z - 3 - 3i) > 2}
Q5. Plote no Geogebra: i, 3i, i, i2, i3, i4, i5, i6, i7, i8
Q6. Represente graficamente no Geogebra as raízes de $(z - 1 + i)^4 = 1$.

O experimento levou em consideração as três atividades cognitivas fundamentais ligadas às representações semióticas, segundo Duval (apud JÚNIOR, 2020, p. 41):

> 1. A formação de uma representação identificável – desenhos de uma figura geométrica ou um valor numérico; 2. O tratamento de uma representação – é a transformação de uma representação em outra representação dentro de um mesmo registro; 3. A conversão de uma representação – trata-se da transformação de um registro para outro registro, conservando a totalidade ou uma parte do objeto matemático em questão.

Dessa forma, acredita-se que a compreensão do objeto matemático torna-se possível a partir de situações onde os discentes tenham que se utilizar de diversos registros de representação, executando diferenciados tratamentos e variadas conversões do registro de representação.

Após a conclusão da atividade, na semana seguinte, os discentes foram encorajados a responder um segundo questionário para verificação do possível impacto que o Geogebra ocasionou na aprendizagem dos discentes. Os dados foram catalogados para cada semestre, constituindo uma base de dados para investigação quanto ao uso do recurso computacional inserido no contexto contemporâneo do ensino remoto. Essa ação permite ao professor analisar as produções dos discentes e adequar, quando necessário, sua prática pedagógica. Os resultados obtidos são ilustrados no tópico seguinte, bem como suas discussões.

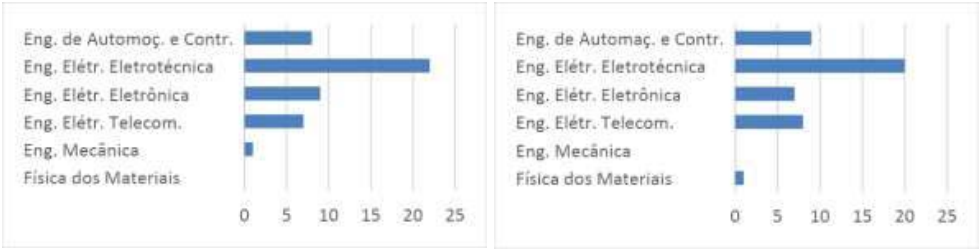
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa realizada foram organizados e são apresentados de acordo com cada semestre letivo, seguidos de um comparativo. No período 2020.3 foram matriculados 89 alunos para um período letivo de 10 semanas enquanto que 81 alunos se matricularam em 2020.1 para um período de 14 semanas. Sendo assim, na figura 1, são ilustrados o perfil dos discentes de acordo com o curso em que estudam.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

Figura 1: Curso de ingresso dos discentes matriculados na disciplina CM. (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



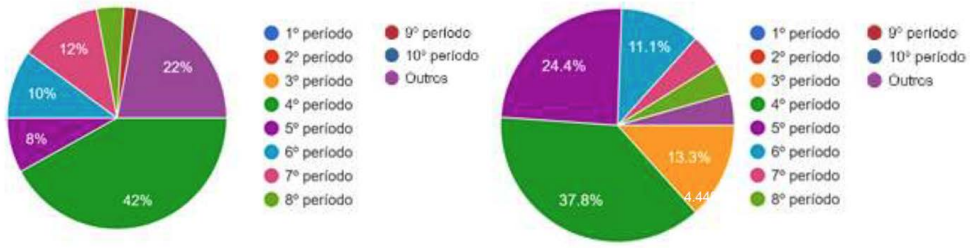
(a) (b)

Fonte: próprio autor.

Ao verificar a figura 1 percebeu-se que os alunos matriculados nos dois períodos letivos são predominantemente dos cursos de Engenharia Elétrica (eletrônica, eletrotécnica e telecomunicações), Engenharia de Automação e Controle e Física dos Materiais. Fato esperado uma vez que nesses cursos de graduação existem componentes que realizam um estudo extensivo de circuitos elétricos de corrente alternada e análise de sinais no domínio do tempo e da frequência para compreensão de aplicações tecnológicas. Vale destacar que os demais cursos tem a disciplina de complementos de matemática como eletiva, por isso a baixa procura de cursos como engenharia mecânica.

Foi questionado aos participantes da pesquisa qual período está cursando desde de seu ingresso na POLI-UPE. Na figura 2 foi ilustrado como estão distribuídos os discentes matriculados de acordo com os períodos de entrada.

Figura 2: Em qual período você está? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



(a) (b)

Fonte: próprio autor

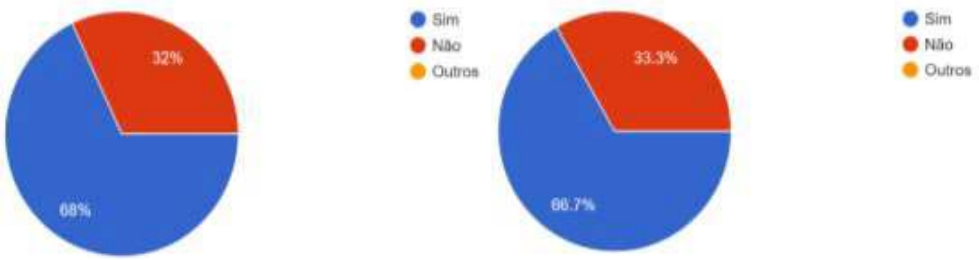
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

Conforme verificado na figura 2 percebeu-se que em 2020.3, temos que 42% de todos os matriculados estão alinhados entre o tempo na universidade e a quantidade de períodos cursados. Em 2020.1 esse número foi ligeiramente menor, cerca de 37,8%. Verificou-se um alto percentual de discentes, nos dois períodos pesquisados, que se encontram fora do fluxo natural de andamento das disciplinas básicas, indicando que na POLI existe um número considerável de retenção discente.

Com a mudança abrupta na modalidade de ensino, de presencial para remoto, foi consultado aos discentes quais as suas experiências com algum curso online anteriormente, visto que o experimento proposto seria realizado nesse contexto. Na figura 3 é ilustrado esse comparativo.

Figura 3: Já fez algum curso online? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



(a) (b)

Fonte: próprio autor.

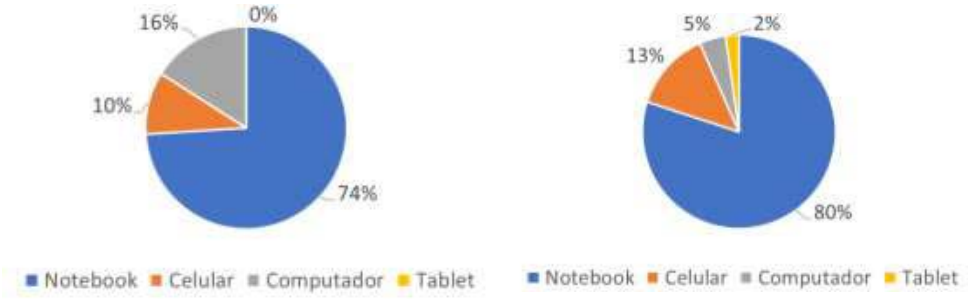
Analisando os dois períodos letivos verificou-se que a maioria dos discentes matriculados já realizaram cursos online, demonstrando experiência em ambientes educacionais digitais. Isso indicou uma facilidade para o uso de tecnologias no ensino remoto, permitindo menos resistência ou dificuldades à inserção das propostas com o Geogebra.

Outro fator que poderia comprometer a realização dessa proposta seria a impossibilidade dos discentes apresentarem equipamentos eletrônicos e infraestrutura de conexão que permitissem as simulações. Para averiguar tal cenário foi questionado aos discentes que tipo de recursos eram utilizados para acessar e estudar online. As opções listadas e seus respectivos percentuais são apresentados na figura 4 e 5.

ISBN 978-65-86901-50-4

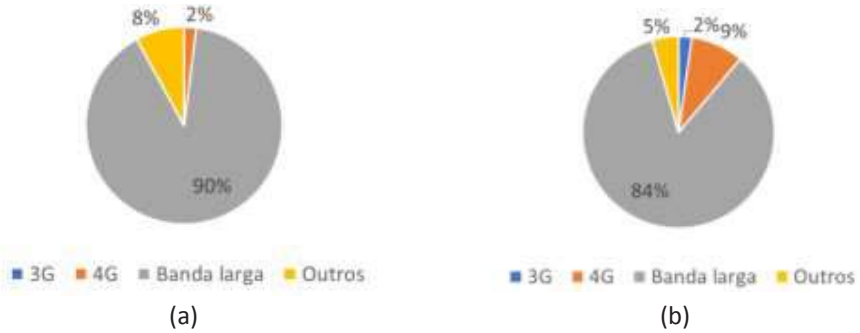
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

Figura 4: Qual equipamento utiliza para estudar online? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



Fonte: próprio autor

Figura 5: Qual é a sua disponibilidade de Internet? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



Fonte: próprio autor.

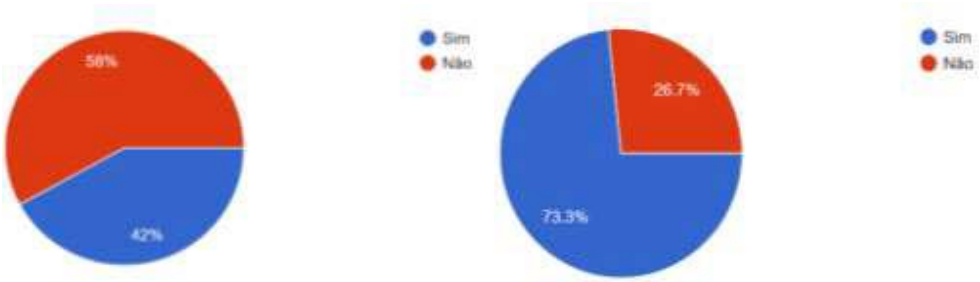
Ao verificar os resultados obtidos foi percebido que a grande maioria dos participantes entrevistados utilizam o notebook, 74% para 2020.3 e 80% para 2020.1. Em termos globais os discentes utilizam notebook ou computador (*desktop*) para acompanhar e estudar na modalidade online. Vale destacar que todos os entrevistados listaram que utilizam pelo menos um dispositivo tecnológico para atividades online. Ainda foi possível observar que em sua grande maioria o acesso à internet ocorre por rede de banda larga.

Antes de introduzir o software Geogebra e as atividades, foi questionado aos entrevistados se conheciam o recurso didático. Isso permite tomar ciência se os discentes já teriam vivenciado experiências anteriores utilizando o simulador computacional. Nas figuras 6 são ilustrados as respostas em gráficos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

Figura 6: Você conhece o Geogebra? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



(a) (b)

Fonte: próprio autor

Figura 7: Onde você conheceu o Geogebra? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



(a) (b)

Fonte: próprio autor.

Foi observado na figura 6 que em 2020.3 a minoria dos participantes conhecia o Geogebra, cerca de 42%. Dentro desse percentual, identificado na figura 7, verificou-se que 63% dos participantes tomaram conhecimento do Geogebra nas disciplinas de engenharias da UPE. Já no período 2020.1 a difusão do conhecimento do Geogebra teve um aumento, pois 73,3% dos alunos afirmaram conhecer o software e dentro desse grupo 76% conheceram na própria UPE. Isso evidencia que existe outros docentes realizando ações para ensino aprendizagem com esse recurso didático, abordando contextos variados para apropriação dos conhecimentos.

Uma vez identificado um alto percentual de discentes que conhecem o Geogebra, foi consultado aos participantes se já tinham utilizado esse recurso em outro momento. Na figura 8 são apresentados os percentuais das respostas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

Figura 8: Você já utilizou o Geogebra? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



(a) (b)

Fonte: próprio autor

Ao observar a figura 8 pode-se constatar a importância do papel da inserção da tecnologia por parte de docentes no processo da aprendizagem e difusão do conhecimento. Também foi importante destacar que essa interação resultou na sua utilização no contexto das disciplinas do ciclo básico de engenharias, pois os participantes afirmaram que já utilizaram o Geogebra em algum momento (68% em 2020.3 e 56% em 2020.1).

Por fim, antes de propor a solução do experimento 1, foi questionado aos participantes que já utilizaram o software como classificavam o nível (bom, regular, insuficiente, não sei dizer) de habilidade no manuseio do Geogebra. Os resultados obtidos das respostas dos entrevistados foram listadas na figura 9.

Figura 9: Como você considera sua habilidade no manuseio do Geogebra? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



(a) (b)

Fonte: próprio autor

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

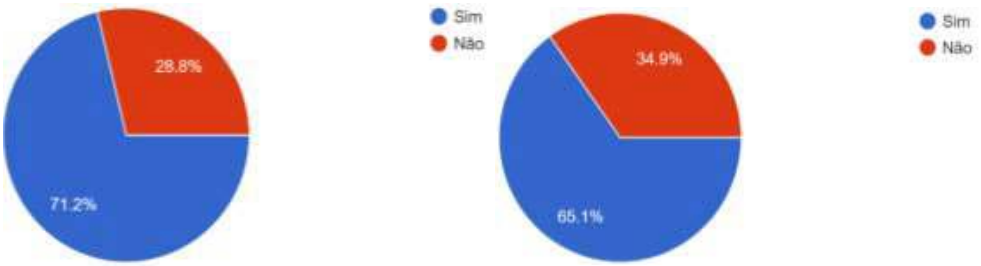
Ao verificar a figura 9 percebeu-se que os alunos afirmaram já ter utilizado o Geogebra e classificam, em sua grande maioria, que seus níveis de habilidades adquiridas com tal recurso são regular ou insuficiente. Fica demonstrado que as experiências anteriores dos discentes na utilização de simulações computacionais é pouco explorada para resolução de problemas, caracterizando uma lacuna que necessita ser melhor trabalhado durante os cursos de graduação.

Após essa caracterização dos discentes quanto ao conhecimentos prévios sobre o software, foi proposto aos discentes a realização do experimento, com prazo de uma semana para sua realização, ficando a critério dos discentes utilizar a versão do recurso tecnológico (aplicativo, software ou online) de sua escolha para sua resolução.

Posteriormente, os arquivos produzidos pelos alunos foram enviados pelo AVA e corrigidos pelo professor. Por fim, foi aplicado um segundo questionário sobre as percepções dos alunos quanto a utilização do Geogebra e os vídeos exemplos disponibilizados para consulta. Na figura 10 são apresentados os resultados da segunda pesquisa realizada sobre as percepções dos participantes quanto ao uso do Geogebra.

Os entrevistados também opinaram sobre os recursos audiovisuais disponibilizados para auxiliarem e sanarem possíveis dúvidas em relação a utilização do Geogebra. Esses vídeos supracitados listaram uma série de exemplos que exploravam os recursos do software para resolução da atividade proposta. Na figura 10 são ilustrados os resultados obtidos.

Figura 10: Os vídeos explicativos abordando exemplos do Geogebra, cujos foram disponibilizados no AVA, foram suficientes para atenuar as suas dificuldades com o manuseio do Geogebra? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



(a) (b)

Fonte: próprio autor

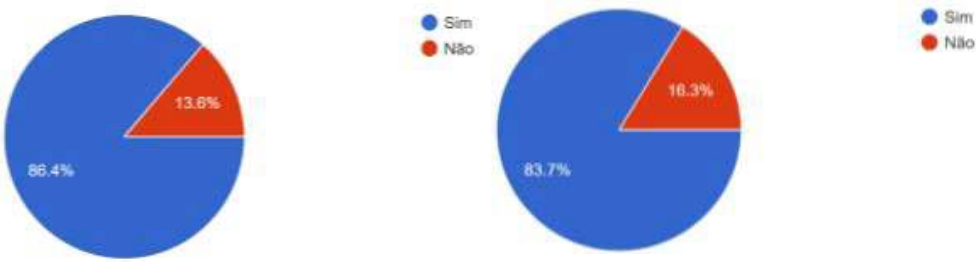
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

Para 71,2% em 2020.3 e 65,1 em 2020.1 os vídeos exemplos disponibilizados foram bons recursos auxiliares para estudo e consulta durante o processo de aprendizagem do Geogebra. Para a maioria dos discentes esses materiais criados e disponibilizados para consulta de maneira assíncrona foram importantes e contribuíram para diminuir possíveis dúvidas. Tal fato demonstra que em todo o processo foi necessário que o professor não apenas planeje, mas também possibilite meios e recursos para os discentes construírem seu aprendizado durante toda sua trajetória em prol da aprendizagem.

Após experimentarem os vídeos auxiliares, quando necessário, durante a semana os alunos realizaram o experimento e enviaram pelo AVA para avaliação. Neste sentido, foi questionado aos entrevistados se o Geogebra pode contribuir para uma melhor compreensão dos números complexos. Os resultados foram sumarizados na figura 11.

Figura 11: O Geogebra lhe ajudou a melhor compreender os números complexos? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



(a) (b)

Fonte: próprio autor

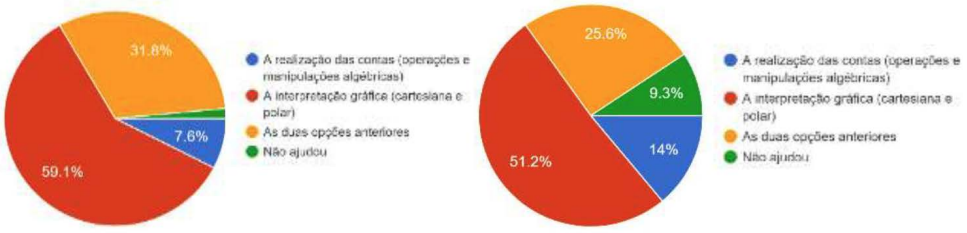
Após a realização do experimento a grande maioria dos entrevistados afirmaram que o uso do Geogebra ajudou a melhor compreender os números complexos. Isso corrobora com vários pesquisadores que afirmam que o uso de recursos tecnológicos pode melhorar a compreensão de conceitos matemáticos (CONTINI, 2016; DE SOUZA e CAMARGO, 2021; MACIEL, 2021).

Pensando em classificar qual aspecto ocorreu um melhor aprendizado, foi questionado aos discentes em quais das seguintes opções o recurso auxiliou na compreensão. Esses resultados foram sumarizados na figura 12.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

Figura 12: O que mais facilitou o seu aprendizado usando o Geogebra? (a) semestre 2020.3 e (b) semestre 2020.1.



(a) (b)

Fonte: próprio autor

Esse resultado corrobora com Duval (2003), o qual aponta a coordenação de dois registros distintos para a compreensão do objeto matemático. Na realidade, a possibilidade de mudança de registro se constitui uma condição necessária ao processo de aprendizagem conforme evidencia o pensamento a seguir:

> "A originalidade da atividade matemática está na mobilização simultânea de ao menos dois registros de representação ao mesmo tempo, ou na possibilidade de trocar a todo momento de registro de representação". (DUVAL, 2003, p.14).

Analisando a figura 12 percebeu-se que a maioria dos entrevistados de ambos os semestres afirmaram que o recurso permitiu compreender de uma maneira mais fácil a interpretação gráfica. Entretanto, cerca de 31,8% em 2020.3 e 25,6% em 2020.1 afirmaram que o Geogebra facilitou a compreensão tanto da parte algébrica quanto da geométrica. Isso significa que estes últimos grupos fizeram um melhor uso do recurso, uma vez que nele é possível explorar as duas vertentes para a resolução de problemas. Vale ainda destacar que em ambos os períodos entrevistados que afirmaram que o Geogebra não ajudou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho a aplicação do Geogebra como recurso didático para o ensino remoto de números complexos foi apresentado. A presente pesquisa foi realizada em duas turmas da disciplina Complementos de Matemática, na Escola Politécnica de Pernambuco, realizada nos períodos letivos remotos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

Após análise dos dados da pesquisa antes do experimento constatou-se que os entrevistados conheciam o Geogebra em momento anterior a disciplina CM, oriundos de várias fontes, em sua maioria adquiridos na própria POLI-UPE (76% em 2020.1). Todavia, foi identificado nos dois semestres que a maioria dos participantes não chegou a fazer uso do recurso (68% em 2020.3 e 56% em 2020.1). Isso demostra que o software tem sido citado ou até mesmo apresentado em diversas disciplinas, porém não sendo experimentado de maneira a estimular uma experiência de aprendizagem, visto que a grande maioria considerou suas habilidades insuficientes ou regulares (figura 11).

A utilização de vídeos auxiliares no decorrer do processo de resolução do experimento computacional foi de grande importância para reduzir possíveis dúvidas sobre o manuseio do software. Conclui-se que intervenções auxiliarem mediadas pelo professor e monitor contribuíram para uma melhor apropriação do conhecimento por parte da maioria do participantes, visto que na primeira semana do curso a grande maioria apresentava dificuldades em manusear o Geogebra e não apresentava conhecimentos prévios para execução de tal atividade.

Para a grande maioria dos acadêmicos participantes da pesquisa foi identificado um aprendizado significativo de maneira fragmentada nas seguintes áreas: álgebra, geometria e ambas. Isso caracteriza que parte dos entrevistados considera o uso da ferramenta como parte para resolução do problema, não explorando as várias ferramentas que podem ser empregadas para propor uma solução que envolva em um mesmo ambiente a realização de operações com números complexos e sua representação no plano complexo.

Cabe também destacar que em ambos os semestres foram identificados participantes que afirmaram que o recurso didático não facilitou o aprendizado (1,5% em 2020.3 e 9,3% em 2020.1). Diante disso, observou-se que mesmo sendo realizado uma interação em sala de aula online de maneira a promover uma aprendizagem ativa foi possível perceber que algumas pessoas apresentam resistência para um papel mais protagonista no processo da aprendizagem. Isso pode ser consequência de várias hipóteses como dificuldades com TICs, dificuldades com o ensino remoto e até mesmo adequação dos horários de trabalho e estudo neste período pandêmico. Tal situação necessita ser melhor caracterizado e estudado em trabalho futuros.

Por fim, cabe destacar que faz-se necessário que docentes e monitores atuem junto aos discentes com propostas pedagógicas que permitam

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

reduzir dificuldades de aprendizagem quanto aos números complexos e as várias formas de representação, pois isso contribuirá na compreensão de conceitos considerados básicos para as disciplinas de análise de circuitos elétricos em corrente alternada e sinais e sistemas. Neste sentido, o uso do Geogebra apresentou-se como uma boa alternativa, capaz de promover o engajamento dos discentes em prol de uma aprendizagem ativa dos números complexos.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a todos os discentes e à coordenação do ciclo básico de engenharias da POLI-UPE pelo apoio deste trabalho. Também agradecemos ao Programa de Fortalecimento Acadêmico PFA/UPE - 2020 pelo suporte financeiro para realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acessado em 11 out. 2021.

CAVALCANTE FILHO, Sergio Morais. **Metodologias ativas no Programa de Residência Pedagógica**: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática. 2021.

CONTINI. F., Números Complexos: uma intervenção com o software GeoGebra, Anais Eletrônicos do XVIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2014. Disponível em: http://www.lematec.noip.org/CDS/XVIIIEBRAPEM/PDFs/GD3/contini3.pdf. Acesso em 20 ago. 2021.

DE CARVALHO, Elaine de Farias Giffoni et al. As tecnologias educacionais digitais e as metodologias ativas para o ensino de matemática. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 3153-3169, 2021.

DE OLIVEIRA, Rannyelle Rodrigues et al. O software GeoGebra como aporte para o Ensino de Matemática e aplicação em sequências numéricas. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo**, v. 10, n. 1, p. 92-107, 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

DE SOUZA, Kelen Gomes; CAMARGO, Ramina Samoa Silva. APLICAÇÃO DO SOFTWARE GEOGEBRA COMO UMA NOVA FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROGRAMAÇÃO LINEAR. In: **I Congresso brasileiro do GeoGebra: múltiplos olhares para o ensino e aprendizagem de conceitos**. p. 69, 2021

FREITAS, André Ricardo Ribas; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO, Maria Rita. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, 2020.

JÚNIOR, José Erildo Lopes, A teoria das representações semióticas de Raymond Duval relacionada ao conceito de ângulos através da lousa digital interativa. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. 01, N.03 Mai./Jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30863. Acessado em 10 de ago. 2021.

JÚNIOR, Renato Cezar Agricco. Números Complexos e Circuitos Elétricos: uma análise de livros didáticos apoiada na Teoria dos Registros das Representações Semióticas. Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd4_renato_agricco.pdf. Acesso em 20 de abr. 2021.

MACIEL, Adriana Madruga. A utilização do software "GeoGebra" como facilitador de aprendizagem no conteúdo de soma e equivalência de frações. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Matemática, Física e Estatística, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado em, v. 24, 2021.

OLIVEIRA, Edvaldo Ramalho de. O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA CONTRIBUIÇÕES DO SOFTWARE GEOGEBRA NO ENSINO DA FUNÇÃO DO 1º GRAU. 2021. **Dissertação de Mestrado**.

RODRIGUES, Cláudia. O ensino e a aprendizagem em contexto de pandemia. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 849-871, 2021.

SANTOS, Jamilly Rosa; ZABOROSKI, Elisângela. Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. **Interacções**, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.081

SILVA, Andrey Ferreira da et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, 2020.

SILVA, Edson Américo da. **Uma proposta para o ensino de problemas de Otimização do Cálculo Diferencial**. Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2020.

SILVA, Viviane Brito. A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES: AS NOVAS CONEXÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS. **2021 by Atena Editora Copyright© Atena Editora Copyright do Texto© 2021 Os autores Copyright da Edição© 2021 Atena Editora Direitos para esta edição cedidos à Atena**, p. 10, 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO EM CATALÃO (GO)

LEONOURA KATARINA SANTOS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Catalão – UFCat. Professora da rede particular de ensino de Catalão (GO). Catalão (GO) – Brasil. E-mail: leonourakatarina@hotmail.com;

ROBÉRIO FRANCISCO DE MACÊDO
Graduando em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Catalão - UFCat. Catalão (GO) – Brasil. E-mail: roberiomaced@outlook.com;

CLÁUDIO JOSÉ BERTAZZO
Professor Orientador. Professor Dr. em Geografia no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Catalão - UFCat. Catalão (GO) – Brasil. E-mail: cbertazzo@gmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

RESUMO

O artigo descreve intervenções e uma sequência didática de Educação Socioambiental com enfoque privilegiados aos princípios agroecológicos. As situações de ensino foram desenvolvidas na Escola Estadual Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, na cidade de Catalão (GO), em parceria com o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Agroecologia (NEPEA), integrando a disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II. O objetivo dessa intervenção foi demonstrar a importância de iniciativas e intervenções de Educação Socioambiental e Agroecológica, destacando a sua relevância para a formação dos alunos da Educação Básica – Etapa do Ensino Fundamental – EF II. O roteiro metodológico segui a pesquisa bibliográfica e atividades de campo. Nos itinerários de ensino das aulas utilizou-se perspectivas lúdicas, baseadas em jogos, práticas de segregação de resíduos e, num ambiente *gamificado*, preparou-se um *Quiz Agroecológico*; finalmente aplicou-se uma enquete com os escolares, induzindo a reflexão sobre a qualidade de vida das pessoas, tal como os conhecimentos internalizados sobre tais temáticas. Os resultados mostraram um aprofundamento do aprendizado e a internalização dos conceitos debatidos nas unidades didáticas. Conclui-se que experiência didática com alternativas e técnicas de ensino focadas no aluno e na sua aprendizagem, levaram a colheita de aumento de repertório conceitual sobre temas de Geografia de Natureza, como, para exemplo, a Educação Socioambiental e Agroecológica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Agroecologia; Educação Socioambiental.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

INTRODUÇÃO

Este artigo descreve intervenções de Educação Socioambiental e Agroecológica, em uma parceria do NEPEA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Agroecologia e os estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II. Todo o projeto de pesquisa didática, preparação de aulas, oficinas e outras intervenções aconteceram na Escola Estadual Instituto de Educação Matilde Margon Vaz na cidade deCatalão (GO). As turmas que participaram da iniciativa foram as dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental (EF II).

O objetivo do trabalho consistiu em poder demonstrar a necessidade e a relevância de Educação Socioambiental e Agroecológica na Educação Básica (EB), pois que tais conhecimentos são unidades temáticas de Geografia de Natureza do EF. O artigo também objetiva demonstrar resultados dessa experiência para, num ato metacognitivo, repensar e (re) avaliar a proposta de ensino e as estratégias utilizadas, num processo de ir e vir e aprender com as práticas de docência. A importância desse informe e análises serve para engrossar/aumentar o caldo em que são fervidas as utilizações de metodologias centradas em diálogos e no protagonismo dos alunos. E, mais especificamente e de suma importância a EA para o cenário mundial de crise ambiental que se necessita urgentemente de sujeitos educados ecologicamente, assim justifica-se esta pesquisa.

Logo, a partir de aulas de observação e intervenção, dessas abordagens como separação de resíduos, noções e conceitos sobre Agroecologia e técnicas de compostagem, à questionários e ferramentas lúdicas (*Quiz Agroecológico*), foram desenvolvidos por meio do diálogo e experiencias, a conscientização dos escolares que embasados nestes meios de abordagem, puderam internalizar tanto os conceitos de EA, quanto conciliar suas práticas cotidianas de alimentação, modo de vida, e ressignificação dos seus resíduos domésticos, estabelecendo um paralelo sobre seus hábitos.

Por meio destas intervenções, resultados foram coletados e dispostos nesta pesquisa, a fim de fundamentar, a necessidade de se intervir com uma educação socioambiental nas escolas, visto que o Brasil lidera o ranking dos maiores consumidores de venenos do mundo, acarretando cada vez mais um declínio em meio a saúde, potencializando enfermidades crônicas desde a primeira infância.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

As principais categorias trabalhadas com os alunos do EF e discutidas nesse artigo foram: Educação Socioambiental, Educação Agroecológica, Resíduos Sólidos Domésticos e Agrotóxicos. Nelas estão consubstancias o destino das intervenções e os resultados produzidos, todos narrados nesse escrito. Finalmente, apresenta-se os resultados da pesquisa e considerações finais sobre a experiência de ensino e a relevância da educação socioambiental e agroecológica como conteúdo da Geografia.

EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL, AGROTÓXICO E AGROECOLOGIA NO EF II

Historicamente, desde os limiares dos tempos muito antigos, a prática agrícola se faz presente em meio a rotina dos povos, sofrendo a cada século, modificações novas, fomentadas pela descoberta e aprimoramentos dos meios tecnológicos e informacionais, as quais se concretizam na evolução de técnicas rudimentares de produção, as formas mais inovadoras de cultivo em larga escala. Todavia, o termo inovador, pode caber aqui contestado, uma vez que, os meios deixaram de deter do uso ecológico da agricultura, e passaram a ser desenvolvidos com fórmulas e produtos químicos nocivos à saúde humana.

Por esta perspectiva, faz-se necessário a discussão acerca de tais efeitos em meio a saúde humana, em parceria com diálogos de Agroecologia e Educação Socioambiental em meio a rede educacional, apresentando, discutindo e pesquisando sobre técnicas e experiência sustentáveis de produção agrícola que não dependam de uma exorbitante quantidade de agrotóxicos. Esta necessidade perpassa a discussão das formas de alimentação as quais estamos sujeitos, estando compreendida em um mesmo arcabouço, o princípio de qualidade de vida ao se ingerir alimentos com cargas potenciais de químicos agrícolas, tal como o conhecimento prévio dos jovens para sanar uma parcela de tais potencialidades, iniciando por suas próprias residências.

Tem sido amplamente relatado pelas publicações especializadas, Sociedades Científicas e pelas redes de comunicação a crítica posição do Brasil como produtor de alimentos e tendo se tornado o maior consumidor de agrotóxicos, em volume dos produtos pesticidas usados nas unidades de lavouras, somando a negligência do Governo Federal para tal situação. Em consequência, se acrescem os impactos à saúde dos trabalhadores, consumidores com um potencial incremento de enfermidades crônicas, já desde a primeira infância (INCA, 2015).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

De acordo com a Fiocruz (2018) Brasil com o seu modelo agroexportador predatório é o país que mais se consome agrotóxicos no mundo, o que afeta de forma eminente a sua população que adoece cada vez mais precocemente, seja pelo consumo através dos alimentos que se apresentam na mesa dos brasileiros, seja pela contaminação aguda por meio do trabalho no campo, sendo estas encobertas pela mídia, que apenas disseminam que o *agro é pop*.

Quanto ao uso do termo *agrotóxico*, a saber, de acordo com a Lei Federal, (nº 7.802, Artigo 2, Inciso I,), de 11 de julho de 1989 entende-se por agrotóxico:

> Os produtos e os agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na proteção de florestas, nativas ou implantadas, e de outros ecossistemas e também de ambientes urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos. (BRASIL, 1989).

Estima-se que para cada caso notificação de intoxicação pelo uso dos 'defensivos agrícolas' há 50 não notificadas. Ou seja, se têm ciência apenas de um caso e omissão de 50, isto porque não é viável para os grandes ruralistas que a exposição da nocividade destes produtos se exteriorize. Sendo, que os próprios prejudicados se sentem ameaçados e intimidados de relatar quaisquer tipos de enfermidade relacionada a produção agrícola, que é o que acontece com o trabalhador rural que serve aos grandes latifundiários.

Assim, desde 2008, o Brasil tem alcançado essa indesejável marca de maior consumidor de agrotóxicos no ranking mundial Carneiro et al. (2015). E não para de crescer cada vez mais o número de agrotóxicos utilizados no país. O relatório do Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA, 2015), relata que a comercialização de defensivos agrícolas ascendeu de US$ 2 bilhões para mais de US$7 bilhões entre o curto período de 2001 e 2008, sendo que em 2011 a venda desses produtos alcançou cerca de US$ 8,5 bilhões. Além disso, no primeiro trimestre de 2012, houve um crescimento de 45,9% sobre o valor do ano anterior (IEA, 2012).

Segundo o Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para defesa agrícola – SINDAG, esses valores estão distribuídos na comercialização de inseticidas, herbicidas, fungicidas, acaricidas e outros produtos. De acordo, com o levantamento realizado pelo Instituto de Economia Agrícola (IEA),

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

representando o percentual de 43,5% em 2011, a soja é a principal receptora dos produtos citados acima. (IEA, 2012). O *site* Repórter Brasil[1], informa que:

> Mesmo durante a quarentena, o Governo Federal continua a aprovar novos agrotóxicos para serem vendidos no mercado brasileiro. Desde março deste ano foram publicados o registro de 118 novos produtos, sendo 84 destinados para agricultores e 34 para a indústria. No mesmo período, as empresas produtoras de pesticidas solicitaram ao Ministério da Agricultura a liberação de mais 216 produtos, que estão sendo avaliados agora pelo governo. (REPÓRTER BRASIL, 2020, p.2).

Para entender esse acentuado uso de agrotóxicos na produção de alimentos no Brasil, Pignati (et al; 2017) elenca uma série de fatores que contribuíram para o aumento do consumo de defensivos agrícolas. Os autores justificam que o status mundial de maior consumidor de agrotóxicos é em decorrência da extensa área de plantio brasileira. Além do mais, a exigência da política de apoio aos pacotes tecnológicos da Revolução Verde, a produção de alimentos transgênicos, o aumento de pragas nas lavouras, os créditos agrícolas que são financiados e a isenção de tributos fiscais, tem contribuído para o elevado consumo (PIGNATI et al; 2017).

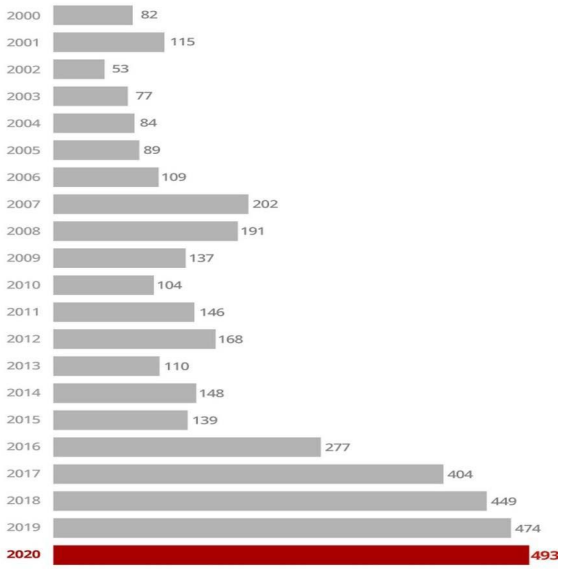
Aumento este que se cresce de forma exponencial ao longo dos anos como se observa na **Figura abaixo**, pode-se observar o expressivo aumento entre 2016 e 2020, ano o qual o Brasil registrou o seu maior marco de agrotóxicos sem nenhuma dificuldade imposta pelas instâncias maiores. Segundo dados do jornal O Globo, em 2020 foram liberados 493 pesticidas - 480 genéricos e 13 inéditos, com 4 novos princípios ativos sendo eles: *piroxasulfone, tolfenpirade, tiencarbazona e fenpirazamina*.

1 Liberação é 'serviço essencial'. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2020/05/96-agrotoxicos-sao-aprovados-durante-a-pandemia-liberacao-e-servico-essencial/ Acesso em: 04 jan. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

Figura 1: Registro de Agrotóxicos no Brasil



Fonte: Ministério da Agricultura (2021).

Os dados evidenciados na **Figura 1** são alarmantes e perturbadores. Os produtos podem acarretar danos irreversíveis a saúde humana e ao meio ambiente. Concomitante a isso, a intensa crise ambiental advinda do modelo agroexportador que lança os agrotóxicos nas terras brasileiras. Publicações de instituições internacionais do trabalho (OIT) e da saúde (OMS) apontam estimativas de que em países em desenvolvimento, como o Brasil, "os agrotóxicos causam anualmente 70 mil intoxicações agudas e crônicas que evoluem para óbito, e pelo menos sete milhões de casos de doenças agudas e crônicas não fatais" (CARNEIRO et al., 2015 apud BURIGO, 2016, p.18). Fomentando a discussão, Coelho (2017) aponta em sua pesquisa as seguintes doenças:

> O trabalho de Mesnage et al (2017) apresenta evidências que confirmam que a exposição crónica a doses muito baixas de HBG, pode conduzir a disfunção funcional do fígado. [...] diversos estudos mostraram que a exposição ao glifosato se associava a stress oxidativo em regiões específicas do cérebro (como a substância nigra, córtex cerebral e o hipocampo) e a neuroinflamação (Cattani et al 2014) [...] observou-se que a administração de Roundup (50 mg/Kg), desde o período perinatal até à lactação, não induzia toxicidade materna mas causava problemas reprodutivos na descendência

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

> masculina, incluindo alterações na espermatogénese e dos níveis de testosterona em adultos (Dallegrave et al 2007) [...] a carcinogenicidade em humanos foi sustentada por vários estudos epidemiológicos que mostraram uma associação positiva entre a exposição ocupacional ao glifosato e subtipos de linfoma não Hodgkin (Schinasi e Leon 2014) [...] estudos epidemiológicos em humanos, têm observado o aumento da ocorrência de malformações congénitas, abortos espontâneos, partos pré-termo e defeitos do tubo-neural, em regiões onde grandes quantidades de HBG são aplicadas (Antoniou et al 2012). (COELHO, 2017, 23-27).

Em virtude do uso indiscriminado dos *defensivos agrícola*s, o INCA, em 2015, já chamava a atenção em seu relatório quanto ao consumo de agrotóxicos e acrescenta informações as considerações acima feitas por Coelho (2017). Segundo o relatório, o cultivo através do uso intensivo de agrotóxico, gera grandes nocividades ao meio ambiente e a saúde da população. A exposição aos agrotóxicos acarreta desde a intoxicação aguda, (irritação nos órgãos do corpo, vômitos e até mesmo a morte), subaguda (má formação fetal), até a um contato indireto, a crônica, isto é, o indivíduo não tem contato com o ambiente de maior presença dos produtos químicos, mas, os resíduos de agrotóxicos encontrados nos alimentos mesmo que em pequena quantidade, ao longo do tempo pode fazer surgir a manifestação de doenças graves como o câncer (PIGNATI et al; 2017).

É preciso evidenciar que estes resíduos químicos, não estão presentes apenas nos alimentos em seu estado natural, ou seja, aqueles que não passaram por nenhum processamento. Nesse sentido o Instituto Nacional de Câncer (INCA) destaca que:

> [...] muitos produtos alimentícios processados pela indústria, como biscoitos, salgadinhos, pães, cereais matinais, lasanhas, pizzas e outros que têm como ingredientes o trigo, o milho e a soja, por exemplo. Ainda podem estar presentes nas carnes e leites de animais que se alimentam de ração com traços de agrotóxicos, devido ao processo de bioacumulação. Portanto, a preocupação com os agrotóxicos não pode significar a redução do consumo de frutas, legumes e verduras, que são alimentos fundamentais em uma alimentação saudável e de grande importância na prevenção do câncer. (INCA, 2015, p.3).

Consequentemente, mitigar o impacto do uso dos defensivos agrícolas é a melhor forma de combater não só os problemas de saúde ocasionados

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

pelo seu uso, como ainda preservar os recursos naturais indispensáveis como o solo, à água a fauna e a flora. Assim, a agricultura orgânica se apresenta como alternativa para este modelo de produção, que tanto mata ao longo de anos. Burigo (2016, p.8) assevera que, segundo estudos realizado pela Universidade Estadual de Washington (EUA), pesquisadores de diferentes nacionalidades: "mostraram que a agricultura orgânica pode ser usada para alimentar de maneira eficiente toda a população mundial, com rendimentos suficientes para os produtores [...]".

Nessa conjuntura, a Educação Socioambiental, que tem sua base teórica na Educação Ambiental, passa a exercer ações éticas, políticas e científicas, em que tem papel fundamental na formação e promoção da conscientização ambiental dentro da sociedade, levando a população a aprender e refletir sobre as ações e práticas socioambientais a serem desenvolvidas dentro da comunidade. Tratando-se da conceituação de Educação Ambiental, segundo Nana Medina (1998, p. 69), conforme citado por Fonseca (2009, p.91):

> [...] o processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes, que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais, para melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumidor desenfreado. (MEDINA, 1998, P.69 Apud. FONSECA, 2009, P.91).

A Educação Ambiental/Educação Socioambiental assume um enfrentamento radical aos problemas encontrados seja no espaço urbano ou rural, além do mais, desperta intrinsecamente a tomada de decisões levando o sujeito a ter um compromisso com a conservação do planeta. A escola torna-se o elo entre o conhecimento cientifico e o comum, entre o rudimentar e o tecnológico e ainda, a formação de cidadãos conscientes.

A Educação Socioambiental traduz a intrínseca ligação nas ações de ensino e aprendizagem que representam as questões sócias e ambientais, num sistema de duas vias em que ambas se retroalimentam. Ter em vista a educação ambiental dentro do currículo escolar "tornar-se necessário um planejamento didático-pedagógico" (FONSECA, 2009, p. 94). Ainda para Fonseca (2009) as diferentes estratégias pedagógicas permitem executar em sala de aula o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino, aptos a atribuir a essa educação ambiental uma natureza multiplicadora do saber.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

Alinhando as observações realizadas em sala de aula envolvendo a disciplina de Geografia e a temática ambiental, é notória ainda dentro de alguns espaços escolares o quanto a Educação Socioambiental precisa caminhar para um ensino eficaz e promover a aprendizagem significativo, de modo a ultrapassar os hiatos dos currículos escolares, que a torna fragmentada. Tendo apenas a Geografia e a Ciências da Natureza a oportunidade de trabalhar com a temática ambiental ao qual veria ser um projeto interdisciplinar e não apenas da Geografia e ciências afins.

Em suma, trabalhar a questão ambiental é importante quando evidentemente o perigo está em desfavor do sujeito e do meio ambiente. Segundo (CARNEIRO et al., 2015) Goiás está entre os maiores produtores de monocultura e também é um dos Estados que mais utiliza agrotóxico com um percentual de 8,8%, concomitante a isso o Cerrado se esvai e crise ambiental nunca foi tão alarmante, pois sem Cerrado não há água. Limitando-se com outros maiores consumidores de agrotóxico como Minas Gerais: 9,0% e Mato Grosso: 18,9% (CARNEIRO et al., 2015).

Estas estatísticas são alarmantes, somando-se a isso podemos ressaltar os dados apresentados por (BURIGO, 2016, p.3) em que apresenta em sua obra a estimativa de que "cada brasileiro ingira uma média de 5,2 litros de venenos por ano, o equivalente a duas garrafas e meia de refrigerante, ou a 14 latas de cerveja". Ao apresentar essas informações aos escolares durante as aulas eles mostraram-se surpresos com a tamanha problemática que a humanidade enfrenta sobre o veneno que está sobre a mesa de cada um, aparentemente invisível, cooptando a saúde dos brasileiros, a fauna e a flora.

ROTAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atribuições metodológicas serão tratadas em dois âmbitos: por primeiro, o itinerário dos procedimentos e técnicas de pesquisas para a elaboração do artigo; e, em segundo lugar, serão descritas as trilhas para planejamento e preparação das aulas. A importância da segunda 'etapa metodológica' é que essa impacta os resultados do artigo e ajuda a definir o destino daquilo que se investigou/experienciou, que enfim, se consubstancia nesse trabalho.

A rota para a escrita desse artigo passou pela revisão bibliografia selecionada para abordagem e discussão das categorias principais desse trabalho, que são as seguintes: Educação Socioambiental, Educação Agroecológica, Resíduos Sólidos Domésticos e Agrotóxicos. Dada a pertinência dos temas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

e sua inserção nas Unidades Temáticas (UT) e objetos de ensino na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. A proximidade dos estudantes/estagiários de Licenciatura em Geografia com o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Agroecologia (NEPEA) proporcionou breves debates sobre os temas/UT e direcionou o foco das leituras e revisões de bibliografias sobre tais categorias. Essa etapa dos procedimentos instrumentalizou-os para os planejamentos, preparações de aulas e oficinas e para ministrarem os conteúdos estudados e compreendidos para serem expostos/explicados/ministrados nas aulas dos sextos e sétimos anos do EF.

A etapa e itinerários da inserção participante na Escola ocorreu a partir da observação do processo educativo e a posterior intervenção planejada. Os assuntos como separação de resíduos, noções e conceitos sobre Agroecologia e técnicas de compostagem, à questionários e ferramentas lúdicas (*Quiz Agroecológico*), foram desenvolvidos por meio do diálogo, conscientização e da mediação significativa para com os escolares, onde embasados nestes meios de abordagem, pudessem internalizar tanto os conceitos, quanto conciliar suas práticas cotidianas de alimentação e consciência ecológica e sustentável, estabelecendo um paralelo sobre seus hábitos.

O trabalho com as categorias transformadas em objetos de ensino se deu por meio de aulas, oficinas e atividades lúdicas, que expunham, discutiam e desvelavam saberes e conhecimentos de Educação Socioambiental na Escola Estadual Instituto de Educação Matilde Margon Vaz na cidade de Catalão (GO).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das intervenções mencionadas, os resultados foram coletados e dispostos neste artigo, a fim de demonstrar a necessidade de se estruturar o ensino de Educação Socioambiental e agroecológica nas escolas do EF. As aulas foram gestadas como proposta para um ensino sustentável, tendo por base a Educação Socioambiental e a Agroecologia.

Os participantes, que operacionalizaram a proposta de intervenção, entendem a necessidade e a urgência da educação integral nas escolas, visto que não apenas o cenário brasileiro, porém, também o mundial, encontram-se cada vez mais envolvidos em uma teia de degradação ambiental. Fazer uma mediação didática agroecológica se torna indispensável, pois a conscientização tende abarcar todo corpo escolar, e incentivar práticas sustentáveis desde as mais corriqueiras como a separação de resíduos, quanto as mais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

emergentes como tomar-se ciência dos agentes químicos que se apresentam na alimentação diária das crianças brasileiras, e como sugere Bertazzo (2016, p.12) "a experiência com extensão e pesquisas em Agroecologia viabiliza a matriz para intervenções docentes nos contextos escolares". E, como se observou, dentro dos contextos dos alunos que frequentam os sextos e sétimos anos da escola em que se desenvolveu o processo, muitos ainda têm fortes ligações com o mundo rural, por meio de seus familiares.

Ressalta-se que as atividades agropecuárias tem grande força e relevância em Catalão e região, como grande parte do Sudeste Goiano. Assim, consequentemente, é corrente o conhecimento e a difusão do uso intensivo de *defensivos agrícola*s. A grande maioria das famílias acaba por adquirir e consumir em suas residências produtos com esses agentes químicos, e até mesmo na escola, que por pouca verba recorre aos alimentos *mais baratos*, para fazer multiplicar a merenda, muitas vezes não conhecendo a procedência dos alimentos.

No Sudeste Goiano o agronegócio tem força desde a implementação da agricultura moderna, partindo da década de 1970. Segundo Matos (2013) as atividades agrícolas na região se impulsionam com a modernização do território e a valorização dos chapadões presentes na região, que até então não eram superestimados, pois, eram tidos como improdutivos, o que foi oportuno para muitos sulistas que compraram extensões de terra a um preço baixo, e como destaca Mendonça (2004, p.196) " os sulistas que, com experiência na agricultura moderna [...] adquirem as terras, a um preço muito barato, e iniciam o processo de transformação das paisagens de Cerrado em grandes campos de cultivo e criação".

Por esses motivos, e pela ausência de diálogos e debates nos livros didáticos acerca da necessária e inteligente preservação ambiental e do uso racional e equilibrado dos bens naturais, de modo que as agriculturas possam ser técnicas, precisa e menos predadoras do meio natural de seus entornos se há urgência na EA. Dentro disso, e já desde muito tempo, as comunidades se ressentem da ausência de clareza e transparência sobre os efeitos colaterais e sobre a nocividade dos agrotóxicos com toda a população e com os escolares do EF.

Então, ao se compreender que essas intervenções eram incontornáveis e necessárias, partiu-se para a instrumentação de conhecimento e para formação de um programa de formação que fosse capaz de despertar o debate e a reflexão, por parte dos escolares participantes, e proporcionar a tomada de consciência acera dos meios de produção alimentos nas agriculturas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

praticadas no Brasil, bem como seus principais efeitos na saúde humana, animal e na biodiversidade em geral. Pois, como orienta Bertazzo (2016, p.11), "ensinar Agroecologia ou Educação Socioambiental, mais do que exercer uma militância, possibilita criar competências para um quefazer agrícola em bases conservacionistas que aponta para o bem viver".

Isto posto, a intervenção dos estagiários, apoiados pelo NEPEA, na escola visou além de ressaltar a relevância da consciência ambiental, fazer os alunos refletirem sobre o que consomem e se é possível adotar modelos sustentáveis começando a mudança nas suas próprias casas e na escola, respondendo as seguintes perguntas: a alimentação saudável é direitos de todos? Podemos começar com pequenas mudanças em nossa própria casa fazendo uso de técnicas agroecológicas? Posso ser saudável sem gastar muito?

Essas abordagens buscavam, por meio de diálogos socráticos, desenvolver a curiosidade e o desejo de aprender daqueles alunos do sexto e do sétimo ano do EF. Pois, como adverte Moran (2012):

> Não basta colocar os alunos na escola. Temos que oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes. (MORAN, 2012, p. 8).

Concordando com as ideias desse autor, prosseguimos com o trabalho nas turmas. A escola, então aderiu à proposta, e permitiu que a bolsista que também era estagiária do curso de Geografia juntamente com os demais colegas, começasse as intervenções durante o Estágio Supervisionado II, III e IV em Geografia. Haja vista, que para realização do Estágio se faz necessário aulas de Geografia e a Agroecologia se ramifica nesta ciência, proporciona aos alunos a criticidade sobre a consciência ambiental, sociedade, saúde e educação.

Com essas práticas, iniciaram-se as intervenções nas turmas dos 6° ano "A" e "B" e do 7° ano "A" e "B" da escola. Trazendo como pressuposto principal, o cotidiano do aluno para significação das aulas, pois a partir de questionamentos sobre alimentação e práticas ambientais dos mesmos, se começava as interações, pois como dialoga Pontuschka (1999, p. 133) "as condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico". Para tal compreensão e primordialmente para a mediação didática facilitadora é

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

essencial partiu-se primeiramente da categoria lugar, pois é do particular do aluno que dar-se a construção dos conceitos, a vivência do lugar é o pressuposto que antecede o entendimento do particular para o todo. Sobre isso Milton Santos (2000) esclarece:

> Sem dúvida, partindo do lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido. É no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo e, assim, configurando o espaço, dando feição ao lugar. Um lugar que "não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. (SANTOS, 2000, p. 114).

Nas primeiras aulas discutiu-se sobre a separação de resíduos domésticos, explicando o descarte correto e como se poderia colaborar para harmonia do meio ambiente, iniciando as primeiras noções de consciência ambiental com aulas expositivas dialógicas, intensificando o uso dos diálogos socráticos, por meio dos quais os alunos iam desenvolvendo seus raciocínios e aprofundando as questões que eram propostas pelos ministrantes e entre eles mesmos.

Assim, os alunos relatavam como era separação de resíduos em suas casas, exemplificando casos do cotidiano, bem como, poderiam contribuir para diminuição de lixo depositado na natureza.

Em contrapartida foi feito uso de atividades lúdicas para mediar a construção do conhecimento por meio de brincadeiras. Isto pois, educação lúdica associada ao ensino Geografia se torna excepcionalmente eficaz, pois a Geografia está em tudo, e tudo pode ser visto através do olhar geográfico, e nessa óptica Pinheiro (2013) nos lembra:

> O professor de Geografia comprometido para uma educação geográfica significativa, ou seja, uma educação que proporcione a instrumentalização dos alunos para a análise do espaço ao qual estão inseridos encontrará na proposta do Lúdico, uma importante ferramenta metodológica para a mediação entre aluno e espaço geográfico {...} a atividade lúdica no ensino de Geografia proporciona o prazer e divertimento durante as aulas, ao passo em que ajuda a desenvolver no educando habilidades cognitivas e motoras; atenção e percepção; capacidade de reflexão; conhecimento quanto à posição do corpo; direção a seguir e outras habilidades importantes para o desenvolvimento da pessoa humano {...}.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

> Para que haja uma maior motivação por parte dos alunos, na medida em que os consideramos como sujeitos do processo na construção de conceitos, habilidades e valores a ludicidade se coloca como ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Sendo ela promovida por meio de brincadeiras, dinâmicas de grupo, recortes e colagens, atividades com músicas etc. capazes de manter o diálogo entre aluno e pensamento geográfico. (PINHEIRO, 2013, p.27).

Silva (2006) complementa essa ideia basilar afirmando:

> O jogo confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido incentivando a troca de coordenação de idéias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar. (SILVA, 2006, p. 143).

A escola no momento das intervenções não possuía recipientes para a coleta seletiva, havia uma promessa de doação desse material, mas naquele momento, o único recipiente que a escola obtinha era uma espécie de vasilhame de borracha, onde os resíduos eram jogados sem separação.

Então buscou-se este exemplo, da própria escola para explanar sobre os meios corretos de descarte, para figurar como depositar de forma certa utilizamos o um jogo de questionamentos (conforme **Figura 2**), nesta brincadeira havia vários tipos de perguntas sobre os diferentes tipos de resíduos.

Figura 2: Atividade Lúdica – Coleta Seletiva



Fonte: SANTOS, L.K., (2019).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

As turmas eram separadas em dois grandes grupos, e se esforçaram ao máximo para responder de forma correta os questionamentos da *brincadeira*, todos foram muitos participativos, se mostrando surpresos antes das explanações, pois, muitos não sabiam que havia uma coleta específica para cada tipo de material, nem tão pouco, os riscos ambientais e a saúde que o material contaminado poderia causar. A escolha da atividade lúdica, foi um meio para instigar os alunos pois entendemos que brincar é um dos melhores métodos para a construção da aprendizagem e como elucida Almeida (1995, p.11): "a educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo".

Nas aulas posteriores foram introduzidas as noções agroecológicas, partindo de questionamentos como: vocês sabem o que a Agroecologia? O que é a compostagem? Quanto cada brasileiro consome em média de veneno anualmente? O que é agricultura familiar e produção orgânica? Esperávamos as reações e as repostas dos alunos que eram as mais diversas, e assim, paulatinamente eram feitas as explanações. No 7° ano "A" e "B", o conceito de Agroecologia se apresentou como algo novo, pois a maioria ainda não tinha ouvido falar da temática, alguns respondiam que era algo que se relacionava com agricultura, chegando um aluno até mesmo a questionar: "*é aquilo que passa na tv... o agro é pop?*"

Diante disso, evidentemente ressaltou-se a preocupação em elencar para os alunos o que é a Agroecologia, e a importância da produção orgânica para a alimentação, e qualidade de vida, visto, que a maioria dos alunos, não sabiam ainda a diferença do produto orgânico e o produto com agrotóxico, eles relatavam que sabiam que o *veneno é ruim*, mas não que causava uma grande quantidade de doenças e malefícios ao corpo humano.

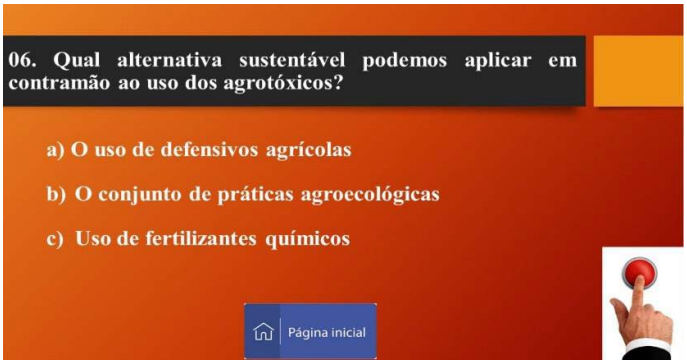
Para complementar a explicação sobre a relação da toxicidade dos defensivos agrícolas e a saúde. Foram expostos vários exemplos e estudos de casos de pessoas que sofreram e sofrem, enfermidades relacionadas a exposição de venenos, inclusive exemplificando casos da própria cidade de Catalão, com literaturas e estatísticas de pesquisas na área. Isto, despertou um interesse de boa parte dos alunos, pois eles não imaginavam a complexidade da temática, corroboraram com a aula a todo tempo, contribuindo para as discussões e os questionamentos levantados durante a explicação, expondo alguns deles casos pessoais, relacionando a intoxicação por defensivos agrícolas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

Após várias discussões os alunos começaram a destacar a importância da Agroecologia, porém ainda com algumas dúvidas e com muita atenção procurávamos responder didaticamente a todas as perguntas. Com mais uma atividade lúdica o *Quiz Agroecológico* conforme (**Figuras 3 e 4**).

Figura 3: Perguntas do *Quiz Agroecológico*



Fonte: MACÊDO, R. F. (2019).

Figura 4: Aplicação do Quiz Agroecológico



Fonte: SANTOS, L.K., (2019).

A dinâmica foi elaborada pelos próprios estagiários, com o programa *PowerPoint* e a ferramenta *Hiperlink*, mais um jogo de perguntas e respostas,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

este com uma interface dinâmica que chamava atenção dos escolares, ao todo eram 12 questões, conforme pode se observar na **Figura** abaixo:

Figura 5: Painel do *Quiz Agroecológico*



Fonte: SANTOS, L.K., (2019).

Assim, turmas novamente foram divididas em dois grupos, os quais escolhiam um participante por rodada, que então selecionava um número na tela, e este continha uma pergunta, se o aluno e seu grupo acertassem pontuava para sua equipe. Os alunos se mostraram mais uma vez, muito participativos e curiosos, as aulas e a aplicação das atividades lúdicas. E de forma mais atenciosa possível, buscamos disseminar a importância da Agroecologia para saúde e para o meio ambiente, promulgando técnicas como a compostagem para a produção do próprio adubo orgânico.

Buscou-se reforçar a todo momento a relevância das técnicas agroecológicas em relação a sociedade e o meio ambiente, abriu-se mais um espaço para questionamentos e depoimentos dos alunos depois da finalização dos jogos e atividades, pois, notadamente alguns ainda se mostraram confusos e intrigados com a temática, e destacaram sua surpresa quanto aos efeitos nocivos dos agrotóxicos. Para finalizar a atividade foi distribuído um questionário com perguntas sobre o que foi discutido ao longo das aulas **(Quadro 1**), para as duas turmas somando o total de 42 respondidos. Com o **Quadro** a seguir fica claro que a Educação Socioambiental, se faz mais que emergente no Ensino Básico, primeiro pelo desconhecimento de muitos entre e diferença do produto orgânico, e um com defensivo. Segundo, pelo fato de 42 alunos que foram indagados sobre a nocividade dos agrotóxicos, apenas 16 responderam que sim, isto é, 38% dos alunos apenas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

Quadro 1: Enquete

1. Na sua casa você e seus pais utilizam produtos orgânicos ou não? (10 alunos) sim; (32 alunos) não.
Você sabia da nocividade de consumir produtos com agrotóxicos? (16 alunos) sim; (9 alunos) não; (17alunos) parcialmente.
A partir de agora você pretende começar a consumir com frequência produtos agroecológicos? (10 alunos) já consumo; (6 alunos) não pretendo consumir; (26 alunos) quero começar.
Na sua casa você e seus pais fazem compostagem? (5 alunos) sim; (37 alunos) não.
Você conhece algum caso de intoxicação por agrotóxicos? (14 alunos) sim; (28 alunos) não.
Para você ficou claro o significado da Agroecologia? (39 alunos) sim; (3 alunos) não.

Fonte: SANTOS, L. K., (2019).

Terceiro, apenas 10 informaram que já consomem produtos orgânicos, e 6 alegam que não pretendem consumir, acreditamos que devido ao valor dos produtos ou má informação dos responsáveis pelas crianças. Apenas 5 praticam a técnica da compostagem e 4 deles moram na zona rural, apenas 1 na zona urbana. E por fim, apesar da maioria não consumir produtos orgânicos e/ou não ter um conhecimento mais concreto sobre os defensivos agrícolas, uma boa parte conhece casos de intoxicação. E a partir das aulas, passaram a ter conhecimento de toda a nocividade desses produtos e da importância de preservar o meio ambiente.

Durante as aulas dois casos específicos chamaram atenção, quando questionados se eles sabiam o nome de alguns tipos de venenos mais utilizados na agricultura brasileira, primeiro no 7 "A" um aluno falou *Roundup*[2] e no 7 "B", ocorreu a mesma coisa, ambos alunos moram na zona rural de Catalão. O primeiro informou que a tia se suicidou com o produto, inclusive foi um dos poucos alunos que respondeu de forma correta as perguntas sobre as técnicas agroecológicas, e afirmou que na sua *roça* era praticada a agricultura familiar.

O segundo caso, foi ainda mais assustador, pois a criança alegou que já tinha se intoxicado várias vezes com o defensivo químico, e sentia enjoos

2 Produto patenteado pela empresa Monsanto/Bayer.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

e fortes dores de cabeça, isto porque, o pai dele fazia pequenos cultivos de grãos e hortaliças e utiliza o produto, com ajuda da criança. Então, foi reforçado mais uma vez o perigo da exposição não só ao glifosato mais aos demais tipos de pesticidas, herbicidas e fungicidas. Foram poucos os alunos que informaram que consumiam produtos orgânicos, em pouco mais de 40 alunos apenas 10 afirmaram que consumiam tais produtos, um deles porque a avó teve leucemia, e desde então passou a consumir produtos com selo orgânico, outros porque os pais ou avós moravam na zonal rural e produziam frutas e hortaliça segundo eles sem agrotóxicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os objetivos educacionais, de ensino e aqueles objetivos que moveram à redação do artigo, elenca-se que todos foram comtemplados. Pois, considerando que a pesquisa bibliográfica permitiu aos estagiários/ministrantes compreender mais profundamente os conceitos das categorias chaves que sustentam a presente proposta, permitiu-lhes construir o presente artigo e também proporcionou conhecimentos didáticos dos conteúdos que foram apresentados criticamente nas aulas. A ordens de objetivos se realizaram nas aulas e no texto ora finalizado.

Considera-se que houve um aumento no repertório de conhecimentos e internalização dos conceitos sobre questões socioambientais, agroecológicas, resíduos sólidos e agrotóxicos por todos os alunos participantes dos eventos formativos que se preparou e ministrou nos sextos e sétimos anos.

A proposta de intervenção dos estagiários, apoiadas pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Agroecologia (NEPEA), logrou êxito em sua intenção de promover a conscientização das mais críticas situações Socioambientais e Agroecológicas. Tais exposições/demonstrações e debates proporcionaram aos escolares a reflexão e formação de competências e habilidades para a tomada de decisões sobre tais questões. De modo que se envolveram no processo de sua própria formação integral, na qual a cidadania é uma importante componente.

A Escola parceira também esteve, inicialmente, como solicitante de uma iniciativa com uma temática que envolvesse os jovens, com o objetivo de discutir formas mais sustentáveis de se plantar, preservar e consumir. Depois de encerrada essas atividades relatadas anteriormente, foi preparada uma outra iniciativa que pudesse abraçar mais professores e alunos para as questões socioambientais, agroecológicas e de cultivos sem agrotóxicos. Isso mais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

do que um resultado, foi uma clareira que se abriu na escola pública para se realizar hortas demonstrativas, consolidando conceitos socioambientais e de práticas agrícolas não predatórias e contaminantes com pesticidas e plantas espontâneas.

Finalmente, as metas mais simples contidas numa proposta de intervenção e formação no ensino fundamental, transformaram-se numa contundente ferramenta para debater, expor, ensinar e aprender conceitos e técnicas. Como por exemplo: sustentabilidade ambiental, cultivos sem agrotóxicos, preservação ambiental, segregação de resíduos sólidos, reciclagens e Agroecologia tornaram-se importantes valores éticos e socioambientais para a formação integral daqueles alunos dos sextos e sétimos anos. Isso destaca a Geografia como disciplina escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyla, 1995.

BERTAZZO, C.J. **Agroecologizando no cerrado.** 1. ed. CATALAO: NEPEA/Retratando o Cerrado, 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 7.802 de 11/07/1989.** Dispõe sobre os agrotóxicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7802.htm>. Acesso em: 23 de nov. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Documento homologado pela Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146, 2017.

BURIGO, André. **Impacto dos Agrotóxicos na alimentação, saúde e meio ambiente.** 2016. Disponível em:< http://www.mobilizadores.Fontebr/wp-content/uploads/2016/08/Cartilha-Agrotoxicos-final.pdf > 12/11/2018.

CARNEIRO, F. F.; AUGUSTO, L. G. da S.; RIGOTTO, R. M.; FRIEDRICH, K. **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

COELHO, Margarida Cardoso Reis Sá. **Glifosato, Saúde e Ambiente - uma revisão**. 2017. Dissertação de Mestrado- Instituto de Ciências Biomédicas Abel

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

Salazar – Universidade do Porto, 2017. Disponível em:< http://hdl.handle.net/10216/110203> . Acesso em 19 jan. 2020.

CAVALCANTI, L.S. de. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, V. M. da. **A educação ambiental na escola pública: entrelaçando saberes, unificando conteúdos**. 1ª ed. São Paulo: Biblioteca24horas, 2009.

IEA - INSTITUTO DE ECONOMIA AGRÍCOLA - IEA. **Defensivos Agrícolas: comercialização recorde em 2011 e expectativas de acréscimo nas vendas em 2012**. São Paulo: IEA, 2012.

INCA. INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA**. Posicionamento do Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva Acerca dos Agrotóxicos**. 2015. Disponível em: http://www1.inca.gov.br/inca/Arquivos/comunicacao/posicionamento_do_inca_sobre_os_agrot oxicos_06_abr_15.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.

Liberação é 'serviço essencial'. Disponível em: https://reporterbrasil.Fontebr/2020/05/96-agrotoxicos-sao-aprovados-durante-a-pandemia-liberacao-e-servico-essencial/ Acesso em: 04 jan. 2021.

MATOS, Patrícia Francisca de. **Agronegócio no sudeste goiano e as disputas pelo uso do território**. ACTA Geográfica, Boa Vista, Ed. Esp. Geografia Agrária, 2013. p.153-165.

MENDONÇA, M. R. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no cerrado do Sudeste goiano.** 2004. 448 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2004.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. PIGNATI, W. A. et al. Distribuição espacial do uso de agrotóxicos no Brasil: uma ferramenta para a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.082

Vigilância em Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 10, p. 3281-3293, out. 2017.

PINHEIRO, Igor de Araújo. BRINCAR DE GEOGRAFIA: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Equador** (UFPI), Vol.2, Nº 2, p. 25- 41, Julho/ Dezembro, 2013.

SILVA, L.G. Jogos e situações – problemas na construção das noções de lateridade, referência e localização espacial. In: CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teoria e práticas docentes.** São Paulo: Editor Contexto, 2006.

Disponível:<https://renastonline.ensp.fiocruz.br/recursos/entenda-brasil-maior-consumidor-agrotoxicos-mundo> Acesso em 22 nov. 2019.

Disponível: <https://g1.globo.com/econmia/agronegocios/noticia/2021/01/14/numero-de-agrotoxicos-registrados-em-2020-e-o-mais-alto-da-serie-historica-maioria-e-produto-generico.ghtml> Acesso em 13 de maio de 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

GEOGRAFIA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A PAISAGEM NO LIVRO "O PEQUENO PRÍNCIPE"[1]

ROSIANE CORREA GUIMARÃES
Pós-Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal de Jataí - UFJ, rosiguimaraes.97@gmail.com

1 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da especialização em Ensino da Geografia, concluída em agosto de 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar a interdisciplinaridade no ensino de Geografia, fazendo a interface com a Literatura. Atualmente, o professor do ensino fundamental precisa considerar o processo de ensino e aprendizagem dentro de práticas que contemplem a interação com as demais áreas do conhecimento a fim de proporcionar a compreensão mais ampla dos conteúdos. O mundo contemporâneo, dinâmico e globalizado exige dos cidadãos uma formação que atenda cada vez mais as suas necessidades, ou seja, pessoas capazes de analisar e compreender as diversas facetas da atualidade, com base no diálogo com todas as áreas do conhecimento. Nesse caso, foi utilizado o livro "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry, para abordagem e discussão de um dos conceitos chave na Geografia: a paisagem. Também foram utilizados documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para situar a importância dessa categoria para a Geografia, bem como no ensino fundamental. A interdisciplinaridade com a Literatura se faz importante, pois muitos alunos apresentam resistência à leitura, portanto, é uma forma interessante de estimulá-los e ensinar os conteúdos geográficos. Dessa forma, espera-se que os professores e alunos se sintam mais motivados a adotar estratégias interdisciplinares, a fim de impulsionar o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino de Geografia. Paisagem. Literatura.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

INTRODUÇÃO

A literatura tem grande poder de ensinar e influenciar as pessoas. Os livros, de forma geral, contribuem para a formação do indivíduo e podem auxiliar para a melhora da imaginação, criatividade, autoestima. Ao ler, ou ouvir histórias, as crianças extraem diversos ensinamentos sobre amizade, respeito, empatia, tolerância, entre outros.

Embora não se tenha uma definição exata do que seja literatura, como considera Eagleton (1983), ela pode colaborar muito no processo de ensino e aprendizagem, não apenas para a aquisição da leitura e escrita, mas também para trabalhar valores socioemocionais e outros conceitos. Nesse sentido, propõe-se para esse trabalho o livro "O Pequeno Príncipe" como embasamento teórico para o estudo de categorias geográficas, como a paisagem, para alunos do ensino fundamental.

Paisagem é um conceito importante para a Geografia, complexo e muitas vezes confundido com espaço. De forma geral, a paisagem é uma porção do espaço, dotada de dinamicidade, ou seja, não é estável, pois está em constante alteração e evolução. Muitos consideram a paisagem como aquilo que o olhar pode abarcar, mas é importante destacar que os outros sentidos também fazem parte da sua percepção e a partir dessas percepções expressamos diversas reações.

"O Pequeno Príncipe", do escritor, ilustrador e piloto francês Antoine de Saint-Exupéry, é o terceiro livro mais vendido do mundo e já foi traduzido em mais de 220 idiomas. Conta a história de um piloto que sofre uma pane em seu avião no meio do deserto do Saara e enquanto tenta consertar o problema da aeronave, conhece o menino que ele denomina pequeno príncipe.

Há diversas paisagens no livro, como: o campo de rosas, o deserto, o vale de montanhas, entre outras. A importância de estudá-las se dá no sentido de ser mais uma opção de análise dos diferentes espaços. Ainda, é uma opção de se trabalhar como conteúdo nas aulas de Geografia, uma vez que muitos professores se prendem ao livro didático e essa é uma oportunidade de expandir os assuntos e chamar a atenção dos alunos.

Além disso, trata-se de uma possibilidade de explorar a interdisciplinaridade, ou seja, estabelecer relações da Geografia com outros campos do saber, nesse caso, a Literatura. Embora todos saibam que a leitura auxilia na escrita e traz outros benefícios, como melhora da memória, desenvolvimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

da imaginação, aprimoramento do vocabulário, entre outros, ainda é um hábito pouco desenvolvido pelos brasileiros.

Para que a aprendizagem seja significativa, é preciso não abordar os conteúdos de forma isolada, para que os alunos consigam fazer ligações entre eles e ampliar a capacidade de leitura do mundo. Segundo Bonatto et al. (2012)

> a interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abrangem temáticas e conteúdos permitindo, dessa forma, recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas (BONATTO, et al. 2012, p. 3).

Trata-se de uma estratégia importante, na qual o diálogo entre as diversas disciplinas seja o norteador do planejamento e das metodologias adotadas pelo professor a fim de proporcionar aos alunos experiências de desafios motivadores, que agregam e auxiliam na construção do conhecimento.

Diante de um mundo cada vez mais globalizado, exige-se uma formação integral dos alunos para lidar com as dinâmicas e acompanhar as transformações que ocorrem de forma cada vez mais rápida, portanto, as instituições de ensino e os professores precisam se embasar em práticas que viabilizem a análise dos fenômenos de forma contextualizada e completa. Para isso, é indispensável lançar mão da interdisciplinaridade entre os conteúdos e disciplinas.

Segundo os PCN (1997)

> a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 1997, p. 88-89).

Ainda, para Fazenda (1998)

> uma atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

> saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas (FAZENDA, 1998, p. 08).

Portanto, a interdisciplinaridade pressupõe uma atitude propositiva por parte dos professores, em que é necessário se abrir para novos desafios e reconhecer a necessidade e a importância de abordar temáticas de forma contígua, com conexões para além do que é específico de uma disciplina, até porque nenhum conhecimento é restrito a uma única disciplina.

Quanto à Literatura, de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020) desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, o Brasil tem uma média de 4,95 livros por habitante por ano. Entretanto, apenas 2 desses livros são lidos por completo. Isso porque a maioria da população considera que ler não é um lazer.

Entre os empecilhos apontados para não ler diariamente, estão a dificuldade de interpretação e a falta de tempo. A primeira decorre da má formação, ou seja, muitos alunos, que mais tarde podem vir a ser leitores, não sabem ler e interpretar, compreender o que estão lendo. A segunda dificuldade se dá pelo momento que estamos vivendo, sempre na correria, fazendo mil coisas ao mesmo tempo.

Pensando em todas essas questões, esse trabalho pode contribuir com a sugestão de relacionar os conteúdos da Geografia à Literatura, para assim incentivar o hábito da leitura nos alunos, bem como contemplar as temáticas geográficas de forma diferente do tradicional, apenas com o livro didático.

A seguir, faz-se uma breve apresentação do livro, tema desse trabalho. O livro original, cujo título é *Le Petit Prince*, foi escrito e ilustrado em 1943, pelo francês Antoine de Saint-Exupéry, durante seu exílio nos Estados Unidos. A obra já vendeu mais de 143 milhões de exemplares pelo mundo e se tornou o segundo livro mais vendido do mundo sendo traduzido em mais de 220 idiomas. Sua primeira edição publicada no Brasil recebeu o nome de "O Pequeno Príncipe", data de 1952 e alcançou 8 milhões de cópias.

A obra conta a história de um piloto de avião que, aos seis anos de idade, foi desencorajado a seguir a carreira de pintor, pois ninguém conseguia compreender seus desenhos. Devido sua frustração com os adultos, a quem chama de pessoas grandes, ele se tornou uma pessoa sozinha e não tinha amigos.

Durante uma pane no motor de seu avião, no deserto do Saara, ele conhece "O Pequeno Príncipe". Este, estava muito preocupado com a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

proliferação dos baobás em seu planeta, um asteroide muito pequeno. De acordo com o dicionário Aurélio, o baobá pode crescer 18 metros de altura e seu tronco pode alcançar até 15 metros de diâmetro. As raízes dos baobás perfuram o solo e, se o planeta é muito pequeno, ele acaba rachando.

"O Pequeno Príncipe" e o aviador se tornam amigos. Conforme a leitura avança, descobrimos que ele viajou por vários lugares, conhecendo novas pessoas, aprendendo e nos ensinando lições sobre a vida. O livro apresenta muitos personagens que vivem em lugares diferentes, cada um com suas características.

No decorrer de sua viagem, "O Pequeno Príncipe" conhece outras pessoas – o rei, o vaidoso, o bêbado, o homem de negócios e o geógrafo – que lhe fazem perceber o quanto os adultos são complicados, se preocupam em ganhar a vida e acabam se tornando solitários e egoístas. Há também outros personagens como a rosa, a raposa e a serpente. A rosa representa a figura feminina e sedutora, que cativa "O Pequeno Príncipe" e o faz repensar sua forma de ver o mundo e a si próprio. A raposa, com sabedoria nos mostra a importância da amizade e do companheirismo. A serpente, com astúcia, ensina "O Pequeno Príncipe" que o corpo é apenas uma casca e a verdadeira essência está na alma.

O livro nos traz muitos ensinamentos, nas metáforas utilizadas pelos personagens é possível compreender que as melhores coisas da vida, estão na simplicidade. A leitura é carregada de valores filosóficos, morais e éticos, por isso, embora aparentemente seja uma leitura para crianças, é fundamental aos adultos. Candido (1972) aponta a importância das leituras na vida das crianças e adolescentes.

> [...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1972, p. 84).

De modo geral, a leitura também nos apresenta aspectos da sociedade atual. Como os conflitos vivenciados pelos personagens. O homem de negócios, egoísta e ambicioso, não se preocupa com nada a sua volta, tal como muitas pessoas. O bêbado, envolto em garrafas, simboliza os vícios existentes no mundo e aos quais nós devemos ignorar e resistir. O rei, com sua superioridade, acredita que todos devem lhe obedecer. O geógrafo fica

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

somente em seu escritório e pensa que sua profissão é função de outras pessoas.

Considerando o contexto histórico, o livro foi escrito durante a Segunda Guerra Mundial, momento pelo qual o mundo passava por muitas transformações econômicas e políticas em decorrência dos conflitos. A Europa tentava, através do Plano Marshall, se reestruturar economicamente, após ser devastada pela guerra. No Brasil, Getúlio Vargas implantava o salário mínimo a fim de estimular a economia.

A obra, embora escrita na década de 1940, se mostra atual e nos faz pensar como nós, adultos, perdemos tempo com coisas sem importância e não damos o devido valor ao que realmente importa. O autor, ao escrevê-lo, mostra sua frustração com os adultos e sua preocupação com o futuro da humanidade.

Quanto aos aspectos geográficos, no decorrer da leitura, podemos identificar as cinco categorias geográficas na obra: espaço, lugar, região, território e paisagem. Esta última será objeto de nosso estudo. Há diversas paisagens retratadas no livro: o deserto, o campo de rosas, o vale rochoso, o espaço, o céu estrelado, o pôr-do-sol, entre outros. Fica evidenciado que a paisagem não é apenas o natural, o verde que nos remete à natureza, ao ambiente natural. A paisagem é tudo que podemos ver, sentir, tocar.

Podemos perceber a paisagem de diversas formas, considerando os cinco sentidos (tato, olfato, audição, paladar, visão) e também a bagagem teórica característica de cada pessoa, de acordo com sua experiência de vida. Na observação da paisagem também deve ser levado em conta o ponto de vista, a escala de visão do observador. De acordo com o que é percebido, o observador tem reações frente ao que está sendo visto (medo, surpresa, aversão, raiva). Estas ocorrem de acordo com o interesse, ou seja, vemos ou entendemos o que "queremos" ver ou observar conforme objetivos pré-estabelecidos.

Portanto, focamos ou selecionamos o que queremos ver, é um olhar individual. A partir das reações, temos a cognição, elementos que permitem a assimilação ou percepção, que levam ao conhecimento do que é percebido. Assim, observar a paisagem vai além do que é visível, implica compreendê-la em sua forma mais profunda, considerando toda sua complexidade.

De acordo com Santos (2002) a paisagem é

> [...] Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

> também de cores, movimentos, odores, sons, etc. [...] A paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço (SANTOS, 2002, p. 40).

A observação permite um olhar especial sobre os elementos da paisagem. Para que se compreenda a produção espacial é necessário ir além da aparência, dos aspectos visíveis, é preciso compreender como os determinantes políticos, culturais e econômicos se constituem na essência social e produzem as transformações espaciais e as paisagens (PONTUSCHKA, 2007).

Para Santos (2002, p. 103), "a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas reações localizadas entre homem e natureza." A paisagem é um resultado material de todos os processos, naturais e humanizados, de determinado local. É a materialização resultante da interação do homem e os elementos da natureza.

Construir representações da paisagem, através da observação dos elementos que a compõe, a fim de selecionar, registrar e, finalmente, compreendê-las. Na leitura, a primeira paisagem que identificamos é o deserto, onde o piloto aterrissou para consertar seu avião. Local inóspito, ermo, longe de qualquer terra habitada, tomado pela seca. Conforme o autor nos narra, ele se encontrava em lugar desabitado, e sua reserva de água se esgotaria em oito dias (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 8), portanto era necessário resolver o problema no motor de sua aeronave o quanto antes. Nesse momento, podemos abstrair e imaginar essa cena, temos a sensação de estar no mesmo local, sentindo a mesma aflição do autor ao se ver naquela situação.

Para se chegar ao conceito de paisagem é preciso refletir sobre a dinamicidade da realidade que a compõe. A paisagem é constituída no contexto social e histórico. Sua mutabilidade é marcada no cerne da sociedade, pois esta muda no decorrer do tempo, sofre alterações sociais e físicas, e isso, reflete na concepção da paisagem.

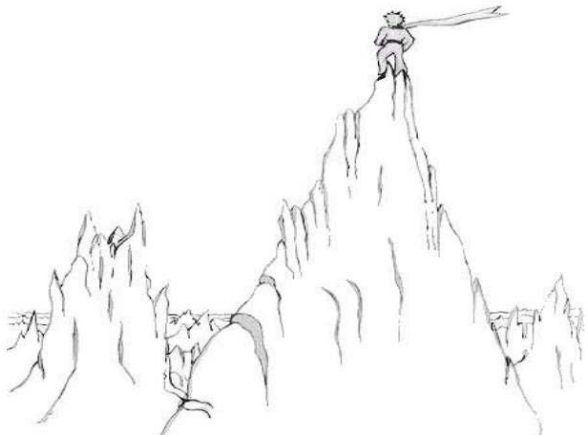
Outra paisagem presente no livro, é o vale de montanhas, na Terra. "O principezinho escalou uma grande montanha. As únicas montanhas que conhecera eram os três vulcões que lhe davam no joelho [...]. Mas só viu agulhas de pedra, pontudas" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 64). Como nota-se na passagem do livro, as únicas montanhas que ele conhecia eram os vulcões de seu planeta. Assim, ao ver aquelas outras, altas, pontiagudas, teve outra percepção. A paisagem pode ser observada a partir de um ponto de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

referência, ou seja, sua ideia inicial de montanha que, na verdade, eram os vulcões e a própria localização em que o principezinho se encontrava: no alto da montanha, avistando todo o vale, conforme mostra a figura 01.

Figura 1 – "O Pequeno Príncipe" no alto da montanha



Fonte: SAINT-EXUPÉRY (2015, p. 63).

Estudar e compreender a paisagem não é somente considerar seus aspectos visíveis, perceptíveis com o olhar. Devemos levar em conta todas as dimensões, – histórica, social, cultural, ambiental – pois, a paisagem é definida em toda sua amplitude e requer uma reflexão teórica sobre sua constituição.

Segundo Faria (2007)

> Estudar, analisar, entender e representar uma paisagem é remeter-se a uma realidade histórica, num determinado lugar e num determinado contexto sócio-histórico, e esta forma de elaboração do entendimento e da análise da paisagem será também mediada pelas interações [...] com sua realidade histórica e cultural (FARIA, 2007, p. 10).

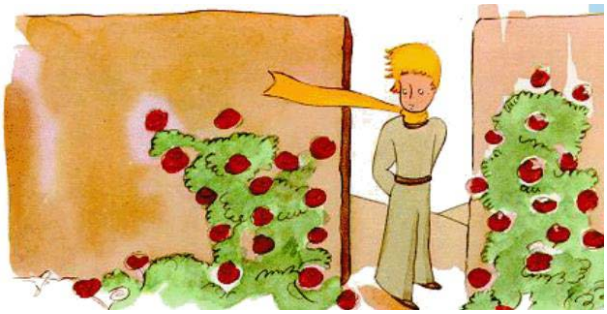
Dessa forma, a mesma paisagem é percebida de diversas formas por cada um de nós. A carga emocional, empírica, a experiência vivida de cada um influencia na sua percepção. Corroborando com essa afirmação, os PCN apontam que "uma paisagem, seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela" (PCN, 1997, p. 23).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

Mais uma paisagem existente no livro é o campo de rosas, que o principezinho visita ao caminhar longamente por uma estrada, passando por areias, rochas e neve (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 62). Ao ver o campo com milhares de rosas, ele se sentiu triste, pois imaginava a sua rosa a única no mundo e, na verdade, havia muitas delas. Entretanto, a raposa lhe consolou dizendo que todo o tempo dedicado a rosa, ao ouvi-la, protegendo-a, fez dela única, tão importante e diferente de todas as rosas do mundo. O principezinho então volta ao campo de rosas (figura 2) e nota que, realmente, sua rosa é singular, em meio a muitas outras rosas não havia outra igual a ela.

Figura 2 – "O Pequeno Príncipe" no campo de rosas



Fonte: SAINT-EXUPÉRY (2015, p. 64).

De acordo com os PCN (1997)

> a análise da paisagem deve focar as dinâmicas de suas transformações e não simplesmente a descrição e o estudo de um mundo aparentemente estático. Isso requer a compreensão da dinâmica entre os processos sociais, físicos e biológicos inseridos em contextos particulares ou gerais. A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes lugares e territórios como os fenômenos que constituem essas paisagens e interagem com a vida que os anima (PCN, 1997, p. 27).

Para essa análise, bem como a compreensão, é necessário investigar as permanências e as transformações das paisagens ao longo do tempo. Assim, a compreensão da paisagem de hoje exige o levantamento e o entendimento do que ela foi no passado. A paisagem é a junção de elementos do passado e do presente.

O campo de trigo é mais uma paisagem retrata no livro (figura 3). Nele "O Pequeno Príncipe" e a raposa conversam sobre a amizade. "Os campos de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste. Mas tu tens cabelos cor de ouro. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará lembrar-me de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 67).

Figura 3 – "O Pequeno Príncipe" no campo de trigo



Fonte: SAINT-EXUPÉRY (2015, p. 65).

Para os PCN (1997) é importante

> considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar, o que significa dizer: a paisagem ganhando significados para aqueles que a constroem e nela vivem; as percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm da paisagem em que se encontram e as relações singulares que com ela estabelecem. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico (PCN, 1997, p. 27).

A partir da compreensão da paisagem os alunos podem identificar as desigualdades sociais e espaciais, evidenciando que as ações humanas são responsáveis pelas transformações e permanências das paisagens, segundo interesses dos dominantes.

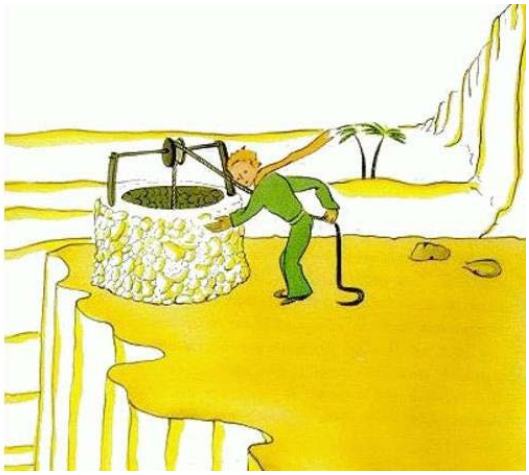
Mais uma paisagem revelada na obra é o poço no meio do deserto (figura 4). Após se passar oito dias, sua água havia acabado e depois de caminhar durante certo tempo, eis que encontram. "O poço a que tínhamos chegado não se parecia de forma alguma com os poços do Saara. Os poços

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

do Saara são simples buracos de areia. Aquele parecia um poço de aldeia [...]" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 80). Nesse momento percebemos que o piloto estava imaginando o poço diferente, de acordo com suas experiências anteriores e surpreso com o que via.

Figura 4 – "O Pequeno Príncipe" e o poço



Fonte: SAINT-EXUPÉRY (2015, p. 77).

No decorrer da leitura, percebemos diversas paisagens que podem ser analisadas quando "O Pequeno Príncipe" viaja por vários locais e encontra paisagens diferentes, de acordo com cada personagem que ele conhece. Na apresentação desses locais visitados, notamos algumas características, pois como numa parábola, "O Pequeno Príncipe" caracteriza e descreve brevemente os continentes do planeta Terra.

Paisagem é uma das categorias geográficas e é de significativa importância para a Geografia. "É definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente" (PCN, 1997, p. 11). É muito mais que o visível, o aparente. E na obra estudada, isso se mostra claramente, pois "O Pequeno Príncipe" tem uma imaginação muito fértil e enxerga tudo com o coração, a essência das pessoas e das coisas, nos remetendo ao próprio conceito de paisagem que determina que ela é mais do que o imediatismo visual.

Conforme é apontado na BNCC (2017)

> a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

> 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 (BNCC, 2017, p. 359).

A partir da importância da Geografia expressa na BNCC, fica evidente o quanto os conhecimentos geográficos podem contribuir para a formação do indivíduo, uma vez que a compreensão da paisagem significa a compreender a própria forma como o ser humano se apropria da natureza e constrói a sociedade.

A paisagem não é apenas o verde, a natureza. É tudo que nos cerca, tudo que nós vemos, sentimos e está em constante mudança, sob frequentes alterações devido à dinamicidade do espaço. O professor tem papel de suma importância na formação de leitores, é ele que pode influenciar os alunos a adquirirem o gosto pela leitura e a filtrar leituras e obras produtivas. Além disso, é o professor que vai criar condições para que a leitura aconteça, com projetos e estratégias diferenciadas. Sendo assim, projetos e atividades diferenciadas podem contribuir para que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura, bem como pela Geografia, tida por alguns como uma disciplina chata.

É comum ouvir dos alunos que eles não gostam de ler, porém essa não atração pela leitura parte do pouco incentivo que geralmente os alunos têm, principalmente de casa. Atualmente as crianças costumam usar bastante o celular para jogos virtuais e pouco é estimulado sobre ler um livro e são poucos os pais que leem para os filhos. Portanto, o hábito e gosto pela leitura é algo que precisa ser incentivado tanto na escola quanto em casa.

Pensando nisso, essa proposta surge como possibilidade de relacionar assuntos e conteúdos diferentes, na tentativa de promover um processo de ensino e aprendizagem diferente e mais interessante, no qual os alunos desenvolvem a leitura, bem como a compreensão de conceitos geográficos.

METODOLOGIA

Considerando que o detalhamento da metodologia é de suma importância para a compreensão e qualquer trabalho, a seguir são elucidadas as etapas de realização do pressente estudo. A revisão bibliográfica é relevante para enquadrar a temática de pesquisa no contexto teórico no qual ela se

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

encontra. Assim, essa etapa permite definir as fontes teóricas que embasam a discussão.

Primeiramente fizemos a leitura da obra "O Pequeno Príncipe" e anotações das passagens mais importantes. Depois realizamos pesquisas na internet a fim de compreender melhor todo o contexto histórico em que o livro foi escrito, bem como os principais acontecimentos da época.

Também foram feitas leituras sobre a categoria paisagem, em busca de sua definição, considerando autores como Santos (2002), Faria (2007) e Pontuschka (2007). Além disso, também foram buscados dados e informações sobre a leitura no Brasil, considerando o levantamento do Instituto Pró-Livro, no panorama Retratos da Leitura no Brasil (2020).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também forma analisados, uma vez que esses documentos são norteadores para o planejamento pedagógico e da escola como um todo. Ambos abordam conteúdos, objetivos e metas para a educação básica e devem ser contemplados na organização docente.

Finalmente, foram realizados resumos e fichamentos das obras e documentos consultados a fim de selecionar e organizar as informações. Antunes (1996) e Weg (2006) afirmam que fichar e resumir as leituras contribui para a compreensão, bem como a reflexão sobre o texto, facilitando o diálogo entre os autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que aulas predominantemente teóricas podem ser desinteressantes para os alunos e não atingir o seu objetivo. A Geografia é uma disciplina que, muitas vezes, pode ser vista como enfadonha por parte dos alunos a depender da forma como é abordada. Entretanto, diante da importância de formar cidadãos cada vez mais comprometidos com a sociedade em que vivem, estabelecendo uma reflexão crítica sobre a realidade e rompendo com a alienação, a Geografia pode em muito contribuir para isso.

Diante disso, o ensino pode ser pautado em outras metodologias e estratégias pedagógicas que não apenas o livro didático, como por exemplo, livros de literatura. São inúmeras as possibilidades de recursos pedagógicos, as quais os professores podem utilizar. Além disso, a abordagem interdisciplinar contribui para romper com o processo de ensino-aprendizagem fragmentado.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

A Geografia é uma ciência que estuda a interação entre a sociedade-meio, retratando, analisando e compreendendo a forma como ser humano se apropria da natureza. Dessa forma, é importante que se estabeleça a relação com outras áreas do conhecimento a fim de ampliar a compreensão por parte dos alunos. Para que isso ocorra é importante que os alunos sejam alfabetizados geograficamente, ou seja, que os alunos aprendam a ler e interpretar o espaço geográfico.

Para tanto, é necessário fazer a relação com outras disciplinas, pois para compreender a forma como o ser humano atua na sociedade e na natureza é imprescindível compreender a história dessa ocupação, por exemplo. Para compreender a paisagem é necessário a interlocução com a Biologia. Alexander Von Humboldt, naturalista alemão, ofereceu forte contribuição para a Geografia com base na Biogeografia.

Esses exemplos demonstram a conexão entre a Geografia e outras disciplinas ou áreas de conhecimento, ou seja nenhum conhecimento está restrito a ele mesmo, sendo necessária a análise ampla, levando em conta a contribuição de outras disciplinas e conteúdos para a consolidação da aprendizagem. Portanto, assim como outras disciplinas, a Literatura apresenta grande potencialidade a ser explorada no aprendizado geográfico, bastando que o professor proporcione oportunidades para que os alunos façam as devidas relações.

Na obra "O Pequeno Príncipe", são retrataas diversas paisagens que podem ser sustentáculo para a discussão dessa categoria geográfica. Com abordagem rica em detalhes, fazendo ligações com outros assuntos e permeando a discussão com associações diversas que torma o aprendizado mais interessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura da obra "O Pequeno Príncipe" e registros das passagens mais importantes, realizou-se pesquisas na internet a fim de compreender melhor todo o contexto histórico em que o livro foi escrito, bem como os principais acontecimentos da época. Também foram feitas leituras sobre a categoria paisagem, em busca de sua definição.

Na Geografia a paisagem tem especial importância, pois através dela compreende-se a diversidade do mundo, bem como a atuação do ser humano em relação à natureza. Entretanto, se faz necessário enfatizar que a compreensão da paisagem deve ir além do que é visto a priori. É imprescindível a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

articulação da paisagem visível com os demais elementos que a compõem, na tentativa de alcançar a compreensão da totalidade. Na análise geográfica, os alunos devem entender as relações que as paisagens têm entre si, bem como a forma como elas foram construídas, relacionando o que é visível ao que está implícito.

Para isso, o processo de ensino e aprendizagem que contemple práticas interdisciplinares é de suma importância, pois os aspectos da sociedade estão em constante interação. Sendo assim, o professor não pode enfocar mais essa ou aquela área do conhecimento, desconsiderando as demais. Além disso, propostas que relacionem mais de uma área do conhecimento se tornam mais prazerosas e interessantes para os alunos.

Os alunos se sentem motivados, estimulados a relacionar os conteúdos e o livro de literatura pode contribuir, uma vez que são leituras que eles gostam, muitas vezes até já conhecem a história e interagem com ela. É um momento de valorizar a participação dos alunos e contribuir para a melhoria da prática docente, pois o professor prepara aulas mais interessantes e dinâmicas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A grande jogada**: manual construtivista de como estudar. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 101 p.

BONATTO, A.; et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. **Anais** [...].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 10 ago. 2020

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília; MEC/SEF. 1997. p. 71-110.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: EDUSP, 1972.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.083

FARIA, D. R. de. **A paisagem como tema de estudo na 5ª série do ensino fundamental**. Campinas, 2007.

FAZENDA, I. C. A. et al. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. 192 p.

INSTITUTO Pró-Livro. **Retratos da leitura no Brasil**. 5ª edição, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf Acesso em 01 jul. 2021

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 28ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015. 97 p.

SANTOS, M. (2002). **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp. 384 p.

WEG, R. M. **Fichamento**. São Paulo: Paulistana, 2006. 67 p.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

GINCANA VIRTUAL SETEMBRO AMARELO: UMA EXPERIÊNCIA NA ECIT CRISTIANO CARTAXO

EGLE KATARINNE SOUZA DA SILVA
Gestora da ECIT Cristiano Cartaxo, Mestra em Sistemas Agroindustriais pelo Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), eglehma@gmail.com;

ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA
Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UERN). Professora da Universidade Federal de Campina Grande - PB, adriana.korrea@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

RESUMO

O objetivo da pesquisa em tela é relatar a experiência vivenciada na pandemia da Covi-19 e, por isso, desenvolvida de forma remota, com vista a analisar as estratégias de produção de texto, as temáticas e o aprendizado promovido através de ações para os participantes da semana de atividades alusivas a Campanha Setembro Amarelo da Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Cristiano Cartaxo, localizada em Cajazeiras/PB. Trata-se de um relato de experiência, descritivo com análise de dados qualitativa que descreveu os resultados da a Gincana Virtual Setembro Amarelo: Nós Abraçamos esta Causa. Foi possível identificar a realização de muitas atividades para a construção do conhecimento curricular, a exemplo da produção de textos em mídias digitais, bem como para a ampliação do conhecimento de mundo, como a questão do suicídio, um problema social que precisa ser visibilizado.
Palavras-chave: Pandemia da Covid-19, Setembro Amarelo, Mídias Digitais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

INTRODUÇÃO

Entre as mobilizações realizadas no mês de setembro, tratamos daquela que é caracterizada pela cor amarela e representa o cuidado e conscientização para a prevenção do suicídio. Por isso, as repartições brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, ampliam as divulgações de informações alusivas a essa temática com o objetivo alertar a sociedade a respeito da realidade do suicídio no Brasil e no mundo, enfatizando formas de prevenção.

Nessa conjuntura, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), em parceria com o Conselho Federal de Medicina (CFM), desde 2014, organiza nacionalmente o Setembro Amarelo, sendo o dia 10 deste mês, o Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio. Ainda segundo o *site* da campanha Setembro Amarelo, anualmente, são registrados aproximadamente 12 mil suicídios no Brasil e mais de 1 milhão no mundo. Trata-se de uma realidade que registra cada vez mais incidência em pessoas de diferentes regiões e camadas sociais, principalmente entre os jovens. De acordo com os dados disponíveis no espaço digital dessa campanha, cerca de 96,8% dos casos de suicídio estavam e/ou estão relacionados a transtornos mentais, como depressão, transtorno bipolar e abuso de substâncias[1].

Diante dessa realidade, no ano letivo de 2020, após as evidências da proliferação da Covid-19, a prefeitura de Cajazeiras-PB, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), emitiu, no dia 16 de maio de 2020, o Decreto nº 02/2020 (CAJAZEIRAS, 2020), divulgando a diretriz de distanciamento social e a suspensão de atividades que geravam aglomerações como forma de evitar a proliferação desse vírus. Essa ação implicou na necessidade de revisão das atividades educacionais nas redes municipal, estadual e federal, que passaram a ocorrer, sempre que possível, de maneira remota. No dia seguinte, o Ministério da Educação divulgou a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020) que orienta sobre o ensino em meios digitais: o ensino remoto.

No mesmo seguimento, o governo da Paraíba, em 18 de abril de 2020, através do Decreto nº 40.118 (PARAIBA, 2020a) suspendeu as aulas da rede pública estadual e, na mesma data, a Secretaria de Estado da Educação e da

1 Dados retirados do site: https://www.setembroamarelo.com/ Acesso em: 30 set. 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

Ciência e Tecnologia emitiu a Portaria 418 (PARAÍBA, 2020b), que orienta a retomada de atividades educacionais, de maneira remota, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Por isso, as atividades do ano letivo 2020 foram realizadas, predominantemente, em mídias digitais, logo, as ações das escolas, a exemplo das mobilizações para conscientização de realidades como o suicídio, precisaram ser modificadas e ocorreram por meio de atividades síncronas e assíncronas com o suporte das TDICs.

Em 2019, a conscientização promovida pela escola foi realizada através de atividades presenciais, contudo, em 2020, buscando se adequar à nova realidade, a Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Cristiano Cartaxo - localizada em Cajazeiras-PB, devido as medidas supracitadas, desenvolveu atividades síncronas e assíncronas alusivas à temática. Essas atividades aconteceram entre os dias 14 e 18 de setembro, com o objetivo de informar e conscientizar população cajazeirense, principalmente os alunos e familiares da referida escola, sobre a relevância de identificar formas de auxiliar as pessoas que apresentam comportamento suicida a valorizarem a vida. Nesse sentido, foram propostas produções audiovisuais, abordando a prevenção ao suicídio na perspectiva da valorização da vida e da paz.

Assim, de forma a envolver um maior número de alunos e oportunizar aos estudantes o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo juvenil frente à abordagem desta temática, a ECIT Cristiano Cartaxo lançou a Gincana Virtual Setembro Amarelo: Nós Abraçamos esta Causa. Essa ação correspondeu a uma competição aberta a participantes das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, dos cursos técnicos: em informática, informática para *internet*, contabilidade e administração que visou a produção de recursos audiovisuais a serem publicados nos acolhimentos diários.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é relatar a experiência vivenciada na pandemia do Covi-19 e, por isso, desenvolvida de forma remota, com vista a analisar as estratégias de produção de texto, as temáticas e o aprendizado promovido através dessas ações para os participantes da semana de atividades alusivas a Campanha Setembro Amarelo da referida instituição de ensino da rede estadual da Paraíba. Desse modo, trata-se de um relato de experiência, descritivo com análise de dados qualitativa.

Após apresentarmos o contexto da pesquisa, na Introdução, elaboramos seções para tratar do Protagonismo Juvenil, da Multimodalidade na perspectiva de ensino remoto, a metodologia e discutir as ações realizadas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

setembro amarelo. Seguida dessas discussões, tecemos algumas considerações sobre as análises realizadas.

PROTAGONISMO JUVENIL

Conforme discutimos, a pandemia gerada pela proliferação da Covid-19 trouxe inúmeros desafios e readaptações que precisaram ser vivenciadas por toda a sociedade. No âmbito educacional, essas modificações implicaram na ação do professor de reinventar as práticas pedagógicas, para atingir aos objetivos de: selecionar meios de ensinar remotamente, de manter o alunado motivado a estudar e a transformar sua casa em um ambiente de estudo. Nesse processo, professor e aluno pautaram-se na criatividade e na autonomia para a construção do conhecimento.

Outro ponto a ser considerado em face dessa realidade é que as adaptações não ficaram restritas à relação professor-aluno, quer dizer, a equipe escolar também precisou buscar estratégias para trabalhar de forma alinhada e sensível às preferências e necessidades expostas pelos alunos, seja nas questões referentes ao desenvolvimento individual, quando nas interações nesse período de distanciamento social. Nesse sentido, é fundamental que o educador considere a realidade econômica e social do estudante, bem como a bagagem de mundo que foi construída por ele durante a sua vida.

É relevante destacar ainda que o contato físico com os amigos e a equipe de professores/gestão/funcionários é fundamental para a socialização do educando e, muitas vezes, a ausência dessas interações dos estudantes e educadores pode gerar uma lacuna no processo de socialização dos alunos e que é fundamental para a constituição das duas finalidades da educação brasileira descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394 (BRASIL, 1996): o desenvolvimento individual e a vivência em sociedade.

No que se refere à interação entre educandos e educadores no ensino de modo remoto, ou seja, por meio dos recursos digitais, notamos que, em face de realidades múltiplas, entre elas o volume de dados requeridos para a visualização dos estudantes e a qualidade da câmera (especialmente nas interações em vídeo), implicam na dificuldade do educador observar as informações que o aluno fornece ao se comportar de determinada maneira. Entre esses comportamentos, citamos a expressão facial e/ou corporal, que podem fornecer indícios de que, determinado aluno, precisa de uma atenção

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

diferenciada, de uma conversa individualizada[2], entre outras ações, para que seja possível identificar e intervir de maneira mais assertiva nas dificuldades que ele vivencia.

Assim, através dos meios digitais, a observação do aluno, em especial quando se trata de assuntos relativos ao âmbito pessoal e relacional encontram barreiras que precisam ser contornadas pelos educadores, com vista a proporcionar a educação de maneira holística, que é aquela que considera a cognição, fatores socioemocionais, sociais entre outros aspectos. Desse modo, a comunidade escolar viu-se mergulhada em situações que fomentam a resiliência.

Entende-se resiliência como a capacidade concreta de retornar ao estado natural de excelência, superando situações críticas. A resiliência diz respeito capacidade das pessoas, das equipes e das organizações, não só de resistirem adversidade, mas também de utilizá-la em seus processos de desenvolvimento pessoal (UNESCO, 2005, p. 144).

Nesse contexto, pelas medidas de distanciamento social promovidas para evitar a proliferação da Covid-19, durante as atividades síncronas e assíncronas, mais do que ensinar os conteúdos programáticos remotamente, os docentes tiveram que ensinar valores[3] e habilidades socioemocionais que perpassam as relações individuais e coletivas de cada estudante, considerando o contexto no qual ele está inserido. Diante disso, ao se tratar de uma ECIT, por ser uma escola técnica, os professores tiveram que trabalhar, além do conteúdo do Ensino Médio, as competências e habilidades contextualizando-as nas ações requeridas para a inserção do estudante no mundo do trabalho. Entre as habilidades indispensáveis para a inserção na vida profissional, que é a terceira finalidade da educação prevista na atual LDB (BRASIL, 1996), citamos: a iniciativa, a capacidade de analisar dados e propor soluções, aprendizagem contínua, motivação, pensamento estratégico, autoconhecimento, comunicação, postura profissional, capacidade de argumentação, capacidade de lidar com a frustração, etc.

Nessa perspectiva, à medida que o professor trabalha tais habilidades, ele coloca o aluno na centralidade da prática pedagógica, cria espaços

2 Essa conversa individualizada, ou seja, o acompanhamento individualizado do educando acontece por meio da prática pedagógica de tutoria que é uma proposta do modelo de escola cidadã integral da Paraíba.

3 Os valores vivenciados nas ECIs são Responsabilidade, Cidadania, Transparência, Solidariedade, Respeito, Cooperação, Eficiência, Eficácia e Ética (COMISSÃO EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2019).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

(antes físicos e, na atualidade, digitais) que possibilitam o engajamento, a autonomia e iniciativa a liberdade e compromisso desses jovens, assim, o aluno passa a exercer o seu protagonismo (COSTA, 2001). De acordo com o autor, o protagonismo trata-se de abordagens em que os adolescentes (entre eles, aqueles compreendidos na faixa etária que os alunos adentram no ensino médio) são os personagens principais que atuam na busca de soluções para problemas reais da escola, da família, da comunidade e/ou até da sociedade. Ao participar democraticamente dessas atividades/ações o adolescente evolui na construção de sua autonomia, autodeterminação e autoconfiança o que colabora para o desenvolvimento de sua identidade e Projeto de Vida (PV)[4] (COSTA, 2000).

Para Ribas Júnior (2004, p. 3) "O termo 'protagonismo' refere-se à nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social." Nesse viés, ser um protagonista é preocupar-se e sentir-se responsável/corresponsável sobre os problemas vivenciados em seu tempo.

Quando essa participação autônoma e consciente acontece por parte dos adolescentes, o protagonismo é juvenil e pode ocorrer tanto nos espaços escolares como em outros lugares de vivência destes jovens, sejam em meios presenciais ou digitais. E, nesse período de isolamento social gerado pelo, marcado pela ampliação das interações em diferentes redes sociais e outros espaços digitais, saber posicionar-se através de mensagens que envolvam diferentes linguagens é essencial para dar visibilidade à informação e atingir o público esperado.

Nesse sentido, o uso das potencialidades dos meios digitais pode contribuir para organizar as informações de maneira audiovisual, de forma criativa e atrativa ao público, estimulando, dessa forma, o interesse pela temática, além de propiciar aos educandos o desenvolvimento do protagonismo juvenil digital não só nas dependências da escola como em todos os espaços e contextos sociais, especialmente no período de isolamento social vivenciado pela pandemia gerada pela proliferação da Covid-19. Assim, a seguir, abordaremos as relações da multimodalidade, ou seja, os diferentes

4 O PV do jovem protagonista pode ser compreendido como o seu sonho, ou seja, as suas expectativas para o futuro e será definido à medida que o mesmo se conhece enquanto pessoa, descobre-se enquanto aluno e determina o que quer ser, seja na dimensão pessoal, social e profissional, tanto a curto como longo prazo (SILVA *et al.*, 2020).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

modos de produção das mensagens e as suas contribuições para a implementação de atividades na perspectiva do ensino remoto.

MULTIMODALIDADE NA PERPECTIVA DE ENSINO REMOTO

O ensino remoto, pautado no uso predominantemente em mídias digitais, envolve atividades realizadas de forma síncrona e assíncrona. As atividades síncronas, são aquelas nas quais a comunicação ocorre em tempo real, como nas chamadas de áudio e de vídeo no *WhatsApp* e as assíncronas são mediadas por ferramentas em que os interlocutores não precisam estar conectados, ao mesmo tempo, a exemplo das mensagens de texto do *WhatsApp*.

A partir do exemplo formulado acima, podemos notar que através do mesmo aplicativo é possível realizar atividades síncronas e assíncronas, desde que sejam usadas funcionalidades diferenciadas. Assim, o uso das ferramentas digitais viabiliza a interação tanto no ensino remoto quanto em outras atividades de socialização e lazer vivenciadas no isolamento social. Contudo, para isso, os estudantes precisam internalizar as formas de interação em cada espaço digital e as possibilidades que cada mídia oferece para a combinação de linguagens na produção das informações. Em outras palavras, a construção do texto nesses espaços permite o uso de imagens, tipografias, músicas entre outros recursos que seriam inviáveis se não fossem produzidas em meios digitais.

Nesse contexto, mais do que a alfabetização, ou seja, o conhecimento do código (da língua) é requerido do estudante os letramentos, que são definidos por Kleiman (2008, p. 18) como: "[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Diante disso, compreendemos que cada mídia, em função do objetivo do texto e o seu público, admite a composição de informações através de diferentes linguagens.

Sobre isso, Rojo (2012), afirma que os letramentos são múltiplos e emergem de dois pontos centrais, a multimodalidade e a multiculturalidade, em outras palavras, são construídos a partir dos modos utilizados para a composição das mensagens (visual, escrito, oral entre outros) e da cultura dos interlocutores, que é impressa através da suas preferências e nas suas marcas de expressão.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

Desse modo, enquanto educadores, precisamos refletir sobre a realidade social em que vivemos, que é o isolamento social gerado pela Covid-19 e que, por isso, requer a ampliação das interações em mídias digitais e habilidades para a composição de mensagens. Essas mensagens devem respeitar as práticas sociais de composição propiciadas pelas mídias digitais e valorizar a cultura do interlocutor que, tratando-se dos estudantes da escola regular, são compostos por nativos digitais, ou seja, estudantes que vivenciam, diariamente, a cibercultura.

Marc Prensky (2001) define o nativo digital como o indivíduo que interage de maneira harmônica com as possibilidades de produção e consumo de textos na cibercultura. Dentre as características elencadas pelo autor, destacamos a necessidade de acesso rápido à informação, à leitura por meio de linguagens visuais, à preferência pelo hipertexto e o trabalho colaborativo. Sobre a Cibercultura, Ana Elisa Ribeiro (2018) explica que:

> [...] é um 'conjunto de **técnicas** (materiais e intelectuais), de **práticas**, de **modos de pensamento**, de atitudes, de **valores** que se desenvolvem **juntamente** com no ciberespaço (rede)' (LEVY, 1999, p.17). É essencial notar que não se entra na cibercultura ao ganhar um Ipad ou comprar um videogame. É preciso agir e pensar de um modo que tem suas peculiaridades (RIBEIRO, 2018, p. 14, grifos da autora).

Logo, as atividades educacionais na perspectiva do ensino remoto precisam favorecer a construção de textos e sentidos pelo aluno, seja de modo oral, escrito, entre outros e através da combinação de linguagens, seja em interações síncronas e assíncronas. Além disso, por meio desses textos, os estudantes devem interagir e construir juntos, conhecimentos e habilidades, que favoreçam a interação e a participação social no mundo digital.

Contudo, nesse processo, não podemos desconsiderar as condições sociais vivenciadas pelos estudantes, familiares e a comunidade escolar e, por isso, a escola pode realizar ações que visem à produção de textos e à formação humana de maneira que estimulem o protagonismo dos estudantes. Desse modo, cabe à escola promover atividades, em meios digitais, que favoreçam o desenvolvimento das finalidades da educação previstas na LDB nº 9.394, no Art. 2º, tais como: " [...] seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996), sejam através de atividades presenciais ou na perspectiva do ensino remoto.

Diante do exposto, relatamos a experiência de interações síncronas e assíncronas realizadas em função da adesão da ECIT Cristiano Cartaxo ao

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

Setembro Amarelo de forma remota, respeitando o distanciamento social orientado pela OMS devido à pandemia mundial da Covid-19, uma campanha nacional realizada por associações civis e representativas de classe (o Centro de Valorização da Vida, o CVV, e a ABP, respectivamente) e de um conselho representativo de classe, o CFM, sendo essa ação voltada à conscientização da população sobre a prevenção ao suicídio. Para isso, a escola mobilizou as possibilidades disponíveis em mídias digitais visando favorecer a construção de conhecimentos e competências que permitam aos estudantes e demais membros da comunidade escolar vivenciarem e agirem com autonomia e solidariedade, em favor da preservação da saúde mental e da vida.

METODOLOGIA

A pesquisa em tela refere-se a um Relato de Experiência produzido a partir de uma ação desenvolvida durante o ensino remoto, prática orientada em função da pandemia da Covid-19 entre 14 a 18 de setembro de 2020, pelos gestores, professores e estudantes da ECIT Cristiano Cartaxo, situada na cidade de Cajazeiras-PB. Baseando-se nas classificações apresentadas por Silveira e Córdova (2009), esse estudo tem o objetivo descritivo e os dados foram analisados sob uma abordagem qualitativa.

O relato de experiências analisa 3 atividades, sendo 1 assíncrona e 2 síncronas. A atividade assíncrona corresponde a uma gincana que analisa a criatividade e a produção de textos audiovisuais em mídias digitais. Nessa atividade são requeridas habilidades como: criatividade, composição das mensagens através de textos autorais e de autoria informada, uso de múltiplas linguagens para a composição do sentido, o conteúdo e a adequação da produção final ao objetivo proposto.

As atividades síncronas foram duas rodas de conversa, realizadas por meio do *Google Meet*, sendo a primeira voltada para os alunos do terceiro ano e a segunda aberta a todos os integrantes da comunidade escolar que tiveram interesse em participar.

A pesquisa analisou o envolvimento e a participação dos estudantes através da observação das atividades realizadas, refletindo sobre o desenvolvimento individual e a intervenção social através de mídias digitais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para envolver o maior número de alunos nas produções audiovisuais em alusão à campanha Setembro Amarelo, a escola realizou a Gincana Virtual Setembro Amarelo: Nós Abraçamos esta Causa, na qual as turmas foram agrupadas, por meio de sorteio, como observamos no Quadro 1.

Quadro 1- Divisão das turmas e áreas do conhecimento para a gincana.

EQUIPE ESCOLAR	DATA	TURMAS
Gestão	14/09/2020	1º ano A de Informática e 2º ano B Informática
Base Técnica	15/09/2020	1º ano B de Informática e 2º ano Contabilidade
Área de Ciências da Natureza e Matemática	16/09/2020	1º ano C de Informática e 3º ano Administração
Área de Humanas	17/09/2020	1º ano de Contabilidade e 3º ano Informática
Área de Linguagens	18/09/2020	2º ano A de Informática e AEE

Fonte: Dados da Pesquisa.

O objetivo dessa atividade foi para que os alunos e a equipe escolar produzissem acolhimentos diários, respeitando o distanciamento social, referentes à temática abordada: a prevenção ao suicídio. As produções audiovisuais foram postadas todas as manhãs nos grupos de *WhatsApp* da escola, totalizando 13 grupos (9 grupos das turmas, 1 grupo dos pais/responsáveis; 1 grupo de professores, 1 grupo da equipe de apoio, 1 grupo dos alunos, responsáveis e professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como forma de acolhimento, além das postagens nos grupos de *WhatsApp,* os recursos foram postados também no perfil da rede social no *Instagram* @ecitecristianocartaxo.

Posteriormente, na segunda-feira seguinte - dia 21/09/2020 - os vídeos foram encaminhados a uma comissão externa, formada por três membros externos (uma professora de filosofia, uma pedagoga e uma mestra em ensino) que, de acordo com os critérios elencados, no Quadro 2 definiram a equipe campeã.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

Quadro 2- Critérios Avaliativos da gincana.

CRITÉRIOS	EXPLICAÇÃO	PONTUAÇÃO
Temática Autoral	O vídeo é inédito? Foi desenvolvido para a gincana? Atende a temática sugerida?	0-2,0
Produção Técnica	Refere-se à qualidade do recurso produzido: Imagens de boa qualidade? Áudio? Iluminação?	0-2,0
Maior Número de Alunos	Quantos alunos participaram da produção?	0-2,0
Diversificação das mídias/linguagens utilizadas	Exemplos de linguagens: Música, Poesia, Paródia, Dança, Performance, Instrumental, Expressão Corporal, Figurino, Artes Visuais, Teatro, etc.	0-2,0
Envolvimento das Temáticas: Setembro Amarelo e Sustentabilidade	O vídeo produzido, além da temática Setembro Amarelo, fez alusão ao Projeto de Intervenção Pedagógica da escola, Sustentabilidade?	0-2,0

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como forma de premiação, a equipe e os alunos envolvidos nas produções receberam um brinde simbólico (uma caneca personalizada), como forma de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

Para divulgação da gincana e padronização das postagens e materiais audiovisuais produzidos, o professor coordenador da Base Técnica criou as logomarcas da gincana. Observamos, na Figura 1, a logo geral que compila a divisão por área e turma realizada por meio de sorteio.

Figura 1- Logomarca da Gincana Virtual Setembro Amarelo: Nós Abraçamos esta Causa



Fonte: Dados da Pesquisa.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA | EXPEDIENTE | COMITÊ EDITORIAL | SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

Essa logo foi pensada de forma a adequar ao isolamento social gerado pela Covid-19: por serem atividades remotas, o fundo da imagem (em marca d'água) apresenta um *notebook* com pessoas conectadas em rede, ou seja, remetendo-se às atividades síncronas e assíncronas. Outra característica formulada pela escola é o brasão, de autoria do professor (que apresenta habilidades de designer gráfico), e ainda a reformulação do brasão da ECIT - em formato de coração - que é utilizado sempre que propomos atividades/ eventos de cunho socioemocionais.

Observamos, na Figura 2, as logomarcas divididas por área do conhecimento e turmas, esses *posts* foram criados visando informar ao público quem são os desenvolvedores dos recursos audiovisuais, como também para padronizar as postagens no *feed* do perfil de *Instagram* da instituição.

Figura 2- Logomarca por área do conhecimento e turmas.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Antes de descrevermos os recursos produzidos na gincana precisamos entender o que é a prática de acolhimento diário. O acolhimento diário é definido nas Diretrizes para o Funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba, como "[...] o compartilhamento do olhar sobre o estudante, de modo que ele possa realmente ser visto em sua interdimensionalidade." (COMISSÃO EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2019, p. 12).

Ainda de acordo com este documento formativo, o acolhimento diário é uma prática que deve ser realizada com a participação da comunidade escolar e, nesse processo, deve estimular o protagonismo dos estudantes. Dentre as atividades que podem ser realizadas para o acolhimento destacamos:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

"[...] dinâmicas, apresentações artísticas, leituras de textos, músicas, rádio escolar, pode ser as celebrações de conquistas alcançadas pela comunidade escolar, engloba ainda a abordagem de temáticas comemorativas, etc." (SILVA *et al.*, 2020, p. 26752).

Em virtude dos benefícios desta metodologia para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, adequamos os acolhimentos diários ao distanciamento social, uma medida preventiva da proliferação da Covid-19. Assim, os acolhimentos diários no ensino remoto passaram a ser virtuais, em que cada participante divulga uma mensagem produzida a partir de, imagem, palavras, arte, entre outras linguagens, demonstrando senso crítico, criatividade, autonomia, solidariedade, etc. Nesse contexto, os alunos são estimulados a continuar exercendo o protagonismo, adequando suas habilidades ao espaço digital, que é o ensino remoto.

No primeiro acolhimento produzido, uma representante da gestão escolar e cinco alunos das turmas do 1º ano A e 2º ano B Informática produziram um vídeo com fotos em que cada participante, vestido de camisa amarela, segurou uma placa em branco. Na montagem do vídeo, foram inseridas, nas placas brancas, trechos da letra da música "Hoje o céu abriu", da banda Nx Zero. Os estudantes utilizaram ainda uma foto da fachada da escola em que aparece, em destaque, a árvore chamada Ipê. No mês de setembro, essa árvore encontra-se florida, predominando a cor amarela, para fazer alusão ao Projeto de Intervenção Pedagógica da ECIT que, no ano de 2020, aborda a temática sustentabilidade. Outra linguagem utilizada foi a música Asa Branca, de Luiz Gonzaga, tocada por um aluno com o instrumento trompete. A Figura 3 traz uma síntese dessa produção.

Figura 3- Imagens do recurso produzido pela gestão os alunos das turmas do 1º ano A e 2º ano B de Informática.



Fonte: Dados da Pesquisa.

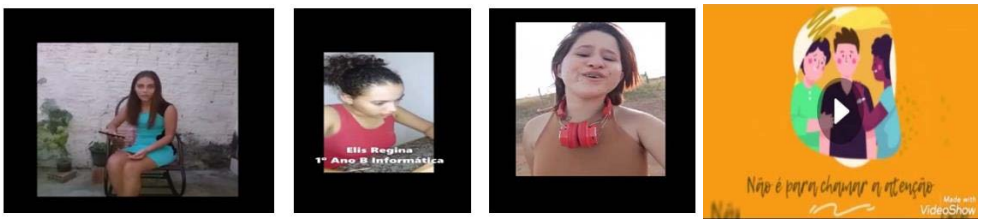
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

Em síntese, para a composição desse texto, os estudantes utilizaram a música (letra e melodia) de autoria do Nx Zero, o registro escrito, a representação individual através da fotografia, a imagem do local em que interagem (a escola) e a música instrumental tocada por um dos estudantes e representativa do sertão, região na qual a escola está localizada.

O acolhimento da Base Técnica, cujo grupo foi composto por três alunos das turmas do 1º ano B de Informática e 2º ano Contabilidade, consistiu em um vídeo produzido por três alunas: a primeira recita um poema de Letícia Alexandre (outra aluna da instituição), a segunda leu uma mensagem sobre a vida e a terceira canta a música "Sonho de Ícaro", de Biafra. Na Figura 4, observamos algumas telas desse recurso.

Figura 4- Imagens do recurso produzido pela Base Técnica e os alunos das turmas do 1º ano B de Informática e 2º ano Contabilidade



Fonte: Dados da Pesquisa.

Nesse vídeo, marcas do contexto de vivência (nas ambientações selecionadas para a produção dos vídeos) são observadas. Essa produção traz mais marcas de oralidade do que a anterior, pois duas alunas recitam poemas e a terceira canta um trecho da música. Intercalado às falas, há informações sobre o Setembro Amarelo e acolhimento às pessoas que assistem ao vídeo utilizando-se da modalidade escrita da língua portuguesa. Na informação sobre os nomes das participantes, notamos que para cada aluna foram utilizadas tipografias (tipo de letra) diferentes, para representar identidades diferentes. O plano musical também foi individualizado: a primeira aluna usou o som ambiente, a segunda, a música Esperança de Marcelo Markes, e a terceira cantou a canção do Biafra (supracitada).

O vídeo produzido pela Área de Ciências da Natureza e Matemática 1º ano C de Informática e 3º ano Administração corresponde a uma mensagem narrada por dois alunos.

Nesse vídeo, os estudantes explicam, em áudio, o significado da Campanha Mundial Setembro Amarelo enquanto o vídeo mostra imagens

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

relacionadas ao texto narrado. Ao final do vídeo, aparecem atores da Rede Globo de televisão interpretando a música "Enquanto houver sol", da banda Titãs. Além do vídeo, outro aluno produziu seis *slides* explicativos sobre a campanha. Na Figura 5, os três primeiros *slides*.

Figura 5- Imagens do recurso produzido pela Área de Ciências da Natureza e Matemática 1º ano C de Informática e 3º ano Administração



Fonte: Dados da Pesquisa.

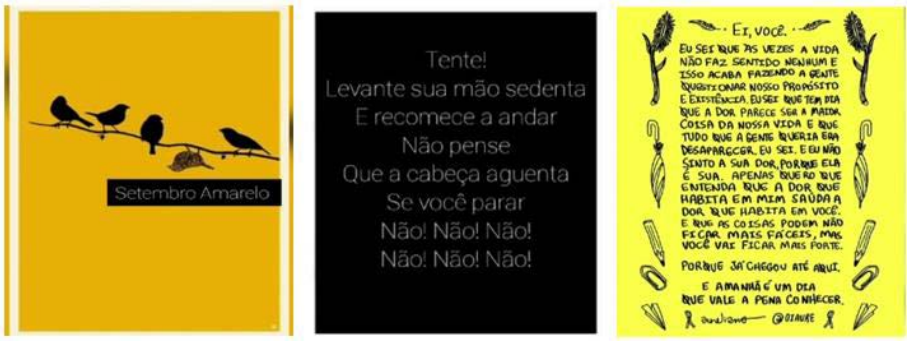
Os alunos utilizaram dois recursos: o cartaz digital e o vídeo, dois tipos de textos que requerem habilidades diferenciadas de produção: ao passo que nos cartazes predomina o uso de imagens e da escrita, os vídeos possibilitam a combinação de um maior número de linguagens para a sua produção. Música, áudio, imagem, marcam a produção audiovisual e, ainda que tenha contado com um número menor de participantes, a estratégia de uso do vídeo composto por vários atores, transmite a ideia de ampla adesão à causa. Destacamos também a criatividade dos alunos que adaptaram o brasão da escola e criaram uma logo utilizando uma fita amarela, representativa da campanha.

O acolhimento da Área de Ciências Humanas foi elaborado por dois alunos das turmas 1º ano de Contabilidade e 3º ano Informática. O vídeo iniciou com informações digitadas com fundo musical "Tente outra vez", de Raul Seixas, aparecendo também mensagens em áudio, produzidas pelos alunos à medida que as imagens com textos escritos foram apresentadas. Na Figura 6, observamos imagens do recurso produzido.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

Figura 6 - Imagens do recurso produzido pela Área de Humanas e os alunos das turmas 1º ano de Contabilidade e 3º ano Informática.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Nessa composição, imagens, escrito, áudio/oralidade, música foram modalidades utilizadas para a produção. Os textos alternavam trechos da música e outras informações mantendo a padronização de tons de amarelo e preto na composição.

O acolhimento da Área de Linguagens e dos alunos do 2º ano A de Informática e das professoras e estudantes do AEE, totalizando dezoito alunos e oito professores constituiu em um vídeo que, inicialmente, aparece um ator vestido de palhaço falando sobre importância do tempo e das pessoas. Em seguida, o professor de artes da escola faz uma performance ao som da música "Girassol" de Priscilla Alcântara e Whindersson Nunes. A apresentação ocorreu em um ambiente natural que remete à sustentabilidade. Por último, há fotos dos professores de linguagens e do AEE e dos alunos abraçando a si mesmos, fazendo a alusão à adesão, ou seja, ao abraço à causa. Observamos, na Figura 7, alguns momentos dessa produção.

Figura 7- Imagens do recurso produzido pela Área de Linguagens e dos alunos do 2º ano A de Informática e do AEE.



Fonte: Dados da Pesquisa.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

Para as postagens dos recursos produzidos foi criada a série de IGTV, denominada Setembro Amarelo, no perfil do *Instagram* da ECIT Cristiano Cartaxo. Nessa função do *Instagram* foram postados os cinco vídeos de acolhimentos diários produzidos conforme podemos observar na Figura 8.

Figura 8- Vídeos postados no IGTV: Setembro Amarelo



Fonte: Dados da pesquisa.

Desse modo, ao publicarmos os vídeos do acolhimento diário virtual no *Instagram* da escola, buscamos divulgar as produções para o público interno da escola, que recebem as informações tanto no acesso à página da escola no *Instagram*, quanto pelos grupos do *WhatsApp* formados para a interação com os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Além desse público, por meio da referida rede social, foi possível alcançarmos o público externo, composto pelos seguidores do perfil, mas que não compõem a comunidade escolar. Isso favorece que as práticas pedagógicas da escola sejam divulgadas ao público externo e a desenvolver uma das premissas do plano de ação das ECITs que é a replicabilidade[5].

5 A premissa replicabilidade do plano de ação escolar se concretiza com o objetivo de registrar as boas práticas executadas na escola por meio da implantação bem sucedida de processos sustentáveis e replicáveis atendendo os fundamentos do Modelo Pedagógico e de Gestão. (ICE, 2019, p. 12).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

De acordo com os critérios avaliativos as juradas definiram que o recurso audiovisual produzido pela Área de Linguagens, os alunos do 2º ano A de Informática e as professoras e alunos do AEE se sobressaíram entre os demais de acordo com a classificação apresentada no Quadro 3.

Quadro 3- Colocação das equipes Gincana Virtual Setembro Amarelo

Colocação	Nota geral	Áreas do conhecimento
1º LUGAR	29,9	Área de Linguagens
2º LUGAR	26,4	Gestão
3º LUGAR	24	Área de Ciências da Natureza e Matemática
4º LUGAR	22,8	Área de Humanas
5º LUGAR	22	Base Técnica

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nesse contexto, para informar a comunidade escolar sobre o resultado final da avaliação dos vídeos, além de um documento oficial da escola, divulgado em PDF foi publicado nos grupos de *WhatsApp* e no *Instagram* a logomarca apresentada na Figura 09.

Figura 09- Logomarca da equipe vencedora da Gincana Virtual Setembro Amarelo.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Além dos recursos produzidos para os acolhimentos diários virtuais, que compuseram atividades assíncronas, os professores da Base Técnica

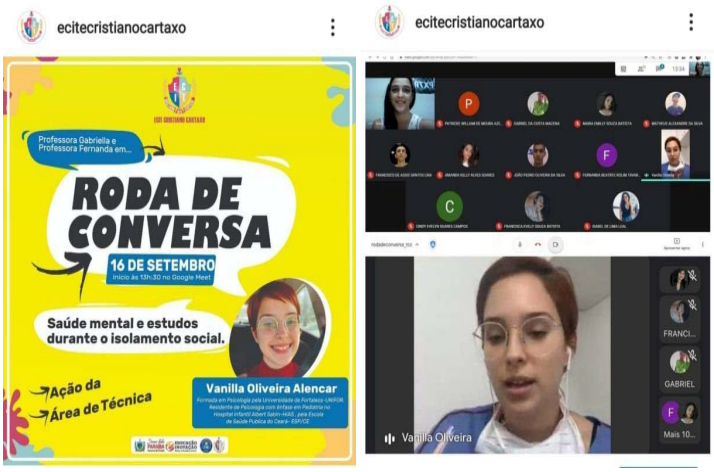
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

convidaram uma psicóloga para uma roda de conversa realizada pelo aplicativo *Google Meet* para as duas turmas de terceiro ano, ou seja, uma atividade síncrona, conforme podemos observar o registro na Figura 10.

O público foi composto pelos alunos terceiranistas (estudantes do terceiro e último ano da escola) tendo em vista que eles passariam por um processo seletivo, na semana seguinte a esta ação, para concorrer a uma bolsa de estágio no programa Primeira Chance. Essa foi uma ação realizada pelos coordenadores estaduais do programa, pelo coordenador de estágio da referida instituição e pelos empresários da cidade de Cajazeiras que estavam aptos a concorrer e receber os estagiários em suas empresas. Como esse processo seletivo poderia gerar sentimentos como ansiedade e agitação, a psicóloga mediou o encontro de maneira informal, buscando interagir com os estudantes a partir das questões levantadas pelos participantes de maneira a minimizar as tensões e oferecer suporte emocional e técnico aos estudantes que vivenciam essa seleção.

Figura 10- Roda de Conversa com os alunos terceiranistas.



Fonte: Dados da pesquisa.

À esquerda da Figura 10, identificamos o cartaz digital, publicado no *Instagram* e no *WhatsApp* que traz informações e convida os estudantes à participação na atividade. À esquerda é apresentada uma imagem que informa sobre a realização da atividade síncrona e em mídias digitais. Como resultados desta ação pontuamos a participação ativa dos alunos que dialogaram

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

de maneira livre, fazendo indagações sobre o isolamento social, ansiedade, entrevista de primeiro emprego, entre outros.

Outra proposta que aborda o desenvolvimento de competências socioemocionais durante a pandemia da Covid-19 foi promovida pelos professores que compõem a Área de Linguagens e da disciplina Projeto de Vida (essa última compõe a base diversificada do modelo de escola). Trata-se de uma roda de conversa, mediada por uma psicóloga, realizada pelo *Google Meet*. Diferente da ação anterior, essa atividade foi aberta a toda comunidade escolar - professores, alunos, pais e membros da equipe - que receberam, através dos grupos de *WhatsApp,* o *link* de acesso à sala virtual do *Google Meet* na qual foi realizada a atividade podemos observar o registro na Figura 11.

Figura 11: Roda de Conversa Área de Linguagens e Projeto de Vida



Fonte: Dados da pesquisa.

À esquerda da Figura 11, identificamos o cartaz digital, publicado no *Instagram* e no *WhatsApp* que traz informações e convida à participação na atividade. O público não é definido nesse cartaz e a informação da participação aberta a toda a escola foi indicada pela coordenadora pedagógica tendo em vista a importância da participação de toda comunidade escolar nesse momento. À esquerda é apresentada uma imagem que representa a realização da atividade síncrona e em mídias digitais, organizada pelo professor de Projeto de Vida que foi o mediador, lendo as mensagens/perguntas do público escrita no Chat da sala virtual.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

Retomando a LDB nº 9.394, no Art. 1º, que diz, que "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na **vida familiar**, na **convivência humana**, no **trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, grifos nossos) notamos que as ações referentes à prevenção ao suicídio englobam a participação da família e, dessa forma, podem contribuir para modificar as percepções de comportamentos que indicam desconforto socioemocional nos estudantes e favorecer o direcionamento adequado, da família e da escola, a cada situação.

Tratando-se dos acolhimentos diários, consideramos que a atividade permitiu a conscientização sobre a temática através de mídias digitais desenvolvendo competências socioemocionais. Assim a reflexão e ação de produção de texto envolvendo várias linguagens e manifestações da cultura (como música, dança, imagens) bem como a representação dos jovens como produtores dos textos, permitiu a visibilidade desses textos nas mídias sociais, favorecendo o protagonismo juvenil digital em um período ensino remoto em função da pandemia da Covid-19.

No que se refere às rodas de conversa realizadas com os alunos do terceiro ano que concorreriam à bolsa e com a comunidade escolar concluímos que correspondem às ações voltadas para dois âmbitos: para o desenvolvimento individual, no desenvolvimento de competências socioemocionais para a formação para o mundo do trabalho, para o trabalho em equipe e na discussão de habilidades requeridas para a seleção no programa Primeira Chance; e para a coletividade, ao se tratar da atividade que envolveu a comunidade escolar na produção de vídeos voltados ao público interno e externo, sobre uma temática que perpassa o cotidiano de jovens e adultos e que requereu habilidades de produção de textos em mídias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações anteriormente elencadas, notamos que o processo de ensino remoto é desafiador à medida que requer a apropriação de produção de conhecimento em mídias que, anteriormente à pandemia gerada pela Covid-19, eram utilizadas, prioritariamente, para o entretenimento e socialização: como o *WhatsApp* e o *Instagram*. Nesse sentido, é possível identificar que muitas atividades podem ser realizadas para a construção do conhecimento curricular - a exemplo da produção de textos em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

mídias digitais - bem como para a ampliação do conhecimento de mundo, como a questão do suicídio, um problema social que precisa ser visibilizado.

Nesse sentido, a experiência ora relatada, insere-se entre o conteúdo formal e informal, medida que se utiliza de um problema social, o suicídio, para estimular os estudantes a produzirem intervenções que visam sensibilizar a comunidade para essa temática. Além disso, os estudantes, ao vivenciarem experiências de suporte psicológico, podem conhecer o trabalho desse profissional e serem motivados a buscar esse suporte ao se depararem com situações que podem interferir em diferentes âmbitos do desenvolvimento pessoal: autoimagem, identidade, ansiedade entre outros.

Retomando a produção de textos, notamos o uso de múltiplas linguagens e a centralidade do estudante nas produções, ainda que esses vídeos tenham contado com outros integrantes da comunidade escolar, como professores, gestores e pais. A busca por material, seleção das linguagens, organização do roteiro, edição do vídeo entre outras habilidades que permeiam a cibercultura foram contempladas e estimuladas na escola, favorecendo aos estudantes conhecerem e refletirem sobre formas de se posicionar diante no ambiente digital.

Em síntese, a experiência foi produtiva para a comunidade escolar e precisa ter continuidade em outras campanhas, utilizando-se de desafios diferenciados a serem apresentados aos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376 Acesso em: 4 out. 2020.

CAJAZEIRAS. **Decreto nº 2,** de 16 de março de 2020. Disponível em: https://cajazeiras.pb.gov.br/arquivos/1201/Decretos_09_2020_0000001.pdf Acesso em: 4 out. 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

COMISSÃO EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**. Diretrizes para o Funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba.** João Pessoa, 2019.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação demográfica. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. da. **Tempo de servir:** o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão:** Metodologias de Êxito. Ensino Médio, 2a ed., 2019.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

PARAÍBA, **Decreto nº 40.188**, de 18 de abril de 2020a. Dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/coronavirus/legislacao-covid-19 Acesso em: 4 out. 2020.

PARAÍBA, **Portaria nº 418**, de 18 de abril de 2020b. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivodigital/doe/janeiro/abril/diario-oficial-18-04-2020-suplemento.pdf Acesso em: 4 out. 2020.

PRENSKY, M. Nativos Digitais Imigrantes Digitais. Trad: Roberta de Moraes Jesus de Souza. **De On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, Outubro, 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf Acesso em: 20 set. 2020.

RIBAS-JÚNIOR, F. B. Educação e protagonismo juvenil. **Prattein**, 2004. Disponível em: http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rtf.pdf Acessado em 30 set. 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.084

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R.. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (org.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, E. K. S. da *et al*. Protagonismo estudantil: proposta de acolhimento em alusão ao setembro verde**. Brazilian Journal of Development**., Curitiba, v. 6, n. 5, p. 26750-26763, maio, 2020. DOI:10.34117/bjdv6n5-216.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.;

SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. 2a. impressão. Brasília: UNESCO, 2005.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

GYÖRGY LUKÁCS: TRAJETÓRIA, ELABORAÇÃO DE SEU PENSAMENTO E RECEPÇÃO DE SUA OBRA NO BRASIL

PATRÍCIA OLIVEIRA LIMA
Mestre em Educação Brasileira (PPGEB/UFC). Graduada em Serviço Social (UECE). Cursando Especialização em Parâmetros e Protocolos do Trabalho do Assistente Social na Saúde pela Faculdade Maciço de Baturité (2021). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2021). Compõe o Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) UVA/Cnpq . E-mail: loitap@gmail.com

ELIOMAR ARAÚJO DE SOUSA
Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), Bolsista CAPES. Pedagogo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Psicopedagogo Institucional e Clínico pela Faculdade de Quixeramobim- UNIQ. Cursando Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ). Compõe o Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) UVA/Cnpq. E-mail: eliomars014@gmail.com

JORDAYNN MACIEL COELHO
Professora da Rede Pública municipal de Caucaia. Especialista em Alfabetização e Letramento pela faculdade Plus (2020). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Compõe o Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) - Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: jordaynn13@gmail.com.

DANIELE KELLY LIMA DE OLIVEIRA
Professora do curso de Pedagogia UVA, Pós-doutoranda PPGEB/UFC. dankel28@yahoo.com.br;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar os principais fatos que marcaram a trajetória do filósofo húngaro György Lukács (1885-1971), bem como retratar sua vida e obra, dada sua vasta produção no campo político, filosófico e literário. A partir de sua aproximação com E. Szabó e influenciado pela Revolução de Outubro passou a ter contato com a literatura de Karl Marx, Rosa Luxemburgo, Anton Pannekoek e Georges Sorel, o que resultou em sua adesão ao Partido Comunista da Hungria, em 1918. No Brasil a adesão às obras de Lukács se deu a partir do XX Congresso do PCUS, em 1956, momento em que se iniciou o rompimento com o stalinismo e esquerda comunista, incluindo também a brasileira, que passaram a ter conhecimento da obra do húngaro, como um autor que buscou a renovação do marxismo. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar os relevantes aspectos da vida e obra do húngaro e sua preocupação em renovar, com rigor teórico, o marxismo. A metodologia utilizada foi a pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, apoiada no texto de György Lukács que descreve sua trajetória como estudioso marxista e, na obra de Celso Frederico, que apontou a resistência de assimilação por alguns intelectuais na academia. Os resultados preliminares foram que apesar de toda a resistência por parte de alguns intelectuais da academia, os estudos lukacsianos, especialmente após sua virada ontológica de 1930 (LIMA, 2014), recuperando uma ontologia materialista na obra de Marx, ainda se encontram como referência na luta daqueles que acreditam na transformação social e superação do capitalismo.

Palavras-chave: György Lukács. Crítico Literário. Renovação do Marxismo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade teremos o registro dos trabalhos críticos e renovadores no campo da Filosofia e da Literatura do húngaro György Lukács. Suas contribuições permitiram novas apreensões da teoria marxiana e da literatura de sua época. Por ser filho de um importante membro da sociedade húngara, teve acesso ainda jovem a uma vasta obra literária, que serviu de subsídio para seus estudos.

Neste trabalho pretendemos analisar a trajetória que envolveu a vida de Lukács e os estudos que deram continuidade ao legado do autor no âmbito brasileiro. Para isto, dividimos este estudo em três momentos: o primeiro buscou delimitar a vida pessoal do filósofo, suas experiências na vida acadêmica, seu encontro com as obras de Rosa Luxemburgo, Marx, Anton Pannekoek e Sorel, sua participação no Partido Comunista Húngaro, seu cargo de Vice Comissionário do Povo para a Cultura e Educação, por fim o processo de perseguição pelo qual passou e consequente exílio.

No segundo momento, damos destaque para a chegada da obra lukacsiana no Brasil, em 1956. Neste período, o Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) foi o responsável por apresentar a massa intelectual brasileira o estudo deste autor. Foi a partir de então que começaram a ser traduzidas para a Língua portuguesa algumas de suas obras.

No terceiro momento apontamos as publicações que tiveram como referência a obra de Lukács, em especial as relativas à Universidade de São Paulo (USP), devido à inviabilidade de acompanhar todas as universidades brasileiras. Apontamos neste momento de nosso estudo, os intelectuais brasileiros que tiveram destaque através de seus trabalhos ligados ao autor.

Por fim, concluímos nossa pesquisa reforçando a importância do legado de Lukács tanto na filosofia como na literatura, que apesar das polêmicas que o envolveram, não perdeu a sua coerência científica e seu caráter revolucionário.

No transcorrer do processo da pesquisa visamos delinear o propósito central de apresentar alguns pontos relevantes da vida e obra do húngaro e sua preocupação em recuperar, com rigor teórico, o marxismo no decorrer da sua vasta produção no campo político, filosófico e literário.

Os objetivos específicos desse artigo são realizar reflexões sobre a forma como sua obra visava superar a ortodoxia stalinitas após o XX Congresso do PCUS, no cenário pré-ditadura militar no Brasil, a importância

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

da cultura como meio de aglutinação dos opositores ao regime e a resistência de adentrar no âmbito acadêmico em determinados cursos.

METODOLOGIA

Debruçamo-nos em leituras que proporcionaram a construção de um projeto de natureza teórico-bibliográfica, tendo apoio no texto de György Lukács (2017), que descreve sua trajetória como estudioso marxista, nos estudos de Celso Frederico (2015), que apontou a resistência de assimilação por alguns intelectuais na academia e, Lima (2014), que em sua tese de doutorado dedicou um capítulo sobre a trajetória de Lukács acerca de seu caminho para Marx, numa virada ontológica.

Nesse sentido, iniciamos a estrutura desse artigo partindo de um breve relato da vida de György Lukács, bem como de sua obra no âmbito internacional e nacional devido sua vasta produção no campo político, filosófico e literário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trajetória pessoal e elaboração do pensamento de Lukács

Natural de uma família burguesa, filho do casal, Adél Wertheimer e Jozséf Lukács, sendo seu pai dirigente da principal instituição financeira da Hungria, o Budapest Kreditanstalt, György Lukács nasceu em Budapeste, em 13 de abril de 1885, e desde jovem dedicou-se aos estudos de artes e literatura, não demonstrando interesse pelos negócios da família.

A partir de 1902, na idade de 17 anos, Lukács iniciou uma longa série de publicações em periódicos progressistas, na condição de colaborador, e em alguns casos como autor. Podem ser destacados: Século XX (*Huszadik Szádad*, 1906), Ocidente (*Nyugat*, 1908), Espírito (*Szelem*, 1911, fundador), Virada à Esquerda (*Die Linkskurve*, 1931-33), órgão teórico de Federação de Escritores Proletários Revolucionários do Partido Comunista Alemão, Literatura Internacional (*Internationale Literatur*, 1933-34), Tomada de Consciência (*Eszmélet*, 1956, fundador com Tibor Déry, Gyula Illés e István Mészáros) e outros.

Além disto, sua trajetória como intelectual foi marcada pelo seu ingresso no curso de Jurisprudência na Universidade de Budapeste em 1902 e, posteriormente pelo seu doutorado em Leis em 1906 e, Filosofia em 1909.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

Com o resultado do seu trabalho sobre a evolução do drama moderno recebeu o prêmio de literatura da Sociedade de *Kisfaludy*, em 1908, além do mais, passou a participar do Círculo Galileu de perspectiva liberal-radical.

Suas publicações foram ampliando-se, A Alma e as Formas (1910), em húngaro, A Evolução do Drama Moderno (1911), em húngaro e, no mesmo ano foi publicada em alemão A Alma e as Formas (*Die Seele und die Formen*).

No ano de 1913, foi residir em Heidelberg, onde passou a ter contato com E. Lask, E. Bloch, H. Rickert e Max Weber. No ano seguinte organizou materiais para produzir A Teoria do Romance (*Die Theorie des Romans*). No final do ano de 1917, retornou a Budapeste e publicou o ensaio A Relação Sujeito/Objeto na Estética.

Influenciado pela Revolução de Outubro e devido ao contato com E. Szabó, se aproximou da literatura de Marx, Rosa Luxemburgo, Anton Pannekoek e Sorel, processo que o conduziu ao ingressar no Partido Comunista da Hungria em 1918.

Devido a ascensão da República Soviética da Hungria, liderada por Bela Kun, Lukács passou a exercer o cargo de Vice-comissário do Povo para a Cultura e a Educação Popular, mas com o avanço do fascismo de Horthy, membros da República Soviética foram obrigados a atuarem na clandestinidade. Em seu exílio em Viena foi preso e condenado a morte, entretanto graças aos apelos de intelectuais alemães foi liberto da condenação e impedido de ser extraditado.

Ainda em Viena foi liberto no final do ano de 1919 e dedicou-se ao Partido Comunista Húngaro no exterior, tornando-se redator-chefe da revista Comunismo (*Kommunismus*), órgão da esquerda da III Internacional e, em 1921, teve o único encontro com Lenine[1] e Trotsky[2]. Nesse mesmo tempo casou-se com Gertrud Bortstieber.

Nesse período, Lukács preparou os originais de História e Consciência de Classe, que foi elaborado no período de 1919 a 1922, tendo sido publicado

1 Lenine (1870-1924), pseudônimo de Vladimir Ilitch Ulianov, nasceu em Simbirsk, (atual Ulianovsk), na Rússia. Foi um político revolucionário russo, principal líder da Revolução Russa de 1917 e primeiro presidente da Rússia socialista. Fonte: https://www.ebiografia.com/lenin/

2 Leon Trotsky nasceu na cidade de Ianovka (Ucrânia) em 7 de novembro de 1879 e morreu na cidade de Coyoacan (México) em 21 de agosto de 1940. Foi político, intelectual marxista, escritor e revolucionário bolchevique. Trotsky foi um dos principais líderes e organizadores da Revolução de Outubro de 1917, que derrubou a monarquia (czarismo) na Rússia. Foi ele o criador do Exército Vermelho, cujo objetivo era atuar na Guerra Civil Russa. Fonte: http://www.suapesquisa.com/quemfoi/leon_trotsky.htm

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

em 1923. Livro que lhe rendeu várias críticas, pois se encontrava mais ligado a Fenomenologia do Espírito de Hegel, numa perspectiva idealista, do que do pensamento materialista dialético de Marx. Até hoje é considerado o seu escrito mais polêmico e também serviu de referência para Adorno, Benjamin, Mannheim, Sartre, Merleau-Ponty e Goldmann.

No II Congresso do Partido Comunista Húngaro, Lukács fez uso do pseudônimo Blum na publicação das Teses de Blum (1928), em que buscou expressar sua análise política da época, mas sofre recusa pela facção de Béla Kun, que também desejam a sua expulsão do partido, movimento que o faz se afastar da vida política, mas não da "defesa de uma ditadura democrática do proletariado e do campesinato".

Teve a oportunidade de trabalhar no Instituto Marx-Engels em 1930, em Moscou, processo que o ajudou a apropriar-se dos estudos marxianos, buscando superar suas falhas no livro História e Consciência de Classe devido seu acesso aos originais dos Manuscritos econômicos e filosóficos (1844) e dos Cadernos de Lênin. Com esse novo processo teve como resultado a produção dos ensaios "Da necessidade, uma virtude" e "Meu caminho para Marx", ambos de 1933. Sendo que o primeiro foi uma crítica a sua obra anterior e o segundo uma autobiografia.

> Foi ao terminar os meus estudos secundários que se deu o meu primeiro encontro com Marx (com o Manifesto Comunista). A impressão foi extraordinária e, quando estudante universitário, li então algumas obras de Marx e Engels (como, por exemplo, O 18 Brumário, A Origem da Família) e, em particular, estudei a fundo o primeiro volume de O Capital. Esse estudo me convenceu rapidamente da exatidão de alguns pontos centrais do marxismo. (LUKÁCS, 1930, p. 1).

Entre os períodos de 1931 a 1933, viveu em Berlim como emigrante húngaro e usou o pseudônimo de Keller, esteve envolvido em atividades políticas, dentre elas como orientador da revista Virada à Esquerda que estava vinculada à Federação dos Escritores Proletários Revolucionários e, ao Partido Comunista Alemão. Foi nessa fase que Lukács mantém contato com o filósofo E. Bloch.

Retornou a Moscou em 1933, ocasião na qual redigiu seu ensaio autobiográfico que citamos acima, mas também se tornou membro do Instituto Filosófico da Academia de Ciências da URSS. Sua produção intelectual foi materializada no período que se encontrava como membro do conselho da redação das revistas: Literatura Internacional, A Nova Voz e Crítica Literária.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

Em companhia de E. Bloch, B. Brencht e A. Seghers, desenvolveram críticas ao expressionismo alemão entre o período de 1936 a 1938. Realizou novas autocríticas a sua obra História e Consciência de Classe. Já em 1937, publicou em russo O Romance Histórico. Devido ao regime stalinista foi preso, sendo liberado meses depois devido a intervenção de Dimitrov[3], retornando a Budapeste em 1944.

Nesse período se dedicou as atividades políticas, sendo membro do Parlamento, do Conselho Nacional da Frente Popular Patriótica, Conselho Mundial da Paz, da Academia de Ciências da Hungria e passou a lecionar na Universidade de Budapeste como professor de Estética e História da Arte.

Em 1946, participou do I Encontro Internacional de Genebra, polemizando com K. Jaspers[4] e seu pronunciamento foi publicado sob o título de As Concepções de Mundo Aristocrático e Democrático. Já no ano seguinte, em Milão, participou do Congresso de Filósofos Marxistas, proferindo As Tarefas da Filosofia Marxista na Nova Democracia.

Em 1948 participou do Congresso Internacional sobre Hegel, em Paris, como também realizou algumas publicações como: O Jovem Hegel, Ensaios sobre o Realismo, Existencialismo ou Marxismo?. Nesse período ocorreu a disputa pelo poder entre László Rajk e Mathias Rakosi, sendo que o segundo representou o regime estalinista e conseguiu se sobrepor ao primeiro, fato que resultou em um período de obscurantismo na Hungria.

Com esse cenário, Lukács sofreu uma pressão, sendo a sua tese, Literatura e Democracia (1947), reprovada por L. Rudas. Seu antigo admirador, o ministro da cultura J. Révai colocou-se em oposição ideológica a de Lukács, que buscou dar resposta através de suas publicações, O Realismo Russo na Literatura Universal e Thomas Mann, expondo sua autocrítica.

A campanha de descrédito ganhou maiores dimensões com a sucessão do Ministério da Cultura, saída de Révai para dar lugar a J. Darvas, fato que contribuiu para retirada de Lukács da vida pública, em 1951.

3 Geórgi Mikhaïlov Dimitrov (1882 – 1949) foi um estadista búlgaro, secretário-geral da Internacional Comunista entre 1934 e 1943 e dirigente da Bulgária entre 1948 e 1949. Foi preso na Alemanha nazista sob a acusação do famoso incêndio do Reichstag, o parlamento alemão, em 1933. Fonte: https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=109:o-julgamento-de-dimitrov

4 Karl Theodor Jaspers. Filósofo e psiquiatra alemão. Nasceu em Oldemburgo,1883, e, faleceu em Basileia,1969. Estudou medicina e, depois de trabalhar no hospital psiquiátrico da Universidade de Heidelberg, tornou-se professor de psicologia da Faculdade de Letras dessa instituição. Fonte: http://biografiaecuriosidade.blogspot.com.br/2012/08/biografia-de-karl-jaspers.html

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

Em Budapeste, no ano de 1955 foi agraciado com o prêmio Kossuth e tornou-se membro da Academia Alemã de Ciências. No ano seguinte, apesar da agitação na Europa Central e Oriental, ocorreu o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), pois iniciava o rompimento com a ortodoxia stalinista. Em entrevista, Lukács reivindicou a liberalização política e o fim do burocratismo cultural.

Outros fatos marcantes do mês de outubro foi que Lukács assumiu o Ministério da Cultura, e mais adiante deixou o cargo devido a retirada da Hungria do Pacto de Varsóvia, teve também uma inserção no Comitê Central do Partido Comunista Húngaro e depois, juntamente com Nagy, Donath e Kadar buscaram organizar um novo partido.

No mês seguinte refugia-se na embaixada de Iugoslávia. Com o governo de Kádár[5] tenta obter ajuda, mas sem êxito, Lukács foi deportado para a Romênia. Mas no ano seguinte, conseguiu ter autorização para voltar a Budapeste. No primeiro momento chegou a perder sua cátedra universitária, sendo expulso do partido enfrentando uma nova onda anti-Lukács que foi estimulada por Shigéti, ministro adjunto da Cultura.

Em 1962, suas obras começam a serem publicadas na Alemanha Pela editora Luchterhand Verlag. Um duro golpe ocorreu em 1963, sua companheira, Gertrud Bortstieber faleceu. No mesmo período foi publicada a Estética I, A Peculiaridade do Estético e, o ensaio Contribuição ao Debate entre a China e a URSS.

Em 1966 sua obra foi reescrita em espanhol sobre a responsabilidade da editora de Juan Grijaldo. Já em 1967 foi reintegrado ao Partido Comunista Húngaro, mas também ocorreu a reedição do livro História e Consciência de Classe, sendo publicada a sua entrevista a H. H. Holz, W. Abendronth e L. Kofler, com o título de Conversando com Lukács.

Foi agraciado com o prêmio Goethe, em 1970. No ano seguinte, escreveu para o *Time Literary Supplement* realizando uma apresentação de seus discípulos Agnes Heller, G. Markus, M. Vajda e F. Feher, admitindo assim uma escola em Budapeste.

5 János Kádár, nascido Giovanni Czermanik (1912-1989): secretário-geral do Partido Socialista Operário Húngaro entre 1956 e 1988, e primeiro- ministro entre 1956 e 1958 e 1961 e 1965. Aderiu à juventude comunista em 1931 e ao partido comunista em 1935. Participante na resistência na Hungria, Checoslováquia e Jugoslávia, entra para o CC em 1942 e para o Politburo em 1945. Fonte: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/k/kadar_janos.htm

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

Com a saúde debilitada graças aos embates políticos e pela perda da esposa, nesse período Lukács foi vitimado por um câncer de pulmão em julho de 1971. Nessa mesma ocasião estava desenvolvendo seus estudos referente a Ontologia materialista de Marx. Apenas em 1976, em Roma, pela editora Riuniti, que teremos a publicação da primeira parte da Ontologia do Ser Social.

A obra de Lukács no Brasil

Os primeiros contatos com a obra de Lukács no Brasil advém do XX Congresso do PCUS, em 1956, fato que contribui para o início do rompimento com o stalinismo e quando a esquerda comunista e também a brasileira, passam a ter conhecimento da obra do húngaro.

> Em 1959, os comunistas brasileiros tomam, pela primeira vez, contato "oficial" com as ideias de Lukács. A revista Problemas da paz e do socialismo (número 4, 1959), órgão do movimento comunista internacional, publicou em sua edição para o Brasil, o ensaio de Bela Fogarasi, "As concepções filosóficas de Georg Lukács", que refletia a animosidade então existente contra o nosso autor devido à sua participação nas ações "contra-revolucionárias" em 1956. (FREDERICO, 2015, p. 1).

Nesse mesmo período, ocorreu a publicação do primeiro texto de Lukács em português na revista Estudos Sociais (número 5), intitulado "O irracionalismo – fenômeno internacional do período imperialista" sobre a direção de Astrojildo Pereira, fundador do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Essa revista era considerada como o centro de aglutinação dos intelectuais comunistas que buscavam a renovação do marxismo e que se encontravam nos limites determinado pelo regime stalinista. Com esse contexto desfavorável, algumas medidas cautelares são tomadas. Concomitantemente ao texto do húngaro, vinha o ensaio Relação entre as ideias políticas e filosóficas de Lukács, de Joszef Szigeti, Ministro da Cultura da Hungria. Em sua cuidadosa "nota de redação" chama atenção para o devido uso dos estudos filosóficos marxista.

Na medida do possível, a renovação do marxismo vinha ganhando certa repercussão devido aos debates proporcionados pelos partidos comunistas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

e também em âmbito internacional com a Declaração de março[6], em 1958, e com aprovação do PCB que objetivava a construção do socialismo.

Além do mais, teremos o registro na década de 1960, da influência lukacsiana em nossa história literária nos escritos do marxista Nelson Wernek Sodré, História da Literatura Brasileira. "[...] Graças ao pioneirismo e ao prestígio de Nelson Wernek Sodré, Lukács ingressou, em grande estilo, [...]". (FREDERICO, 2015, p.1).

Já com a obra História e Consciência de Classe, Michael Löwy, intelectual brasileiro que produziu um ensaio, em 1962, na Revista Brasiliense (número 4), Consciência de classe e partido revolucionário, no qual buscou fazer a relação entre o partido político e espontaneidade operária. A base teórica desse texto foi formada pelas ideias de Lênin, Rosa, Gramsci e de Lukács. Esse processo ocorreu anterior ao golpe militar de 1964 e, após esse período, ganhou maior divulgação.

No contexto pré-1964 a cultura tornou-se um vasto campo de aglutinação dos opositores ao regime. Os movimentos artísticos que se encontravam manifestados no cinema novo, na Bossa-nova, nos Centros Populares de Cultura ampliaram-se após o golpe surgindo um movimento de resistência aos ditames opressores da época. Em contestação ao regime ditatorial também tivemos uma maior articulação do movimento estudantil (1966) e de uma pequena burguesia intelectualizada com ideias de esquerda.

> O destino de Lukács esteve inicialmente vinculado ao projeto de um pequeno grupo de intelectuais comunistas não ligados profissionalmente à vida acadêmica. Os ventos da renovação do movimento comunista internacional e a situação específica da esquerda brasileira, derrota, frustrada e inquieta com os rumos do regime militar, favoreceram a aproximação e a adesão às ideias lukacsianas, que haviam, como vimos, começado a ser digeridos ainda no pré-64. (FREDERICO, 2015, p. 2).

6 Segundo Anita Leocádia Prestes: A partir da aprovação da "Declaração de Março" de 1958 pela direção do PCB, os comunistas brasileiros adotam uma nova orientação política. O objetivo tático do partido passa a ser a conquista de um governo nacionalista e democrático através do processo eleitoral e da pressão de massas, excluída a via armada prevista anteriormente nos documentos do PCB. No artigo são apresentadas e apreciadas criticamente as vicissitudes do partido na luta pela realização de tais objetivos durante a segunda metade do governo de Juscelino Kubitschek e os sete meses de Jânio Quadros no poder. Fonte: https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=17:sobre-a-declaracao-de-marco-de-1958&catid=3:temas-em-debate

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

Ressaltamos que os estudos de Lukács foram recebidos com entusiasmo entre os jovens intelectuais e com influências das ideias do PCB que buscavam incluir sua obra como referência nos debates. Esses jovens foram os mesmos que impulsionaram a Bossa-nova, o cinema, o teatro, empunharam armas na guerrilha urbana contra a censura dos governantes e da opressão dos militares.

Apontamos alguns jovens intelectuais da época: Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho (Rio de Janeiro), José Chasin e José Carlos Bruni (São Paulo) e posteriormente José Paulo Netto, Gilvan Procópio Ribeiro e Luiz Sérgio Henriques (Juiz de Fora).

Dos autores acima destacamos as seguintes publicações: Leandro Konder escreveu: Os marxistas e a arte (1967) e Lukács e a arquitetura (1978). Carlos Nelson Coutinho, O estruturalismo e a miséria da razão (1972). O poeta Ferreira Gullar apropriou-se de algumas categorias da Estética e produziu um livro de crítica literária, Vanguarda e subdesenvolvimento (1969). Com José Paulo Netto temos dois ensaios que envolvem a estética, são eles: Lukács e a teoria do romance (1974) e A teoria do romance do jovem Lukács (1976). Quando esteve exilado em Portugal, produziu: Lukács e a crítica da filosofia cotidiana (1978), escreveu o prefácio à Carta sobre o stalinismo (1978), Para a crítica da vida cotidiana (1987) e Lukács – o guerreiro sem repouso (1983).

As traduções das obras e publicações dos livros de influência lukacsiana eram, quase sempre, realizadas por editoras ligadas ao PCB e por seus discípulos. Dadas às condições políticas da época, havia a impossibilidade dos jovens se manifestarem como alternativa na direção do PCB, sendo limitadas suas funções no campo da política cultural. A relação era formada pela política geral do PCB e a linha lukacsiana no processo do trabalho intelectual fazendo uso de editoriais, jornais, cursos e palestras que aglomere um maior número de pessoas.

É importante salientar que a política cultural para Lukács era o processo da política de frente, que encontra-se nas "Teses de Blum" (1929) e que possuia algumas semelhanças de estratégia desenvolvidas pelo PCB após 1958.

A adesão da obra de Lukács, no Brasil, tinha como objetivo a renovação do marxismo e a superação das ideias stalinistas, mas poderá ser compreendida das seguintes formas: pela luta ideológica que combatia o irracionalismo (entre as décadas de 1950 e início da década de 1960), contra

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

o formalismo, estruturalismo e positivismo (década de 1970), para reestudar criticamente a literatura.

Existe uma convergência entre os estudiosos das obras de Luckás, que era a busca em compreender as peculiaridades da vida social e cultural brasileira pelo modo como o capitalismo se objetivou na realidade brasileira.

> [...] com todas as suas decisivas implicações, levou diferentes autores à retomada do conceito de via prussiana, presente em alguns textos de Marx e desenvolvidos depois por Lênin, Lukács e, num registro diferente, por Gramsci. (FREDERICO, 2015, p. 3).

João Quartim de Moraes foi considerado o percursor dessa linha de estudos e escreveu um artigo, não assinado, para a revista Debate, sendo editada por exilados políticos e foi intitulada de As contradições no seio da classe dominante (1971). Havia uma política agrária no Brasil que visava a implementação da modernização conservadora. Fato que ajudou na compreensão dos leitores lukacsianos na transição no Brasil pela via prussiana, ou seja, os métodos de modernização social ocorreram entre as classes dominantes e com a exclusão das massas populares através dos acordos entre as elites. Esse processo se contrapõe ao modelo clássico de transição em que havia uma ruptura com o velho.

Um dos textos mais lidos e debatidos pela esquerda na década de 1980 com a temática da via prussiana é de Carlos Nelson Coutinho: A democracia como valor universal (1979). Isso é demonstrado pela segregação elitista e excludente de nossa formação social, que vigora nos tempos históricos da República, império, pela evolução de 30 e no pós-64. Para Coutinho a via de saída será pela renovação democrática na esfera da política e passa a se dedicar aos estudos de Gramsci e seus discípulos.

Contrapondo-se a essa linha de pensamento, o lukacsiano J. Chasin, reconheceu a importância dos estudos de Lukács que fez uso da via prussiana, como o modelo não clássico de objetivação do capitalismo, mas buscou avançar em seus estudos

> [...] enquanto a industrialização alemã é das últimas décadas do século XIX, e atinge, no processo, a partir de certo momento, grande velocidade e expressão, a ponto da Alemanha alcançar a configuração imperialista, no Brasil a industrialização principia a se realizar efetivamente muito mais tarde, já num ponto avançado da época das guerras imperialistas, e sem nunca, com isto, romper sua condição

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

> de país subordinado aos polos hegemônicos da economia internacional. De sorte que "o verdadeiro capitalismo" alemão é tardio, enquanto o brasileiro é hipertardio (CHASIN, 1978, p. 628).

Estudos de Lukács na universidade brasileira

Devido a importância da obra de Lukács para melhor compreender os estudos marxistas do século XX, suas ideias não faziam parte da vida acadêmica e podem ser justificados pelo desconhecimento ou má vontade, além dos motivos bibliográficos e do anticomunismo dentro das universidades.

Tendo a Universidade de São Paulo – USP, como referência devido à impossibilidade de acompanhar todas, no processo de recepção ou de hostilidade em três áreas acadêmicas: filosofia, sociologia e literatura.

No campo da filosofia, teremos como justificativa a presença de professores franceses no seu corpo de docentes do Departamento de Filosofia da USP. O autor francês, Michel Foucault, era a referência em seu currículo escolar há décadas, fato que prejudicou a entrada de outras culturas, dentre elas a alemã, no cenário acadêmico.

Mas no processo de polarização política e ideológica na fase pré-1964 foi que a obra de Marx passou a ter atenção e o professor Paulo Arantes encontrava-se a frente dos estudos. Nesse período foi formado um grupo de estudos para se dedicar ao livro O Capital, mas com influência francesa (métodos, técnicas e temas).

A obra de Lukács tornou-se objeto de estudo na década de 1980, podendo ser destacados os estudos de Wolfgang Leo Maar e suas duas teses dedicadas aos estudos do húngaro: O coração e as almas. Introdução à leitura da teoria política em Lukács - 1918-1920 (1980) e Formação da teoria em História e Consciência de Classe de Lukács (1988). Na sociologia, o estudioso Florestan Fernandes que possuía conhecimento das obras de Marx, sendo responsável pela tradução e prefácio do livro Contribuição à crítica da economia política (1946).

De acordo com Frederico (2015), a formação teórica da sociologia na USP possuía os autores Durkheim, Weber, Marx e o estruturo-funcionalismo americano. Marx era lembrando como "um clássico da sociologia alemã" e não como o criador do "materialismo histórico". Essa incompreensão dificultava o acesso às obras de Lukács nas universidades. Posto isto, apontamos que foram nas obras do marxista brasileiro Michael Löwy, que os temas relacionados à teoria lukacsiana foram encontrados.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

> Neste contexto, ele só pôde surgir como reforço teórico daqueles pesquisadores que divergiam do pensamento sociológico hegemônico no curso de Ciências Sociais da USP e presente em quase todas as universidades brasileiras até o início da década de 1970. A partir de então alguns dos antigos professores daquele departamento passaram finalmente a incorporar em suas pesquisas temas lukacsianos. (FREDERICO, 2015, p. 4).

No Departamento de Teoria Literária da USP, teremos o intelectual Antônio Candido e seus discípulos que desenvolveram estudos que envolviam a literatura e a sociedade na década de 1950. Com esse processo os estudos de Lukács adentravam as salas de aula com alguns ensaios A compreensão da realidade (1957) e o livro O observador literário (1959).

Para alguns de seus discípulos, tais como: Davi Arrigucci Jr., João Luiz Lafetá, Walnice Nogueira Galvão etc., o pensamento lukacsiano teve uma recepção difusa. Sua obra serviu como referência para realizar estudos relacionados entre a literatura e sociedade. Como exemplo, teremos a prosa (gênero romanesco, realismo, tempo, ironia etc.) como também a literatura regionalista na fase do pré-modernismo e que foi absorvida pelo movimento naturalista.

> Destaque especial deve ser concedido ao livro de Alfredo Bosi, História concisa da literatura brasileira, editado em 1970, pela editora Cultrix, com sucessivas reedições. O livro teve um enorme sucesso de público e foi adotado em cursos secundários e universitários. Para dar conta de nossa história literária, Alfredo Bosi incorporou diversos temas lukasianos como a distinção naturalismo/realismo, a categoria da tipicidade e a noção de visões do mundo tirada por Goldmann das páginas de História e consciência de classe. Esta última noção foi enriquecida pelo autor com uma tipologia dos graus crescentes de tensão existentes entre o herói do romance e o seu mundo. (FREDERICO, 2015, p.5).

Foi com esse processo que Alfredo Bosi, deixa favorável para uma possível interpretação social do romance psicológico de Clarice Lispector e de Guimarães Rosa. Outro crítico que devemos lembrar é Roberto Schwarz, com suas leituras também voltadas para obra lukacsiana que possibilitou a formação rigoroso à crítica literária. Exemplo: A sereia e o desconfiado (1981), O pai de família e outros ensaios breves (1978).

Apesar de todo esse movimento de alguns intelectuais, os estudos de Lukács resumiu-se ao aproveitamento de alguns conceitos. Mas para outros

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

membros da esquerda brasileira, o húngaro é apontado como um autor que buscou a renovação do marxismo e que ganhou o devido reconhecimento após o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética - PCUS.

Na década de 1980 Lukács ainda encontrava-se como referência de estudos não só nos limites da universidade. Nesse momento deixou de ser a referência teórica na política cultural e em outro, passa relembrando por meio dos estudos da Ontologia do ser social. Algumas publicações, entre 1994 a 1997 foram assinaladas por Nicolas Tertulian, Guido Oldrini e etc. pela revista Práxis.

Sérgio Lessa, da Universidade Federal de Alagoas, preparou um Centro de Documentação Lukács, além do mais, produziu Para compreender a Ontologia de Lukács (1986) e, o livro Trabalho e ser social (1997), orientando a tese de doutorado de Maria Norma A. Brandão de Holanda, O fenômeno do estranhamento na ontologia de Georg Lukács (1998).

PRINCIPAIS RESULTADOS E DISCUSSÕES OBTIDOS VISANDO ALCANÇAR OS OBJETIVOS PROPOSTOS

Apesar de ser filho de banqueiro, Lukács, desde jovem não demonstrava interesse pelos negócios da família e sim, aos estudos de artes e da literatura, além do mais, podemos assinalar alguns fatos que contribuiu para chegarmos ao resultado de nossa pesquisa.

Frequentou o curso de Jurisprudência da Universidade de Budapest e logo doutorando-se em Leis em 1906 e Filosofia em 1909, sendo aluno de Simmel em Berlim.

Devido ao trabalho desenvolvido sobre a evolução do drama moderno recebeu o prêmio de literatura da Sociedade de Kisfaludy, em 1908, além do mais passou a participar do Círculo Galileu de perspectiva liberal-radical.

Foi influenciado pela Revolução de Outubro e teve contato com E. Szabó, fato que lhe proporcionou uma aproximação da literatura de Marx, Rosa Luxemburgo, Anton Pannekoek e Sorel, processo pelo qual resultou no seu ingresso no Partido Comunista da Hungria (1918).

No Brasil, os primeiros contatos com a obra de Lukács, advém do XX Congresso do PCUS, em 1956, fato que contribui para o início do rompimento com o stalinismo e, quando a esquerda comunista e também a brasileira, passaram a ter conhecimento da obra do húngaro. Já no contexto pré-64, a cultura tornou-se um vasto campo de aglutinação dos opositores ao regime.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

Ressaltamos que os estudos de Lukács foram recebidos com entusiasmo entre os jovens intelectuais e com influências das ideias do PCB, que buscavam incluir sua obra como referência nos debates contra a censura dos governantes e da opressão dos militares.

Os resultados preliminares foram que apesar de toda a resistência por parte de alguns intelectuais da academia, os estudos lukacsianos, especialmente após sua virada ontológica de 1930 (LIMA, 2014), recuperando uma ontologia materialista na obra de Marx, ainda se encontram como referência na luta daqueles que acreditam na transformação social e superação do capitalismo.

> Certamente o autor de História e consciência de classe poderia ter encontrado os fundamentos para uma ruptura com os preconceitos idealistas contidos nessa obra em O Capital, na Contribuição à crítica da economia política ou em outro dos textos marxianos que estudara com tanto afinco. Mas, às vezes, é preciso estar preparado para ver algo. E essa preparação de Lukács só chegaria à clara explicitação a partir do momento em que foi possível um encontro com Marx completamente diferente dos anteriores, no qual a compreensão lukacsiana não se estabeleceu com base na visão de outros autores, mas a partir do que diz a letra do próprio pensador alemão. (LIMA, 2014, p. 127)

CONCLUSÃO

Após a pesquisa da biografia pessoal de Lukács e de sua influência nos estudos entre alguns intelectuais brasileiros podemos concluir que sua obra, continua a contribuir para compreender o real e assim, tentar romper com interpretações equivocadas do marxismo.

Sua obra vem se contrapondo a ideologia capitalista, as concepções do ser social, e de organização da sociedade, e a possível superação desta ordem social.

Com a nossa exposição buscamos reforçar a importância da Ontologia marxiana, recuperada por Lukács, em que teve equivocadas interpretações e dificuldades em adentra na esfera acadêmica e hoje se encontra posta de lado por alguns intelectuais que acham que os estudos lukacsianos não condiz com a realidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.085

REFERÊNCIAS

FREDERICO, Celso. **A recepção de Lukács no Brasil.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/187073188/A-Recepcao-de-Lukacs-No-Brasil-Celso-Frederico-USP>. Acesso em: 13 agost. 2017.

LIMA, Marteana Ferreira de. **A alienação em Lukács:** fundamentos para o entendimento do complexo da educação. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014

LUKÁCS, György. **Meu caminho para Marx**. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8_gvWjrwU3ZMEpCTTFoT09sV0E/edit>. Acesso em: 13 agot. 2017.

PINASSI, Maria Orlanda. LESSA, Sérgio (Orgs.). **Quem é György Lukács.** Disponível em: <http://www.institutolukacs.com.br/quem >. Acesso em: 13 ago. 2017.

TV Boitempo. **István Mészáros fala sobre Lukács @ Circuito.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d-kqgwaj5PQ>. Acesso em: 15 agot. 2017.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES SUPERDOTADOS: UMA REVISÃO TEÓRICA

CLÁUDIA SOLANGE ROSSI MARTINS
Graduada em Pedagogia. Especialista em Supervisão Escolar, Metodologia do Ensino, e Língua Brasileira de Sinais. Mestre em Educação. Doutora em Educação Especial. Docente. Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Coordenadora do GEDHAT – Grupo de Pesquisa em Educação Especial, Direitos Humanos, Acessibilidade e Tecnologias. E-mail: claudia_martins492@hotmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

RESUMO

Falar em indivíduos superdotados no Brasil é algo visto ainda hoje com certo espanto e curiosidade, como resultado de concepções errôneas do pensamento popular. Traços de capacidade intelectual elevada podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa, considerando fatores internos e situacionais que podem contribuir para que os superdotados sejam mais vulneráveis socialmente a enfrentarem situações de risco psicológico. Por outro lado, a fase da adolescência é um tempo particularmente desafiador para alunos com elevado potencial, por sentirem-se pressionados a se "encaixar" ou se "ajustar" aos interesses comuns dos seus colegas de classe. Neste sentido, trazer à discussão a questão do repertório social de adolescentes superdotados tem sua relevância, pois o conhecimento sobre suas características pode ajudar no reconhecimento de comportamentos que são indicativos de dificuldades nas interações sociais e na orientação de um trabalho dirigido ao seu atendimento educacional. Com base em uma revisão bibliográfica a partir da literatura especializada, este estudo teve como objetivo geral: obter um embasamento teórico sobre o repertório de habilidades sociais que envolve o adolescente superdotado, compreendidos a partir dos comportamentos característicos da superdotação na fase da adolescência; do repertório social à luz do campo teórico-prático das habilidades sociais; e da importância do atendimento educacional, na promoção de um repertório social bem elaborado. Considerando que os adolescentes superdotados podem apresentar dificuldades em suas interações sociais, pensar em programas de atendimento educacional que se preocupem também em promover o desenvolvimento do repertório social, é o caminho a ser percorrido.

Palavras-chave: Superdotados, Adolescentes, Habilidades Sociais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

INTRODUÇÃO

Considerados como integrantes do público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011), os alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), ou superdotados, como são conhecidos, são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, quer sejam isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (MEC, 2008).

Falar em indivíduos superdotados no Brasil é algo visto ainda hoje, com certo espanto e curiosidade, como resultado de concepções errôneas do pensamento popular. Por exemplo, para algumas pessoas, 'superdotado' é sinônimo de gênio - aquele que apresenta um desempenho extraordinário em uma determinada área do conhecimento, reconhecida e valorizada pela sociedade. Para outras pessoas, refere-se a um inventor que surpreende por sua criatividade. Para alguns, seria alguém que, no decorrer de sua formação acadêmica, se sobressai na sala de aula em termos de notas. Outros ainda concebem a superdotação como sinônimo de crianças que aprendem a ler em uma idade muito precoce e que surpreendem os adultos com indagações e interesses considerados mais apropriados para crianças com idades mais avançadas (ALENCAR, 2001, 2007).

Na verdade, os superdotados não apresentam as mesmas características de potencial elevado entre si, ou no mesmo nível. Por exemplo: alguns superdotados não demonstram seu potencial elevado a partir de uma idade muito precoce, mas em estágios mais avançados. Ao contrário, outros superdotados podem vir a apresentar seu potencial elevado apenas quando engajadas na área de interesse e aptidão (NAGC, 2009; VERSTEYNEN, 2011).

Traços de capacidade intelectual elevada podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa (em determinados contextos). Os fatores internos e externos (ou situacionais) podem contribuir para que os adolescentes superdotados sejam mais vulneráveis socialmente a enfrentarem situações de risco psicológico.

A falta de atenção ao nível de desenvolvimento intelectual de alunos superdotados pode agravar os problemas de relacionamento existentes, ou ainda criá-los, caso não existam. Quando o estudante superdotado não recebe apoio necessário em suas dificuldades acadêmicas e socioafetivas, pode manifestar comportamentos agressivos e antissociais, a ponto de levá-lo a aplicar suas habilidades em objetivos errôneos. Essa condição

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

vivenciada pelos superdotados tem sido amplamente documentada na literatura, pelo fato de estarem inseridos em uma sociedade que nem sempre aprecia as diferenças extremas.

Por outro lado, o período da adolescência é um tempo particularmente desafiador para alunos com elevado potencial, por sentirem-se pressionados a se "encaixar" ou se "ajustar" aos interesses comuns dos seus colegas de classe. Por exemplo, ser rotulado como "diferente" pode gerar respostas hostis (agressivas e opositoras) para com os colegas de classe e professores, afetando as relações sociais entre eles.

Como consequência, os adolescentes superdotados podem estar mais suscetíveis a desenvolver relacionamentos superficiais com seus pares, vivenciar conflitos interpessoais, ou ajustar-se à norma do meio em que estão inseridos. Neste caso, passam a desenvolver uma identidade alternativa – que seja socialmente aceitável, reprimindo seu potencial intelectual elevado, omitindo-o, negando-o e igualando seu comportamento ao de seus pares, acarretando para si *déficit*s nas habilidades sociais.

Diferenças específicas no repertório social podem ser vistas entre superdotados e não superdotados, inclusive com menor ajuste para os superdotados, demonstrando a necessidade de atenção às dificuldades sociais e emocionais enfrentadas por estes.

Considerando que no período da adolescência algumas habilidades interpessoais já aprendidas necessitam ser aperfeiçoadas em situações novas e com demandas mais complexas, destaca-se a relevância dos programas educacionais destinados ao atendimento de adolescentes superdotados, como um recurso valioso não apenas na promoção do seu desenvolvimento intelectual, mas também, no atendimento às suas necessidades socioeducacionais.

A identificação de possíveis dificuldades de emissão e frequência das habilidades sociais, com distinção entre os *déficits* apresentados, pode ser um primeiro passo para a promoção de um repertório bem-elaborado de habilidades sociais em adolescentes superdotados, além de ampliar os objetivos do ensino regular, ao reconhecer a importância de uma educação comprometida com a formação da cidadania e a preparação para a vida em sociedade, que favoreça não apenas a inclusão social, mas uma competência social nesses indivíduos.

Trazer à discussão a questão do repertório social de adolescentes superdotados tem sua relevância, pois o conhecimento sobre suas características pode ajudar no reconhecimento de comportamentos que são indicativos de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

dificuldades nas interações sociais e na orientação de um trabalho dirigido ao seu atendimento educacional.

Com base em uma revisão bibliográfica a partir da literatura especializada, disponível no Google Acadêmico [https://scholar.google.com.br/], este estudo teve como objetivos obter um embasamento teórico sobre o repertório de habilidades sociais que envolve o adolescente superdotado, compreendidos a partir dos comportamentos característicos da superdotação na fase da adolescência; do repertório social à luz do campo teórico-prático das habilidades sociais; e da importância do atendimento educacional, na promoção de um repertório social bem elaborado.

Este artigo constitui parte da pesquisa de doutorado da própria autora, que faz uma análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de superdotação e influências sociodemográficas[1].

COMPORTAMENTOS CARACTERÍSTICOS DA SUPERDOTAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

No final do século XIII, o termo "adolescência" referia-se aos anos subsequentes à infância. No entanto, foi ampliando-se no decorrer do século XX, ao serem reconhecidas as características biológicas, psicológicas e sociais que permeiam o processo de transição da infância à vida adulta (MURTA et al., 2006). Segundo o critério cronológico proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS), essa etapa da vida compreende dos 10 aos 20 anos incompletos, sendo usualmente classificada em três períodos: Precoce (dos 10 aos 14 anos); Média (dos 15 aos 17 anos); e Tardia ou Madura (dos 17 aos 20 anos). Para o adolescente superdotado, tais períodos assemelham-se ao de qualquer outro adolescente que não apresenta indicadores de superdotação (GALDÓ MUÑOZ, 2008).

Enquanto grupo, os adolescentes superdotados não apresentam as mesmas características de desenvolvimento e comportamentos entre si, quando comparados ao restante da população escolar situados nesta mesma faixa etária, por não haver um perfil exclusivo que os caracterize como tal (OLIVEIRA, 2007; NAGC, 2009).

A heterogeneidade está presente em todos os segmentos sociais da mesma forma que é evidenciada entre os adolescentes superdotados, por

1 MARTINS (2013)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

variáveis como: procedência de grupos étnicos e socioeconômicos distintos, habilidades diversificadas, interesses e aptidões específicas, características sociais e psicológicas, e por suas necessidades educacionais (OLIVEIRA, 2007; NAGC, 2009).

Em relação às características sociais, os superdotados são similares aos demais alunos da mesma idade cronológica em possuir mecanismos para regular suas interações sociais, embora possam variar em sua facilidade interpessoal. Já em termos de grupo, os superdotados demonstram sensibilidade interpessoal, cooperativismo, poder de persuasão e de influência no grupo, capacidade de desenvolver interação produtiva com os outros, sociabilidade e popularidade expressiva entre seus pares[2], liderança natural, respeito pelos pares e preferência por estar com adultos ou com crianças maiores para discutir ideias (FRIEND, 2008; FORTES, 2008).

Autores chamam a atenção para o fato de que as características próprias de cada individuo podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa (SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006; POCINHO, 2009). Na forma negativa é chamado de "efeito paradoxal negativo", porque atua para o prejuízo do elevado potencial (GARGIULO, 2006). Por exemplo: quando a elevada capacidade do estudante superdotado em reter informações de forma rápida, comparada aos colegas de classe, pode levá-lo a apresentar uma impaciência excessiva, que vai aumentando gradativamente causando-lhe um sentimento de tédio e desgosto por estar ali.

Sobre isso, Webb (1994) apresenta uma lista de traços comumente encontrados em estudantes superdotados (Quadro 1), sendo esta, ainda muito utilizada por pesquisadores, por ser uma referência na área da superdotação.

Quadro 1 – Exemplos de traços de elevada capacidade cognitiva em estudantes superdotados que podem manifestar-se de forma positiva e negativa.

Capacidade intelectual elevada (forma positiva)	Capacidade intelectual elevada (forma negativa)
Retém informações rápidas	Impaciente com os outros; Não gosta de rotina
Inquisitivo	Faz perguntas embaraçosas
Buscas para significância	Questiona procedimentos de ensino

2 O termo **"pares"** não se refere apenas a pessoas da mesma idade, mas a indivíduos que podem interagir em um nível igual sobre questões de interesse comum (ROEDELL, 1984).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

Capacidade intelectual elevada (forma positiva)	Capacidade intelectual elevada (forma negativa)
Força de vontade; Motivação intrínseca	Resistente à direção de outras pessoas
Busca intensa por possibilidades	Excessivo em interesses; Dificuldades nas escolhas
Procura de causa e efeito	Busca desenfreada por alcançar a coerência
Enfatiza a verdade	Idealismo intenso; Preocupação com questões sociais
Organiza coisas e pessoas	Constrói regras complicadas
Ampla facilidade de vocabulário	Pode usar palavras para manipular
Informação ampla, avançada	Entedia-se com a escola e os pares.
Altas expectativas para si mesmo e outros	Perfeccionista; Excesso de autocrítica
Criativo; Vê novas formas de fazer as coisas	Pode ser visto como perturbador; Intolerante
Concentração intensa	Negligência aos deveres/pessoas
Persistência em áreas de interesse	Resistente à interrupções; Teimosia
Desejo de ser aceito	Sensibilidade excessiva à rejeição de pares;
Elevados níveis de energia	Inquietação física; Intensidade na atividade motora
Preferência pela independência	Pode rejeitar seus pais ou pares
Autoconfiante	Muitas vezes é visto como autoritário
Interesses diversos	Pode parecer desorganizado
Versatilidade em muitas habilidades	Frustração pela falta de tempo
Forte senso de humor	Ser o "palhaço da classe" para chamar a atenção.

Fonte: Webb (1994; 2000).

Conforme aparecem no quadro 1, os traços de capacidade intelectual elevada podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa (em determinados contextos). Por isso, ao identificar o efeito negativo de certas características propórias da superdotação, tornam-se extremamente relevantes os fatores situacionais. Contudo, é importante ressaltar que nenhum desses comportamentos constitui necessariamente um problema (WEBB, 2000).

Os fatores internos e externos (ou situacionais) podem contribuir para que os adolescentes superdotados sejam mais vulneráveis socialmente[3] a enfrentarem situações de risco psicológico.

3 4 **Vulnerabilidade social** é o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos e o acesso à

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

Quanto aos fatores internos, aqueles que ocorrem no interior do próprio indivíduo, a combinação de algumas das suas características de superdotação pode levar a padrões de comportamento dissincrônico. Isso se dá devido a diferentes ritmos do desenvolvimento humano (desequilíbrio) que ocorre entre suas capacidades e suas realizações, no contexto acadêmico (TERRASSIER, 1979).

Essa dissincronia está classificada em quatro dimensões, a saber: (1) inteligência e psicomotricidade (capacidade para ler com precisão sem poder expressar-se por escrito); (2) raciocínio e linguagem (capacidade de raciocínio rápido e complexo sem poder expressar-se oralmente); (3) inteligência e emocional (capacidade intelectual complexa não compatível com o desenvolvimento emocional); e (4) cognitivo e social (capacidade cognitiva superior à média, mas incapacidade de submeter-se ao ritmo de aprendizagem imposto a todos os alunos). Para os autores, a dissincronia é típica do desenvolvimento de muitos adolescentes superdotados e asseguram que situações como esta podem levá-los a manifestar ansiedade, frustração, dificuldades de interação social e problemas de conduta (WEBB, 2000; ALBERTA, 2004; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2004).

Os fatores externos podem estar relacionados a várias situações, como o contexto educacional, as interações sociais, o rendimento acadêmico e o sexo, dentre outros. Estes fatores podem contribuir para o surgimento da assincronia social, que consiste na defasagem entre a norma interna do indivíduo e a norma social (RUBIO JURADO, 2009; SHECHTMAN e SILEKTOR, 2012).

Esta assincronia no contexto educacional, ocorre quando o ambiente não projeta suas atividades acadêmicas para atender ao ritmo de aprendizagem e ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos com elevado potencial, ou quando não favorece sua expressão (STABILE DE UICICH, 2006; GUIMARÃES e OUROFINO, 2007; FLEITH, 2007).

A lentidão no ritmo de ensino e a insistência em conhecimentos e competências já adquiridas, causam desmotivação, apatia, insatisfação, desinteresse e ressentimento em alunos superdotados, trazendo-lhes prejuízos

estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (ABRAMOVAY et al., 2002). Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores e está relacionado com o maior ou menor grau de qualidade de vida das pessoas (ROCHA, 2007).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

em termos do rendimento escolar e colocando-os em uma situação de vulnerabilidade social (RENZULLI, 2004; OLIVEIRA, 2007).

E, em relação ao desempenho social, a falta de atenção ao nível de desenvolvimento intelectual de alunos superdotados pode agravar os problemas de relacionamento existentes, ou criá-los, caso ainda não existam. Surgem o estresse pessoal, o sentimento de tédio, frustração, aborrecimento, impaciência, solidão e isolamento, podendo chegar à evasão escolar e problemas emocionais, como neurose e depressão (GALDÓ MUÑOZ, 2008; WEBB, 2009).

Nas situações de interação social a assincronia entre os adolescentes superdotados pode ocorrer quando estes são percebidos e tratados de forma "diferente dos colegas" (RIMM, 2002; ALBERTA, 2004).

Essa condição vivenciada pelos superdotados tem sido amplamente documentada na literatura, pelo fato de estarem inseridos em uma sociedade que nem sempre aprecia as diferenças extremas (RIMM, 2002; NEIHART, 2006).

A questão do isolamento e solidão é uma das características mais comumente associadas aos adolescentes superdotados, em especial àqueles extremamente superdotados (ROBINSON, 2002; NEIHART et al., 2002). Essa opção pode ocorrer por pressão dos pares ou pelo limitado número de colegas de classe que compartilham os mesmos interesses (ALBERTA, 2004; CHUNG et al., 2011).

Entretanto, pode ocorrer que, pela necessidade de sentirem-se aceitos pelos pares e temendo a rejeição social, muitos adolescentes superdotados optem por "ajustar-se" à norma do meio em que estão inseridos (ALBERTA, 2004; SCHULER, 2003; CHAN, 2003, 2005). Neste caso, desenvolvem uma identidade[4] alternativa que seja percebida como mais socialmente aceitável, reprimindo seu potencial intelectual elevado, omitindo-o, negando-o e "igualando" seu comportamento ao de seus pares, a ponto de apresentarem um rendimento muito aquém das suas possibilidades (NEIHART et al., 2002; NEIHART, 2006).

Segundo Ablard (1997), quando o aluno dotado percebe sua alta capacidade como uma desvantagem social, ele busca estratégias para mascarar esse potencial, podendo até mesmo comprometer o seu rendimento escolar. O termo utilizado nesse caso é "underachievement" (subrrendimento),

4 **Identidade**, entendendo os seres como distintos uns dos outros (FERNANDES, 2006).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

e, embora não encontre um consenso entre os especialistas, pode ser entendido como uma discrepância entre a capacidade (potencial cognitivo comprovado em testes padronizados) e a baixa realização acadêmica (incompatível com o potencial elevado) do indivíduo dotado (WHITMORE, 1986). Para Whitmore (1986), a falta de motivação é uma das características mais comuns atribuídas ao subrrendimento em alunos superdotados.

No sexo, a assincronia acontece quando as adolescentes dotadas perdem o entusiasmo para mostrar seu elevado potencial intelectual, devido à reação de desaprovação e rejeição manifestada por seus pares (REIS, 2002; VALADEZ SIERRA, 2004). Por acreditarem que possuir elevadas capacidades pode parecer falta de competência social[5], estas omitem e negam seu potencial, a fim de preservar seus relacionamentos.

Na verdade, a questão do preconceito feminino não é recente. Desde a década de 1920, por ocasião do início dos estudos voltados à elevada capacidade intelectual dos indivíduos, diferenças entre as conquistas de homens e mulheres têm sido notórias, prevalecendo a ideia de que as mulheres eram intelectualmente inferiores aos homens (REIS, 2002). Hollingworth, com base em seus estudos, revelou que a questão não era possuir pouca capacidade, mas poucas oportunidades de demonstrar o potencial (SILVERMAN, 1992).

Ainda hoje, meninas e adolescentes dotadas tendem a apresentar baixa autoestima e falta de confiança própria no seu potencial, em virtude do preconceito existente na escola (REIS, 2002). Por conseguinte, as adolescentes superdotadas tendem a escolher cursos menos rigorosos em função da existência dos estereótipos de sexo (GARGIULO, 2006; SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006; POCINHO, 2009; SMITH, 2007). Sobre essa questão, Del Prette e Del Prette (2007) explicam que sacrificar os próprios objetivos ou priorizar as necessidades e direitos do outro em detrimento dos próprios, comportando-se de forma passiva também afeta a autoestima e a autoconfiança, trazendo, a médio ou mesmo a curto prazo, insegurança e relações sociais insatisfatórias para o indivíduo.

Com base no conhecimento sobre os comportamentos característicos da superdotação na adolescência, evidencia-se que tais características podem

5 **Competência social** remete à capacidade de o indivíduo articular pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos, das demandas situacionais e da cultura, produzindo consequências favoráveis a si e às pessoas de seu entorno (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

mostrar-se também de maneira negativa, levando muitos dos adolescentes a enfrentarem situações de risco para seu desenvolvimento socioemocional, em especial, quando não encontram ambientes educacionais que considerem seu ritmo de aprendizagem e seu nível de desenvolvimento intelectual. Por exemplo: a pressão vivida por estes alunos em adaptar-se às normas do ambiente, ou o tédio com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, são apontados como causas de subrrendimento escolar.

REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS

Insere-se no campo das relações sociais, o tema das Habilidades Sociais (HS), derivada de estudos científicos a partir da década de 1930, por pesquisadores nos EUA e na Inglaterra. Além da Psicologia, a área das HS também é reconhecida por profissionais das ciências humanas, cujo referencial teórico traz conceitos e procedimentos de avaliação-intervenção, a partir de modelos cognitivos que explicam as variáveis associadas ao processo de socialização, os fatores causais dos deficit[6], as dificuldades de desempenho social, o estabelecimento de critérios de proficiência, e técnicas para programas (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1996).

O entendimento desse campo teórico-prático apoia-se em três conceitos-chaves, de forma articulada entre si: desempenho social, habilidades sociais e competência social (FEITOSA e DEL PRETTE, 2006).

O desempenho social refere-se a qualquer comportamento[7] ou sequência de comportamentos emitidos em uma situação social qualquer nas relações interpessoais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007).

Já o termo Habilidades Sociais é utilizado para referir-se às diferentes classes de comportamentos sociais existentes no repertório do indivíduo, que são requeridas para lidar de maneira adequada com as demandas[8]

6 **Deficit** implica deduzir a ausência de determinado comportamento esperado em uma situação/tarefa ou identificar comportamentos que não atingem certos critérios, tanto de frequência como de proficiência, diante destas (McFALL, 1982).

7 **Comportamento social** é entendido como um conjunto de ações, sentimentos e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio (FEITOSA et al., 2009).

8 **Demanda** refere-se à "ocasião ou oportunidade em que, conforme as normas da cultura e a avaliação das consequências, a emissão de certos desempenhos sociais é esperada ou desejada e a de outros não" (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2009, p. 4).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

das situações interpessoais, em determinada cultura (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007; CIA e BARHAM, 2009).

Os autores Del Prette e Del Prette (2007, 2009) propuseram um conjunto de classes e subclasses de habilidades sociais de maior ou menor abrangência, como base para a avaliação do repertório social de adolescentes, que incluem: empatia, autocontrole e expressividade emocional, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e acadêmicas.

Segundo os autores (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001), a habilidade de Empatia refere-se à capacidade de compreender e sentir o que alguém sente, tanto em uma situação de demanda afetiva negativa (perdas, decepções, constrangimento, vergonha, raiva) como positiva (boas-novas, sucesso, felicidade), comunicando de forma adequada esse sentimento. Exemplos de comportamentos empáticos: observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, perceber/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação, demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar e guardar segredo.

Caracteriza-se como habilidade de Autocontrole e Expressividade emocional os comportamentos pelos quais o indivíduo reconhece e nomeia as próprias reações emocionais e a dos outros, e tem controle sobre estas. Alguns exemplos: expressar emoções positivas e negativas, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar possíveis alternativas de solução e avaliar antes de tomar decisões.

A habilidade de Civilidade inclui comportamentos que exteriorizam sentimentos positivos, por exemplo: apresentar-se, cumprimentar, despedir-se, agradecer, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer e responder perguntas, chamar o outro pelo nome e utilizar formas delicadas de conversação (por favor, obrigado, desculpe, com licença).

A Assertividade é uma habilidade de expressar pensamentos (falar sobre as próprias qualidades ou defeitos), sentimentos negativos (raiva, desagrado, críticas e gozações), crenças (concordar ou discordar de opiniões) e os próprios direitos (fazer, aceitar e recusar pedidos, negociar interesses conflitantes, resistir à pressão de colegas) de maneira direta, honesta e apropriada, sem violar o direito das outras pessoas.

A Abordagem afetiva consiste na habilidade de estabelecer contato e conversação em relações de amizade, de inclusão nos grupos da escola ou do trabalho, em relações de intimidade sexual e expressão de satisfação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

ou insatisfação a diferentes formas de carinho. Envolve atitudes de fazer e responder perguntas pessoais, oferecer informação livre e saber aproveitar as informações oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividades, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação (enturmar-se), identificar e usar jargões apropriados.

As habilidades Acadêmicas referem à desenvoltura social requerida em situações de exposição social e conversação, como: apresentar trabalhos, solicitar informações, explicar tarefas aos colegas, conversar com pessoas de autoridade, seguir regras ou instruções orais, observar, ignorar interrupções dos colegas, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, solicitar, oferecer e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Tais classes de comportamentos sociais só podem ser classificadas como Habilidades Sociais se contribuírem para a competência social (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011).

A competência social, por sua vez, refere-se a um conceito avaliativo que remete à capacidade de o indivíduo articular sentimentos, pensamentos e comportamentos, em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais, que podem trazer consequências favoráveis a ele mesmo e em sua relação com os outros (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007, 2010).

Para que o desempenho possa ser considerado socialmente competente, deve atender a três condições que atuam de forma concomitante e interativa, a saber: (1) às especificidades do contexto (padrões e valores distintos estabelecidos pela cultura e subcultura, por ex: nível socioeconômico, sexo, idade e papéis sociais); (2) às expectativas da situação; (3) aos fatores cognitivos e emocionais dos indivíduos envolvidos (por exemplo: baixa autoestima, baixo autoconceito, crenças e atribuições disfuncionais, impulsividade e temperamento difícil, entre outros) (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

A competência social tem sido relacionada à exposição de relações sociais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, melhor saúde física e mental, e maior satisfação e motivação pessoal. Os déficits em habilidades sociais estão geralmente associados a dificuldades e conflitos na relação com outros indivíduos, à pior qualidade de vida e a diversos tipos de transtornos psicológicos, além de contribuir para que as relações sociais se tornem críticas e interfiram de maneira negativa não apenas na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

própria saúde psicológica, como na do grupo de interação (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007, 2009).

Em uma revisão realizada por Martins (2013), sobre estudos que caracterizam o repertório social de adolescentes superdotados, foi possível constatar algumas conclusões importantes sobre o aspecto da competência social, do autoconceito social, do ajustamento social e das relações sociais entre adolescentes superdotados e aqueles não identificados como superdotados.

Foi visto que há padrões semelhantes na competência social, no autoconceito social, no ajustamento social e nas habilidades sociais entre superdotados e seus pares normativos.

Entretanto, foi possível observar a existência de padrões mais elevados no autoconceito social, no ajustamento social e na competência social para os adolescentes superdotados, em relação aos seus pares normativos.

Contudo, a presença de padrões diferenciados (positivos ou negativos) nas relações sociais, no ajustamento social e no autoconceito entre superdotados e seus pares (superdotados ou normativos), teve certo predomínio nessa revisão (MARTINS, 2013). Tal fato desmistifica a ideia de que os superdotados (independentemente do grau de QI) são bem-ajustados ou mais bem-adaptados do que seus companheiros não identificados como superdotados.

Com o objetivo de analisar as habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de superdotação e influências sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família), Martins (2013) realizou um estudo onde pôde comparar as frequências e dificuldades dos repertórios sociais, observando também a relação destas frequências e dificuldades às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes. Os dados foram obtidos por meio de três instrumentos de autorrelato (Critério de Classificação Econômica Brasil; Formulário de Dados Acadêmicos; e Inventário de Habilidades Sociais de Adolescentes - IHSA-Del Prette), com uma amostra de 132 adolescentes (12 e 18 anos), sendo 72 superdotados e 60 sem indicadores de superdotação. Utilizando análises descritivas, inferenciais e multivariadas, os resultados revelaram uma distribuição equivalente entre os dois grupos. Da comparação entre as frequências e dificuldades dos repertórios sociais desta amostra, não revelaram diferença significativa entre os grupos em relação à frequência das habilidades sociais. Contudo, dificuldade na subescala de Abordagem Afetiva foi identificada para os

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

adolescentes superdotados. Da comparação entre as frequências e dificuldades dos repertórios sociais da amostra às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes, não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos nas variáveis: idade, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família. Mas, diferenças significativas foram evidenciadas entre os grupos nas variáveis: sexo, escolaridade, adiantamento e participação em outros ambientes. Tais resultados assemelham-se, em sua maioria, aos obtidos em outros estudos sobre o repertório social de adolescentes superdotados e mostram suas relevâncias ao apresentarem dados sobre suas reais necessidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os adolescentes superdotados podem apresentar dificuldades em suas interações sociais, uma avaliação do repertório social pode ser feita, a fim de identificar possíveis dificuldades de emissão e frequência das habilidades sociais, com distinção entre os deficits apresentados por essa população (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2008).

Segundo Del Prette e Del Prette (1996), a literatura indica pelo menos cinco conjuntos diferenciados e complementares de metodologias empregadas: (a) observação do comportamento (situação natural, desempenho de papéis e autorregistros); (b) testes de role-playing; (c) medidas fisiológicas indicadoras de ansiedade interpessoal; (d) autorrelatos (entrevistas ou inventários); e (e) avaliação por outros significantes (professores, pais e colegas). Na opinião dos autores, os autorrelatos são os que melhor se ajustam à avaliação em larga escala.

No Brasil, citam-se os Inventários de Habilidades Sociais, para três faixas etárias: (a) Adultos: Inventário de Habilidades Sociais - IHS (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001) e a Escala de Avaliação da Competência Social - EACS, para pacientes psiquiátricos (BANDEIRA, 2002); (b) Crianças: Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças - IMHSC (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005); e (c) Adolescentes: Inventário de Habilidades Sociais - IHSA (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2009).

Pioneiros na área das habilidades sociais para o contexto nacional, Del Prette e Del Prette (2006) consideram que a promoção de um repertório bem-elaborado de habilidades sociais em alunos que apresentam necessidades

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

educacionais especiais - NEE[9] (como no caso dos adolescentes superdotados) amplia os objetivos do ensino regular, ao reconhecer a importância de uma educação comprometida com a formação da cidadania e a preparação para a vida social, que favoreça não apenas a inclusão social, mas uma competência social nesses indivíduos (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2006, 2005). As primeiras iniciativas de avaliação das habilidades sociais no campo da Educação Especial incluíram os alunos com retardo mental, deficiências sensoriais, problemas de aprendizagem, hiperativos, autistas e deformados faciais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005, 2006).

Considerando que no período da adolescência algumas habilidades interpessoais já aprendidas necessitam ser aperfeiçoadas em situações novas e com demandas mais complexas, destaca-se a relevância dos programas educacionais destinados ao atendimento de adolescentes superdotados, como um recurso valioso não apenas na promoção do seu desenvolvimento intelectual, mas também, no atendimento às suas necessidades socioeducacionais (ZEWE, 2006).

Ao final desta revisão bibliográfica que objetivou compreender um pouco mais sobre comportamentos característicos de adolescentes superdotados, repertório de habilidades sociais e atendimento educacional como meio de promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, e também habilidades sociais, dentre outras, foi possível observar que os níveis de habilidades sociais em adolescentes superdotados são muitas vezes semelhantes aos daqueles encontrados em adolescentes sem indicadores de superdotação.

Contudo, dentre tais semelhanças encontram-se níveis de dificuldades apresentadas por adolescentes superdotados na emissão de habilidades sociais, da mesma forma que seus pares sem indicadores de superdotação; e que, variáveis podem estar associadas ao desenvolvimento ou não das habilidades sociais.

9 **NEE** incluem os alunos com: (1) deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; (2) transtornos globais de desenvolvimento – aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, como as síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; e (3) altas habilidades/superdotação – aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2008).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

Estudos dessa natureza justificam-se considerando a relevância que os programas de atendimento aos superdotados exercem em promover o desenvolvimento do potencial humano, possíveis por meio da combinação direta de fatores internos ao indivíduo e ambientais, como, serviços de apoio, atitudes facilitadoras, habilidades de ensino multidisciplinar e treinamento de habilidades sociais, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ABLARD, Karen E. Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. **Roeper Review**, v. 20, p. 110-116, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo Castro de; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTINELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: Desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ALBERTA Learning. **The Journey**: a handbook for parents of children who are gifted and talented. Learning and Teaching Resources Branch. 2004. p. 1-109.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007 v. 1 Orientação a Professores, p. 13-23.

ALENCAR, E. M. L. S. de; **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf Acesso em 08/10/2021.

CHAN, David Wai-ock. Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships With Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 32, n. 6, p. 409-418, Dec. 2003.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

CHAN, David Wai-ock. The Structure of Social Coping among Chinese Gifted Children and Youths in Hong Kong. **Journal for the Education of the Gifted**, Vol. 29, No. 1, pp. 8 – 29. Copyright ©2005 Prufrock Press Inc. Disponível em: < https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746277.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CHUNG, Dongil; YUN, Kyongsik; KIM, Jin Ho; JANG, Bosun; JEONG, Jaeseung. Different Gain/Loss Sensitivity and Social Adaptation Ability in Gifted Adolescents during a Public Goods Game. **PLoS ONE**, v. 6, n. 2, p. 1-11, 2011.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 45-55, jan./mar. 2009.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: _____. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais**: diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 189-231.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). **Habilidades sociais**: intervenções efetivas em grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 19-56.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Revista Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 38-49, 2010.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette)**: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 276 p.

FEITOSA, Fabio Biasotto; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Social Skills related to academic achievement: reflections on special education interventions. In: GARCIA, Agnaldo (Org.). **Relacionamento Interpessoal**: estudos e pesquisas. Vitória, ES: UFES, 2006. 142 p.

FEITOSA, Fabio Biasotto; MATOS, Margarida Gaspar de; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desempenho Acadêmico e Interpessoal em Adolescentes Portugueses. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 259-266, abr./jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/dT5CQCf8BH4YhqZgrkjVyJs/abstract/?lang=pt Acesso em 31/10/2021

FERNANDES, Idilia. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, n. 6, ano V, p. 1-12, dez. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1032/811>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. v. 1-4.

FORTES, Caroline Corrêa. **Contribuições do pit-programa de incentivo ao talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

FRIEND, Marilyn Penovich. Students who are Gifted and Talented. In: _____. **Special education**: contemporary perspectives for school professionals. 2. ed. Pearson Education, Inc. 2008. p. 478-510.

GALDÓ MUÑOZ, G. Niños superdotados (II). **Bol. SPAO**, v. 2, n. 2, p. 157-167, 2008.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

GARGIULO, Richard M. Persons who are Gifted and Talented. In: _____. **Special Education in Contemporary Society**: an introduction to Exceptionality. 2. ed. Thomson Wadsworth. 2006. p. 340-393.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1, Orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen. Los superdotados como grupo y los distintos grupos de superdotados: La Loce. Indivisa. **Boletin de Estúdios e Investigación**, Madrid, n. 5, p. 9-31, 2004.

MARTINS, Cláudia S. R. **Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MCFALL, Richard M. A review and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assesment**, v. 4, p. 1-33, 1982.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 01/08/ 2021.

MURTA, Sheila Giardini; DEL PRETTE, Almir; NUNES, Fernanda Costa; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Problemas en la adolescencia: contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales. In: SALDANA, M. R. R. **Intervención psicológica para adolescentes**: Âmbitos educativo y de la salud. Bogotá: PSICOM Editores. 2006

NAGC (National Association for Gifted Children). **Nurturing Social and Emotional development of gifted children**. 2009. p. 1-4. Disponível em: <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Affective%20Needs%20Position%20Statement.pdf>. Acesso em 10/08/2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

NEIHART, Maureen. Achievement affiliation conflicts in gifted adolescents. **Roeper Review**, v. 28, n. 4, p. 196-202, 2006.

NEIHART, Maureen; REIS, Sally M.; ROBINSON, Nancy M.; MOON, Sidney M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children**: What do we know? Waco, Texas: Prufrock Press, Inc. 2002. p. 31-40.

OLIVEIRA, Ema Patrícia de Lima. **Alunos sobredotados**: A aceleração escolar como resposta educativa. 329 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, jun. 2007.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009. <Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/MxGgfmVy9G6tbLsdTY3JgFc/abstract/?lang=pt Acesso em: 12/ 06/ 2021.

REIS, Sally M. Social and emotional issues Faced by gifted girls in elementary and secondary school. Supporting Emotional Needs of the Gifted. **SENG Newsletter**, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2002.

RENZULLI, Joseph. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr. 2004.

RIMM, Sylvia. Peer pressures and social acceptance of gifted students. In: NEIHART, Maureen; REIS, Sally; ROBINSON, Nancy M.; MOON Sidney M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children**: What do we know? Washington, DC: National Association for Gifted Children, 2002. p. 13-18.

ROBINSON, Nancy M. Introduction. In: NEIHART, Maureen; REIS, Sally M.; ROBINSON, Nancy M.; MOON, Sidney M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children**: What do we know? Waco, TX: Prufrock Press, 2002. p. xi-xxiv.

ROCHA, Simone Rocha da. **Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil: a experiência do programa agente jovem em Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007. (não publicada).

ROEDELL, Wendy. Vulnerabilities of highly gifted children. **Roeper Review**, v. 6, n. 3, p. 127-130, 1984.

RUBIO JURADO, Francisco. "Los alumnos/as con altas capacidades intelectuales". **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, n. 19, p. 4-5, jun. 2009.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Maria Cristina. **Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades**. Tesis (Doctoral en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) – Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia, sept. 2006.

SCHULER, Patricia A. Gifted kids at risk: Who's listening? **Supporting Emotional Needs of the Gifted**, 2003. Disponível em: <https://www.sengifted.org/post/schuler-atrisk>. **Acesso** em: 20 abr. 2021.

SHECHTMAN, Zipora; SILEKTOR, Anat. Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. **Roeper Review**, v. 34, Issue 1, p. 63-72, 2012.

SILVERMAN, Linda Kreger. Leta Stetter Hollingworth: Champion of the Psychology of Women and Gifted Children. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 1, p. 20-27, 1992. Disponível em:<https://www.positivedisintegration.com/Silverman1992bb.pdf>. Acesso em: 12 abril. 2021.

SMITH, Deborah Deutsch. Giftedness and Talent Development. In: _____. **Introduction to special education**: making a difference. 6th ed. Pearson Education, Inc. 2007. chap. 14, p. 493-525.

STABILE DE UICICH, Rosa Marne. **Educacion del alumno con superdotacion, en situacion de riesgo.** In: Congreso iberoamericano de superdotación, talento y creatividad, 6., 2006. p. 42-51.

TERRASSIER, J. C. Gifted children and psychopathology. The syndrome of dys-sinchrony. In: GALLAGHER, James John. (Ed.). **Gifted children. Reaching their potential**. Jerusalem: Kollek and Son, 1979. p. 434-440.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.086

VALADEZ SIERRA, María de los Dolores. Niñas, superdotación y contexto social. **Educar. Revista de Educación**. abr./jun. 2004. p. 53-58.

VERSTEYNEN, Linda. Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say? **The New Zealand Journal of Gifted Education**, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2011.

WEBB, James T. **Dabrowski's Theory and Existential Depression in Gifted Children and Adults**. Davidson Institute for Talent Development, 2009.

WEBB, James T. Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children. **Supporting Emotional Needs of the Gifted**. 2000.

WEBB, James T. **Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children**. The Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Gifted Education Digests, 1994. p. 1-6.

WHITMORE, Joanne Rand. Understanding a lack of motivation to excel. **Gifted Child Quarterly**, v. 30, p. 66-69, 1986.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: DEBATES E REPRESENTAÇÕES

IANDRA FERNANDES CALDAS
Professora Doutora do Departamento de Educação do *Campus* de Pau dos Ferros da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, iandrafernades@hotmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

RESUMO

O presente trabalho através de uma perspectiva sócio histórica, objetiva analisar algumas das questões que envolvem a história da profissão docente no Brasil em seu contexto, bem como, as lutas, conquistas e dificuldades encontradas para se estabelecer um *status* profissional para os professores. Para tal finalidade, optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. Os dados oferecem informações sobre a instituição da atividade no país, aspectos que apontam a legitimação dos professores como profissionais alicerçados em: Aranha (2006), Neves (2007), Nóvoa (1991,1999), Tanuri (2000) e Vicentini; Lugli (2009) Desta forma, foi possível concluir que se faz urgente e necessário discutir a profissão docente tendo como eixo central à formação, à valorização da carreira, das condições de trabalho e da remuneração, enfim, ações em prol de se atrair e reter bons profissionais para a docência, colocando-a num lugar social compatível com uma nação que se quer desenvolvida
Palavras-chave: História, Profissão Docente, Profissionalização

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

INTRODUÇÃO

> *[...] que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira se ser: alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de "professor". (LAROSSA, 2006, p. 52)*

Em algum ou em muitos momentos de nossas vidas fomos guiados por um professor "*até nossa própria maneira de ser*", de enxergar o mundo e realizarmos nossas escolhas pessoais e/ou profissionais. No entanto, ser profissional do ensino, na sociedade contemporânea, não é tarefa fácil visto que existem muitos fatores que influenciam no exercício profissional docente, desde sua formação até a constituição profissional.

A profissão é uma escolha, voluntária ou involuntária que o sujeito opta em algum momento de sua vida para ingressar na docência e para compreender o processo pelo qual à docência se torna uma profissão, bem como as mudanças que essa atividade tem sofrido desde então no Brasil. No presente trabalho, adotamos uma perspetiva sócio histórica: *Social* por compreender que esse processo é uma tarefa coletiva em que diversos sujeitos se engajam, motivados por visões hora análogas, hora discrepantes acerca da docência, a fim de delimitar o espaço de atuação dos professores e de estabelecer as práticas e os valores que devem caracterizar a sua atuação. *Histórica*, por compreender que a história da profissão (seu passado) pode servir de base para compreender a profissão docente (no presente).

Em seu percurso, a profissão docente é marcada por uma multiplicidade de acontecimentos que constituem sua história. São processos de disputas, negociações, campanhas, lutas por formação, por reconhecimento legal enquanto categoria profissional, por melhores condições de trabalho e remuneração. Levando em conta os embates travados com a sociedade e com eles próprios para melhorar o seu estatuto sócio econômico, quanto iniciativas de segmentos como o Estado, para implementar dispositivos de normatização e controle do magistério.

O presente trabalho é um recorte do referencial teórico da tese "No tear do tempo, tecer memórias (re) contar histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da UERN de Pau dos Ferros" da autora deste texto. Ele tem como objetiva analisar algumas das questões que envolvem a história da profissão docente no Brasil tendo como eixo central à formação, à

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

valorização da carreira, das condições de trabalho e da remuneração, enfim, ações em prol de se atrair e reter bons profissionais para a docência.

METODOLOGIA

Para empreender esse trabalho optamos por uma abordagem qualitativa dos dados bibliográficos. Sublinhando que a pesquisa bibliográfica é um estudo amplo de um determinado fenômeno social que considera o contexto em que ele está inserido buscando refletir por meio de diferentes áreas do conhecimento e por diversas perspectivas, possibilitando assim, chegar a novas rotas. Desta forma, nos alicerçamos em teóricos como: Aranha (2006), Neves (2007), Nóvoa (1991,1999), Tanuri (2000) e Vicentini; Lugli (2009) que discutem a história da profissão docente, procurando descrever e refletir sobre as contribuições desses autores acerca do tema em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos sobre a história das profissões demonstram que os ofícios são majoritariamente sociais e a divisão do trabalho foi um dos fatores que contribuíram para a organização das sociedades em torno de funções. Por meio de uma profissão, interliga-se um conjunto de pessoas e de saberes, estabelecendo as exigências que buscam demarcar os parâmetros para uma determinada atividade. E dentre esses saberes se destacam o conhecimento especializado, a aquisição de técnica ou arte, o grau de autonomia, a relação de confiança com os sujeitos envolvidos diretamente com o profissional, o grau de responsabilidade e a organização que atesta a competência e fixa as regras da atividade profissional. Nesse percurso, é importante destacar que concebemos os termos **profissão** e **profissional** como:

> [...] profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e efetivamente à confiança pública. Mas o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos. (POPKEWITZ, p. 40, 1997).

No caso da profissão docente, é possível afirmar que o professor é um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre *o que* e *de que* maneira ensinar a alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

sistematização de saberes que dizem respeito à cultura erudita, vinculados à ciência, à arte, à filosofia, em oposição àqueles de ordem popular, cotidiano e espontâneo. É um trabalho realizado de modo intencional mediante a apropriação de um conhecimento específico que requer formação especializada e criteriosa. É uma tarefa complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação. No entanto, vale destacar que é preciso conhecer sua história, lutas, embastes e conquistas para compreender os entraves e dilemas que ainda permeiam essa profissão.

No caso do Brasil, a história da profissão docente não pode deixar de considerar a herança portuguesa, dos tempos da colonização. Com os colonizadores no século XV, chegaram também a Companhia de Jesus ao Brasil, ordem jesuítica que promoveu a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra. Após a chegada ao Brasil do primeiro governador, Tomé de Souza (1549), os missionários colocaram em funcionamento na recém cidade de Salvador uma escola de "ler e escrever". Foi o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões que se espalharam pelo país até 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos do Brasil, pelo Marquês de Pombal.

As primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos, no entanto, os jesuítas separavam a "catequização" (filhos índios/filhos colonos) e os "instruídos" (filhos colonos), neste caso, os filhos dos colonos instruídos, poderiam continuar os estudos além da escola elementar. Logo, os jesuítas montaram a estrutura dos três cursos a serem seguidos após aprenderem a ler, escrever e contar nas escolas: a) letras humanas; b) filosofia e ciência (ou artes); c) teologia e ciências sagradas. Cursos voltados a formação, na devida ordem, do humanista, do filósofo e do teólogo. (ARANHA, 2006).

Durante os séculos XVI e XVII, o ensino no Brasil não apresentou grandes mudanças, os jesuítas monopolizavam a educação, ampliando seu alcance em várias regiões brasileiras, oferecendo a população a possibilidade de conversão religiosa, educação e trabalho. Eles conseguiram tornar as missões autossuficientes ensinando aos índios nas escolas-oficinas a ler, escrever e se especializar em diversas artes e ofícios mecânicos, além de submetê-los à conversão religiosa. Por se tratar de uma sociedade agrária dependente e escravocrata e a margem das mudanças que aconteciam na Europa, não havia interesse na educação elementar, resultando em uma grande massa iletrada (ARANHA, 2006).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

Com o tempo, a educação passou a atender um novo segmento, uma incipiente burguesia urbana que almejava ascensão social. Na época, muitos estudantes "[...] dirigia-se a Universidade de Coimbra, também confiada aos jesuítas, a fim de estudar ciências teológicas ou jurídicas. Outros escolhiam Montpellier, na França, para a especialização em medicina". (ARANHA, 2006, p. 165). Até meados do Período Imperial no Brasil, não houve nenhuma iniciativa com relação à ampliação do ensino, nem com relação a formação de docentes:

> Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiaria e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplos, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente (NÓVOA, 1999, p.15-16).

O ensino nesse período constituía um universo variado, em que as aulas oficiais, elementar e médio, conviviam com variadas formas de educação. Os professores responsáveis pelas aulas na colônia eram estrangeiros que tinham formação religiosa e eram ligados a Companhia de Jesus, eles atuavam nas escolas elementares oficiais, nas missões e também como preceptores particulares contratados pelos colonos ou pela burguesia para ensinar a seus filhos. (VILELA, 2003).

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, iniciou-se um processo de desmonte da estrutura educacional instituído pela Companhia de Jesus. De imediato, o ensino regular não foi substituído por uma outra organização escolar, quem tinha condição financeira contratava preceptores para seus filhos continuarem os estudos, quem não tinha, ficou entregue à própria sorte, nesse período muitos índios abandonaram as missões. A expulsão dos Jesuítas acarretou meio século de decadência e transição da educação na colônia. (ARANHA, 2006).

Apenas em 1772, foi implantado o Ensino Público Oficial, a Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo, inspeção e instituiu o sistema de "aulas régias" de disciplinas isoladas. Não havia estrutura física, os lugares de estudo eram improvisados, as crianças eram reunidas em igrejas, salas de prefeituras, lojas maçônicas ou na casa de professores que eram

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

nomeados pelo governo. Para o pagamento dos professores, o governo instituiu o fundo "subsídio literário", a fim de gerar recursos que nem sempre foram aplicados a manutenção das aulas. (ARANHA, 2006). Nessa conjuntura, podemos depreender que:

> O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (NÓVOA, 1999, p.15).

As Aulas Régias foram a primeira sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal e colônias. No entanto, à docência continuou sem grandes mudanças no âmbito pedagógico e se configurando de forma eventual, por não haver ainda uma formação específica sendo disponibilizada e muitos a tinham como ocupação secundária. Contudo, podemos dizer que a segunda metade do século XVIII foi um período determinante para o desenvolvimento da profissão docente no Brasil, uma vez que se procurava delinear *um perfil* de professor a ser recrutado pelas autoridades estatais. Assim, aos poucos, foram surgindo modos de padronização da formação docente,

> [...] ou seja, de como se passaram de práticas difusas, não escolares, a formas mais sistemáticas, com um corpo de conhecimentos estabelecidos, ou seja, os currículos, estatutos diferenciados para os diplomas dos diversos níveis, bem como o reconhecimento e a legislação das iniciativas sistemáticas do Estado. (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 29).

Considerando essa perspetiva, os autores destacam três modalidades de preparação para o magistério vivenciadas no Brasil: O sistema de mestres adjuntos, as Escolas Normais e a Habilitação Específica para o Magistério (modelo que coexiste durante muito tempo com o Curso de Pedagogia). Podemos acrescentar que a história da formação docente no Brasil também é fruto de diversos acontecimentos, fatos, lutas fruto de embates ideológicos e políticos, para que a docência fosse reconhecida como uma profissão. Para Schueler (2005), o período do modelo artesanal ou Sistema de mestres adjuntos, caracterizava-se pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que deveria ensinar, os aspirantes à docência eram avaliados, prestavam

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

concursos e eram nomeados. Nesse período, não havia um currículo específico, de modo que considerasse um corpo de saberes socialmente aceito, que capacitasse os profissionais para ensinar. O professor, necessariamente, só precisava saber ler, escrever, contar e poderia lecionar.

Apenas em meados do século XIX foi que surgiram às instituições escolares de preparação docente no Brasil, passando a ser regida por dispositivos legais como o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte de 1854 que, segundo Schueler (2005), trazia várias determinações, para os docentes do ensino público e particular, dentre elas: os critérios de seleção, as formas de recrutamento docente (sistema tradicional de aprendizagem com os mestre-escola, escolas primárias, através de concurso e nomeações), a delimitação de saberes/práticas específicos, as exigências de moralidade e boa conduta social, os vencimentos e plano de funcionalização (sistema de gratificações, normas de jubilação e montepio), as punições e sanções para infrações e faltas (sistema disciplinar) e política de promoção e emulação (por exemplo, o reconhecimento expresso em forma de títulos honoríficos e menções honrosas ou publicação de obras, compêndios e métodos didático de autoria docente). Nesse período, para dirigir e/ou atuar em:

> [...] escola unidocente (oficial ou privada), - as quais funcionavam, em regra, nas casas próprias ou alugadas para servirem à dupla finalidade de escola e moradia do mestre -escola – o candidato ou candidata necessitava requerer a licença ao Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte. O licenciamento então tornado obrigatório, como parte da estratégia oficial de recrutamento de professores, conferia um novo suporte legal para o exercício das atividades docentes. (SCHUELER, 2005, p. 335).

No pedido de licença enviado ao Inspetor Geral, o candidato deveria justificar e comprovar os seguintes requisitos: a) aptidão para o magistério, a qual incluía tanto o conhecimento das matérias de ensino primário ou secundário quanto a habilidade técnica; b) maioridade civil, ou seja, mais de 21 anos de idade para os homens e mais de 25 anos para as mulheres; c) moralidade de conduta profissional e pessoal, atestada por documentos escritos de pessoas idôneas (padre, juiz) da localidade em que residiam; d) capacidade e habilitação para a função do magistério, avaliadas tanto na forma dos exames públicos escritos (dissertação) e orais, quanto através da comprovação de experiência prática da docência (apresentados a uma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

banca nomeada pelo Diretor Geral dos Estudos); e) nacionalidade brasileira. (SCHUELER, 2005; VICENTINI; LUGLI, 2009). As mulheres, para se candidatar a professora adjunta ou efetiva das escolas públicas de meninas, dirigir casa e/ou lecionar, deveriam comprovar além da maioridade civil de 25 anos: a) no caso de moças solteiras, a apresentação de expressa autorização paterna ou de outro responsável; se fossem casadas, a autorização do marido; se fosse viúva, o atestado de óbito e as separadas, deveriam apresentar a certidão do pároco da cidade de origem. Tais exigências, denotam uma sociedade extremamente machista e patriarcal (SCHUELER, 2005).

Nesse sentido, a intervenção do Estado contribuiu de forma significativa para o processo de construção da formação docente, isso porque, é a partir da unificação, da hierarquização da escola nacional que o ensino ganha forças e é este enquadramento estatal que também institui os docentes como corpo profissional e não apenas como uma conceção corporativa do ofício. O Estado não colaborou apenas com a unificação da formação para docentes, mas também contribuiu junto à sociedade civil para estabelecer os diversos modelos curriculares, que se adaptavam a realidade de cada região, bem como definir a conduta do professor de acordo com os objetivos das escolas primárias, futuro campo de atuação deles.

> [...] os professores públicos forneceriam exemplos de comportamento e regularidade no cumprimento de seu ofício, observando as regras impostas pela Inspetoria, apresentando-se com "decência" nas vestes. Além da missão de educar e instruir as crianças matriculadas, os professores das escolas unidocentes (ou isoladas) se constituíam em administradores, sendo responsáveis pela limpeza e higiene, pela organização física e administrativa das escolas, na medida em que deveriam produzir toda a escrituração escolar, isto é, realizar o preenchimento dos livros de matrículas de alunos, dos mapas trimestrais de frequência e aproveitamento, além do mapa geral anual das atividades escolares, documentação que era remetida à Inspetoria Geral, através do delegado de instrução. (SCHUELER, 2005, p. 340).

A preocupação era definir um perfil de professor ideal, para isso, os reformadores do século XVIII definiam regras uniformes de seleção, nomeação, organização e determinavam as funções à serem desempenhadas, o mais viável, era organizar esses professores como um corpo do Estado, sendo submetidos apenas a disciplina do próprio Estado.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

> Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às dificuldades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes públicos* (NÓVOA, 1999, p. 17).

Nesse mesmo período foi instituída uma licença, pelo Estado aos professores, dando o aval para que os mesmos pudessem lecionar. Essa licença é, portanto, um marco de grande relevância na vida dos professores, um momento decisivo no processo de profissionalização da docência, que facilitava a definição e aceitação de um perfil de competências técnicas, que contribuía como base para que os professores pudessem delinear sua carreira docente.

> Os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reinvindicações socioprofissionais: o caráter especializado da sua acção educativa e a realização de um trabalho da mais alta relevância social. O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma *formação específica especializada e longa* (NÓVOA, 1999, p. 18).

Se faz importante destacar também que a preocupação para preparar os professores surgiu no século XIX, atrelada ao treinamento de soldados para que se pudesse obter um exército disciplinado, e dessa forma, educar as demais pessoas da sociedade para que não vivessem na ignorância, conturbando o ambiente social da época. A educação dos militares servia de modelo para a educação daqueles que podiam frequentar as aulas de primeiras letras, nesse período, o método utilizado era o *Lancaster*, sendo ele recomendado oficialmente, visando o treinamento simultâneo e econômico de vários alunos (NEVES, 2007). Em 1823, o imperador instituiu na Corte, uma escola de ensino mútuo para os soldados da guarnição, para que posteriormente, um ou dois dos soldados dos corpos militares das províncias fossem aprender o método na escola da Corte, para assim, disseminá-lo em seu local de origem, na condição de professores, eles fariam isso em troca

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

de uma gratificação. Posteriormente, após a propagação desse recurso, o Estado passou a exigir que todos os mestres-escolas passassem a ensinar pelo Método *Lancaster*, por meio da lei de 15 de outubro de 1827 e em 1832 e proibiu os militares de se tonarem mestres do ensino público (VICENTINI; LUGLI,2009).

O Método Lancaster ou de Ensino Mútuo foi criado em 1801 na Inglaterra, tratava-se de um método considerado complexo, que contava com o treinamento de um corpo de monitores para o controle dos alunos (podendo chegar a 500) em uma única sala:

> O mentor do Método Lancasteriano foi Joseph Lancaster (1778-1838), inglês, defensor confesso da nobreza e membro da seita dos Quaker. Em 1798 estabeleceu, sem financiamento público, em um subúrbio londrino o Borough Road, uma escola para filhos da classe trabalhadora. Muito provavelmente, ao ensinar por apenas quatro pences por semana, atraiu inúmeros discípulos. Com muitos alunos e pouco dinheiro. (NEVES, 2007, p. 9).

O professor se posicionava na parte mais alta da sala e podia dividir a sala em vários grupos a serem coordenados pelos monitores, que podiam falar com o professor e deveriam memorizar diversos sinais e comandos, que serviam para otimizar a comunicação entre o professor regente, o monitor e os alunos, nessa ordem hierarquicamente estipulada. Havia também a figura do Inspetor, que vigiava os monitores, entregava e recolhia os utensílios do ensino e indicava os alunos que deveriam ser premiados e os que deviam ser punidos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Na época, eram afligidos diversos castigos para os alunos que desobedeciam ou não se interessavam em aprender, entre eles, podemos destacar o uso da palmatória, e ainda aqueles em que os alunos ficavam de joelhos próximo a uma parede e com um par de orelhas na cabeça que imitavam as orelhas de um burro (NEVES, 2007). Porém, o método Lancaster prometia uma eficiência que não se concretizou, sua implementação demandava custo elevado e não havia um aparelhamento pedagógico suficiente que o mesmo exigia. Ressurgindo a preocupação com as questões da educação na cena pública brasileira e as críticas ao modo como se vinha sendo organizado o ensino.

Começou-se a cogitar a necessidade de uma formação mais extensa, surgiu a proposição de duas alternativas de formação: o sistema de professores adjuntos e o das Escolas Normais. O primeiro predominou no Brasil

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

praticamente todo o período imperial, por aproximar-se mais dos modos tradicionais de formação para o ofício, e por ser de menor custo para o Estado. Era um modelo artesanal em que o futuro professor assistia as aulas de outro professor mais experiente, acompanhando o desenvolvimento de sua prática. Enquanto as Escolas Normais deveriam ser encarregadas de garantir a perfeita aplicação do método de ensino e o preparo dos professores para suas tarefas. Essas duas alternativas coexistiram por décadas, tornando-se um dos principais fatores de impasse para a consolidação das instituições de preparo para o magistério (VICENTINI; LUGLI, 2009).

As Escolas Normais significaram a substituição de um modelo "artesanal" de formação de professores, baseado na tradição e imitação, características da cultura pragmática, pelo modelo "profissional" que, segundo Nóvoa (1991), pressupõe alargamento de conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de um *ethos* condizente com a profissão.

> Na concepção francesa, a Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo, nas quais observariam docentes ensinarem crianças de acordo com as formas exemplares. Por essa razão, a criação das Escolas Normais sempre era acompanhada da criação da escola-modelo anexa, onde os futuros professores poderiam se aproximar das práticas de ensino desenvolvidas com alunos reais (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33).

A primeira Escola Normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro em 1835, em seguida, outras surgiram em Minas Gerais e em Niterói, assim como também foram abertos cursos na Bahia em 1846, no Ceará em 1845 e em São Paulo em 1846. Todas foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e eram de responsabilidade dos governos provinciais, mas necessitavam de verbas para o seu pleno funcionamento. No entanto, o financiamento era insuficiente para custeio das necessidades que as mesmas apresentavam, tornando-se difícil a tarefa de ensinar.

> [...] Em parte, a precariedade da estrutura fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta, atraindo alunos (não eram admitidas mulheres) em número insuficiente para manter-se em atividade. Foram frequentes, até meados do século XIX, as notícias de fechamento e reaberturas sucessivas dos poucos cursos existentes no país. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.32-33).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

Nesse sentido, as escolas normais acabaram sendo disseminadas lentamente, visto que as mesmas demandavam professores especializados, de notório saber, autodidatas, que possuíam seus diplomas universitários em diversas áreas, inclusive em medicina e em direito. Embora o ensino fosse se reformulando tanto no aspecto pedagógico como se organizando administrativamente, em todos os estados brasileiros, a situação econômica e social era diferente e, com isso, não havia como falar em uma formação específica, pois cada localidade contava com suas especificidades, não havendo como determinar um modelo único de formação. Mas, é possível observar algumas características comuns entre essas instituições:

> A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de características essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção (TANURI, 2000, p. 65).

As determinações de entrada na profissão docente eram um dos fatores que justificativa a frequência reduzida naquela época. A idade mínima para o exame de seleção para a Escola Normal era de 18 anos, com 12 ou 13 anos podia exercer atividade remunerada no ensino como professor adjunto e esperar a idade mínima de 21 anos para prestar concurso público e nomeação:

> [...] tais concursos, que proporcionavam a licença oficial para ensinar, não exigiam estudos pedagógicos, e sim atestado de boa conduta moral e o conhecimento daquilo que se deveria ensinar - no caso dos mestres de primeiras letras tratava-se de saber ler, escrever, contar e princípios de religião. Dessa perspectiva parece lógico que as pessoas naquele momento histórico não vissem sentido em matricular-se na Escola

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

> Normal, uma vez que o seu diploma não era obrigatório para poder obter uma "cadeira" (escola) de primeiras letras. VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33-34).

Em suma, a falta de estrutura, a dificuldade de encontrar profissionais qualificados, a descontinuidade administrativa, a falta de recurso, o número reduzido de alunos e os parcos resultados, levaram as escolas a uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870. Posteriormente, a valorização das Escolas Normais ocorre simultaneamente ao enriquecimento do currículo, ampliação dos requisitos para o ingresso e sua abertura ao público feminino. Nesse período,

> Já se delineava [...] a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos [...] De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (TANURI, 2000, p. 66).

Nesse contexto, com as ideias liberais que começaram a circular em nosso país e a crescente demanda por mão de obra, o discurso do Estado passou a considerar a educação das crianças nascidas de escravas e a necessidade de educar mulheres e de superar o analfabetismo. Passa-se a ampliar os debates e discussões sobre a educação e a se pensar sobre novas formas de ensinar. Assim,

> [...] é desse período a introdução das "lições das coisas" no país. Tratava-se da proposição de práticas mais ativas de aprendizagem, nas quais os alunos teriam espaço para perguntar e os professores deveriam iniciar as lições indicando objetos concretos ou fatos cotidianos do entorno (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.36).

A implantação dessas práticas mais ativas para a formação docente favorecia amplamente o desenvolvimento de aprendizagens da realidade a ser vivenciada na profissão docente. As instituições de formação ocupavam um lugar central na produção e difusão de um corpo de saberes e do sistema de normas da profissão, desempenhando um importante papel na elaboração de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum: "mais do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional". (NÓVOA, 1999, p. 18)

A constituição de 1889-1930, durante a Primeira República, foi o elemento que impulsionou a difusão das Escolas Normais como instituições indispensáveis para o ensino e a profissionalização dos professores de primeiras letras. São Paulo foi a província pioneira, servindo de exemplo para muitas reformas do ensino durante a década de 1920. Dentre elas: aspectos materiais (Como a construção de edifícios próprios para o funcionamento das escolas, as salas de aula deveriam dispor de circulação de ar, iluminação e mobiliário adequado); contratação de Inspetores de ensino remunerados pelo Estado, ao invés de trabalho sem vencimentos que era realizado anteriormente por pessoas importantes em cada localidade, em troca do prestígio que o cargo oferecia e a instituição do diário de classe (1902). Neste período, o quadro de professores das Escolas Normais era composto por especialistas vindo do exterior ou autodidatas com "notório saber", muitas vezes, com diplomas em outras áreas como, direito e medicina (CARVALHO, 1989). Na maior parte dos estados brasileiros instaurou-se modelos diversos que propunham currículos e modos de funcionamento diferenciados, "[...] o elemento comum a quase todos esses modelos de formação foi o Curso Primário Complementar [...] este se constituía de 4 anos realizados após os 4 anos de ensino primário" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.36). Com o objetivo de ampliar os conhecimentos adquiridos na escola elementar e ampliar a formação para o magistério, posteriormente, em 1895, o Curso Primário Complementar tornou-se um curso de formação de professores, apenas com uma pequena alteração no currículo:

> A única iniciativa foi acrescentar, ao seu final, um ano de prática de ensino realizada em escola modelo anexa à Escola Normal. Após essa preparação mínima, o aluno poderia realizar concurso para ser nomeado professor. Em muitos sentidos, a preparação dos complementaristas não era equivalente à dos normalistas, a iniciar pela falta se seleção: enquanto que os normalistas passavam por um exame de admissão, para o ensino complementar bastava ter concluído o curso primário preliminar. Além disso, todas as disciplinas de cada série eram lecionadas por um único professor, enquanto que no Curso Normal já havia professores especialistas para cada disciplina. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.39).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

O curso complementar era apenas um curso de formação mais teórico, do que o sistema de professores adjuntos. Essa dualidade para formação de professores primários, entre a Escola Normal e a Complementar, que colocava o primeiro curso em um nível mais elevado e o segundo curso mais elementar, levou ao surgimento de uma nova categoria docente, chamada de professores complementaristas. A variedade de formações para a mesma tarefa aumentava por conta da multiplicidade de currículos, embora fossem orientados pelo mesmo conjunto de conhecimentos.

Desde a década de 1930, os educadores brasileiros mais destacados vinham apontando a necessidade de que, no Brasil, tivesse um sistema nacional de ensino, ao invés de muitos sistemas estaduais, para que assim, fosse implementada uma Política Nacional de Educação. Essa demanda foi favorecida quando Vargas assumiu a presidência em 1930 e equalizou as normas de ensino em todo país e promulgou a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, que pretendia organizar a formação de professores e articular os níveis de ensino.

Essa Lei propunha regular os aspectos cotidianos do ensino (horas semanais de aula, os trabalhos a serem desenvolvidos com os alunos, etc.); o diploma dos professores passou a ter validade nacional; a estrutura geral da formação de professores ficou dividida em dois ciclos: o primeiro, de 4 anos, formaria o regente para o ensino primário em instituições denominadas de Escolas Normais Regionais, e o segundo, de 3 anos, formaria o professor em Escolas Normais e Institutos de Educação; o currículo era constituído de cultura geral e formação específica para o ensino, apenas no último ano articulou o Ensino Primário com o primeiro ciclo do ensino normal, pois para se inscrever no Exame de Admissão do curso de regente, era preciso ter o diploma de ensino primário; as Escolas Normais Regionais deveriam possuir duas escolas isoladas anexas, para a realização do último ano de prática profissional; limite de idade para a matricula no curso normal de 25 anos e a gratuidade, não seria cobrado taxas e o estado poderia oferecer bolsas de estudo aos alunos do curso normal público que se comprometessem a trabalhar durante 5 anos na região onde se formassem (VICENTINI; LUGLI, 2009)

Um terceiro nível de formação docente era ofertado nos Institutos de Educação que oferecia formação especializada (cursos nas áreas de educação especial, educação pré primária, desenho e artes aplicadas, música e canto) para diretores e inspetores do Ensino Primário, bem como para preparar professores do Ensino Complementar Primário e do Ensino Supletivo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

Em síntese, a Lei Orgânica definia os caminhos para formação de professores da seguinte forma:

> [...] após o Primário regular, o candidato à docência poderia fazer o primeiro ciclo do Ensino Normal (de 4 anos) e tornase professor regente. Se decidisse voltar a estudar antes dos 25 anos (idade limite para a matrícula no Ensino Normal), poderia matricular-se na escola Normal Secundária e obter o diploma de professor do Ensino Primário. Nessa Escola Normal Secundária conviviam tanto alunos que vinham do Ensino Normal Primário como aqueles que vinham do ginásio (4 anos após o ensino primário, sem destinação profissional). Após 3 anos de exercício profissional, os professores oriundos da Escola Normal Secundária poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, inspetores do ensino e orientadores escolares. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.44-45).

Em continuidade aos estudos, caso o professor desejasse obter formação em nível superior, poderia ingressar na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Paulo, criada desde 1934, em algum curso de licenciatura ou especificamente no Curso de Pedagogia implantado em 1939.

Durante a década de 1950, percebemos que houve uma expansão considerável do ensino Normal, esse crescimento ocorreu, predominantemente, na rede de ensino particular, que foi alvo de severas críticas, por não primarem pela qualidade do ensino e colocar no mercado de trabalho profissionais despreparados para atuarem nas escolas. Os principais problemas apontados eram: despreparo dos estudantes ingressantes, pois eram aceitos alunos de qualquer curso profissionalizante; controle ineficaz por parte do poder público; criação dos cursos noturnos que apresentavam perda do rendimento dos estudos, uma vez que os alunos já vinham cansados para as aulas; excesso de professores primários em alguns Estados e carência em outros; baixa exigência com relação ao nível de conhecimento necessário a diplomação; o currículo apresentava falta de articulação entre as disciplinas, uma extensa formação geral e diminuta formação especifica e como diziam os críticos, a formação geral se destinava na prática a formar moças para o casamento (TANURI, 2000. VICENTINI; LUGLI, 2009).

Como resultado desse período, observava-se em ritmos diferentes nas diversas regiões do país um crescente desprestígio do Ensino Normal, embora tenha passado por uma reformulação em 1971, o que resultou na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

criação do curso de Habilitação Especifica para o Magistério (HEM), na tentativa de reverter esse processo de perda de prestígio. Através da Lei 5.692, de 1971:

> [...] o antigo ensino primário e o ginásio foram reunidos e passaram a constituir o ensino de primeiro grau de oito anos [...] de modo que todos os cursos oferecidos em nível de segundo grau fossem profissionalizantes. Isso implicou a eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar, que ainda existia como alternativa para a formação de professores em muitos estados brasileiros e na equiparação da Escola Normal (que passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério), aos demais cursos de nível médio, em termos da sua estrutura de ensino (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 49).

Com isso, diminuiu, consideravelmente, o espaço das disciplinas específicas e a realização dos estágios, que além de carga horária diminuta, não dispunha de acompanhamento, resultando em sua maioria de estratégias de observação em sala de aula. O curso profissionalizante de Habilitação Específica para o Magistério de 3 anos em nível de segundo grau, permitia ao diplomado ensinar de 1ª à 4ª series e aqueles que possuíssem habilitação específica (Bacharéis) ou Licenciatura Plena, obtidas em cursos superiores (letras, história, geografia, matemática, pedagogia, etc.) poderiam lecionar em todas as séries de primeiro e segundo graus.

Para revitalizar a formação de professores, o ministro da educação e cultura propôs em 1982, o Projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que tinha como objetivo fortalecer as condições das escolas de formação de professores, promovendo algumas mudanças, tais como: ampliação da carga horária das disciplinas de habilitação específica para o magistério; atividades de enriquecimento curricular; aulas de reforço; realização de um trabalho interdisciplinar, a disciplina de Didática Geral foi desdobrada em metodologias para as matérias das quatro primeiras séries; o pagamento de bolsas de um salário mínimo para as alunas; os professores tinham apoio pedagógico e carga horária para planejamento; bem como também ofereciam, atividades de formação permanente para os egressos e professores da rede pública (VICENTINI; LUGLI, 2009). Assim, os resultados foram positivos, porém, devido a descontinuidade administrativa do Ministério de Educação e Cultura, o programa foi finalizado, mas em função dos resultados positivos, alguns Estados deram seguimento, sendo eles mesmos os responsáveis pelo financiamento necessário, e após a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

LBB 9394/96, eles não foram extintos no país, todavia voltaram a se chamar Cursos Normais.

Quanto ao Ensino Superior, com as intensas mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes da crise internacional da economia, o mercado de trabalho tornou-se mais exigente, impondo uma maior escolarização como condição de acesso, levando a população trabalhadora a se organizar e reivindicar mais escolas. Desta forma, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Ordem dos Beneditinos de São Paulo, representou um grande marco para a história, inicialmente, tinha como objetivo formar professores para os cursos secundários e normal. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia surgiu como bacharelado para formar técnicos em educação, entre outras atividades que poderiam realizar para ocupar cargos no Ministério da Educação. Se o técnico almejasse lecionar, deveria cursar a Licenciatura, compondo assim o sistema 3+1, ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de licenciatura:

> Essa expressão foi comumente utilizada num tom pejorativo, para denominar e criticar a lógica de estrutura de formação docente em que o licenciado dedicaria três anos ao estudo de sua área de origem e um ano à introdução das questões pedagógicas, pensadas a partir da didática geral e da didática específica à matéria que se pretendia lecionar. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 57).

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginasial - normal rural -, ou no segundo. Com relação ao bacharelado, é importante destacar que ao Curso de Pedagogia se atribuiu o "estudo da forma de ensinar". Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei n. 1.190/1939, inicialmente foi definido como lugar de formação de "técnicos em educação", que eram a época, professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

A partir da década de 1950 houve um grande crescimento dos cursos de Pedagogia públicos no país, em 1970 havia 136 cursos, em 1980 havia

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

206 cursos de Pedagogia e os números continuaram em constante ascensão, culminando na Reforma Universitária 5.540 de 1968, que estabeleceu a obrigatoriedade da criação de Faculdades de Educação nas Universidades Federais, fato que representou um grande progresso. As Faculdades deveriam se constituir em centros de pesquisa educacional, como encarregadas da formação pedagógica, a ser oferecida nos cursos de Licenciatura (bem como no de Pedagogia) e como lugares da atualização profissional de administradores, inspetores, orientadores e professores. Em 1969, o parecer do Conselho Federal de Educação de 252, consolida os termos da Reforma, ao definir a reorganização e o funcionamento do Curso de Pedagogia em moldes que eliminaram a distinção entre Bacharelado e Licenciatura e previa a duração do curso em 4 anos, com a criação das habilitações que permitiam a variação do perfil profissional dos especialistas em educação, supervisor escolar, orientador educacional, administração escolar, inspetor escolar, bem como, outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e as peculiaridades do mercado de trabalho e a habilitação para lecionar no curso normal (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Com relação a licenciatura, o parecer permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominado magistério de 2º grau. Ressalta-se ainda que, aos licenciados em Pedagogia, também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário. Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental e na gestão da escola.

Em consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Surgindo assim, alguns estudiosos de práticas e de processos educativos que se fundamentavam na concepção de Pedagogia como *práxis*, em face do entendimento de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na *práxis* social e tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática.

Sob esta perspectiva, o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal *lócus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica, na Educação Infantil e nos anos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de programas não escolares. A formação dos profissionais da educação no Curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que o pedagogo seja também formado para garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos.

É nesta realidade que nascem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Proveniente do Parecer 05/2005 aprovada no dia 13 de dezembro de 2005, que deu pauta à instituição da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP Nº1, de 15 de Maio de 2006, tal licenciatura que têm como finalidade, oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Com isso, percebemos o quanto é inegável a heterogeneidade das instâncias de formação no decurso da história da profissão, que parte desde o preparo para os concursos de ingresso na carreira durante o Império, passando pelas Escolas Normais, os Institutos de Educação, as HEMs, os CEFAMs, a Pedagogia e as Licenciaturas. A diversidade dos cursos de formação decorre principalmente da peculiaridade do magistério primário, secundário e superior, assim como das instituições nos mais diversos Estados do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a história da formação para o magistério no Brasil foi marcada por grandes mudanças e pela transformação de práticas difusas, em experiências, cada vez mais sistemáticas. Porém, se faz necessário reconhecer que todas as ações discutidas habitam o cenário de construção de uma profissão mais forte e capaz de assumir as rédeas de seu estatuto profissional, bem como é preciso compreender que colocar a docência no lugar social que ela merece leva tempo e precisa, sobretudo, do consenso sobre a educação ser um bem público, recurso essencial para uma nação que se quer desenvolvida.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4ª. ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEVES, Fátima Maria. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do exército brasileiro. **Comunicação apresentada à 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, 07-10/10/2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3119-- Int.pdf. Acessado em 12.10.2020.

NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Ed. Porto Editora. Portugal, 1999.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto alegre: Pannonica, 1991, pp.109-119.

POPKEWITZ, Thomas. S. Profissionalização e Formação de professores: algumas notas sobresua história, ideologia e potencial. In. NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Coleção Temas em Educação).

SCHUELER, Alexandra Frota de. De mestres-escolas* a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. **Revista Educação.** Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 333 – 351, Maio/Ago. 2005. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/421/318. Acesso em 18 de Outubro de 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professor. **Revista Brasileira de Educação**:n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000. Dispo nível em:https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf. Acesso em 18 de Outubro de 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.087

VILELA. Heloísa de Oliveira. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana M. T., FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.**Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v.4)

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

HISTÓRIA DA TEORIA DAS CORES: UMA LEITURA FILOSÓFICA, ARTÍSTICA E FÍSICA

ROMERO DE ALBUQUERQUE MARANHÃO
Pós-Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP, romeroalbuquerque@bol.com.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

RESUMO

A Teoria das Cores consiste em estudos, observações e experimentos relacionados com a associação entre a luz e sua natureza. Desta forma, o objetivo deste trabalho é desnudar a Teoria das Cores numa leitura interdisciplinar, tendo como método a abordagem histórica. Numa perspectiva lógica, fica implícito que a Teoria das Cores é um conceito construído por filósofos, matemáticos, artistas e físicos, pois trata de como o ser humano percebe a radiação eletromagnética, não sendo, portanto, um conceito exclusivo da física. Numa leitura filosófica e artística, depreende-se que a cor é uma informação visual, gerada por um estímulo, que é percebida pelos nossos olhos e interpretada pelo nosso cérebro, podendo estar relacionada a um sentimento, a um acontecimento, e capaz de despertar emoções.

Palavras-chave: Interdisciplinar, Percepção, Óptica, Luz e Arte.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

INTRODUÇÃO

O estudo da teoria das cores é instigante. A Teoria das Cores trabalha principalmente a relação entre cor e luz, ou seja, determina que a cor é uma propriedade da luz e não dos próprios objetos. Então, as cores seriam sensações produzidas pelos nossos olhos e não algo que "existe", de maneira concreta.

As cores fazem parte das nossas experiências e dos nossos cotidianos diuturnamente. Fazenda (1995, p.3), ressalta que: "*Em um país tropical e colorido a quase absoluta ausência de literatura sobre a cor e sua aplicação é contraditória e lamentável*".

Com a evolução da história, a cor deixou de ser considerada como algo visual pouco influenciável, sendo atualmente um elemento determinante (CLAY, 2009). Para além dos seus efeitos fisiológicos e psicológicos, a cor tem ainda uma relevante interligação com a cultura e tradição, simbologia, literatura e filosofia (FEISNER & REED, 2013).

Este artigo busca responder as seguintes questões: Será que as cores pertencem aos filósofos e foram apropriadas pelos artistas? Filósofos, matemáticos, artistas e físicos produzem teorias sobre as cores? Quem foi que disse que as cores são apenas radiações eletromagnéticas?

Desta forma, o objetivo do trabalho é desnudar a teoria das cores numa leitura interdisciplinar. A pesquisa pretende revelar visões interdisciplinares da cor mostrando sua mobilidade conceitual. O movimento interdisciplinar evidencia-se através da análise da palavra presente no pensamento de filósofos, matemáticos, artistas e físicos.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa proposta, foram consultadas fontes provenientes de referências tradicionais em história da ciência, e também teses, artigos e livros que relacionassem a teoria da cor na perspectiva dos filósofos, artistas e físicos.

A abordagem utilizada é a histórica que nos possibilita reconhecer a ciência como atividade humana que implica em construção, com componentes sociais, políticos e econômicos. Cria oportunidades de se refletir sobre o processo de criação, além de nos ajudar a ver que as teorias cientificas são pontos de vista enfocados por uma metodologia própria e rigorosa, mas não constituem soluções ou verdades absolutas. Ajuda-nos, também, a entender

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

a relação dinâmica entre ciência e arte, e como os avanços de uma levam à evolução da outra (CASTRO, 1992).

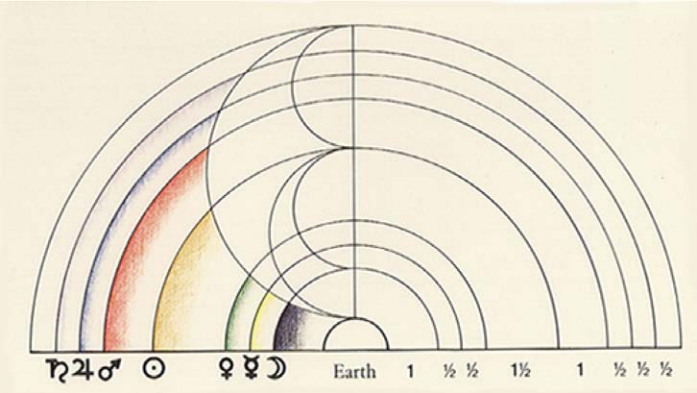
Desta forma, o uso da História e da Filosofia da Ciência auxilia tanto na construção de conceitos quanto na construção de uma metodologia que é própria do conhecimento científico, pois resgatam a ciência enquanto objeto de construção (CASTRO, 1992).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cor foi interpretada por inúmeros filósofos gregos na Antiguidade, dos quais se podem destacar como primeiras contribuições as de Empédocles[1] (492 - 431 a. C.), Demócrito[2] (460 - 370 a.C.) e Platão[3] (428 - 347 a.C.). Empédocles concluiu que a cor seria uma percepção do olho do observador e que por sua vez esta não seria uma propriedade do objeto (FEISNER, 2006).

Entre os primeiros registros de espaços de cores, pode-se destacar o trabalho de Pitágoras (570 - 500 a.C.), que criou um espaço de cores semi-circular relacionando as notas da escala musical de tons e meio tons aos planetas que, por sua vez, eram representados por determinadas cores (figura 1) (FISHER, 2020).

Figura 1: Espaço de cores idealizado por Pitágoras.



https://www.colorsystem.com/?page_id=31

1 Filósofo e pensador pré-socrático grego. É conhecido por ser o criador da teoria cosmogênica dos quatro elementos clássicos que influenciou o pensamento ocidental até meados do século XVIII.

2 Filósofo grego do período pré-socrático e agrupado na escola atomista. Julgava que todos os elementos do universo eram compostos de átomos.

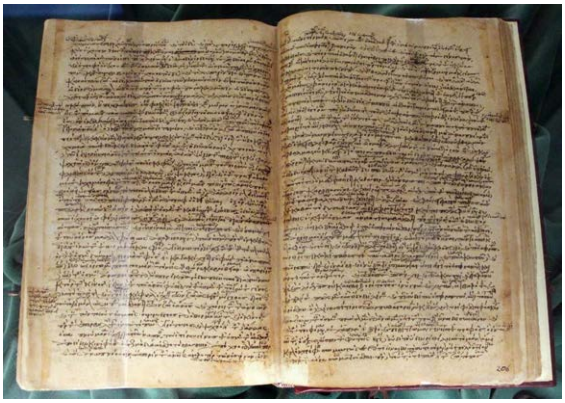
3 Filósofo e matemático grego da antiguidade, considerado um dos principais pensadores da história da filosofia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

Todavia, a mais antiga teoria sobre cores de que se tem conhecimento é do filósofo grego Aristóteles[4] (384 a.C. - 322 a.C.). Aristóteles concluiu em sua obra On Sense and the Sensible (figura 2), que as cores existiam na forma de raios enviados por Deus e eram uma propriedade dos objetos. Assim como a textura, o material, a forma e o peso.

Figura 2: Texto grego do livro On Sense and the Sensible.



Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Sense_and_Sensibilia_(Aristotle)

Para Aristóteles, as cores mais simples seriam aquelas dos elementos: terra, ar, fogo e água. Sua visão era baseada na sua concepção de cor, na observação de que a luz do sol, ao atravessar ou refletir em um objeto, tem sua intensidade reduzida, escurece. Através desse processo a cor seria produzida, ou seja, a cor seria derivada de uma transição do claro para o escuro, ou ainda, de outra forma, Aristóteles as via como uma mistura, uma composição, uma sobreposição de preto e branco. Defendia a origem das cores a partir do enfraquecimento da luz branca, ou seja, a cor seria derivada de uma transição do claro para o escuro (CALANDRINE, 2018).

Aristóteles, também, explica na sua obra, De Coloribus, a composição das cores e a sua relação, e que todas as cores proveem da combinação da luz e da sua falta, em vários graus. Acreditava que, misturando a cor preta e

4 Filósofo grego durante o período clássico na Grécia antiga. Para ele a física era a chave da natureza das coisas, não apenas da forma como se comportavam no presente, mas também no que potencialmente viriam a transformar-se. Quanto à constituição das coisas defendia a teoria dos quatro elementos: água, terra, fogo e ar. Os corpos celestes, com exceção da terra, eram constituídos por um quinto elemento puro e incorruptível. O universo é concebido de forma hierarquizada, tendo no centro a terra, girando à sua volta todos os corpos celestes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

a branca com as cores amarela, vermelha, violeta, verde e azul ou cinzenta (incluídas na sua identificação das cores, agrupadas numa escala de sete tonalidades), conseguiria obter todas as cores.

No início do século XVI, Leonardo Da Vinci[5] (1452-1519) defendeu que a cor branca e a cor preta eram cores, e destacou-as como cores primárias juntamente com a amarela, verde, azul e vermelha. Ordenou ainda as cores mediante a sua importância, considerando a branca a mais simples, em seguida a amarela (terra), a verde (água), a azul (ar), a vermelha (fogo) e por último a preta, representando a escuridão total.

Leonardo da Vinci reuniu anotações para dois livros distintos e seus estudos foram posteriormente reunidos num só livro intitulado T*ratado da pintura e da paisagem*[6]. Ele viria a opor-se a Aristóteles ao afirmar que a cor não era uma propriedade dos objetos, mas da luz. Havia uma concordância ao afirmar que todas as outras cores poderiam formar-se a partir do vermelho, verde, azul e amarelo. Afirma, ainda, que o branco e o preto não são cores, mas extremos da luz e que são fundamentais para o pintor enquanto representação da luz e da escuridão nas suas obras. Da Vinci foi o primeiro a observar que a sombra pode ser colorida, pesquisar a visão estereoscópica e propor um fotômetro.

Apesar da contribuição de Leonardo da Vinci, a teoria da cor, as ideias de Aristóteles não foram contestadas até a Renascença quando um diagrama de cores (figura foi desenvolvido por Franciscus Aguilonius[7] (1567 - 1617). O trabalho de Aguilonius, publicado no livro *Opticorum Libri Sex*

5 Pintor italiano que se destacou como cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico durante o Renascimento.

6 O Tratado de Pintura, publicado em Paris no ano de 1751, é uma das mais famosas coleções de escritos e desenhos de Leonardo, onde ele discorre sobre assuntos técnicos e estéticos, além dos fundamentos de desenho e pintura. Com mais de 50 ilustrações, este segundo volume do Tratado de Pintura examina a representação da natureza em tópicos, exatamente como nas instruções originais do mestre renascentista. Leonardo explica a mistura das cores, o tipo de papel a ser utilizado para estudos, a incidência da luz em paisagens, como representar o reflexo de objetos na água, a cor das sombras das figuras, a perspectiva aérea, as diferenças entre os corpos das crianças e dos adultos, o estudo dos movimentos do corpo humano.

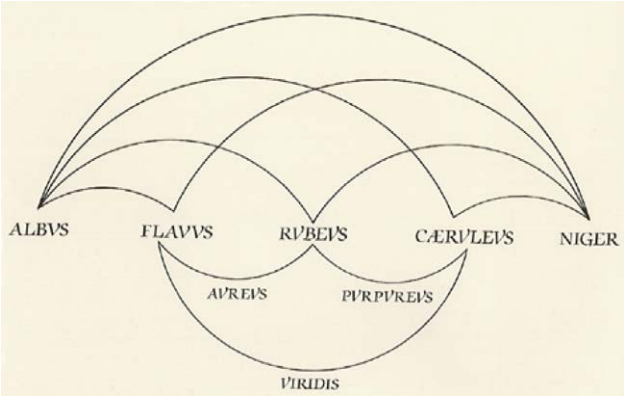
7 Nasceu em Bruxelas, estudou Literatura e Filosofia nas faculdades de Douai e Paris antes de se tornar um jesuíta em 1586. Concluiu o curso de Filosofia (1587-1589) e ensinou literatura em Douai, antes de cursar Teologia em Salamanca, Espanha (1592-1596). Foi ordenado sacerdote em Ypres em 1596. Ensinou teologia na Antuérpia, onde foi reitor. Seu livro *Opticorum Libri Sex philosophis juxta ac mathematicis utiles* (Seis Livros da Óptica, úteis para filósofos e matemáticos) foi publicado em 1613, na Antuérpia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

philosophis juxta ac mathematicis utiles, foi uma síntese de escritos clássicos e modernos sobre óptica; no entanto, também continha a primeira discussão do processo estereográfico, uma das primeiras apresentações do sistema de cores vermelho-amarelo-azul, uma teoria original da visão binocular e a primeira descrição publicada do horóptero[8].

Figura 3: Diagrama de cores formulado por Franciscus Aguilonius.



Fonte: http://www.huevaluechroma.com/062.php

No século XVII, em 1604, Johannes Kepler[9] (1571 - 1630) defendeu a ideia de que não existe diferenciação entre cores verdadeiras e aparentes, e de que todas as cores, com exceção da branca e preta, eram transparentes, sendo esta ideia corroborada por René Descartes[10] (1596 – 1650), em 1637. Mas a mais antiga representação, daquilo que se pode chamar um sistema

8 Nos estudos da visão binocular, o horóptero é o local dos pontos no espaço que têm a mesma disparidade que a fixação. Teoricamente, isso pode ser definido como os pontos no espaço que se projetam em pontos correspondentes nas duas retinas, ou seja, em pontos anatomicamente idênticos.

9 Foi um astrônomo, astrólogo e matemático alemão. Considerado figura-chave da revolução científica do século XVII, formulou as três leis fundamentais da mecânica celeste, denominadas por Leis de Kepler, tendo estas sido codificadas por astrônomos posteriores com base nas suas obras *Astronomia Nova, Harmonices Mundi*, e *Epítome da Astronomia de Copérnico*. Essas obras também forneceram uma das bases para a teoria da gravitação universal de Isaac Newton.

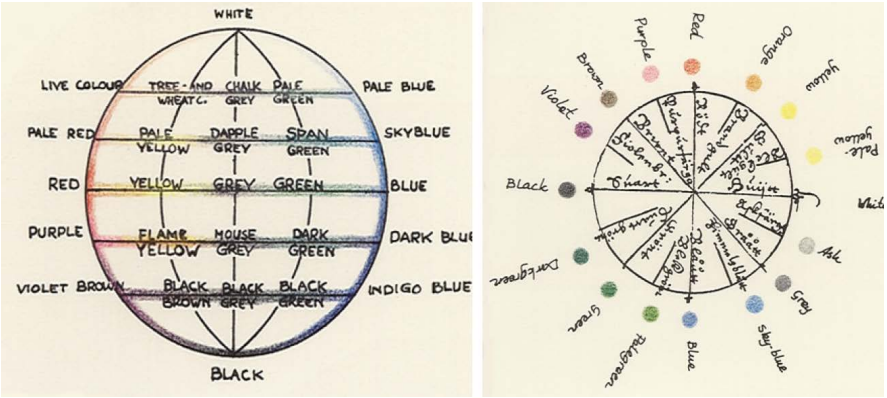
10 Foi um filósofo, físico e matemático francês. Notabilizou-se, sobretudo, por seu trabalho revolucionário na filosofia e na ciência, mas também obteve reconhecimento matemático por sugerir a fusão da álgebra com a geometria - fato que gerou a geometria analítica e o sistema de coordenadas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

de ordenação de cores, é de autoria do astrônomo Sigfrid Aronus Forsius[11] (1560–1624), que, no ano de 1611, publica a sua obra *Physica* onde desenha dois esquemas em forma de círculo (figura 4) (FEISNER, 2006).

Figura 4: Esfera cromática de Sigfridus Aronus Forsius



Fonte: https://www.colorsystem.com/?page_id=91

No entanto, Forsius não conseguiu coordenar tons e valores e seu texto permaneceu esquecido na *Royal Library* em Estocolmo até a metade do século XX, passando a ser mais conhecido somente a partir de sua apresentação no Congresso da "*International Colour Association*" de 1969.

Em 1646, o alemão Athanasius Kircher[12] (1602 - 1680) escreveu um livro dedicado às cores, intitulado *d'Ars magna lucisetumbræ* ("A grande arte de luz e sombra"). Esta publicação contém uma representação lógica de cores (figura 5), em mesclas simbolizadas pelos arcos. Para Kircher, cor é produto genuíno de luz e sombra. A cor é uma "luz à sombra". Tudo o que é visível é devido a uma luz ensombreada ou a uma sombra iluminada.

O médico inglês Francis Glisson (1597-1677) apresentou, em 1677, um trabalho sólido baseado nas primárias vermelho, amarelo e azul da mistura de cores, em uma escala de cinzas composta por 23 etapas entre o branco e

11 Astrônomo, sacerdote e filósofo finlandês.

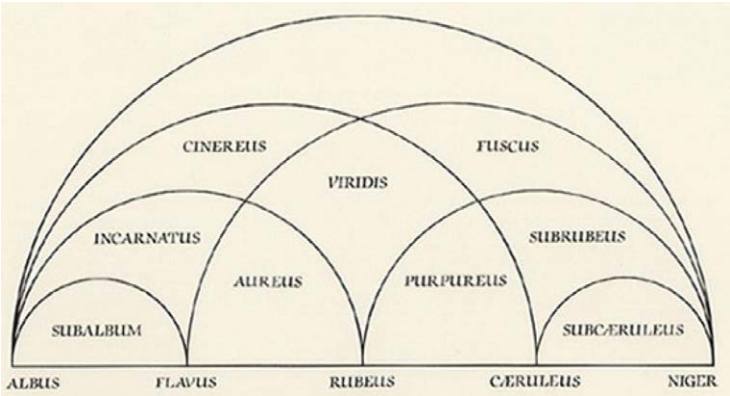
12 Foi um jesuíta, matemático, físico, e inventor alemão. Estudou as ciências da alquimia, astrologia e horoscopia, que ainda estavam em voga em seu tempo. Construiu um aparelho para projetar imagens, conhecido como lanterna mágica (1646) e relacionou peste bubônica com putrefação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

o preto. Juntamente com Forsius, Glisson também é considerado um precursor dos sistemas de cores (GAGE, 2001).

Figura 5: Representação lógica de Kircher.



Fonte: https://www.colorsystem.com/?page_id=669

Já Isaac Newton[13] (1642-1727) acreditava na teoria corpuscular da luz tendo grandes desavenças com Christian Huygens[14] (1629-1695) que acreditava na teoria ondulatória. Posteriormente, provou-se que a teoria de Newton não explicava satisfatoriamente o fenômeno da cor. Mas a sua teoria teve mais aceitação devido ao seu grande reconhecimento pela gravitação.

Apesar disso, Newton fez importantes experiências sobre a decomposição da luz com prismas e acreditou que as cores eram devidas ao tamanho da partícula de luz. Descobriu também, através de experimentos com prismas, que a luz poderia ser dividida, produzindo as cores do arco-íris (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, índigo e violeta). A partir dessas sete cores, ele acabou por criar seu próprio sistema cromático para melhor entendimento sobre as cores e a luz (CELESTINO, 1996).

Newton, em seu primeiro livro, *Opticks* de 1704, optou pelo esquema circular (figura 6) como forma mais adequada de organização para mostrar as relações entre as cores opostas e entre as tonalidades vizinhas. Nele

13 Físico, astrônomo e matemático inglês. Seus trabalhos sobre a formulação das três leis do movimento levou à lei da gravitação universal, a composição da luz branca conduziram à moderna física óptica.

14 Foi um matemático, físico e astrônomo holandês que patenteou o primeiro relógio de pêndulo (1656), produziu potentes lentes capazes de detectar uma das luas de Saturno e desenvolveu trabalhos relacionados à teoria ondulatória da luz.

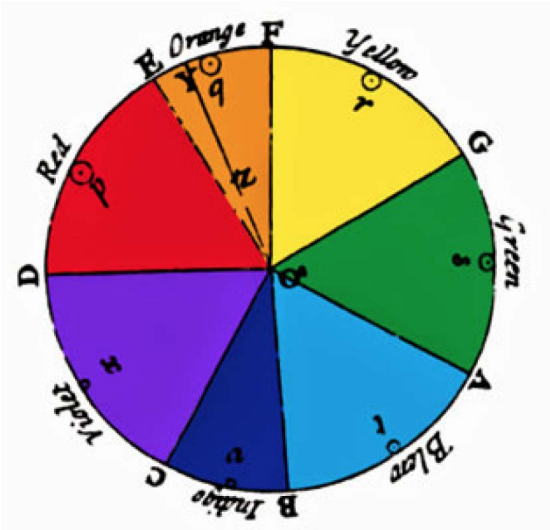
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

dispôs sete cores conforme a proporção e a ordem em que aparecem no espectro e destinou duas partes ao azul (CELESTINO, 1996).

Não obstante a grande maturidade na elaboração deste espaço, Newton incorporou uma analogia com a escala musical e não se preocupou com uma maior elaboração sistemática das cores. Em seu espaço não puderam ser representadas as gamas de púrpuras que são compostas pela mistura das cores das duas pontas da refração do prisma, mas Newton deixou por escrito uma referência a essa limitação (PARAMEI, 2004).

Figura 6: Esquema circular de cores formulado por Isaac Newton.



Fonte: https://clubedodesign.com/2018/cor-1-teoria-da-cor/

Em 1708, no suplemento anônimo de uma edição do *Traité de laPeinture em migniature* encontrado em Haia, foi publicado um círculo cromático (figura 7) executado em giz pastel, atribuído ao pintor francês Claude Boutet[15]. Interessado na prática pictórica, Boutet dividiu o espaço do vermelho (e não o do azul como fizera Newton) em duas partes: o amarelado rouge de feu e o azulado cramoisi. Boutet acreditava que o vermelho puro era obtido com a mescla destas duas cores.

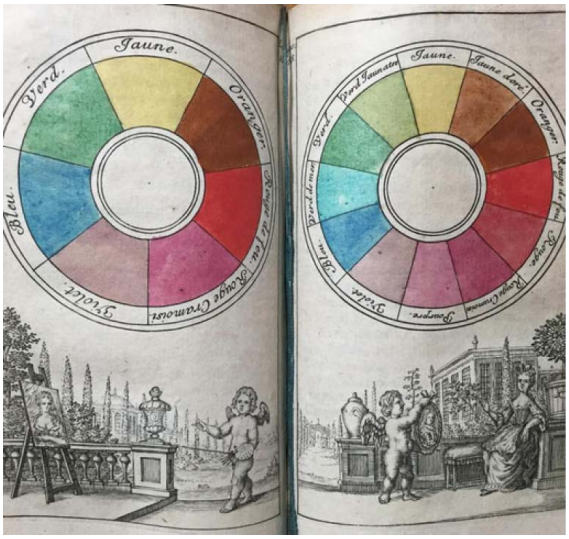
15 Pintor francês dos séculos XVII e XVIII. Não há registros quanto ao nascimento e falecimento do artista.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

Figura 7: Círculo em giz pastel de Claude Boutet.



Fonte: https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Claude_Boutet

Ainda no século XVIII, um pintor e gravador alemão chamado Jacob Christoph Le Blon (1667 – 1741) testou diversos pigmentos até chegar aos três básicos para impressão: o vermelho, verde e azul. Ele utilizou o método *Mezzotint*[16] para gravar três ou quatro placas de metal (uma para cada cor de tinta) e sobrepor as impressões obtendo uma ampla gama de cores. Seus métodos ajudaram a formar a base para a impressão a cores moderna.

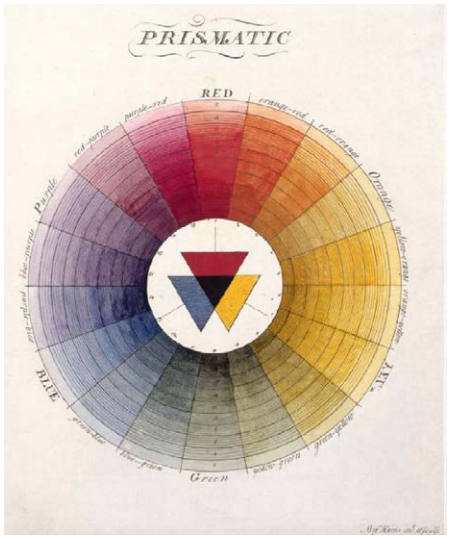
Em 1776, o gravador e entomólogo inglês Moses Harris (1730 – 1786) criou o sistema circular (*Prismatic Colours* – figura 8), um dos primeiros totalmente simétrico, que demonstra como as outras cores podem ser criadas a partir de vermelho, amarelo e azul. Ele explicou como três cores podem ser misturadas, tingidas e sombreadas para criar 660 cores "materialmente, ou pela arte do pintor". Harris tentou vincular sua criação as ideias postuladas por Isaac Newton, fazendo referência às cores "vistas no arco-íris refratadas pelo prisma".

16 É um processo de gravura da família intaglio, tecnicamente um método de ponto seco. Foi o primeiro método tonal a ser usado, permitindo que se produzam meias-tons sem usar técnicas baseadas em linha ou ponto, como incubação, cruzamento ou stipple. Mezzotint consegue a tonalidade ao enxugar a placa com milhares de pequenos pontos feitos por uma ferramenta de metal com dentes pequenos, chamado "rocker". Na impressão, os pequenos poços na placa mantêm a tinta quando a face da placa é limpa. Um alto nível de qualidade e riqueza na impressão pode ser alcançado.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

Figura 8: Prismatic Colours de Moses Harris.



Fonte: https://shop.royalacademy.org.uk/gc-prismatic-moses-harris

De acordo com Harris, as cores vermelha, amarela e azul ficam no centro da roda de cores, rodeadas por variações das cores laranja, verde e roxo. Em sua tentativa de lidar com o preto e branco, sugeriu que a mistura de cores opostas cria "uma cor suja e sem sentido", e afirmou que a mistura de vermelho, azul e amarelo criam o preto. Em referência ao branco, Harris sugeriu que tal cor representava uma "total privação ou ausência de cor". Além disso, inferiu que sua roda de cores Prismática refletia as cores mostradas no prisma, enquanto as cores retratadas na roda de cores admitem todas as cores na natureza, não encontradas na parte prismática.

Interessado na resposta humana à cor, em 1793 o poeta, teatrólogo e escritor Johann Wolfgang Goethe (1749 – 1832), compôs um modelo de círculo cromático com seis cores prismáticas que denominou cores absolutas: vermelho (sempre no alto), alaranjado, amarelo (à esquerda), verde, azul (à direita) e violeta. Em 1799, com a colaboração de Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759 – 1805), criou outro círculo no qual associou as cores aos estados emocionais (fleumáticos, coléricos, melancólicos, sanguíneos), profissões e qualidades dos homens, que constam da seção "o efeito sensível-moral da cor" da sua *Doutrina das cores*. Posteriormente, em 1807, Goethe propôs um novo diagrama, desta vez," *dos poderes da alma*" relacionando as cores a: belo, fantasia, supérfluo, comum, sensualidade, útil, entendimento, bom, nobre e razão (figura 9).

ISBN 978-65-86901-50-4

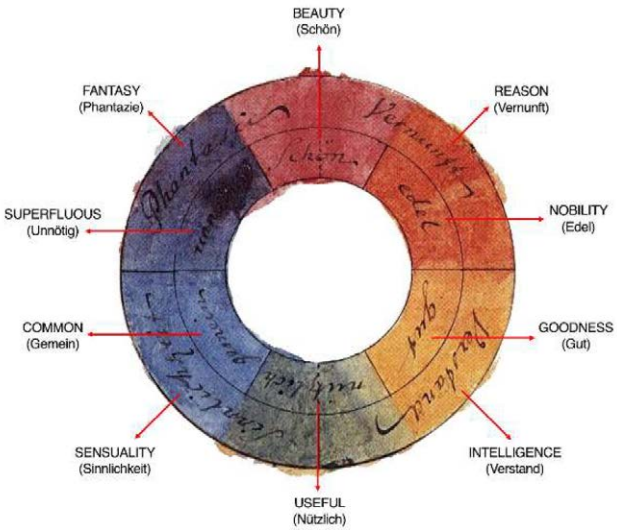
CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

Thomas Young (1773-1829), em 1801, apresentou o artigo "Teoria Sobre Luz e Cores" na *Royal Society* de Londres e publicado em 1802 nas *Philosophical Transactions*. Por intermédio de seus experimentos com superposição de luzes, provou que todas as cores do espectro visível podiam ser representadas como uma soma de três cores primárias. Ele concluiu que isto era consequência, não das características do raio luminoso, mas, da composição do sistema visual humano. Ele pressupôs que o raio luminoso era transportado para o cérebro através de três diferentes tipos de nervos, que transportavam, respectivamente, o vermelho, o verde e o azul-violeta (MOURA et al., 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2018)

O cientista alemão Hermann von Helmholtz (1821-1894), mais conhecido por restabelecer e esclarecer a teoria tricromática proposta por Thomas Young em 1801, compôs um espaço de cores, considerado o primeiro diagrama de cromaticidade (sistema de medição de cor). Helmholtz propôs que o olho continha apenas três tipos de receptores de cor, que respondiam mais fortemente aos comprimentos de onda vermelho (R), verde (G) e azul-violeta (B). Ele deduziu, ainda, que cada tipo de receptor deveria possuir grande sensibilidade à incidência luminosa, porém, com diferentes pontos máximos.

Figura 9: Círculo de cores associado aos "poderes da alma".



Fonte: https://designculture.com.br/cores-falam

Em 1830, Jean François Léonor Mérimée (1757 – 1836), escritor, pintor e químico francês, especializado em pigmentos coloridos na pintura e na arte

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

decorativa, ligou diametralmente as cores opostas, apontadas por Harris, e introduziu escalas entre as complementares e publicou seus resultados no "*De la peinture à l'huile: ou, Des procédés matériels Employés dans ce genre de peinture, depuis Hubert et Jean Van-Eyck jusqu'à nos jours*". A maior parte deste livro foi dedicada à análise de pigmentos, vernizes, materiais e preservação de pinturas, Contudo, Mérimée dedicou uma parte à teoria da cor e neste capítulo, referiu-se a três cores simples (amarelo, vermelho e azul) e que estas podem, por meio da mistura, produzir uma grande gama de nuances de cores. Unidas em pares, essas três cores primitivas dão origem a três outras cores tão distintas e brilhantes quantoseus originais; assim, amarelo misturado com vermelho, dá laranja; vermelho e azul, violeta; e o verde é obtido pela mistura de azul e amarelo.

O químico francês Michel Eugène Chevreul (1786 - 1889), em 1839, publicou um livro ilustrado, com o título de "*De La Loi Du Contraste Simultané des Couleurs et de Ses Applications*", no qual apresenta em forma de "leis" o resultado de seus estudos iniciados em 1824 quando Luiz XVIII o nomeou diretor de tinturas da Manufatura Real de Tapeçaria Gobelins, de Beauvais e da Savonnerie, que enfrentava dificuldades com a falta de luminosidade dos fios tingidos. Chevreul identificou que a causa do problema não era a má qualidade dos corantes como se supunha, mas o efeito subjetivo da mescla ótica: a influência mútua das diferentes tonalidades dos fios justapostos nas tramas dos tecidos produzia uma sensação acinzentada quando as cores eram complementares ou quase complementares.

James Clerck Maxwell (1831-1879) físico e matemático escocês, em 1872, representou, pela primeira vez, um espaço bidimensional de cores baseado em parâmetros psicofísicos. Maxwell produziu um gráfico triangular de cores, assim como já havia feito Goethe. Nele misturou vermelho, verde e azul, localizadas nos vértices, para compor as cores internas. Definiu as três variáveis da cor: matiz, saturação e luminosidade, denominadas dimensões da cor. A partir de então, as figuras planas se tornaram insatisfatórias para a organização das cores por não comportarem as suas 03 dimensões.

Registra-se, também, que o físico americano Nicolas Ogden Rood (1831-1902), realizou estudos científicos e artísticos sobre as cores. Em 1879, publicou "*Modern Chromatics, with Applications to Art and Industry*", livro em que coloca as idéias de Helmholtz ao alcance dos artistas. Em seu sistema cromático, Rood apresenta os círculos concentrados pela primeira vez com base nas três cores aditivas primárias (vermelho, verde e azul).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

No início do século XX o artista e professor americano Albert Henry Munsell (1858-1918) desenvolveu o primeiro sistema de ordem de cor aceito internacionalmente para descrever cores de modo preciso e conveniente, além de auxiliar no ensino de cor. O intuito de Munsell era construir um esquema que permitisse classificar as cores da natureza para poder reproduzi-las com mais precisão em suas pinturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirma-se, tanto na acadêmica, quanto fora dos bancos escolares, que a Teoria das Cores é um fenômeno físico relacionado a existência da luz, ou seja, se a luz não existisse, não existiriam cores. Todavia, é uma teoria pautada em estudos, observações e experiências realizadas ao longo dos séculos, associando-se a luz e a natureza das cores. Portanto, um conceito construído por filósofos, matemáticos, artistas, químicos e físicos, pois trata de como o ser humano percebe a radiação eletromagnética.

Numa leitura filosófica e artística, depreende-se que a cor é uma informação visual, gerada por um estímulo, que é percebida pelos nossos olhos e interpretada pelo nosso cérebro, podendo estar relacionada a um sentimento, a um acontecimento, e capaz de despertar emoções.

Sugere-se a continuação da pesquisa até os dias atuais para que seja possível compreender a evolução da Teoria das Cores e sua importância para outras áreas, por exemplo, psicologia, administração, *marketing*, comunicação, medicina e etc., pois a cor pode criar ilusões, influenciar diretamente o espaço e criar efeitos diversos, como monotonia ou movimento e, com isso, diminuir ou aumentar a capacidade de percepção, de concentração e de atenção.

REFERÊNCIAS

CALANDRINI, L. C. L. **As cores na arte: uma experiência cromática.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/7049/1/LCalandrini.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CASTRO, R. Dois exemplos do uso da história da ciência no curso de física de segundo grau: análise e reflexões. **Em Aberto,** v. 11, n. 55, 1992.

CLAY, R. **Beautiful thing: an introduction to design**. Berg Publishers, 2009.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.088

DE LIMA, M. C.; FREITAS, L. D. L. Fresnel-Green-Maxwell: a teoria da birrefringência em três atos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, 2021.

FAZENDA, C. **Cor de Cor.** São Paulo, Editora GB, 1995

FEISNER, E. **Colour: How to use colour in art and design**. King Publishing, 2006.

FISCHER, E. **Colour order systems in art and science**. 2020. Disponível em: https://www.colorsystem.com/?page_id=31. Acesso em: 05 de mar. 2020.

FEISNER, E.; REED, R. **Color Studies**. A&C Black, 2013.

GAGE, J. **Colour and culture: Practice and meaning from antiquity to abstraction.** London: Thames & Hudson. 2001.

MOURA, B. A.; BOSS, S. L. B. Thomas Young e o resgate da teoria ondulatória da luz: Uma tradução comentada de sua Teoria Sobre Luz e Cores. **Revista Brasileira de Ensino de Física,** v. 37, p. 4203-1-4203-24, 2015.

OLIVEIRA, R. A.; MARTINS, A. F. P.; SILVA, A. P. B. Thomas Young e a teoria ondulatória da luz no início do século XIX: aspectos conceituais e epistemológicos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, 2018.

PARAMEI, G. Singing the russian blues: An argument for culturally basic color terms. In: **Biennial Conference Cross-Cultural Research**, 7, Workshop "Anthropology of colour: Colour as a phenomenon of culture", 39, 10-34, 2004. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1069397104267888. Acesso em: 06 de mar. 2020.

SILVA, C. C. **A teoria das cores de Newton: um estudo crítico do Livro I do Opticks**. 1996. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Fisica "Gleb Wataghin.", Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/277093>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

HORIZONTES FORMACIONAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LIBRAS

JÂNIO ALEXANDRE DE ARAÚJO
Mestranda do Programa de Mestrado prof. em Educação Especial - UFRN, ginesbarbara@hotmail.com;

BÁRBARA CAMPOS GINES LORENA DE SOUZA GOMES
Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da UFRN, janioaraujori@gmail.com;

RIVÂNIA GOMES TEXEIRA
Mestranda do Programa de Educação da Must University, rivania.gomes12@hotmail.com

JONATHAN GOMES DA SILVA
Professor do Ensino superior e da rede básica, jonathangomesrn@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

RESUMO

O estágio docente supervisionado é uma ação de grande importância no processo de formação de professores, pois por meio desse, o professor em formação tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula, refletir sobre o material didático adotado pela instituição escolar, questionar sua prática docente, além de (re)(des)construir sua identidade profissional. Dessa forma, objetivamos, com a escrita desse trabalho, relatar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado, etapa III de prática profissional vinculado ao curso de Letras Libras/Português como L2 do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para tal, orientados pelas pesquisas exploratória e bibliográfica, nosso trabalho está dividido em 3 momentos: A caracterização do campo de estágio, o IFRN; o relato das nossas vivências durante a prática profissional e, por fim, nossas reflexões sobre esse processo formativo de professores de Libras.Conhecer a estrutura física e pedagógica da Instituição foi de fundamental importância para o nosso contato com a realidade e o contexto escolar no qual os Surdos estavam inseridos. Tal atividade propiciou a reflexão sobre a prática docente e sobre o estágio como espaço de pesquisa para o processo formativo de professores de Libras.
Palavras-chave: Libras, Estágio supervisionado, Práticas, Surdo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

INTRODUÇÃO

Afim de termos contato com a práxis pedagógica, que deve estar sempre associada a teoria aprendida em sala de aula das disciplinas que cursamos durante nossa trajetória no curso, realizamos o estágio supervisionado, que consideramos um enorme amadurecimento acadêmico para a formação do docente. A partir do contato com os alunos, vamos construindo significados e lidando com os verdadeiros desafios e possibilidades que cercam o cotidiano e o contexto escolar.

A ideia de professor-investigador originou-se em 1960, por meio do pedagogo Stenhouse. Atualmente, seguindo o pensamento do referido autor, esse termo se refere a um professor que constrói novos pensamentos e interpretações crítico-reflexivas.resultado de projeto de pesquisa, ensino ou extensão ou, quando houver financiamento, indicar o órgão de fomento.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 21)

> A formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

Nesse sentido, o estágio docente supervisionado é uma ação de grande importância no processo de formação de professores, pois por meio desse, o professor em formação tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula, refletir sobre o material didático adotado pela instituição escolar, questionar sua prática docente, além de (re)(des)construir sua identidade profissional.

Portanto, atribui-se ao estágio supervisionado, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96, o fundamental papel de articular o conhecimento científico advindo da universidade à realidade do ambiente educacional, promovendo, então, a capacitação docente.

Dessa forma, objetivamos, com a escrita desse trabalho, relatar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado, etapa III de prática profissional vinculado ao curso de Letras Libras/Português como L2 do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN orientado conforme a Resolução CNE/CP

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA | EXPEDIENTE | COMITÊ EDITORIAL | SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

nº 01/2002 e normas institucionais, bem como refletir sobre as implicações desse processo na formação de professores de Libras.

O estágio foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campus Natal - Central (IFRN), no período de 2019.1 entre os dias 20 de março e 29 de maio, com carga horária total de 100 horas, sendo 40 horas de regência na escola e 60 horas de orientações em sala de aula da UFRN. Nossos encontros de orientação aconteciam nas quintas-feiras, ora, quinzenalmente, ora, semanalmente.

Com a professora da disciplina de estágio fizemos atividades de diário de leitura, discussões sobre a estrutura do relatório final, entre outras reflexões acerca da prática docente. Na escola, ministramos aulas de língua portuguesa como segunda língua para Surdos do Ensino Médio integrado.

A escolha da escola foi feita pela professora da disciplina que nos ofereceu a oportunidade de poder participar de um belíssimo projeto que o NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas estava ofertando, afim de contribuir com a formação dos alunos Surdos que ingressaram no IFRN e apresentavam dificuldades na compreensão de conteúdos pela dificuldade com a leitura e escrita da Língua Portuguesa (LP). Diante dessa necessidade, eu e uma colega de sala aceitamos o desafio e começamos a planejar as aulas sob a supervisão de uma professora Doutora em Linguística que já possuía experiência no ensino de LP para Surdos.

METODOLOGIA

O presente artigo segue a abordagem da pesquisa qualitativa, que segundo Gerhardt e Silveira (2009) "não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc."

Dessa forma, a partir de nossas vivências na prática profissional, objetivamos relatar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado vinculado ao curso de Letras Libras/Português como L2 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, bem como refletir sobre as implicações desse processo na formação de professores de Libras.

O Estágio foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte campus Natal-Central (CNAT), localizado na cidade de Natal, Av. Senador Salgado Filho nº 1559, Tirol. Como um dos lócus, o IFRN foi nosso campo de estágio/pesquisa no período de 2019.1 entre os dias 20 de março e 29 de maio, com carga horária total de 100

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

horas, sendo 40 horas de regência na escola e 60 horas de orientações em sala de aula da UFRN. As 40h/a de regência do estágio supervisionado foram organizadas em 5 planos de aula. O foco dos planos de aula era o ensino de língua portuguesa como segunda língua para Surdos.

Para tal, orientados pelas pesquisas exploratória e bibliográfica, a partir da pesquisa participante, com embasamento nas teorias de Quadros (1997), Amorim (1999), Alarcão (2001), Day (2001), entres outros autores não menos importantes, pudemos analisar as vivências em sala de aula com alunos Surdos, o processo de seleção de materiais acessíveis, a construção do planejamento de aulas, bem como as estratégias metodológicas utilizadas, buscando refletir que todo esse processo, dentro e fora da sala, são essenciais para a formação do docente de Libras/português.

Para tal, o presente trabalho se divide em 3 momentos: A caracterização do campo de estágio, o IFRN; o relato das nossas vivências durante a prática profissional e, por fim, nossas reflexões sobre esse processo formativo deprofessores de Libras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dividido em etapas de teoria e de práticas, o Estágio Supervisionado é de grande importância para a efetivação do conhecimento sobre o fazer docente. As fundamentações teóricas possibilitam construções de conhecimentos crítico-analítico da identidade como profissional da educação, o que contribui com a formação do docente em processo formativo.

Essa prática profissonal faz parte da Estrutura Curricular de diversos cursos, assim como, é um requisito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que o torna indispensável para a formação do professor.

Esse processo possibilita a inserção do aluno da licenciatura, no contexto atual da educação, a fim de avaliar os aspectos desenvolvidos, a prática pedagógica, e dentre outros elementos vivenciados no ambiente escolar.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 90)

> Assim, deve-se atribuir valor e significativo ao estágio supervisionado, considerando, considerando não um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel da escola na sociedade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

A experiência de caracterizar, analisar e inferir sobre as informações obtidas, remete a ideia de professor-pesquisador que está em constante construção/busca do seu conhecimento.

Assumir uma nova prática pedagógica é, hoje, o maior desafio dos professores. Aolongo dos anos o ofício do docente vem ganhando novos significados, novos pontos de vista, novos paradigmas. Para Christopher Day (2001, p. 23),

> [...] os professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vistas não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, também tendo em vista a melhoria do seu ensino. Progressão essa que poderá também na aquisição dos conhecimentos apropriados e relevantes para os docentes.

Nessa perspectiva, o professor-investigador é consciente de que suas práticas pedagógicas não devem ser uma proposta sem reflexão. É imprescindível que haja reflexão sobre/na sua própria prática, passando então a ser um processo contínuo, onde o professor perceba o seu fazer pedagógico.

Ainda sobre o professor-investigador, para Alarcão (2001), o professor -investigador é um profissional autônomo, capaz de argumentar sobre suas próprias decisões e questioná-las, deve se adaptar a novos contextos refletir sobre/na sua própria prática docente e superar os desafios e as decepções do cotidiano profissional.

Seu papel, como investigador, é de execução e criação de novas metodologias, de preocupar-se com a qualidade do ensino e o reconhecimento de que as inovações não se fazem por decretos, de investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores, preocupar-se com desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino, além de investigar o seu próprio modo de ensino (autorreflexão ou autocrítica).

A autora sugere ainda, que

> A escola que se pensa e avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam esses e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola (ALARCÃO, 2001, p. 13).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

Não apenas o papel de transferir conhecimentos, a escola, bem como o professor, deve assumir o papel de construção de saberes e, fazer desse espaço educativo, um espaço de partilhas, de trocas. Para Pimenta e Lima (2004) a maior parte dos cursos de formação profissional são mais teóricos do que práticos, talvez não seja a falta de teoria, mas do como aplicar essa teoria na prática docente. Compartilhamos da ideia dos autores que o estágio deve ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática.

Os autores afirmam ainda, que para se aprender a profissão docente a partir da perspectiva da imitação, é preciso observar, imitar, reproduzir e algumas vezes reelaborar os modelos consagrados como bons. Infelizmente, segundo as autoras, o estágio se reduz a observar os professores em aula e imitar esses modelos sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

Sobre teoria e prática, as autoras nos mostram que o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigações que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Diante desse contexto, é dentro de sala de aula que a práxis se dá verdadeiramente. Por isso, a importância de um bom direcionamento durante o processo de estágio como também durante toda a graduação. As formações de um futuro professor que saiba pesquisar, refletir, analisar criticamente e questionar é o diferencial no profissional que ele será no amanhã.

Assumir uma nova prática pedagógica é, hoje, o maior desafio dos professores. Ao longo dos anos o ofício do docente vem ganhando novos significados, novos pontos de vista, novos paradigmas. Com isso, faz-se necessária a execução de um trabalho firmado no paradigma inovador que reflita uma ação de busca que ultrapasse a fragmentação do saber. Nessa perspectiva, o professor-investigador é consciente de que suas práticas pedagógicas não devem ser uma proposta sem reflexão. É imprescindível que haja reflexão sobre/na sua própria prática, passando então a ser um processo contínuo, onde o professor perceba o seu fazer pedagógico, colaborando para melhorar a sua prática docente.

Sobre a prática profissional atrelada ao curso de Letras Libras, que visa a formação de professores de pessoas Surdas, formando educadores que ensinarão Libras como L1 ou L2 e Língua Portuguesa como L2, Amorim (1999) afirma que o ensino de Língua Portuguesa para Surdos brasileiros, deve ser em sua forma escrita, ou seja, pensado como segunda língua, tendo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

em vista que a maioria deles é usuário da LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais, constituindo-se em sua primeira língua.

A aprendizagem dessa língua é essencial para a vida do Surdos e deve ser ensinada utilizando metodologias adequadas e próprias para o ensino de segundas línguas, tendo em vista ainda a diferença de modalidades entre o português e a língua de sinais, já que aquela é de modalidade oral-auditiva enquanto esta é de modalidade espaço-visual.

Nesse sentido, Quadros (1997, p. 84) afirma que há "A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa Surda." Ademais, deve-se levar com conta que o professor que ensina, deve conhecer a estrutura da primeira língua de seu aluno, sendo ele, bilingue.

A Libras então não é apenas uma representação de imitação ou de mera cópia dos movimentos da mão, ou seja, mímicas. Em suma, a libras tem todo um contexto gramatical e pragmático que permeiam os aspectos linguísticos e sociais.

Com isso, consideramos que essa etapa é crucial para o profissional de Libras, pois o coloca em situação real do uso da língua em contexto escolar, vivenciando na prática realidade vivida pelos atores do processo educacional e refletindo sobre os desafios e possibilidades que se aplicam ao contexto.

Iniciamos nosso Estágio com cinco alunos, sendo três Surdos e dois deficientes auditivos (DA). Nossos alunos eram regularmente matriculados em cursos de nível médio integrado, sendo que dois deles não dominavam a língua brasileira de sinais. Tínhamos dois alunos do 1º ano do curso de curso de Manutenção e Suporte em Informática e dois alunos da 2º ano do curso de Informática, o outro aluno não continuou o curso por estudar no mesmo turno que as aulas aconteciam.

O IFRN/CNAT vem tendo um número crescente de ingressantes Surdos, e um dos motivos desse ingresso se deu pela criação de um projeto de extensão intitulado "PROITEC Libras" ofertado pelo campus Natal - Zona Leste que teve o objetivo de preparar Surdos com o ensino fundamental completo para a realização do exame de seleção do Ensino Médio Integrado do IFRN.

Durante o processo formativo, tivemos encontros de fundamentação teórica que foram de suma importância para a efetivação do conhecimento sobre o papel do estágio na formação de futuros professores. Pudemos perceber no decorrer dos encontros, que passamos por momentos de partilhas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

de informações e experiências, bem como conhecimento que nos proporcionaram reflexões acerca de nossas ações. Essa experiência de caracterizar, analisar e inferir sobre as informações obtidas me remeteu a ideia de professor-pesquisador em constante construção do seu conhecimento e que busca o conhecimento

Na construção dos planos de aula e da preparação para ensinar aos alunos,construímos um ambiente fértil em aprendizagem, compartilhamos experiência e saberes e percebemos que ainda temos muito a compreender no que se refere ao universo do Surdo, pois percebemos que não devemos considerar apenas um tipo de metodologia, nem de recurso, pois cada um é um ser diferente do outro e possui suas especificidades nahora de aprender.

Antes de iniciarmos nossas aulas, planejamos junto a supervisora para que compreendêssemos quais metodologias e recursos seriam usados em sala. Para isso, utilizamos como uma das referências para a construção dos planos o livro da Ronice Quadros intitulado "Ideias para ensinar português para alunos surdos" que nos ajudou muito a pensar formas de ensinar voltadas para o aluno com surdez. Também notamos queos alunos são sedentos em aprender a língua e eu aprendem com muita facilidade quando a aula é dada fazendo comparações com a libras e com o contexto da comunidade surda, ou seja, com o que o aluno já entende e tem contato diariamente.

Para tal, foram planejadas aulas utilizando as novas tecnologias e sempre dinâmicas, compreendendo os recursos visuais como facilitadores do processo de ensino- aprendizagem da pessoa surda como por exemplo: vídeos, imagens, quadro branco, jogos produzidos por nós, entre outros recursos didáticos utilizados.

Nosso primeiro contato foi para a divulgação do projeto e inscrição dos interessados, afim de saber qual melhor dia da semana para que eles pudessem sempre estar presentes nas aulas, decidimos então que seriam as segundas-feiras das 13h às 17h. Começamos com uma dinâmica de apresentação, tivemos a presença da TV do campus para divulgação do curso. Eles disseram suas expectativas no curso, dificuldades no português e experiência com a língua.

A figura 1 que está logo abaixo foi tirada no nosso primeiro encontro com os alunos Surdos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

FIGURA 1 – Aula de Português com o uso da Literatura



Fonte: elaborado pelos autores

Na figura a seguir nossa aula com o jogo dos verbos, a finalidade era encontrar o verbo conjugado corretamente e o pronome certo.

FIGURA 2 - Atividade de Português para construir frases simples



Fonte: elaborado pelos autores

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

Durante nossas aulas, utilizamos textos curtos para familiarização com a leitura de textos acadêmicos, literatura e diversos gêneros que se aproximavam da realidade deles. Buscamos temas interessantes e utilizamos as mídias como atrativo. Aulas com vídeos em libras, jogos com conjugação de verbos para interagir em dupla, sempre respeitando e priorizando o uso da Libras em sala de aula.

As atividades eram voltadas para a compreensão leitora e expressão escrita, com produção de textos e leitura de textos em português para traduzir para libras, assim buscando enriquecer o vocabulário em língua portuguesa. Partindo disso, trabalhamos os verbos ser/estar, o uso de metáforas na literatura, contextualização e interpretação de textos.

Essas experiências vividas por nós em sala de aula nos ajudaram a entender como planejar, quais recursos são aplicáveis em contextos de ensino de LP como L2 para pessoasSurdas, bem como a entender a realidade escolar nas relações entre professores-alunos, alunos-alunos e alunos-instituição.

O estágio supervisionado ainda sim, dimensiona a formação dos futuros professores, pois transforma o processo formacional em uma dimensão mais prática e próxima da convivência com o dito "chão de sala". O estágio pode ser também um momento para reavaliar nossas vocações quanto magistério e seus desafios pertinentes e históricos.

Assim, nas aulas realizadas com os alunos surdos e ouvintes podemos perceber que a mediação da aprendizagem é um fator importantes para fixação dos conteúdos apresentados nos currículos escolares e exigidos em termos de exames avaliativos. Não podemos deixar de fora essa preocupação em que os jovens do ensino médio passam, pois no sentido de competências para realização das provas nacionais, os alunos surdos precisam ser incluídos nessas dimensões.

Vale lembrar que a elaboração de uma disciplina de estágio supervisionado no ensino superior, precisa discutir a relação em que os educando precisam ter com os conteúdos apresentados durante a graduação e a realidade que vão encarar na escola. Não adianta separar essas dimensões nem que seja de forma indireta, pois os universitários, poderão se deparar com um dicotomia e consequentemente a desmotivação.

A universidade precisa entender que os estágios supervisionados são mais do que um componente curricular que completa uma carga horária na estrutura curricular, em suma o estágio é a obtenção linear de uma aprendizagem que se sujeita ao que é aprendido na vida universitária.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

Podemos ainda, colocar em questão que os estudos surdos na área de estágio supervisionado, precisam ainda mais apresentar trabalhos sobre o assunto,pois o que vemos são experiência bem exitosas, contudo ainda não registradas em termos científicos, o que poderia ajudar grandiosamente na formação do sujeito e fortalece os estudos surdos.

Os projetos educacionais da escola como foram apresentados nas linhas anteriores, precisam apontar caminhos para uma aprendizagem intencional e significativa, por isso é preciso envolver um sentido próximo do sujeito aprendiz. Então, não adianta criar projeções rasas ou figurativas, principalmente quando falamos em ensino de língua brasileira de sinais e sua aplicabilidade.

Historicamente podemos, supor que a Libras é uma disciplina nova nos cursos de graduação, então por isso muitos aportes ainda precisam ser firmados e muitas discussões precisam ser justificadas e ampliados, em decorrência do objeto de pesquisa da Libras. Apesar disso, a disciplina de Libras precisa passar por reestruturação, pois percebe-se que muitos cursos ainda estão ofertando o componente no plano teórico e funcional, fazendo assim com que a disciplina seja vaga ou sem significado.

Outro ponto importante no estágio supervisionado é que podemos conhecer a escola como espaço fértil para outras discussões vislumbradas no projeto escolar, como a inclusão e o respeito às diferenças, esses por sua vez são temas transversais proporcionalmente importante, devido as novas concepções ideológicas e normativas da sociedade, ou seja, estamos em um momento histórico na qual as pessoas procuram mais seus direitos, voltado para a dinâmica social cada vez mais politizada.

Os alunos da escola também são essência para aplicação do projeto escolar, sendo assim devemos observar que esses sujeitos não como meros objetos de pesquisa ou número, mas sim geradores de discussões e esferas singulares para aplicação de atividades bem elaboradas.

A comunicação é um fundamento inclusivo para propor um currículo e atividades dinâmicas que repousa na reorganização escolar, isso se propaga também no estágio supervisionado, pois em muitos casos o docente propõe ordens ou resolutivas de problemas que não podem ser compreendidas e ignoradas das metas propostas, e não entendem a mensagem elencada.

São dilemas sociais e educacionais que precisam ser vivenciados pelos estudantes e pelos aplicadores do estágio, ou seja, é uma via de mão-dupla, e por isso compreendida em referência a possibilidade de aprender com intervenções significativas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

O estágio supervisionado proporciona ainda a troca de informações entre o supervisor do estágio e o aluno supervisionado, pois em campo a dimensões das práticas mais tradicionais e as consideradas progressistas são colocadas em xeque, pelo fato de muitas concepções educacionais ainda estão em incipiente, tanto no quesito teórico, como de vias práticas.

Outro ponto, para essa discussão sobre a que ponto uma estágio supervisionado poderá contribuir na formação continuada do professor atuante na sala de aula, tendo em vista que isso oxigeniza a sua prática e ainda sim máxima as aprendizagens comumente adquiridas na graduação, isso também fortalece as ações desse componente curricular.

No quesito a aplicabilidade da atividade observamos que nem sempre o que é proposto é efetivamente fixado, alguns ponto foram revistados para assim melhor adaptar a realidade do aluno, assim as questões por exemplo inserção tecnológica precisaram de espaço para melhor ampliar o conteúdo, ajudando assim todos os estudantes surdos e ouvintes.

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

Além disso, todo o suporte pedagógico da instituição em questão foi mobilizado para assim seja aplicado uma ação exitosa naquele momento, o que só reforça a ideia de que os surdos tem seus direitos garantidos, isso decorre também dos movimentos de pressão e atribuições ao que chamamos de processo inclusivo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

Contudo, estamos cientes que essa não é a realidade de muitas escolas brasileira, logo a comunidade surda precisa ainda "ensinar" aos integrantes da comunidade escolar, mecanismos de comunicação e meios adaptados de inclusão educacional.

Sabemos ainda, que o suporte pedagógico em muitas escolas ainda é incipiente quanto a formação continuada dos profissionais, levando assim muito tempo para que uma ação significativa para estabelecer a aprendizagem do sujeito surdo.

Nesse prisma, podemos refletir que o estágio supervisionado da licenciatura em Letras - Libras pode trazer à tona, esse descaso imenso que ocorre nas escolas públicas da nação. É como se isso fosse uma barreira ser superada tanto para avançar na formação profissional, como no mundo do trabalho a qual o futuro professor e intérprete vão encarar.

Assim, 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. 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

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

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

Dessa forma, por meio do estágio supervisionado foi possível ampliar nossa visão acerca do funcionamento do Instituto e compreendê-lo como um todo em movimento, assumindo uma postura reflexiva, pois observamos que somente a teoria não tem dado conta para a compreensão das transformações necessárias a educação.

Conhecer a estrutura física e pedagógica da Instituição foi de fundamental importância para o nosso contato com a realidade e o contexto escolar no qual os Surdos estavam inseridos. Tal atividade propiciou a reflexão sobre a prática docente e sobre o estágio como espaço de pesquisa para o processo formativo de professores de Libras.

A prática profissional do formando em Letras Libras é necessária no seu processo de formação docente, principalmente no que concerne às metodologias usadas para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos usuários de Libras, pois durante esse período pudemos aprender estratégias aplicáveis,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.089

os recursos possíveis e descobrir, com a prática, as barreiras e possibilidades para enfrentar alguns obstáculos observados.

Além disso, as políticas públicas educacionais precisam ampliar mais a formação superior em Libras, pois passamos até por um bom momento de abertura de cursos, porém ainda com estruturas frágeis quanto ao investimento público.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? 2001.

AMORIM, M. A. C. **O emprego dos verbos do campo semântico de ingerir por sujeitos surdos bilíngues.** In: II Congresso da SIPLE-Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, 1999, Rio de Janeiro, 1999.

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino:** elemento articulador daformação do professor. São Paulo: Avercamp, 2006.

CASTELLS, Manuel.**A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** Os desafios da aprendizagempermanente. Porto: Porto Editora, 2001.

HENAFF, M. **Laville qui vient**. Paris: L`Herne, 2008

LEVY, Pierre. **O que é o virtual.** São Paulo: Ed. 34, 1998

MILANEZ, V. **Pedagogia do oral:** condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas, SP: Sama, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena**. Estágio: diferentes concepções.** Ed. Cortez. SP 2004, p 33- 37.

QUADROS, Ronice Muller de; Karnopp, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira:** Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM FORMATO REMOTO SOB A ÓTICA DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM BELÉM DO PARÁ.

ANA PAULA DE ANDRADE SARDINHA
Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento – Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento – Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia. E-mail: ana.sardinha@ufra.edu.br

KÁTIA DO SOCORRO CARVALHO LIMA
Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura - Universidade da Amazônia - UNAMA; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Docente da Universidade do Estado do Pará. Professora do Centro Universitário do FIBRA. E-mail: katiasclima@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

RESUMO

A pandemia da COVID-19 aumentou as barreiras referentes a inclusão dos alunos surdos no ensino superior, haja vista a suspensão das aulas presenciais e a adesão ao ensino remoto emergencial, o que levou os professores a pensarem em estratégias pedagógicas mediadas pelo uso da internet. Instituições de ensino, professores e alunos precisaram ressignificar suas práticas. Este estudo tem como objetivo geral analisar os desafios e estratégias no ensino de Psicologia da Educação de forma remota para alunas do curso de Letras Libras de uma instituição de ensino superior da cidade de Belém - Pa. Trata-se de uma pesquisa participante, descritiva, de abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa: a professora/pesquisadora da disciplina Psicologia da Educação e 19 alunas do 3º semestre do curso de graduação em Letras/LIBRAS, sendo 03 surdas e 16 ouvintes. Com a realização de entrevistas com as alunas surdas e aplicado um questionário semiestruturado com as alunas ouvintes. Dos resultados: tanto as alunas surdas como as ouvintes fizeram avaliações positivas quanto aos pontos investigados neste estudo. Os recursos visuais utilizadas foram avaliados de forma positiva para o processo de aprendizagem e a instabilidade da internet foi o aspecto mais desafiador para todas. A professora precisou reorganizar todas as suas aulas considerando as especificidades do público em questão. O estudo aponta que inclusão no ensino superior, como em qualquer modalidade de ensino exige mudanças que tiram os professores de suas zonas de conforto, especialmente em se tratando do ensino remoto.
Palavras-chave: Educação de surdos, Ensino remoto, Psicologia da Educação, Ensino superior.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

INTRODUÇÃO

São recentes as discussões relacionadas à inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. Esta vem sendo normatizada por meio de instrumentos legais que visam a garantia dos direitos de acesso e permanência com sucesso deste aluno, e assim possibilitar sua mais ampla participação na sociedade.

No entanto, é grande o desafio no atendimento a esses alunos tendo em vista as lacunas existentes nas políticas públicas e em tudo que se faz necessário para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade, impactando assim uma formação de baixa qualidade, chegando ao ensino superior com especificidades que geram grandes conflitos, devido à falta de adaptações estruturais, curriculares ou metodológicas (MOREIRA 2005).

No Brasil, desde os primeiros séculos da história as pessoas com deficiência se mantinham a margem do sistema educacional, predominando um atendimento educacional às pessoas com deficiência em ambientes separados dos outros alunos (PADILHA, 2014).

Em se tratando especificamente da inclusão do aluno surdo no ensino superior, as pesquisas apontam obstáculos referentes à leitura e à escrita do aluno, a falta de conhecimento dos professores em relação as suas demandas linguísticas, a falta de intérpretes, o uso inadequado do material didático e ainda as barreiras atitudinais que resultam num atendimento excludente. O que nos leva a refletir sobre o desafio social de transformar a realidade da educação no Brasil, que historicamente não foi pensada em atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Sassaki (1997) pontua que historicamente o atendimento educacional para as pessoas com deficiência divide-se nas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Estas fases relacionam-se ao construto clínico patológico que trás o entendimento da surdez como doença, como uma deficiência, de maneira que ensinar o surdo falar oralmente seria seu tratamento, portanto seria uma patologia que precisaria ser corrigida, tratada; e o construto sócio antropológico concebe a surdez como uma diferença, e que o surdo faz parte de uma comunidade que tem como língua materna a Libras, que precisa ser reconhecida e respeitada.

Nessa perspectiva, a educação dos surdos esteve pautada em duas propostas educacionais sendo uma inclinada para o "oralismo" (reabilitação e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

superação da mudez) e outra para o "gestualismo" (linguagem de sinais/ comunicação eficaz) (GOLDFELD, 2002). Um fato marcante neste processo histórico foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial Brasileira pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, indicando que as necessidades linguísticas dos surdos devem ser respeitadas. E, o Decreto Federal Nº 5626/2005 que estabelece uma educação inclusiva para surdos, em modalidade bilíngue em sua formação básica, educadores capacitados e a presença do intérprete de Libras nas salas de aula.

O acesso e à permanência dos estudantes com deficiência tomam grandes dimensões no contexto da educação inclusiva em todos os níveis de ensino. E, no ensino superior, Brazorotto; Speri (2013) destacam a existência de barreiras e facilitadores (atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e de uso de equipamentos auxiliares e tecnologia) ao acesso, permanência e aproveitamento acadêmico desses estudantes.

O número de alunos surdos que conseguem chegar ao ensino superior ainda é muito pequeno, e estes se deparam com a dificuldade de se apropriarem dos conteúdos acadêmicos (DORAQUE, 2011). Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, os jovens, precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como: as barreiras de comunicação, inadequação das condições de estudo, a falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002). Além de que as metodologias, recursos e estratégias de ensino, utilizados pelos professores, na maioria das vezes, são direcionados aos ouvintes (SILVA; SANCHES, 2017).

No entanto, no dia-a-dia o aluno surdo sente de diversas formas que a inclusão ainda "revela-se seletiva, classificatória e estigmatizante, contribuindo para a reprodução da ordem estabelecida e para a legitimação das desigualdades entre os agentes escolares, o que constitui o processo de exclusão por dentro do sistema escolar" (BEZERRA, 2017, p. 475).

Dessa forma, não basta apenas abrir as portas para todos os alunos, é preciso ressignificar o verdadeiro papel das instituições de ensino diante da aprendizagem, gerando um ambiente saudável, confiante e estimulador, redimensionando aspectos na estrutura física, adaptações curriculares, mudanças de atitude dos educadores (ROCHA; CRUZ, 2017). É necessário criar situações que permitam que os alunos surdos ou ouvinte sejam os verdadeiros protagonistas.

Carvalho (2016) diz que mais do que o acesso na universidade é preciso oferecer recursos que garantam a aprendizagem do aluno com deficiência

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

e a sua permanência no ambiente, superando assim, as barreiras impostas por uma educação excludente. Deste modo, Correia; Neves (2019), dizem que é importante saber da relevância da utilização do recurso pedagógico imagético para o aluno surdo.

> [...] tornarem-se sujeitos partícipes das atividades pedagógicas propostas na medida em que o elemento visual contribua para o reconhecimento daqueles como sujeitos e como cidadãos, podendo se apropriar de informações, transformá-las em conhecimento, em saber e assim se empoderarem do lugar de sujeitos pensantes capazes de emitir a sua voz. (CORREIA; NEVES, 2019, p. 3).

Discute-se que apesar da inclusão em educação ser um direito, não é garantido que os professores estejam realmente preparados para receber esses alunos e nem que a sua formação seja suficiente para desenvolver um trabalho satisfatório, que de fato proporcione aprendizado e qualidade aos alunos surdos. Carvalho (2015) diz que a formação continuada de professores caracteriza-se como um dos principais componentes para um diferencial na qualidade de ensino aprendizagem relacionado à inclusão. Porém "é essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão" (LIMA, 2006, p. 122).

Importante frisar também que o professor por mais que apresente conhecimento e competências favoráveis à inclusão, ele "não consegue incluir o aluno sozinho, a participação de todos é fundamental para um melhor desenvolvimento da comunidade"(SILVA; ARRUDA, 2014, p. 22). Em se tratando da educação inclusiva no ensino superior, Ferrari; Sekkel (2007) identificaram três níveis de desafios a serem enfrentados: (1) o posicionamento das instituições de ensino superior sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos; (2) necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva; e (3) necessidade de uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem.

Para tanto é essencial que a instituição ofereça oportunidades formativas, tanto na área educacional em geral, quanto no tocante ao processo inclusivo (FURLAN, et.al. 2020). Não obstante, questiona-se o fato do conhecimento direcionador à prática inclusiva seja exclusivo dos especialistas em educação especial (MARCHESI, 2004). Estudos como os de Prietro (2003) e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

Michels (2008), apontam para a necessidade de discutir o processo inclusivo também na formação inicial.

No atual cenário de pandemia da COVID-19, os desafios são ainda maiores, a educação teve que ser adaptada às pressas para a modalidade remota, e os professores precisaram rever suas práticas pedagógicas, principalmente no contexto da educação inclusiva, a considerar as especificidades de aprendizado dos alunos da educação especial, tais como os alunos surdos. Silva Et.al (2020, p.2) ressaltam que os professores, no ano de 2020, devido a pandemia da COVID-19, precisaram buscar estratégias que não estavam em seus planejamentos, superar o impacto da mudança repentina na modalidade de ensino (presencial para o ensino remoto emergencial) e em paralelo a isso deparar-se com problemáticas diversas, como a falta de aparelhos eletrônicos (celular, computador, tablete e etc), necessidade de uma internet razoavelmente boa que possibilitasse a interação nas aulas remotas, além da falta de conhecimento com os aplicativos e ferramentas de suporte educacionais

Silva Et. al (2020) ao desenvolverem um estudo sobre os desafios do ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia, destacaram que após o primeiro momento de impacto e enfrentamento às problemáticas, foram surgindo estratégias e adaptações para o convívio com a nova realidade. E enfatizaram que apesar do resultado positivo em relação ao trabalho desenvolvido, foram identificadas diferentes realidades sociais e culturais para adquirirem habilidades mínimas com as ferramentas digitais utilizadas, além das condições financeiras de alguns alunos, para o uso contínuo da internet, entre outros problemas de cunho pessoal.

Vieira; Souza (2020) pesquisaram sobre a utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia e ressaltam quanto aos benefícios potenciais da utilização das tecnologias assistivas na inclusão dos alunos surdos na modalidade de ensino remoto, especialmente no contexto da pandemia do novo coronavírus, porém é preciso avaliar a necessidade do aluno.

Outra pesquisa realizada sobre o ensino remoto para alunos surdos na pandemia foi a de Shimazaki; Menegassi; Fellini (2020) cuja os resultados demonstram que a preparação de aulas para o ensino remoto é um grande desafio aos docentes; há alguns alunos vulneráveis economicamente não acessam atividades remotas; há alunos sem auxílio parental para os estudos; há casos de alunos com dificuldades de compreensão e interpretação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

dos enunciados das atividades propostas pelos professores; e que o isolamento social afeta o desenvolvimento linguístico e social dos surdos.

São muitas as discussões quanto aos desafios no ensino remoto, nos contextos educacionais, porém, qual a atenção tem sido dada à educação inclusiva? Os professores ao identificar em sua turma alunos surdos e ouvintes deveriam ser conduzidos a perspectiva de um ensino inclusivo que considere as peculiaridades de todos os alunos. Mas como de fato tem sido essas experiências?

No entanto, ainda são escassos os estudos sobre a inclusão do aluno surdo no ensino superior. Doraque (2011, p.71) discute que apesar do amparo legal para a educação do surdo, nota-se que as ações correspondentes ainda não são suficientemente efetivadas, principalmente no ensino superior, "em razão da falta de preparo tanto dos professores como das instituições para lidar com a inclusão desses alunos".

Desse modo, desenvolver estudos que descrevam as experiências de ensino para alunos surdos, expondo-se as práticas que contribuíram para o acesso ao conhecimento de todos os envolvidos, poderá não apenas contribuir para ampliar o leque de estudos na área, mas dar um melhor direcionamento a professores que se deparam com esses alunos sem estarem preparados, ainda mais quando nos referimos ao ensino remoto emergencial.

O presente estudo refere-se a uma experiência vivenciada na disciplina de Psicologia da Educação em uma turma do curso de graduação em Letras/LIBRAS de uma Instituição de Ensino Superior Federal. Sendo esta a primeira experiência em lecionar para surdos de uma das pesquisadoras, que ainda não possuí domínio da língua brasileira de sinais (Libras). Neste sentido, levantou-se o seguinte questionamento: Quais a desafios e as estratégias no ensino de Psicologia da Educação de forma remota para turmas do Curso de Letras/Libras, com inclusão a participação de alunos surdos?

O objetivo geral do presente trabalho foi o de analisar os desafios e estratégias no ensino de Psicologia da Educação de forma remota para uma turma inclusiva do curso de Letras Libras de uma instituição de ensino superior. E os objetivos específicos foram: a) identificar as estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino remoto da disciplina de Psicologia da Educação para alunas do Curso de Letras Libras de uma instituição de ensino superior; b) descrever a percepção das alunas surdas e ouvintes do curso de letras libras de uma instituição de ensino superior sobre as estratégias utilizadas para o ensino remoto emergencial da disciplina de Psicologia da Educação;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

e c) descrever a percepção das alunas surdas e ouvintes sobre os desafios encontrados nas aulas de psicologia da educação de forma remota.

METODOLOGIA

Este estudo classifica-se quanto sua a abordagem como uma pesquisa qualitativa, que segundo Denzin; Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Já quanto aos objetivos refere-se a uma pesquisa descritiva, que de acordo com Silva e Menezes (2000, p. 21), "visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis". E no que tange os procedimentos técnicos trata-se de uma pesquisa participante, no qual o pesquisador envolve-se de maneira vertical, ou seja ele faz parte da pesquisa como ator (RICHARDSON, 1999).

Os instrumentos de pesquisa são a observação, entrevista e questionário semiestruturado. O lócus para a realização do estudo foi a sala de aula virtual e o ambiente virtual de aprendizagem utilizados para o ensino de Psicologia da Educação de forma remota emergencial para o curso de Letras/LIBRAS de uma instituição federal. Participaram da pesquisa a professora/pesquisadora, e 19 alunas no 3º semestre do curso de graduação em Letras/LIBRAS, sendo 03 surdas e 16 ouvintes. Todas Além da descrição do planejamento e execução da disciplina de psicologia da educação e os desafios encontrados, foram realizadas entrevistas com as alunas surdas e aplicado um questionário semiestruturado com os alunos ouvintes. As alunas serão identificadas no texto com A1 (Aluna 1), A2 (Aluna 2), e A3(Aluna 3). As alunas ouvintes não foram identificadas, com o sistema alfanumérico, apenas foram enfatizadas algumas respostas, devido serem em maior número.

A aplicação do questionário e realização das entrevistas só foi realizada mediante a entrega e aceite do termo de Consentimento livre Esclarecido pelas participantes.

Os dados coletados foram organizados em tópicos e em formas de tabelas descritivas e foram discutidos a partir de um levantamento atualizado da literatura sobre o tema em questão.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram descritos levando em considerando a organização e planejamento da disciplina de Psicologia da Educação, apresentação do perfil da turma e a percepção das alunas quanto ao desenvolvimento da disciplina.

Trata-se de uma disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Letras Libras, com carga horária de 51 horas, organizadas em sete aulas síncronas e sete aulas assíncronas com duração de três horas aula. O planejamento das aulas foi apresentado no primeiro dia, incluindo detalhamento de datas e horários. A ferramenta utilizada para as atividades assíncronas foi o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e para as atividades síncronas a plataforma Google Meet.

As aulas foram organizadas considerando as seguintes unidades: I - História da Psicologia; II - Psicologia e Educação; III - A Psicologia da Aprendizagem; IV – Psicologia e Surdez; e V - Temas atuais da Psicologia da Educação no Brasil. No quadro 1 são apresentados as metodologias, os recursos didáticos e os procedimentos avaliativos utilizados durantes as aulas de cada unidade trabalhada.

Quadro 1. Estratégias metodológicas utilizadas durante as aulas remotas de Psicologia da Educação para a turma de Letras Libras.

UNIDADES	Metodologias utilizadas	Recursos didáticos	Procedimentos avaliativos
Unidade I	• Roda de conversa • Aula expositiva-dialogada	• Slide com recursos visuais (imagens, charges, infográficos) • Vídeos de apoio	• Avaliação formativa – participação nas aulas
Unidade II	• Leitura de Texto	• Artigo científico	• Fórum com pergunta no SIGAA
Unidade III	• Vídeo-aula (Loom) • Aulas expositiva- dialogadas • Filme O milagre de Anne Sullivan.	• Slide com recursos visuais (imagens, charges, infográficos) • Vídeos de apoio • Tutorial para elaboração de vídeo- aula.	• Elaboração de vídeo-aula • Análise de filme (elaborada de acordo com roteiro dirigido com questões que relacionam o filme com os conteúdos ministrados)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

UNIDADES	Metodologias utilizadas	Recursos didáticos	Procedimentos avaliativos
Unidade IV	• Aula expositiva-dialogada • Leitura de Estudo de Caso • Leitura de Texto	• Slide com recursos visuais (imagens, charges, infográficos) • Estudo de caso • Dinâmica de grupo • Artigos científicos e textos de apoio	• Análise de caso; • Criar um perfil de um aluno surdo e construir uma atividade a ser desenvolvida em sua aula com ele (apresentar a proposta)
Unidade V	• Vídeo-aula (Loom) • Leitura de Texto	• Slide com recursos visuais (imagens, charges, infográficos) • Artigos Científicos	• Confecção Folders Acessíveis • Apresentação de seminário.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As aulas foram planejadas na perspectiva das metodologias ativas, as quais segundo M (2018 4) " ê f ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor." No que se refere especificamente ao ensino de surdos no ensino superior é necessário pensar em práticas pedagógicas que valorizem a heterogeneidade, a cultura surda e principalmente a língua das pessoas surdas, para que estas possam sentir-se parte integrante do espaço universitário (SANCHES; SILVA, 2019).

Um ponto importante a ser enfatizado é que a docente desconhecia a língua de sinais, o que é por si só uma grande barreira, porém, possuía experiência de 12 anos de docência, já havia ministrado disciplinas voltadas para área da educação especial, estava realizando um curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial com ênfase em inclusão, desenvolve um trabalho de pesquisa e extensão na área da inclusão, além de ser membro do núcleo de acessibilidade da referida IES. Além da experiência da docente, importante frisar que formação continuada e específica em educação especial foi um grande diferencial para o desenvolvimento do trabalho realizado. Furlan, et al (2020) diz que a formação de professores é um dos requisitos fundamentais para que as condições necessárias ao processo inclusivo se tornem realidade, não apenas no sentido desse professor aceitar os alunos com deficiência em ambiente escolar, mas também em garantir a sua efetiva participação. No entanto, Marchesi (2004) diz que esse conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em educação especial, é necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e desenvolvam

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

habilidades que possam sanar as dificuldades encontradas, intervindo junto aos alunos de forma adequada.

Porém nem sempre todos os requisitos para que o processo inclusivo aconteça se fazem presente, mas ainda sim é possível desenvolver um trabalho com qualidade, o que foi notado no caso em questão, pois mesmo com a barreira comunicacional por parte da docente, com a mediação pelos intérpretes, não houve impedimento para o desenvolvimento de um trabalho eficaz. De acordo com Sanches; S (2019 168) " embora o intérprete possa ser a mediação necessária para que a aprendizagem, a comunicação e a relação aconteçam, não pode ser a panaceia para resolver a interação entre os surdos e os ouvintes" é preciso explorar outras formas de comunicação, pensar em recursos didáticos mais eficientes, deste modo, além de em todas as aulas os intérpretes de Libras estarem presentes, foram utilizados slides com muitos recursos visuais, além de vídeos de apoio com legendas e tradução em Libras.

Ao tomar conhecimento sobre a necessidade de adaptação de suas aulas, a docente estabeleceu um diálogo tanto com os intérpretes, tendo em vista que o contato e a vivência deles era de maior proximidade com as discentes surdas, quanto com as próprias alunas.

Quanto ao perfil das alunas, das 16 alunas ouvintes, dez comunicam-se em Libras, e mesmo que não tenham fluência, todas relataram manter algum tipo de comunicação com as alunas surdas, seja através da Libras, dos intérpretes, da escrita, de vídeo ou fotos. Quanto as alunas surdas A1 e A2 apresentam surdez congênita, ambas comunicam-se por Libras e tem dificuldade de compreensão da língua portuguesa, porém A2 apresenta maior dificuldade, enquanto A3 apresenta surdez adquirida, é oralizada e está aprendendo a Libras. Tratava-se de uma turma no terceiro semestre do curso de Letras Libras.

No que se refere à percepção das alunas (ouvintes e surdas) quanto a disciplina de psicologia da educação, foram feitas as seguintes perguntas: 1- Como você avalia o plano de ensino da disciplina de psicologia da educação? 2- Como você avalia a comunicação estabelecida entre a professora e os alunos? 3- Como você avalia as estratégias pedagógicas adotadas pela professora durante as aulas de psicologia da educação? 4- Como você avalia os recursos (slides, vídeos, filme, estudos de caso, dinâmicas) utilizados pela professora durante as aulas de psicologia da educação? 5- Quais os desafios encontrados para o acompanhamento das aulas de psicologia da educação no ensino remoto? O que pode ser melhorado? e 6- De um modo geral como você avalia a sua experiência na disciplina de psicologia da educação?.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

Quanto a percepção das alunas ouvintes sobre o plano de ensino da disciplina, seis alunas classificaram como excelente e dez como muito bom. Duas alunas enfatizaram em suas repostas os recursos utilizados no formato remoto:

> "Essa matéria foi de muito aprendizado, novos conhecimentos, mesmo sendo EAD aprendi bastante com os slides, conversas, troca de experiências. Isso ajuda cada vez mais o crescimento intelectual"
> "Considerando o momento atual o fato de o plano nào está sobrecarregado de tarefas, permitiu que nos aprofundar ao que estava proposto, além de as literaturas usadas serem excelente"

Sobre a comunicação estabelecida entre a docente e as alunas, sete alunas avaliaram como excelente e nove como muito boa. Foram destacados os seguintes aspectos: clareza nas explicações, acessibilidade, segurança, domínio do conteúdo, incentivo as discentes, transparência, atenção e diálogo.

Em relação às estratégias pedagógicas adotadas a maioria considerou excelente, e as que não classificaram fizeram destaques quanto a eficácia das estratégias adotadas, tendo em vista o despertar no aluno e a buscar pelo conhecimento dos conteúdos. Já quanto a avaliação dos recursos utilizados, dez alunas classificaram como excelente e seis como muito bons. Consideraram que os mesmos contribuíram de forma positiva durante as aulas, classificaram os recursos como dinâmicos e visuais, melhorando o aprendizado de todos. Um das alunas destacou "Mesmo sendo EaD, consegui através das apresentações de slides, apresentação de trabalho concluir com excelência a evolução intelectual", além de que as dinâmicas foram consideradas criativas e impulsionaram a interação, como, por exemplo, ligar a câmera ou microfone para participação durante as aulas.

No que se refere aos desafios enfrentados foram citados, por 12 alunas surdas, a instabilidade da internet; somente 02 delas citaram a dificuldade no uso de ferramentas tecnológicas, a falta de recursos tecnológicos apropriados, a falta de contato presencial; e apenas 01 das alunas aluna falou sobre o tempo de duração das aulas síncronas, do cenário da pandemia e dos problemas pessoais. Esses dados corroboram com os dados do estudo de Silva Et. al (2020) e Shimazaki; Menegassi; Fellini (2020) que enfatizam sobre as diferentes realidades sociais e culturais dos alunos em tempos de pandemia, o que reflete nas habilidades com as ferramentas digitais utilizadas, nas condições financeiras de alguns alunos, para o uso contínuo da internet, entre outros problemas de cunho pessoal.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

A maioria das alunas não apresentou sugestões de melhora, mas dentre as citadas, uma aluna disse que: seria melhor o menor tempo de duração das aulas síncronas, devido as oscilações e a qualidade da internet, a possibilidade de uso do Facebook como apoio as aulas e a docente aprender Libras.

Na avaliação geral da disciplina todos os feedbacks foram positivos, tanto no que diz respeito ao conteúdo, a importância do conhecimento adquirido para sua formação quanto em relação às estratégias metodológicas adotadas.

No Quadro 2 são apresentadas as repostas das alunas surdas quanto a sua percepção em relação a disciplina.

Quadro 2: Percepção das alunas surdas sobre a disciplina de Psicologia da Educação

Categorias de análise	A1	A2	A3
Plano de Ensino	"Contribuiu muito comigo, percebi o meu desenvolvimento, consegui sentir uma leveza, tive um avanço, e essa opinião não é só minha, é da turma também, a didática foi positiva."	"Ficava preocupada, mas era normal porque algumas coisas tive dificuldade, mas é algo meu. Mas fiquei muito admirada com os recursos visuais utilizados. A minha palavra é gratidão."	"Excelente, aprendi muito."
Comunicação professora e a turma	"Muito boa, maravilhosa, professora solicita, aberta a diálogo, no início senti receio. Houve interação, não me senti envergonhada, me senti livre para me comunicar por mensagem, pelo whatsapp."	"A comunicação foi tranquila, durante o período remoto. Confesso que não gosto desse distanciamento, podemos ter algumas perdas de aprendizagem, não apenas nesta disciplina mas em todas".	"A Professora realmente entende o que é acessibilidades.
Estratégias pedagógicas adotadas	"Consegui aprender mesmo diante dos desafios dessa pandemia. É um desafio para o professor, mas eu consegui aprender."	"Tiveram filmes, diversas atividades. Gostei dos vídeos, das dinâmicas das aulas, do filme. Das atividades escritas eu não gosto muito, tem algumas palavras que eu tenho dificuldade, em alguns momentos sentia um bloqueio de minha parte em conseguir me expressar, gostava mais das atividades que podia gravar vídeos."	Tem muito recurso visual, o que facilita a compreensão.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

Categorias de análise	A1	A2	A3
Recursos utilizados	Maravilhosas, foram atividades que consegui desenvolver, outras atividades como os vídeos, inclusive os textos que são de suma importância, consegui atrelar as atividades para o meu conhecimento.	Deu para aprender muita coisa os recursos visuais apresentados.	Excelente! Quisera que outros professores utilizassem a mesma tecnologia.
Desafios encontrados	A maior dificuldade, internet, travando, caindo.	Em certos momentos ficou difícil de fazer avaliações por causa da internet, minha internet é muito ruim. È bem difícil, o interprete e meus colegas não estão perto de mim, às vezes é desmotivante, super desafiador.	Falta de habilidade em usar o computador e a internet que cai.
Sugestões de melhora	Você utilizou muitas estratégias, didáticas, atividades com recursos visuais; minha opinião é difícil de da porque foi muito bom , é ate difícil dizer alguma sugestão, porque eu consegui aprender, foi muito bom.	As aulas presenciais para mim são muito mais efetivas, esse formato remoto temos nos adequar	Não respondeu
Experiência ou disciplina	Excelente	Boa experiência, em alguns momentos consegui aprender muito bem e outros nem tanto por causa da internet.	Apesar da minha dificuldade, considero boa a minha experiência.

Assim como as alunas ouvintes, A1, A2 e A3 também fizeram avaliações positivas quanto aos pontos investigados neste estudo. Os recursos visuais utilizadas foram avaliados de forma positiva para o processo de aprendizagem. A instabilidade da internet foi o aspecto mais desafiador para todas. A2 destacou também a falta da presença física dos intérpretes e das colegas de turma, bem como a dificuldade na realização de algumas avaliações, preferindo atividades em vídeo a de escrita. Enquanto A3 destacou a sua dificuldade quanto ao uso de recursos tecnológicos.

Os feedbacks obtidos pela turma foram motivo de grande satisfação e motivação para a docente. O próprio ensino remoto já relevou uma grande necessidade de repensar a prática docente, mas quando este desafio esta

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

associado ao ensino de uma disciplina teórica para alunas surdas torna-se ainda maior. Shimazaki; Menegassi; Fellini (2020) pontuam quanto ao desafio dos professores na preparação de aulas para alunos surdos no ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar os desafios e estratégias no ensino de Psicologia da Educação de forma remota para alunas surdas do curso de Letras Libras de uma instituição de ensino superior. E abordou de forma clara que pensar em educação inclusiva vai muito além do ter um aluno em nossa sala de aula, e que pra isso é preciso criar estratégias que o tornem parte do processo de ensino aprendizagem. Este aluno precisa ser ativo, e para tanto precisamos reconhecer as suas diferentes formas de aprender, quebrar paradigmas oriundos de uma cultura excludente.

Desse modo, é necessário compreender que a inclusão no ensino superior, como em qualquer nível ou modalidade de ensino exige mudanças que tiram os professores de suas zonas de conforto. E em se tratando do aluno surdo é importante considerar suas diferenças e diversidades, afastando a ideia de que seja um usuário da cultura ouvinte.

Outro ponto importante é de perceber o intérprete como mediador entre a comunicação do surdo com o ouvinte. É através dele que o surdo consegue se envolver nas atividades práticas e escritas em sala de aula, porém também fica claro que só a presença do interprete não garante o aprendizado do aluno, e, portanto o professor precisa pensar em outras estratégias de acessibilidade, no caso da professora/pesquisadora foram utilizados diversos recursos visuais, dentre eles imagens, charges, infográficos, vídeos com legendas e tradução em libras.

A formação continuada foi outro ponto mencionado como importante para a obtenção de conhecimentos e habilidades para a prática da inclusão, o que pode ter contribuído para o bom desempenho da professora/pesquisadora, tendo em vida sua formação e experiência.

Para que o aluno surdo alcance um aprendizado significativo, é necessário que se crie ações que contemplem suas necessidades especificas, com o intuído de desenvolver conhecimento que garanta o aprendizado do aluno surdo em todas as esferas. Porém os resultados desse estudo mostram que as alunas surdas não foram as únicas beneficiadas com as estratégias pedagógicas adotadas. Uma aula inclusiva precisa atender a todos e quanto você

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

atende a especificidade do aluno surdo você também beneficia o aluno ouvinte.

Reconhece-se o êxito obtido com a vivência apresentada. Os resultados obtidos versam sobre a importância de se pensar uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade, mesmo diante das adversidades impostas com a pandemia da COVID-19. Deixa-se uma análise que favorece a academia, perpassando sobre a importância da inclusão no ensino superior, sobre a educação para surdos e sobre a relação teoria e prática na e para uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira**. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu.** Rev. Bras. Educ. 22 (69). 2017.

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 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 de maio. 2021.

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 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRAZOROTTO, Joseli Soares; SPERI, Maria R.B. **Acessibilidade à informação de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior**. In: MELO, Francisco Ricardo L. V. (Org.). Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

CARVALHO, José Jorge. **Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa.** Cadernos de Inclusão, n. 8. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa/UnB, 2016.

CARVALHO, Joscileide Benícia dos Santos. **A importância da formação de professores na escola inclusiva: estudo de caso da escola classe**. Monografia do curso

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar – UNB/UAB. 2015.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. **A escuta visual: a Educação de surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica.** Recebido em 31 de maio de 2017 e aprovado em 13 de abril de 2018. In: Revista Educação Especial, v. 32, 2009. DOI: 10.5902/1984686X27435. Disponível em: Acesso: 25 de outubro de 2021.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I.**O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. Piracicaba, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

FEINSTEIN, S. **A aprendizagem e o cérebro**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget/ Horizontes Pedagógicos, 2011.

FERRARI,MarianA.L.D.;SEKKEL.Marie Claire. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, 2007, v.27, n.4, p.636-647, 2007. Disponívelemhttps://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf. Acesso em:17abr.de 2018.

FURLAN, E. G. M. ., FARIA , P. C. de ., LOZANO, D. ., BAZON , F. V. M. ., & GOMES, C. **Inclusão na educação superior: formação e experiência docente.** Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 25(2). 2020.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo. Avercamp, 2006.

MARCHESI, Álvaro. A **Prática das escolas inclusivas**. In: Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

MICHELS, Maria Helena. **Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: A formação de professores de educação especial na UFSC.** In: BUENO, J.G.S.; MENDES,G.M.L.; SANTOS, R.A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasilia: CAPES, 2008. p.205-247.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 99 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda**. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PADILHA, Cesar Agusto Toleto. **Educação e Inclusão no Brasil (1985-2010).** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação –UNICAMP. 2014.

PRIETRO, Rosângela Gavioli. **Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial.** In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.p. 125-151

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, S. C.; CRUZ, C. L. P. **Afetividade no contexto escolar inclusivo**. In: I Seminário luso-brasileiro de educação inclusiva, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: Edipucrs, 2017. p. 1079-1090

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. **Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan. 2002. SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.090

SILVA, P. B; SANCHES, I. R. A **inclusão do estudante surdo no ensino superior: o que dizem os surdos**. IV CONEDU – João Pessoa – PB. 2017

SILVA, E. L., MENEZES, E. M. (2000) **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000, 118p.

SILVA, Maria Zilda Medeiros; SOUZA, Jessica Mayara Santos Silva; LIMA, Jôse Pessoa; AUGUSTA, Maria da Conceição; SILVA, Walquiria Nascimento. **Desafios no ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia: possíveis estratégias em dias de quarentena.** Conedu, 2020.

VIEIRA, Andreza Alves; SOUZA, Calixto Junior. **A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório.** Dossiê Educação Brasileira e a EAD no contexto da pandemia de COVID-19: Perspectivas e Desafios. V.16. N.1. 2020.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. **Atendimento ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 15, p. 01-17, 2020. Disponível em: https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476/209209213432. Acesso em: 25 out. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

INTERAÇÕES DISCURSIVAS E MOVIMENTOS EPISTÊMICOS EM AULAS REMOTAS DE QUÍMICA

DANIELLE GUIMARÃES DE ANDRADE
Mestanda no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe - UFS, da-niiguimasraes@hotmail.com;

ISABELA TORRES OLIVEIRA
Graduanda no Curso de Química Licenciatura na Universidade Federal de Sergipe - UF, isabela-torresoliveira@gmail.com;

EDSON JOSÉ WARTHA
Professor orientador: Doutor, Universidade Federal de Sergipe - UFS, ejwartha@academico.ufs.br;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

RESUMO

Pesquisas vêm apontando a necessidade de um maior aprofundamento, pelos professores, quanto as metodologias utilizadas em suas aulas durante o Ensino de Química. Essas pesquisas procuram identificar quais as relações entre o contexto sociocultural no qual o aluno está inserido e o conceito abordado. Sendo assim, análises sobre os aspectos epistêmicos e o discurso entre o professor e os alunos foram realizadas em duas turmas de Química do 3º ano do Ensino Médio com o objetivo de identificar quais as relações entre os movimentos epistêmicos e a Teoria do Código de Legitimação (TCL). Por meio destas ferramentas analíticas puderam ser ilustradas as relações interativas, o processo de contextualização e as ações do professor em sala de aula, proporcionando reflexões e a construção de novos objetivos práticos permitindo escolha de estratégias alinhadas, desencadeando oportunidades e bons resultados pera o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Aulas remotas, Movimentos epistêmicos, TCL.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

INTRODUÇÃO

Algumas pesquisas buscam relacionar e entender como o discurso e as interações se apresentam em sala de aula, porém não é muito comum que o ponto de partida seja o professor em busca desse entendimento, como um processo de ação-reflexão-ação. Sendo assim, torna-se necessário um entendimento de como os professores dão suporte ao processo pelo qual os estudantes constroem significados em salas de aula de ciências.

A construção do conhecimento pode ser inicializada a partir dos objetivos almejados pelos professores, sendo necessário primeiramente entender e refletir sua prática, utilizando algum instrumento de análise, para posteriormente agir em sala de aula.

Algumas teorias surgiram, mediante a análise do discurso, porém acabam caracterizando pontos específicos contidos na realidade escolar. Já que essas ferramentas de análise possuem suas potencialidades, quando unidas a outras, podem intensificar e abranger melhor o entendimento da prática do professor.

Uma das teorias aqui analisada é a Teoria de Códigos de Legitimação (TCL), que segundo Maton (2013), é um conjunto de ferramentas sociológicas que estudam a prática, em várias áreas de estudo e com diferentes objetivos, permitindo a análise dos princípios organizadores do ensino, determinando as variações e mudanças que ocorrem ao longo do tempo.

Em sala de aula o professor deve entender que sua prática reflete no que o aluno aprende. Desse modo, a TCL, pode ser utilizada como ferramenta para a análise desta prática pedagógica, pois dispõe de várias dimensões que podem ser utilizadas diante de diferentes conjuntos de princípios organizadores relacionados ao conhecimento. São elas: Autonomia; Densidade; Especialização; Semântica; e Temporalidade. O uso de todas essas dimensões depende do problema da pesquisa, podendo ser empregadas em conjunto ou de forma separada.

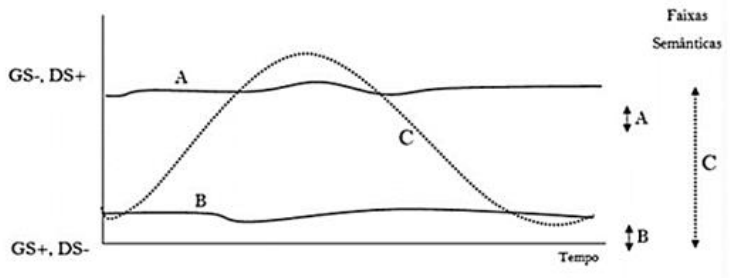
Porém, a dimensão utilizada, neste trabalho, é a semântica que possui como princípios organizadores os códigos semânticos, de gravidade (relacionado ao contexto) e de densidade semântica (relacionada a condensação do conceito). Esses códigos de legitimação podem ser analisados ao longo do tempo, durante episódios de aulas ou de uma sequência de ensino completa, que acabam por gerar um intervalo semântico (perfil), determinado a partir de níveis de tradução.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

De acordo com Maton (2014) é através dessa construção de perfil semântico que as características do desenvolvimento da prática são expostas, pois são traçadas as variações de forças semântica de forma temporal, construindo uma onda semântica organizada a partir de níveis semânticos (eixo y) e da sua variação com o tempo (eixo x), como apresentado na figura a seguir:

Figura 1: Ilustrações de ondas semânticas.



Fonte: SANTOS; MORTIMER, 2019.

Em sala de aula, a gravidade semântica pode ser visualizada no discurso que possui proximidade com o contexto, para a assimilação do conceito. Como apresentado na imagem, na linha inferior vemos uma maior dependência do contexto, que permite caracterizar a gravidade semântica como mais forte (GS+), da mesma forma que se a dependência for menor, a gravidade será mais fraca (GS-), neste caso, o discurso estará mais próximo do conceito (Quadro 1).

Quadro 1: Níveis de gravidade semântica para o conhecimento químico.

GRAVIDADE SEMÂNTICA	NÍVEL	FORMA	DESCRIÇÃO
Fraca	4	Abstração	Apresenta um princípio geral
↕	3	Generalização	Apresenta uma observação geral ou esboça uma conclusão generalizada sobre um referente abstrato
	2	Explicação	Descreve ou desenvolve o comportamento de uma classe de referentes
Forte	1	Descrição, resumo	Descrição de um referente específico presente ou lembrado da vida cotidiana

Fonte: SANTOS; MORTIMER, 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

De maneira contrária, na densidade semântica há uma variação de suas forças a partir da sua relação de proximidade com o conceito. Considerada forte quando bem próxima ao conceito, localizada na parte superior da imagem, sua representação é descontextualizada (DS+), quando se descola para a parte inferior, sua força enfraquece, pois está se aproximando do contexto (DS-) (Quadro 2).

Quadro 2: Níveis de densidade semântica para o conhecimento químico.

DENSIDADE SEMÂNTICA	NÍVEL	FORMA	DESCRIÇÃO
Forte	4	Simbólica	Símbolos químicos, diagramas, gráficos, imagens
↕	3	Conceitual submicroscópica	Requer a compreensão da teoria corpuscular
	2	Conceitual macroscópia	Relaciona conceitos científicos com aspectos macroscópicos do fenômeno
Fraca	1	Macroscópica ou fenomenológica	Relaciona conceitos empregados na linguagem cotidiana com o fenômeno

Fonte: SANTOS; MORTIMER, 2019.

Tendo em vista as ações dos professores em sala de aula e como estas podem interferir na participação ativa dos alunos, Silva (2015) se baseia em autores que trabalham com a dimensão da interatividade para criar as categorias que caracterizam os movimentos epistêmicos, voltados a análise do discurso e ações dos professores em sala de aula, que busca entender a construção do conhecimento relevante. As categorias analíticas utilizadas por Silva (2015), são apresentadas a seguir, no quadro 3:

Quadro 3: Categorias Analíticas dos Movimentos Epistêmicos.

CATEGORIAS ANALÍTICAS	DESCRIÇÕES
1. Elaboração	Corresponde às ações do professor que possibilitam aos alunos, em geral por meio de questionamentos, construir um olhar inicial sobre o fenômeno. São os questionamentos expressos nos roteiros de atividade ou mesmo proferidos oralmente pelo professor, os quais geram espaço para que os alunos reflitam segundo determinada perspectiva e exponham seus pontos de vista sobre os objetos e os eventos investigados.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

CATEGORIAS ANALÍTICAS	DESCRIÇÕES
2. Reelaboração	Corresponde às ações do professor que instigam os alunos, por questionamentos ou breves afirmações, a observarem aspectos desconsiderados ou a trazerem à tona novas ideias, favorecendo uma modificação ou uma problematização do pensamento inicial apresentado.
3. Instrução	Quando o professor apresenta explicitamente novas informações para os alunos.
4. Confirmação	Quando o professor concorda com as ideias apresentadas pelos alunos e/ou permite que eles executem determinados procedimentos planejados.
5. Correção	Quando o professor corrige explicitamente as afirmações e os procedimentos dos alunos
6. Síntese	Quando o professor explicita as principais ideias alcançadas pelos alunos.
7. Compreensão	Quando o professor busca apenas compreender por meio de questionamentos determinados procedimentos e ideias apresentadas pelos alunos.

Fonte: SILVA (2015).

A autora demonstra em sua pesquisa a importância da utilização dessas categorias em atividades investigativas de ciências, que buscam gerar discussões em grupos de alunos e estreitar relações entre professor-aluno, onde muitas das ações são: promoção de questionamentos, debates, sugestões e orientações significativas para o avanço intelectual do aluno.

A presença dessas categorias no discurso escolar, mobilizam a construção do conhecimento. Cada etapa de uma atividade pode apresentar umas das categorias, a partir delas o professor pode instruir, interagir e instigar os alunos. Silva (2015), afirma que ao longo de atividades novos significados podem ser construídos, enquanto outros podem ser retomados e ressignificados, quando o professor está em ação.

Diante disto, vemos a importância de uma análise da prática a partir do entendimento da ferramenta para melhorar a ação dos professores na construção do conhecimento do aluno. O professor, deve perceber/refletir como agir em sala trazendo novas possibilidades. A seleção de uma boa estratégia de ensino é de suma importância, já que a partir delas que diálogos e o interesse do aluno podem surgir.

Em meio a diversos problemas que constitui a prática pedagógica, o discurso e a construção cumulativa do conhecimento devem ser observadas com maior rigor em busca da superação desses obstáculos. Ao entendermos como se constituem as interações entre os sujeitos na sala de aula, temos a oportunidade de estabelecer possíveis caminhos para o melhoramento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

dessas relações, para a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos.

Ao construir metas para melhorar a realidade dos alunos, o professor pode utilizar ferramentas analíticas que permitem entender a prática e almejar novos objetivos em sala de aula. Desse modo, as ferramentas apresentadas anteriormente serão aproximadas a partir de seus objetivos e características conforme o quadro 4.

Quadro 4: Aproximação entre as ferramentas.

FERRAMENTA DE ANÁLISE	OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS	REFERÊNCIAS
Teoria do Código de Legitimação	Ferramenta sociológica que permite a análise dos princípios organizadores do ensino e da prática, determinando as variações e mudanças que ocorrem ao longo do tempo.	Utiliza a dimensão semântica organizada em códigos semânticos de *Gravidade* e *Densidade*, relacionados ao contexto e ao conceito, respectivamente.	MATON (2013).
Movimentos Epistêmicos	Ferramenta de análise que perceber aspectos presente nas ações dos professores que favorecem o desenvolvimento de suas práticas ao conduzirem as atividades investigativas.	Utiliza categorias analíticas de *Elaboração, Reelaboração, Instrução, Confirmação, Correção, Síntese* e *Compreensão* para o entendimento dos aspectos fundamentais presentes nas investigações científicas.	SILVA (2015).

Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

A partir do quadro 04, podemos perceber que ambas as ferramentas possuem potencial de entendimento da realidade escolar a partir do discurso presente nas aulas, durante uma atividade específica ou até mesmo de uma sequência de ensino. Sendo que cada dimensão, classificação e categoria analítica permitem juntas um entendimento mais amplo da dinâmica em sala de aula, possibilitando ao professor uma análise e uma reformulação de suas aulas, almejando novos objetivos práticos em sua atuação.

Quando nos referimos aos Códigos Semânticos da TCL, torna-se necessário a promoção de movimentos durante a aula, tendo um revezamento entre o contexto e o conceito (gravidade e densidade), formando uma onda semântica. Como exemplo, vemos que no ensino de química torna-se necessário o movimento entre a contextualização, descontextualização e a recontextualização do discurso, porque é uma ciência organizada pela alta densidade. Os movimentos então, podem ser mobilizados por intensificação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

das relações pedagógicas e do uso de estratégias como discutem Santos e Mortimer (2019) e Blackie (2014).

Toda a dinâmica em sala de aula e todo o planejamento são desenvolvidos pelos objetivos e pelas ações do professor, diante disto, vemos que a análise dos movimentos epistêmicos junto com suas categorias analíticas auxilia no entendimento de como o professor age em sala.

Como resultados de sua pesquisa, Silva (2015) afirma que os movimentos epistêmicos dos professores favorecem a incorporação de aspectos fundamentais das investigações científicas pelos alunos, favorecendo também o processo de evolução conceitual, pois os conceitos anteriores passam a ser retomados, e outros novos, elaborados, a partir da utilização das distintas categorias.

A utilização dessas ferramentas analíticas em conjunto, possibilitam ao professor analisar e refletir sua própria prática estabelecendo novos objetivos e construindo um planejamento pautado na facilitação da construção do conhecimento do aluno. Para isso, ele deve entender a necessidade da utilização de cada recurso durante o percurso das aulas. Sendo assim, durante a construção do conhecimento a ocorrência de variações dos códigos semânticos e das categorias dos movimentos epistêmicos permitem a superação do ensino segmentado (SANTOS, MORTIMER, 2019; MATON, 2016).

Deste modo, o corrente trabalho tem como objetivo categorizar os movimentos epistêmicos, determinar os níveis da gravidade e da densidade semântica e a partir destas transpor as relações que ambas possuem para o processo e a construção de significados em aulas de Química e posteriormente tecer quais estratégias de ensino podem se tornar mais eficazes para o processo de ensino e aprendizagem.

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa[1] mais ampla realizada durante a construção da dissertação de mestrado da autora em conjunto com o projeto de iniciação científico da co-autora. Nele serão apresentadas as análises realizadas a partir do registro das duas aulas presenciais realizadas em duas turmas do 3º ano do ensino médio. Inicialmente a pesquisa analisaria todas as aulas de Química realizadas pela professora durante os anos letivos entre 2020 e 2021, porém com a chegada da pandemia, o Governo Federal por meio da Portaria nº 343 determinou a suspensão das aulas presencias e que estas passassem a ser realizadas de forma remota (BRASIL, 2020).

1 PIBIC e Mestrado: CNPq

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

No estado de Sergipe, de acordo com a portaria n° 2647/2020/GS/SEDUC (SERGIPE, 2020), nenhuma metodologia foi considerada como obrigatória, ficando a critério da escola e dos professores a escolha da melhor metodologia a ser utilizada para o ensino remoto. A professora de química participante deste estudo, disponibilizou aos alunos tanto vídeos na plataforma Youtube como atividades disponibilizadas por formulários interativos.

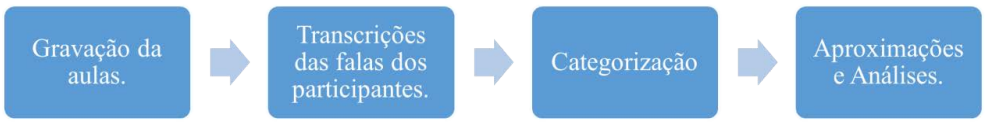
Porém, no terceiro trimestre de 2020 o Governo Estadual de Sergipe, a partir da resolução nº 03/2020, permitiu que as aulas fossem ministradas de forma híbrida para as turmas do 3° ano do Ensino Médio, comportando até 50% dos alunos em sala de aula (SERGIPE, 2020b), permitindo a professora registrar duas aulas de forma presencial.

Estas duas aulas foram disponibilizadas por meio de áudios gravados pela professora. Com base das análises realizadas e dos resultados alcançados, observa-se que a partir dos movimentos epistêmicos utilizados e a forma como o discurso foi mediado em sala de aula obtidos por meio dos níveis semânticos, tanto da densidade, como da gravidade, a professora realizou em alguns momentos intervenções proporcionando a participação dos alunos, como também conseguiu relacionar o conceito com o contexto contribuindo tanto para a prática pedagógica como para a construção dos significados por meio dos alunos.

METODOLOGIA

Com a pretensão de alcançar os objetivos aqui pautados, a pesquisa foi organizada metodologicamente em quatro etapas, como apresentado na figura (2) a seguir:

Figura 2: Etapas realizadas durante a pesquisa.



Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

A primeira etapa consistiu no registro das aulas por meio de gravações realizadas pela professora utilizando o aparelho celular. Já a segunda, foi a realização das transcrições por meio da ferramenta "digitalização por voz" disponível no Google Docs. As falas e marcação de tempo foram separadas manualmente

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

com o auxílio do software Windows Media Player Para uma melhor analises os momentos de fala foram separadas e agrupados em episódios.

A terceira etapa foi a categorização dos movimentos epistêmicos, da densidade e da gravidade semântica de cada momento de fala por aula. Ambas as aulas do terceiro ano abordaram o conteúdo "Lipídios".

E na quarta, etapa foram realizadas as aproximações entre as ferramentas e consequentemente a relação entre elas, para a partir destas análises avaliar as estratégias de ensino mais eficazes utilizadas e com a finalidade de ampliar as relações entre os aspectos epistêmicos e pedagógicos no processo do discurso em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas presenciais de química, foram ministradas em duas turmas diferentes do 3° ano do E.M. de uma escola da rede pública estadual localizadas no município de Aracaju – SE. Os resultados aqui dispostos foram obtidos a partir da gravação de áudio e em ambas as turmas foram abordados os conteúdos de Reações Orgânicas, cujo tema trabalhado era "Óleos e gorduras". Inicialmente serão demonstrados os dados e as análises obtidas na Turma 1 e na sequência os da Turma 2.

Turma 1

No quadro a seguir são apresentados dois episódios escolhidos de acordo com a dinâmica interacional entre os participantes. Observa-se que a professora procurou iniciar a aula realizando questionamentos aos alunos para buscar uma melhor interação, assumindo o movimento epistêmico de Elaboração.

Quadro 5: Movimentos epistêmicos por momentos de fala da Turma 1

Episódio	Momento de Fala	Movimento Epistêmico
1	**Prof:** Você sabe o que é óleo? Alguém aqui sabe o que é óleo?	Elaboração
	Prof: Se não souber definir, sabe exemplos de óleos?	Reelaboração
	Aluno: De cozinha.	
	Aluno: Mineral.	
	Aluno: Vegetal.	
	Aluno: Soja.	

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

Episódio	Momento de Fala	Movimento Epistêmico
2	**Aluno**: Consumíveis.	
	Aluno: O óleo de gordura é um óleo vegetal?	
	Prof: Óleo de gordura é um óleo vegetal? Daqui a pouco você vai ter essa resposta.	Compreensão
	Aluno: Óleo de girassol, professora.	
	Prof: Que mais? Consumíveis, que a gente pode ingerir.	Reelaboração
	Aluno: Óleo de peroba.	
	Prof: Óleo de peroba a gente não vai consumir não, viu?	Correção

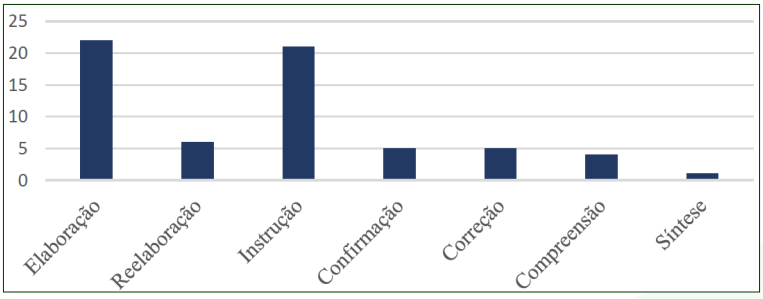
Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo.

Com o objetivo de instigar uma maior participação dos alunos, a professora em determinados momentos precisou reelaborar algumas questões, desenvolvendo assim o movimento epistêmico de Reelaboração, proporcionando a interação entre os alunos e trazendo ponto de vista destes quanto ao tema inicial.

Algumas perguntas em determinados momentos de fala da professora foram realizadas buscando uma melhor compreensão da fala dos alunos em suas respostas. Estas perguntas foram categorizadas como o movimento de Compreensão de acordo com Silva (2015). O movimento epistêmico de Correção também foi utilizado em alguns momentos de fala corrigindo algumas afirmações realizadas pelos alunos, conforme o quadro 5.

O movimento de Instrução foi o segundo mais utilizado, pois o conteúdo científico não havia sido exposto aos alunos anteriormente e, por conta das suas respostas aos questionamentos iniciais, houve a necessidade de uma maior abordagem dos conceitos, conforme a representação gráfica na figura 3.

Figura 3: representação gráfica quantitativa dos movimentos epistêmicos da Turma 1



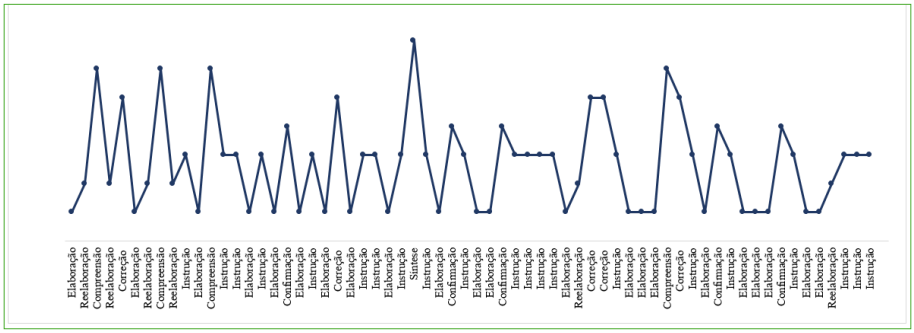
Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

Por meio da sequência dos movimentos epistêmicos realizados durante aula, notados na figura 4, observa-se uma alternância entre os movimentos de Elaboração, Reelaboração, Instrução, Confirmação, Correção, Compreensão e Síntese. Mesmo tendo em vista a presença de todos os movimentos epistêmicos é perceptível a repetição dos movimentos de Instrução e Elaboração em determinados momentos ocasionados por conta da pouca interação dos alunos.

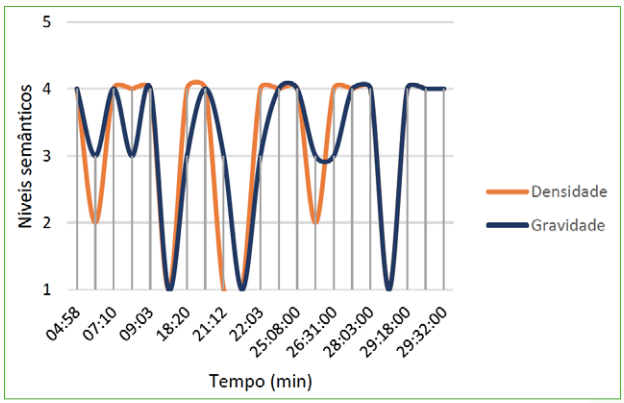
Figura 4: Representação gráfica da sequência dos movimentos epistêmicos da Turma 1



Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo.

Quanto ao perfil semântico da aula (ver Figura 5), observa-se a existência de alternâncias entre os níveis semânticos com variada amplitude de onda, o que demonstra que a professora traçou uma boa relação entre o conceito e o contexto durante a aula.

Figura 5: Perfil semântico – Turma 1



Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

Em alguns momentos de aula a professora relacionava o conteúdo de reações orgânicas aos aspectos ligados ao cotidiano dos alunos, demonstrando assim níveis de Gravidade Semântica mais fortes (+GS) como o nível 1, que descreve um referente específico, nesse caso a utilização dos óleos e gorduras na fritura de alimentos.

Porém, em grande maioria, os níveis mais relacionados com a densidade são apresentados, quando a professora apresenta a descrição de regras específicas dos compostos orgânicos, como a fórmula dos aldeídos e as representações de suas ligações e elementos, observamos o nível 4 de ambos os códigos semânticos de Gravidade (abstração; -GS) e de Densidade (simbólico; +DS).

Turma 2

Nesta turma a professora buscou iniciar a aula realizando um questionamento, este momento de fala foi caracterizado com o movimento epistêmico de Elaboração, porém após realizada a pergunta esta não dispõe um tempo para que os alunos pudessem responder e logo em seguida inicia a introdução do conceito, apresentando novas ideias tomando uma sequência do movimento de Instrução que pode ser visto no quadro 6.

Quadro 6: Movimentos epistêmicos por momento de fala da Turma 2

Episódios	Momento de Fala	Movimento Epistêmico
1	**Prof:** Então o que é que nos temos aí nos glicerídeos?	Elaboração
	Prof: Ele diz que são óleos e gorduras que podem ser de origem animal ou vegetal. Então quando a gente olha lá em cima que existe uma reação. Que é a reação que vai produzir esse glicerídeo. Então inicialmente eu tenho um ácido graxo e esse ácido pertence a que função? Aos ácidos carboxílicos.	Instrução
	Prof: Como eu sei que é um ácido carboxílico? Porque eu vou olhar aqui o finalzinho, ó. C dupla O, OH. [...]	Instrução
	Prof: Aí ele vai reagir com quem? Com a glicerina que pertence ao grupo álcool. Então como é que eu sei que o grupo é álcool? Porque aqui em baixo eu tô vendo a presença de quem? Da hidroxila. [...]	Instrução
	Aluno: Lembrando que aqui ele coloca R por que ele tem uma quantidade o que? Considerável aí de carbono que a gente desconhece formando algo.	Instrução

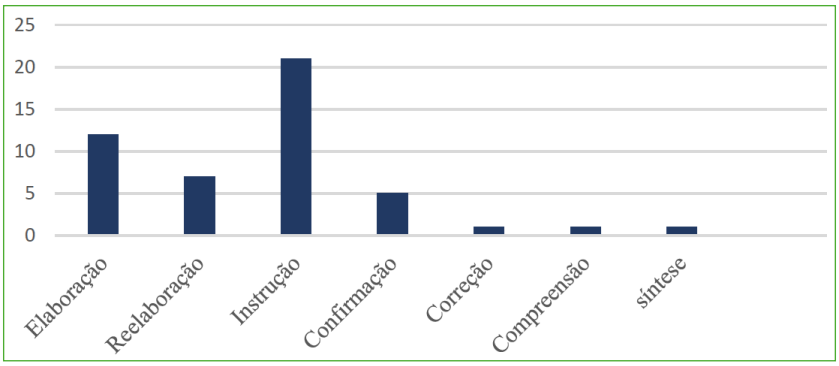
Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

O movimento que mais se repetiu durante a aula foi o de Instrução, no qual a professora apresenta a todo momento novas ideias referente ao conteúdo abordado, devido à pouca participação dos alunos e pouca provocação por parte da professora.

Figura 6: representação gráfica quantitativa dos movimentos epistêmicos da Turma 2



Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo.

No quadro 7, durante os episódios 4 e 5 é possível verificar uma sequência entre os movimentos de Elaboração, Reelaboração, Confirmação e Compreensão devido a interação proporcionada aos alunos permitindo que estes pudessem expor suas ideias e compreensões quanto ao conceito.

Quadro 7: movimentos epistêmicos por momento de fala da Turma 2

Episódios	Momento de Fala	Movimento Epistêmico
4	**Prof**: Qual a diferença de gordura?	Elaboração
	Prof: O óleo ele vai se apresentar na forma o quê?	Reelaboração
	Aluno: Líquida.	
	Prof: Líquida. Que são os óleos que são vendidos em garrafinhas. Óleo de canola, óleo de milho, óleo de azeite, óleo de coco.	Confirmação
	Prof: E eles são ácidos graxos o quê?	Elaboração
	Aluno insaturados.	
	Prof: O que é insaturado? Quem lembra?	Elaboração
	Aluno: É quando tem ligações duplas, triplas	
	Prof: Que ele vai apresentar ligação dupla ou vai apresentar ligação tripla.	Confirmação

ISBN 978-65-86901-50-4

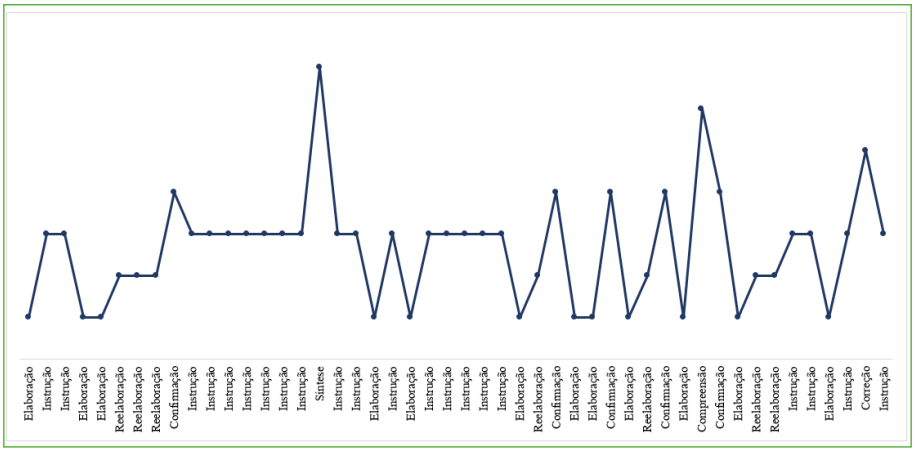
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

Episódios	Momento de Fala	Movimento Epistêmico
5	**Prof**: E ai lá na gordura, eu vou ter o quê?	Elaboração
	Prof: Ela vai estar no estado?	Reelaboração
	Aluno: Sólido.	
	Prof: Sólido. Aquela gordurinha da jabá, né? Que é boa. Ela tá representada lá no estado? Sólido.	Confirmação
	Prof: E ela vai ser um ácido graxo o quê?	Elaboração
	Aluno: Saturado.	
	Prof: Por que saturada?	Compreensão
	Aluno porque ele apresenta ligações simples.	
	Prof: Porque ele, exatamente, muito bem, ele vai apresentar ligação simples.	Confirmação

Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo.

Esta sequência de movimentos epistêmicos também pode ser vista na figura 6, por meio de uma representação gráfica, no qual percebe-se a alternância apenas no início e final da aula e que em um determinado momento o movimento de Instrução foi o que mais repetiu alternando apenas entre o movimento de Elaboração e Síntese devido à pouca contribuição dos alunos às perguntas realizadas pela professora.

Figura 7: Representação gráfica da sequência dos movimentos epistêmicos da Turma 2



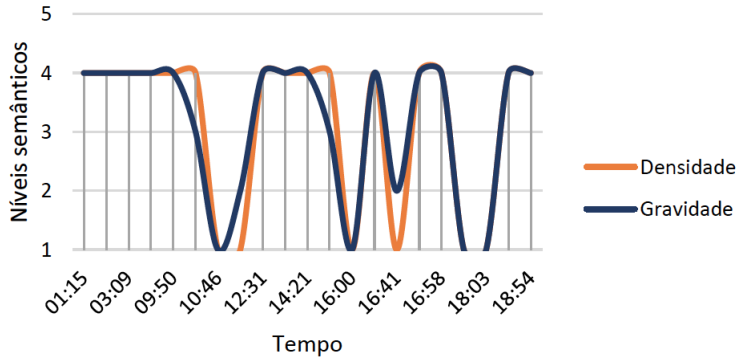
Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

Observando a figura 8 é perceptível a alternância entre os níveis que representam maior amplitude (nível 4 e nível 1) e de acordo com a teoria, apresentam uma relação entre conceito e contexto permitindo assim uma melhor construção do conhecimento, sendo ideal para aulas de Química (SANTOS; MORTIMER, 2019).

Figura 8: Perfil semântico – Turma 2



Fonte: Elaborado pela autora.

As alternâncias foram percebidas ao serem apresentadas as características e diferenças macroscópicas de óleos e gorduras (-GS/+DS) sendo apoiados por comentários relacionado a exemplos cotidiano do aluno (+GS/-DS). A gradação entre os níveis que surge com o decorrer da aula demonstra como uma boa construção do conhecimento acontece por parte do aluno.

Durante o processo de ensino, devemos promover o enfraquecimento da onda (descendo), quando saímos do abstrato e vamos para o contexto, e o fortalecimento da onda (subindo), quando partimos de um exemplo específico presente em nosso cotidiano e traçamos relações com o conceito.

Sendo então necessário a presença dessa dinâmica, pois quando ficamos centrados em apenas uma direção, fixando no conceito ou no contexto, nos prendemos a uma simplificação dos termos e não sendo complemento, afetando o processo de ensino e aprendizagem que já se encontra segmentado.

Em suma, após observadas as situações tanto da aula da Turma 1, como na aula da Turma 2, as intervenções da professora foram de extrema importância para uma maior participação dos alunos, participação essa de forma autônoma contribuindo para a construção do conhecimento científico.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns referenciais quando apresentados, analisam a realidade escolar de modo mais específico, trabalhando com uma linha particular. Este trabalho buscou ampliar o escopo da análise de forma a entender fenômenos mais amplos que incidem sobre o ensino de Química, unindo ferramentas de análise do discurso.

Em meio os obstáculos da prática pedagógica, a Teoria do Código de Legitimação e os Movimentos Epistêmicos, foram alinhados, para permitir uma observação das transformações dos significados bem como o processo de construção do conhecimento. Essa análise multidimensional, serve de recurso para os professores, possibilitando a compreensão sobre a prática e a construção de novos objetivos práticos.

Quando partimos de um ensino de química com grande densidade semântica podemos oportunizar uma construção de ondas semânticas com variações estratégicas entre a contextualização e a descontextualização para a construção do conhecimento escolar e o melhoramento da aprendizagem, possibilitando por fim uma melhor relação entre o aluno e a disciplina, como observado na Turma 1 e na Turma 2.

A unificação dos referenciais, permite ao professor entender que suas ações em sala de aula devem ser repensadas. Desse modo, os movimentos epistêmicos servem como norte para perceber aspectos que favorecem o desenvolvimento de suas práticas ao conduzirem as atividades em aulas de ciências.

A mobilização de relações pedagógicas, o uso de estratégias e a busca da superação da fragmentação do saber, pelo professor, podem propiciar de acordo com seus objetivos a reconstrução e a reflexão da sua prática. Desse modo, as ferramentas aqui apresentadas permitem diversas possibilidades de análise da prática pedagógica, permitindo compreensão dos elementos que compõe o discurso.

AGRADECIMENTOS

Apoio do CNPq na condição de bolsista PIBIC e bolsista Mestrado.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

REFERÊNCIAS

BLACKIE, M. 'Creating semantic waves: Using Legitimation Code Theory as a tool to aid the teaching of chemistry', **Chemistry Education Research and Practice**, 15:462–9, 2014.

BRASIL, Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MATON, K. 'Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building', **Linguistics and Education**, 24(1): 8–22, 2013.

MATON, K. Building powerful knowledge: the significance of semantic waves. In E. Rata & B. Barrett (Eds.). **Knowledge and the Future of the Curriculum: International studies in social realism, London**, England: Palgrave Macmillan, p. 181-212, 2014.

MATON, K. Legitimation code theory: building knowledge about knowledge-building. In K. **Maton S. Hood, & S. Shay (Eds.). Knowledge-building: educational studies in legitimation code theory.** New York, United States of America: Routledge. p. 1-22, 2016.

SANTOS, B. F.; MORTIMER, E. F. Ondas semânticas e a dimensão epistêmica do discurso na sala de aula de química**. Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 1, p. 62-80, 2019.

SERGIPE. Portaria n° 2647/2020/SEDUC de 07 de julho de 2020. Institui a Comissão Integrada de Estratégias Pedagógicas - CIEP/SEDUC para Nortear as Ações que envolvem todo o Processo de Estratégias Pedagógicas na Rede Pública Estadual de Ensino, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, e dá providências, 2020. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/3fc5cb86-d327-4832-a674-661b2792ed14>. Acesso em: 08 de set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.091

SERGIPE. Resolução nº 03/2020 de 15 de outubro de 2020. Dispõe sobre as atividades especiais educacionais em Universidades, Faculdades, Escolas e Creches, públicas e privadas, previstas no Decreto n.º 40.615, de 15 de junho de 2020, com redação dada pelo Decreto n.º 40.652, de 27 de agosto de 2020, e dá outras providências, 2020(b). Disponível em: <https://www.pge.se.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/2-ANEXO-Decreto-no-40.699.....Resolucao-003.2020-CTCAE-15.10.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SILVA, A. C. T. Interações discursivas e práticas epistêmicas em salas de aula de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, n. SPE, p. 69-96, 2015.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

INTERAÇÕES EMERGIDAS DO DESENVOLVIMENTO SÍNCRONO DE UMA TAREFA DE MODELAGEM MATEMÁTICA EM UM AMBIENTE *ON-LINE*

RHÔMULO OLIVEIRA MENEZES
Doutor em Educação em Ciências e Mateáticas pela Universidade Federal do Pará – UFPA, rhomulo.menezes4542@escola.seduc.pa.gov.br;

ROBERTA MODESTO BRAGA
Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará – UFPA, robertabraga@ufpa.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

RESUMO

Este artigo analisa interações emergidas de uma tarefa de Modelagem Matemática desenvolvida de forma síncrona em um ambiente *on-line*. A pesquisa mostra licenciandos do curso de Matemática investigando a tarefa 'Estação de Bombeamento' no ambiente on-line Virtual Math Teams com GeoGebra (VMTcG). O referencial teórico usado se baseou em características da dinâmica do processo de Modelagem Matemática identificadas em diferentes concepções e nas ideias de Souza e Bairral sobre características de interação em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Nas discussões apresentamos a tarefa 'Estação de Bombeamento' como uma atividade formativa que mobilizou interações do mediador, dos participantes e dos espaços de interação do VMTcG, entorno da investigação da tarefa a partir dos conceitos de mediatrizes e circuncentro. O processo de Modelagem Matemática envolveu interações entre os licenciandos na proposição de abordagens e resoluções, em que eles fazendo uso de diferentes recursos textuais e pictóricos nos espaços do VMTcG, construíram um modelo matemático avaliado como viável para a situação-problema investigada.

Palavras-chave: Tarefa de Modelagem Matemática, Ambiente *on-line*, Interações colaborativas, VMTcG, Atividade formativa.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

INTRODUÇÃO

Na linha de investigação de Modelagem Matemática na área de Educação Matemática, encontramos trabalhos que relatam o desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática de forma *on-line*. Menezes (2019) apresentou um mapeamento realizado com dissertações e teses sobre essa temática. O autor considerou cinco itens de investigação: a questão de investigação, a perspectiva de Modelagem Matemática adotada, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) usado, o público-alvo, e o tipo de comunicação nos encontros.

Segundo Menezes (2019), as perspectivas dos cursos/atividades de Modelagem Matemática desenvolvidas de forma *on-line*, variaram de trabalho para trabalho: projetos (MALHEIROS, 2008), ambiente de aprendizagem (SANTANA, 2010), alternativa pedagógica (PEREIRA, 2015), estratégia/método de ensino (COSTA, 2010), conjunto de procedimentos (FERREIRA, 2010), geradora e propositora de problemas matemáticos (BUSTAMANTE, 2016).

Em relação ao público alvo dos cursos/atividades, a maioria foram voltados para professores em formação continuada (MALHEIROS, 2008; PEREIRA, 2015; BUSTAMANTE, 2016). Os ambientes nos quais os cursos/atividades dos trabalhos selecionados por Menezes (2019) eram voltados para o ensino e aprendizagem, sendo diferente em um trabalho que usou grupos fechados no Facebook (BUSTAMANTE, 2016). Os tipos de comunicação nos encontros on-line foram híbridos, combinando ferramentas síncronas e assíncronas (MALHEIROS, 2008; PEREIRA, 2015, BUSTAMANTE, 2016), e totalmente assíncronos (SANTANA, 2010; COSTA, 2010).

Sobre tipos de comunicação em educação *on-line*, diferentes materiais (impressos, auditivos, visuais e audiovisuais) são combinados com vista a alcançar um ensino multimidia, incorporando ferramentas de comunicação síncrona (em tempo real) e assíncrona (MERCADO, 2009, p. 20). Como ferramenta de comunicação síncrona temos, por exemplo, o *chat*; e assíncronas, são exemplos o uso de e-mails, fóruns de discussão, entre outras.

Considerando esse universo de trabalhos, Menezes (2019) apresenta um panorama sobre cursos/atividades de Modelagem Matemática desenvolvidos de forma *on-line*, em que predominam cursos/atividades voltados para a formação continuada de professores, desenvolvidos em ambientes *on-line* voltados para o ensino e aprendizagem, e encontros com comunicações do

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA | EXPEDIENTE | COMITÊ EDITORIAL | SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

tipo hibrida e assíncrona. Diante desse contexto, assumimos como objetivo analisar interações emergidas no desenvolvimento síncrono de uma tarefa de Modelagem Matemática em um ambiente *on-line*.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Frejd e Bergsten (2018) 'não há uma distinção clara entre conceituar a Modelagem Matemática como um conceito/noção ou como um processo/atividade' (p. 124, tradução nossa). Por exemplo, Bassanezi (2012) a entende como um processo no qual um indivíduo imerso em sua realidade age sobre ela criando modelos que sintetizam estratégias carregadas de suas interpretações e subjetividades, assim, para o autor a Modelagem Matemática é uma estratégia usada para se obter explicações ou entendimentos acerca de determinadas situações reais. Dessa forma, "no processo de reflexão sobre a porção da realidade selecionamos os argumentos considerados essenciais e procuramos uma formalização artificial (modelo matemático) que contemple as relações que envolvem tais argumentos" (p. 11).

Na concepção de Barbosa (2001) "a Modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade." (p. 31). A forma como se organiza as atividades nessa concepção varia conforme as circunstâncias do contexto escolar, da experiência do professor, do interesse dos alunos e de outros fatores. Dessa forma, cada configuração curricular é vista e classificada por Barbosa (2001) em termos de casos: caso 1, caso 2 e caso 3.

Para Burak (2004) a Modelagem Matemática é entendida como alternativa metodológica para o ensino de matemática, e o seu trabalho origina-se no seguinte princípio: "o interesse do grupo ou dos grupos" (BURAK, 2004, p. 2). Esse princípio, base para o trabalho com a Modelagem Matemática, se contrapõem a forma usual em que o processo de ensino é deflagrado pelo professor, e passa a ser compartilhado com o grupo de alunos, sendo impulsionado pelo interesse sobre o assunto.

As concepções apresentadas são distintas no que tange ao local e nível que foram/são aplicadas, ensino superior ou básico, e se alteram conforme o contexto cultural, social e histórico dos pesquisadores/professores e dos alunos. No entanto, mesmo os autores imbuídos de diferentes modos de perceber, conceber e fazer Modelagem Matemática, encontramos características

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

comuns que atravessam essas concepções e que influenciam nosso modo de perceber a Modelagem Matemática, ensejando adotá-las no ensino de Matemática em encontros síncronos num AVA, são elas: o início do processo com uma situação-problema, referenciado em um semirealidade ou na realidade dos alunos; trabalho em grupo, alunos e professores sendo parceiros no processo de ensino e aprendizagem; a generalização de informações da situação-problema investigada; e o modelo matemático, como síntese das escolhas e estratégias traçadas para alcançá-lo. Para elaboração e desenvolvimento da tarefa de Modelagem Matemática tomamos como referências essas características identificadas na diferentes concepções analisadas.

Entendemos interação, neste trabalho, como "uma forma de comunicação (escrita, oral, gestual, pictórica, icônica, etc.) estabelecida entre sujeito(s)-sujeito(s) ou entre indivíduo(s) e tecnologia(s)"; e também como um constructo capaz de ajudar a compreender o aprendizado e o desenvolvimento profissional de sujeitos em determinados cenários, incluindo o virtual (BAIRRAL, 2015). Partindo de interações em um AVA podemos destacar cinco características organizadas por Souza e Bairral (2016) que podem auxiliar o professor na arquitetura do design de suas práticas em EO:

> 1. Favorecer a hipertextualidade e a multimodalidade discursiva, com a integração de linguagens diversas (sons, textos, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas, etc.); 2. Potencializar constantemente a comunicação interativa (síncrona e assíncrona); 3. Propor atividades formativas que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações-problema nas quais o sujeito possa contextualizar e problematizar questões locais e globais do seu universo cultural; 4. Criar ambiências para a avaliação formativa nas quais os saberes sejam construídos em um processo comunicativo constante de negociações e de tomada de decisões; 5. Favorecer conexões lúdicas e artísticas e incentivar navegações críticas, criativas e autorais. (SOUZA e BAIRRAL, 2016, p. 41)

Na EO não necessariamente é necessário ter um AVA, outros ambientes podem ser usados, a depender do design elaborado pelo professor para o ensino *on-line*. Sobre essa especificidade de práticas de EO, a escolha do ambiente, a tarefa, as tecnologias, as estratégias são elaboradas e acompanhadas pelo professor ou a equipe que efetivará as práticas. E é importante ressaltar que não basta ter a tarefa perfeita sem um ambiente que ofereça condições para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, vamos ao encontro do que defende Bairral (2020) ao definir design não o resumindo a apenas uma tarefa, mas como:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

> (...) um sistema amplo, vivo e articulado, um ecossistema de ensino e de aprendizagem. Por mais que uma tarefa esteja bem planejada se não houver um ambiente interativo de seu aceite, de pertencimento autêntico e de sua transformação, os silêncios, os distanciamentos e as aversões para aprender *on-line* continuarão. (BAIRRAL, 2020, p. 198)

Compreender conceitos como EAD, EO, AVA, interação, design, influenciou nosso olhar acerca do processo de ensino e aprendizagem *on-line*, possibilitando enxergar potencialidades em configurações de práticas de EO, por favorecer o trabalho em grupo de professores e alunos, permitir diferentes caminhos na resolução de tarefas, requerer a organização de um ambiente *on-line* que favoreça a construção do conhecimento e a combinação de conhecimentos de todos os envolvidos.

O design didático em um ambiente *on-line* não é composto apenas da tarefa, a mesma é importante, no entanto, outros elementos como as estratégias assumidas pelo professor na mediação podem fazer com que os silêncios, distanciamentos, a sensação de pertencimento ou não sejam evitados ou potencializados. E esses elementos (tarefas, estratégias, interações) do design precisam ser pensados a depender do ambiente virtual ou AVA, da dinâmica *on-line* ou hibrida (presencial e *on-line*), e do perfil dos alunos que farão parte desse ecossistema de ensino e aprendizagem.

Para Bairral (2018) a tarefa é uma peça que constitui uma atividade formativa (tarefa+interação+colaboração), em que a mesma se refere ao 'exercício' a ser feito, enquanto que a atividade refere-se ao aceite e a efetivação dessa tarefa, ou seja, o caminhar. No entanto, o autor alerta que oferecer opções variadas de comunicação não é garantia de um processo interativo. Para o autor "a tipologia das tarefas constitui elemento formativo importante no ambiente virtual, à medida que funcionada como articuladora dos diferentes aspectos do conhecimento matemático" (BAIRRAL, 2018, p. 43).

No contexto da Modelagem Matemática voltada para o ensino, a tarefa estimula "a colaboração e interação entre os alunos, professor e objetos investigados" (MENEZES, 2009). O termo 'tarefa' para Silva e Oliveira (2012) é entendido como similar ao termo 'atividade'. Dessa forma, as autoras destacam que é necessário a organização de um ambiente que contenha uma situação-problema e um planejamento da aula e de estratégias para sua condução. Já para Prado, Silva e Santana (2013) 'tarefa de Modelagem Matemática' é entendida como um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a investigar matematicamente situações com referência na realidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

Partindo do que foi discutido, entendemos que o desenvolvimento da tarefa de Modelagem Matemática figura como uma atividade formativa (tarefa+interação+colaboração), implementada de forma inteiramente *on-line* e síncrona neste artigo, na qual a tarefa é apresentada como proposta/convite de investigação de uma situação-problema, com potencial de deflagrar interações e trabalho colaborativo.

METODOLOGIA

A tarefa de Modelagem Matemática analisada foi a 'Estação de Bombeamento' desenvolvida com licenciandos do curso de Matemática no segundo semestre de 2018. A sessão aconteceu no VMTcG e durou em média duas horas. Nesse ambiente on-line os estudantes podiam interagir nos espaços de interação quadro branco, GeoGebra e chat. A coordenação de interações dos estudantes no quadro branco e GeoGebra se dava por meio de mensagens trocadas no chat.

Sobre o tipo de pesquisa, entendemos esse estudo qualitativo como sendo uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013). Os dados analisados foram produzidos pelos estudantes (identificados pelos pseudônimos: João, Cris e Marta) na sessão da tarefa 'Estação de Bombeamento' no VMTcG – materializados no *chat* da sessão e nas construções realizadas no quadro branco e no GeoGebra – e reconhecidos por meio de observações e anotações em um diário de pesquisa, possibilitando posterior análise tanto das observações quanto dos registros guardados na sala do VMTcG.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

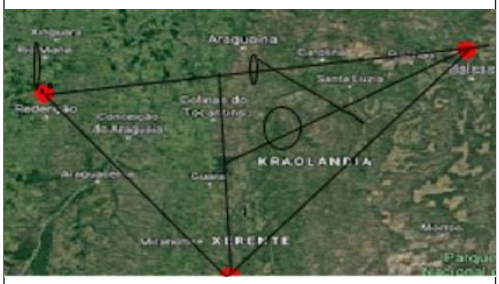
A tarefa 'Estação de Bombeamento' foi elaborada pelo primeiro autor, sendo planejada para que os estudantes trabalhassem os conceitos de mediatrizes e circuncentro. O objetivo dos estudantes era localizar onde poderia ser construída uma estação de bombeamento a partir de três cidades numa determinada região, motivados pela seguinte tarefa: Tarefa Estação de Bombeamento: Os proprietários de um oleoduto planejam construir uma estação de bombeamento para transportar óleo para três clientes em três cidades. Na tentativa de minimizar o custo de construção das linhas da estação de bombeamento até os clientes eles desejam localizar a estação de bombeamento em uma determinada região em que as distâncias das

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

cidades dos clientes até a estação sejam as mesmas. No mapa abaixo estão localizadas as cidades dos três clientes. Se vocês fossem responsáveis pelo projeto da construção dessa estação de bombeamento, como encontrariam a localização ideal dessa região para construí-la? Analisem e proponham uma possibilidade", ver marcações no mapa e alguns diálogos no Quadro 1.

Quadro 1: Marcações no mapa

	*Cris (15:24:16): localizaria a estação no meio dos três?* *Cris (15:24:39): dá pra ver* *mediador (15:24:54): boa ideia! onde seria?* *João (15:25:44): Poderia usar circunferência para achar um ponto em comum?* *Cris construiu uma circunferência próxima a Kraolandia* *Cris (15:25:56): estou tentando 'amarrar' kkk* *Cris (15:26:14): não fica* *mediador (15:26:36): querem construir a circunferência aqui ou na aba do GeoGebra?* *Cris tentou construir algo em volta da circunferência* *Cris (15:26:54): aqui?* *Cris apontou para a circunferência feita* *Marta (15:27:07): também acho* *mediador (15:27:13): aqui no quadro branco?* *João (15:27:29): acho que no GeoGebra é melhor* *Marta (15:27:37): GeoGebra é mais complicado, na minha humilde opinião kkk* *Marta traçou segmentos ligando as três cidades e segmentos saindo de dois vértices da área triangular*

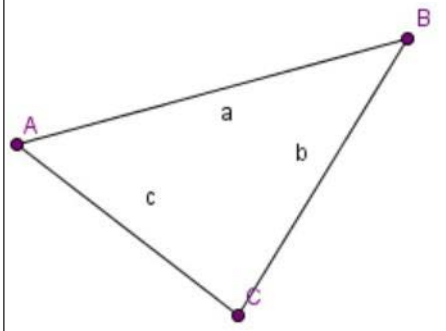
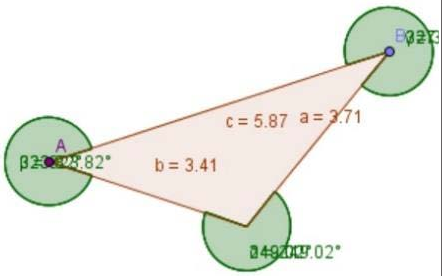
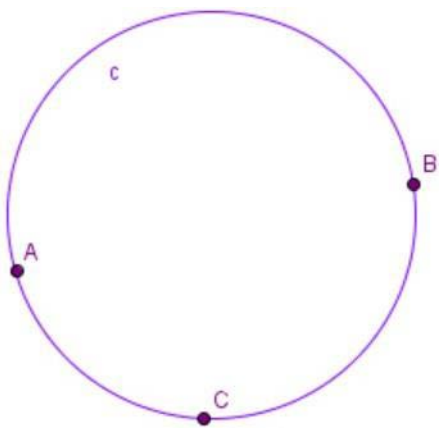
Fonte: autores (2021)

A abordagem da tarefa na aba quadro branco e as dificuldades que as participantes Cris e Marta enfrentaram na busca por precisão do local onde seria construída a estação, fez com que o mediador questionasse se não seria melhor tentar fazer essas construções no GeoGebra. Essa proposição foi aceita por João, no entanto, Marta concordou com Cris em continuar na aba quadro branco. A opção de Cris e a justificativa de Marta para continuar no quadro branco refletem a pouca experiência de ambas com o GeoGebra. Mas, auxiliada pelo mediador e incentivada por João, Marta iniciou construções na aba GeoGebra, como apresentadas no Quadro 2.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

Quadro 2: Construções de Marta

mediador (15:27:38): vejam que temos duas abas: quadro branco e GeoGebra *Marta (15:27:56): sim* *mediador (15:32:41): quem começa?* *mediador (15:34:12): João? Marta?* *mediador (15:34:25): Cris?* *Cris (15:34:37): oi* *Cris (15:34:37): travo* *João (15:35:16): pode começar Marta* *Marta (15:35:24): kkk* *Marta (15:35:31): vou tentar* *mediador (15:36:41): vejam que tem a mãozinha, o "take control" (pegue o controle)*	
mediador (15:38:52): o que você está querendo construir Marta? *Marta (15:41:59): estou querendo apagar no momento* *mediador (15:43:22): Cris sabe como apagar?* *Marta (15:43:41): já consegui apagar* *mediador (15:44:50): agora o que está querendo fazer?* *Marta (15:45:49): tentando colocar os pontos que representam as cidades* *mediador (15:47:42): tente usar o ícone (sexto) da circunferência* *mediador (15:48:01): lá você tem várias formas de construir uma* *mediador (15:49:45): achou?* *mediador (15:50:20): veja, fica logo abaixo de "tools"*	
Marta (15:50:36): sim *Marta (15:44:50): tá difícil* *João (15:50:50): Minha internet está horrível* *João (15:51:00): horrível* *mediador (15:53:05): cliquem lá no ícone e vejam as opções* *Cris (15:53:18): consegui voltar* *Marta (15:53:44): várias opções* *mediador (15:53:58): lá no sexto ícone (da circunferência) qual delas podemos usar?* *João (15:55:12): opa* *Marta (15:55:57): sinceramente não sei, estou em dúvida* *mediador (15:56:08): estamos analisando qual modo de construir uma circunferência* *mediador (15:57:09): Marta está construindo uma circunferência por 3 pontos* *Marta (15:57:23): sim* *mediador (15:57:27): um bom caminho*	

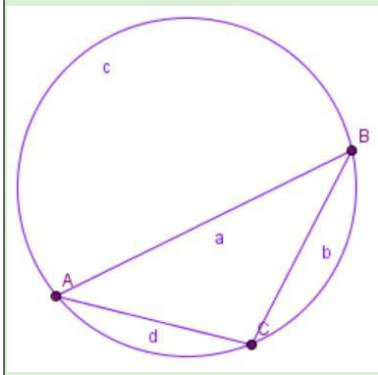
Fonte: autores (2021)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

Marta foi protagonista nas construções da aba GeoGebra, os outros estudantes não apareceram tanto no chat pela instabilidade da conexão de internet. Cris não conseguiu mais ficar on-line, mas João conseguiu estabilidade em sua conexão e começou a interagir a partir da construção de Marta, como apresentado no Quadro 3.

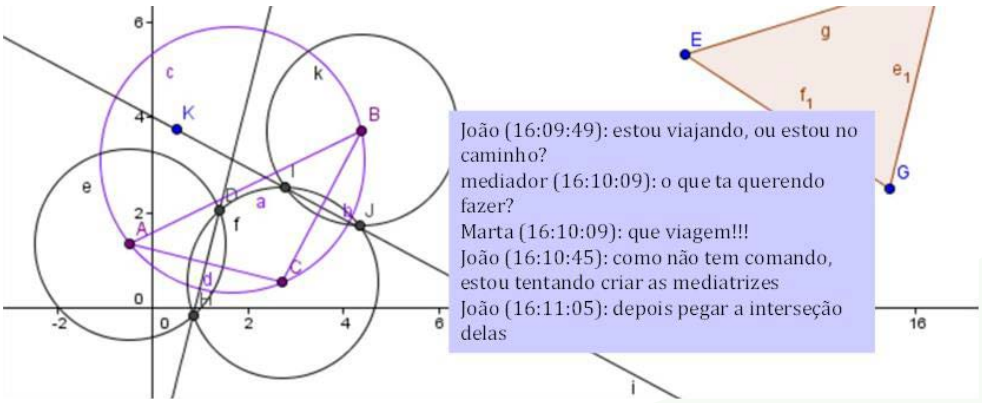
Quadro 3: Interações de João a partir da construção de Marta

	*mediador (15:58:49): qual o próximo passo?* *João (15:59:10): acho que voltei* *Marta (15:59:14): não sei kkk* *João (15:59:28): achar a mediatriz, seria um bom passo?* *João (15:59:53): e depois marcar a interseção entre elas?* *Marta (15:59:58): quer tentar João?* *João (16:00:04): posso tentar* *João (16:01:29): Professor* *mediador (16:01:34): oi* *João (16:01:59): Nesse GeoGebra não tem a opção de escrever o comando, não?* *mediador (16:02:19): acho que não* *João (16:02:54): agora tenho que achar outra maneira de encontra a mediatriz* *mediador (16:03:59): no segundo ou terceiro ícone não teria a possibilidade?*

Fonte: autores (2021)

A aba do GeoGebra tinha ferramentas que João poderia ter usado para encontrar as mediatrizes, porém, de maneira surpreendente João seguiu passos de construções geométricas mais tradicionais, e posteriormente buscou apoio do grupo para validar o que tinha feito, como mostra a Figura 1.

Figura 1: Construção das mediatrizes e de um triângulo qualquer



Fonte: autores (2021)

ISBN 978-65-86901-50-4

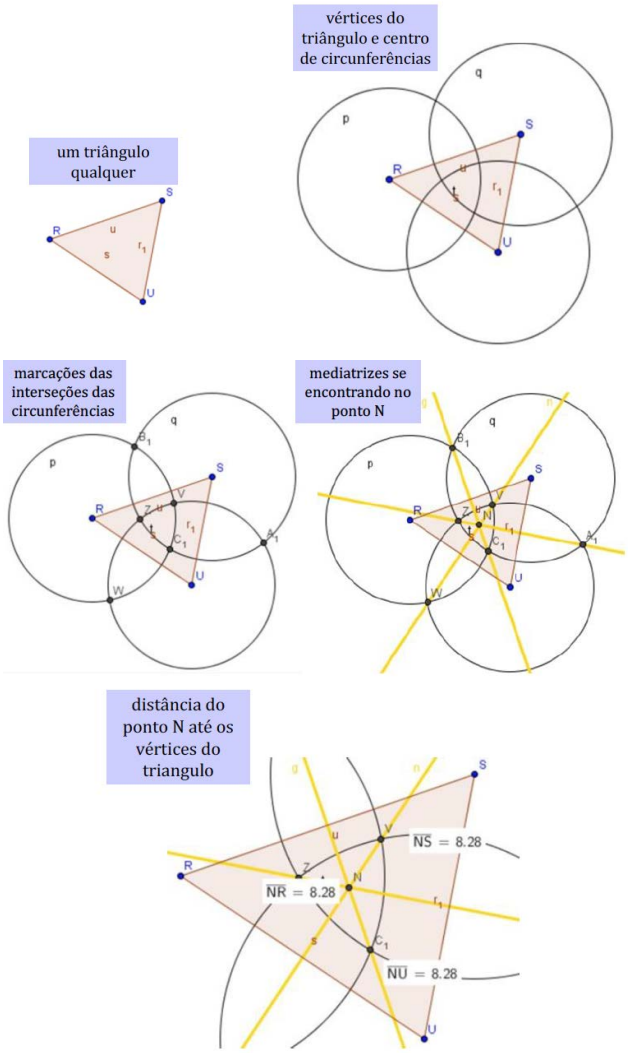
CAPA | EXPEDIENTE | COMITÊ EDITORIAL | SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

Em alguns momentos na aba GeoGebra, era necessário aumentar ou diminuir a escala para encontrar as construções dos outros participantes. No caso das construções de João, a área que ele usou para faze-las não estava visível para o mediador e para Marta. Assim, quando o mediador mexeu conseguiu visualizar as construções.

Como João não conseguiu organizar sua última construção, mesmo com a ajuda do mediador que tentando deixar menos poluído o espaço do GeoGebra apagou algumas construções, o participante resolveu fazer outra construção, dessa vez de forma mais organizada, como na Figura 2.

Figura 2: Passo a passo da construção de João



Fonte: autores (2021)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

Posteriormente a construção da Figura 2, Marta (16:59:48) pontuou que 'seria bom a gente estudar a teoria pra entender melhor a questão'. Esse desabafo seguiu-se da explicação de João acerca da construção sugerindo a resposta da tarefa.

> *João (17:00:01): esse seria meu pensamento*
>
> *João (17:00:19): apareceu o desenho que construí com as mediatrizes amarela?*
>
> *João (17:02:14): a distância do ponto N que é a interseção das mediatrizes amarelas*
>
> *João (17:02:39): até os 3 vértices é a mesma*
>
> *João (17:03:42): logo, seria uma boa região para criar a estação.*

A proposta da tarefa 'Estação de Bombeamento' estimulou a construção conjunta de conhecimento a partir do objetivo de localizar a construção de uma estação de bombeamento segundo a distância de três cidades, o que favoreceu interações nas quais o mediador e os estudantes puderam problematizar o contexto do enunciado a partir de objetos matemáticos (Característica 3; SOUZA e BAIRRAL, 2016).

No contato inicial do mediador identificamos que o mediador adotou uma condução da sessão mais livre deixando os participantes se posicionarem sobre o que fariam sem apontar caminhos, potencializando a comunicação síncrona e interativa (Característica 2; SOUZA e BAIRRAL, 2016).

Os participantes começaram a propor alternativas com marcações no mapa postado na aba quadro branco. Cris começou a rabiscar o mapa, traçando formas na área interna das três cidades, reforçando a hipótese de que a estação de bombeamento seria construída no meio delas. João, propôs usar circunferências para achar um ponto em comum, no entanto, não deu maiores esclarecimentos sobre como isso poderia ser feito. E Marta, justificando a hipótese de Cris, construiu uma área triangular com as cidades como vértices, e traçou segmentos de retas saindo de dois vértices da área triangular que se tocavam internamente a essa área.

Essas interações entre Marta, João e Cris sugerem evidências de que o design construído para o desenvolvimento da tarefa 'Estação de Bombeamento' no VMTcG constitui uma ambiência na qual os saberes dos estudantes foram construídos em processo continuo de comunicação no qual se negociou e tomou decisões para encaminhamentos da situação-problema investigada (Característica 4; SOUZA e BAIRRAL, 2016).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

Essas interações ressaltam um potencial imaginativo e de proposição de abordagens que a tarefa 'Estação de Bombeamento' no ambiente VMTcG cativou nos participantes. Ao propor soluções para a situação-problema, e isso sendo possível por estarem motivados a encontrar uma solução, os participantes expressaram suas propostas de diferentes formas: proposta textual (João), proposta pictórica e textual (Cris), e proposta pictórica (Marta). As propostas pictóricas surgiram em meio a dificuldades das participantes Cris e Marta de usar as ferramentas da aba GeoGebra.

A condução da sessão adotada pelo mediador favoreceu a hipertextualidade e a multimodalidade discursiva, na medida que no processo comunicativo os estudantes expressaram suas conjecturas por texto, construções estáticas no mapa do quadro branco, e construções dinâmica no GeoGebra (Característica 1; SOUZA e BAIRRAL, 2016).

Os passos observados nas construções de Marta sugerem que ela estava tentando encontrar o ponto notável daquela área triangular, no entanto, a imprecisão das ferramentas da aba quadro branco não permitiu que ela avançasse. Nenhum conceito matemático foi expresso textualmente por Marta, mas a organização de sua construção apontou indícios matemáticos sobre sua proposta de resolução.

A liberdade identificada na forma de conduzir a sessão do mediador em certo ponto promoveu o surgimento de conjecturas, e em outro ponto impediu que as conjecturas emergidas fossem aprofundadas, já que ao ter diferentes conjecturas (ideia de Cris justificada pela construção de Marta, e ideia de João sem justificação), ao invés de instigar o embate entre elas, o mediador seguiu a proposta de João ponderando pela construção da circunferência na aba quadro branco ou na aba GeoGebra. Assim, ao deixá-los por conta própria estimulou o surgimento de conjecturas para abordar a situação-problema, no entanto, essa mesma liberdade privou oportunidades dos participantes de argumentar e convencer uns aos outros sobre mudar para o GeoGebra ou não.

Todavia, essa é uma interpretação que fazemos como pesquisadores observando essa sessão no VMTcG de fora, com possibilidades de avaliar a posteriori possibilidades de caminhos, o que não é permitindo ao mediador no calor do momento em que as interações estão acontecendo. E dessa forma, entendemos a opção do mediador, já que a imprevisibilidade trazida pelo abrir mão do controle exigiu dele decidir por um caminho mais frutífero para o desenrolar da sessão, e ao perceber as dificuldades das participantes Cris e Marta nas construções com as ferramentas não tão precisas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

da aba quadro branco, o mediador direcionou os participantes a construírem na aba GeoGebra.

A participante Marta, com a ausência de Cris, e com as dificuldades no manuseio das ferramentas não se sentiu mais motivada em levar a frente sua proposta iniciada na aba quadro branco, mas mesmo assim, em alguns momentos nos quais as interações estavam entre o mediador e João no *chat*, a participante fez várias construções praticando o que aprendeu com o mediador, e reconhecendo, mesmo sem total domínio, conteúdos matemáticos necessários para a construção do modelo matemático.

Com a instabilidade de conexão dos participantes alguns bugs no VMTcG aconteceram, não sincronizando o que João construiu com o que o mediador e Marta estavam observando no GeoGebra, causando uma diferença de tempo, o famoso *delay* comumente observado nos jornais em entradas ao vivo de correspondentes que estão em lugares distantes. Quando não eram problemas referentes a essa atualização síncrona, eram referentes a escala adotada no GeoGebra por cada interlocutor, requerendo que eles passeassem o cursor sobre a tela aumentando ou diminuindo a escala para encontrar as construções que estavam sendo feitas.

A conjunção de ideias dos participantes, resultou em design construído para o desenvolvimento da tarefa favoreceu conexões lúdicas e incentivou navegações críticas, criativas e autorais (Característica 5; SOUZA e BAIRRAL, 2016).

Considerando a definição de tarefa de Modelagem Matemática assumida neste artigo, entendemos que o desenvolvimento da tarefa 'Estação de Bombeamento' no VMTcG figurou como uma atividade formativa (tarefa+interação+colaboração) *on-line* e síncrona, na medida que os estudantes aceitaram o convite de investigar uma situação-problema. Em grupo, estudantes e mediador formaram uma parceria no uso de conteúdos matemáticos que resultou na generalização circuncentro, ou seja, os estudantes e o mediador conseguiram capturar a estrutura essencial de uma situação -problema, resultando em um modelo matemático que permitiu ao grupo inferir respostas para o enunciado dessa situação-problema.

Nesse cenário destacamos alguns aspectos do desenvolvimento da tarefa 'Estação de Bombeamento': as mediatrizes e o circuncentro não foram indicados no comando da situação-problema; não foi indicado como os estudantes deveriam conduzir a investigação, pois as ideias foram discutidas, avaliadas, negociadas, aceitas, recusadas pelo grupo; havia possibilidades de desenvolver diferentes estratégias de resolução, como testar outros

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

pontos notáveis do triangulo, a depender da condução do mediador; havia possibilidades de traçar diferentes opções de estratégias, resolução e solução, como trazer conceitos de mediana, baricentro, entre outros, a depender da condução do mediador; o controle das interações não esteve centrado no mediador, oportunizando aos estudantes apresentarem e defenderem seus posicionamentos, bem como, contestarem argumentos do mediador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção encaminhamos o texto para os momentos finais retomando o objetivo que elencamos, que foi analisar interações emergidas no desenvolvimento síncrono de uma tarefa de Modelagem Matemática em um ambiente *on-line*. Para explanar sobre esse objetivo retomamos características da dinâmica do processo de Modelagem Matemática consideradas para a elaboração e desenvolvimento da tarefa de Modelagem Matemática de forma síncrona no ambiente *on-line* VMTcG: o início do processo com situações-problema, referenciados na semirealidade ou na realidade dos alunos; trabalho em grupo, alunos e professores sendo parceiros no processo de ensino e aprendizagem; a generalização de informações da situação-problema investigada; e o modelo matemático, como síntese das escolhas e estratégias traçadas para alcançá-lo.

A generalização de informações da situação-problema investigada aconteceu quando os estudantes rabiscaram no mapa no quadro branco e quando eles migraram para construir objetos e formas no GeoGebra. Observamos que na tarefa Estação de Bombeamento elementos do contexto do enunciado foram lidos no GeoGebra como objetos da Geometria Plana, gerando ao final uma construção que dentro do desenvolvimento das tarefas repercutiu como modelo matemático possibilitando repostas para solucionar a situação-problema investigada. Assim, os estudantes buscaram entender e se apropriar do contexto da situações-problema e conseguiram por meio das construções de objetos matemáticos – como triangulo, mediatrizes e o circuncentro – abstrair compreensões que os levaram a solucionar a situação-problema.

O modelo matemático resultante desse processo, diferentemente do que comumente vemos como produto de atividades de Modelagem Matemática, foram os objetos matemáticos e a formas construídas no GeoGebra, na medida que reconhecemos as construções do ponto notável circuncentro como sendo uma captura dos estudantes da estrutura essencial

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

da situação-problema envolvendo o local da construção de uma estação de bombeamento.

É importante ressaltar que na relação estabelecida entre estudantes e mediador nesses momentos do desenvolvimento das tarefas evidenciou-se uma parceria assumida entre eles em que as interações dos estudantes eram amplificadas ou contraídas pelas interações do mediador.

O quadro branco serviu como apoio para postagem da tarefa e discussão de primeiras ideias, o *chat* colaborou nas discussões, reflexões, negociações juntamente com o GeoGebra, no qual as construções em seu espaço permitiram que os estudantes embasassem suas conjecturas. A condução do mediador permitiu autonomia dos estudantes na tomado de decisões e nos direcionamentos para construção do modelo matemático e das respostas derivadas dele, configurando um enquadramento mais fraco do mediador não centrando a comunicação dialógica nele e sim nos estudantes e favorecendo o trabalho colaborativo.

Dessa forma, as características da dinâmica do processo de Modelagem Matemática juntamente com as interações em um AVA de Souza e Bairral (2016) promovidas nos espaços de interações do VMTcG (quadro branco, GeoGebra e *chat*), constituíram um ecossistema de ensino e aprendizagem em que identificamos interações entre: o mediador e os estudantes, estudantes e estudantes, mediador e VMTcG, estudantes e VMTcG, mediador -estudantes e conteúdos matemáticos, conteúdos matemáticos e o VMTcG.

Em meio a pandemia do novo Coronavírus e de demandas diversas para os professores ensinarem matemática remotamente pesquisas como a que apresentamos são relevantes por permitir discutir uma tarefa de Modelagem Matemática desenvolvida de forma síncrona em um ambiente *on-line* que potencializou interações e processos de ensino e de aprendizagem colaborativo e crítico, sendo mais uma opção a ser considerada quando professores e alunos são privados de interagir presencialmente.

REFERÊNCIAS

BAIRRAL, M. A. **Discurso, interação e aprendizagem matemática em ambientes virtuais a distância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edur, 2018.

BAIRRAL, M. A. Algumas postagens para sair provisoriamente do ambiente, mas para potencializar a educação online. In: BAIRRAL, M. A. (Org.). **Ambiências e**

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

redes online: interações para ensino, pesquisa e formação docente. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. (p. 197-207).

BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática:** concepções e experiências de futuros professores. 2001. 253f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Rio Claro – SP, 2001.

BASSANEZI, R. C. **Temas e modelos**. Campinas – SP: UFABC, 2012

MENEZES, R. O. **Modelagem matemática e tratamento do erro no processo de ensino-aprendizagem das equações diferenciais ordinárias**. 2009. 180f. Dissertação (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas). Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2009

BURAK, D. Modelagem Matemática e a sala de aula. In ENCONTRO PARANAENSE DE MODELAGEM EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 01, 2004, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2004. p. 1-10.

BUSTAMANTE, J. E. G. **Modelagem matemática na modalidade online**: Análise segundo a teoria da atividade. 213f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro – SP, 2016.

COSTA, P. O. **Educação on-line na Universidade**: o processo de ensinar e aprender cálculo na era das tecnologias digitais. 145f. Dissertação (Mestrado Ciências Humanas). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2010.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. N. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** (45), 57-67. 2013.

FERREIRA, C. R. **Modelagem matemática na Educação Matemática**: contribuições e desafios à Formação Continuada de professores na modalidade Educação à Distância Online. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

FREJD, P.; BERGSTEN, C. Professional modellers' conceptions of the notion of mathematical modelling: ideas for education. **ZDM Mathematics Education**, 50, 117-127. 2018.

MALHEIROS, A. P. dos S. **Educação Matemática online**: a elaboração de projetos de Modelagem. 2008, 187f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Rio Claro – SP, 2008.

MENEZES, R. O. Mapeamento em Dissertações e Teses de Atividades de Modelagem Matemática Desenvolvidas na Modalidade a Distância. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39, 2019; Niterói-RJ. **Anais...** Niterói – RJ: ANPED, 2019. p. 1-4.

MENEZES, R. O. Formação inicial do professor que ensina matemática: proposta de um modelo de ensino online e síncrono no ambiente. In: BAIRRAL, M. A. (Org.). **Ambiências e redes online**: interações para ensino, pesquisa e formação docente. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. (p. 137-152).

MERCADO, L. Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. **Em aberto**, 22(79), 17-44, 2009.

PEREIRA, R. S. G. **A educação a distância e a formação continuada de professores de matemática**: contribuições de um contexto formativo para a base de conhecimento docente. 2015, 219f. Tese (Doutorando em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Presidente Prudente – SP, 2015.

PRADO, A. S.; SILVA, L. A.; SANTANA, T. S. Uma Análise Bernsteiniana de Tarefas de Modelagem Matemática no Caso 1. In: CONFERÊNCIA NACIONAL SOBRE

MODELAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8, 2013; Santa Maria – RS, **Anais...** Rio Grande do Sul: SBEM, 2013. p. 1-12 CD-ROM.

SANTANA, T. **Avaliação discente de um curso de modelagem matemática à distância**. 2010, 122f. Dissertação (Mestrado Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador – BA, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.092

SILVA, L. A. da; OLIVEIRA, A. M. P de. A tensão da elaboração da situação-problema no planejamento do ambiente de modelagem matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5, 2012; Petrópolis – RJ, **Anais...** Rio de Janeiro: SBEM, 2012, p. 1-21.

SOUZA, R., M., DE; BAIRRAL, M. A. Acessar ou Interagir? Uma Análise em Disciplinas da Licenciatura em Matemática no Cederj. **EAD em Foco**, 6(3), 39-49, 2016.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

LACUNAS DE APRENDIZAGEM GERADAS PELA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR PARA O ESTADO DE SÃO PAULO

CRISTIANE MICHELE ALVES DE OLIVEIRA
Mestre pelo Curso de Biotecnologia em Medicina Regenerativa e Química Medicinal da Universidade de Araraquara - UNIARA, cristiane.michele87@gmail.com;

PRISCILA NISHIZAKI BORBA
Mestre pelo Curso de Biotecnologia em Medicina Regenerativa e Química Medicinal da Universidade de Araraquara - UNIARA, pri_cassimiro@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

RESUMO

O contexto da pandemia gerada pela Covid-19, vem desafiando autoridades de várias áreas que adotaram dispositivos biopolíticas de controle com o objetivo de regular a vida dos indivíduos. A utilização de meios de aprendizagem de forma remota para a continuidade das atividades educacionais fortalece positivamente a manutenção do comprometimento educacional à curto prazo, porém com diferentes resultados em relação a transmissão e absorção do conteúdo e até mesmo a dificuldade de acesso. O Estado de São Paulo retomou, no ano de 2019, o crescimento em todas as etapas de ensino. Houve o maior crescimento da história do estado no Ensino Fundamental e Médio, o Estado passou a ocupar novamente o 1º lugar. Porém, a pandemia trouxe grandes desafios novamente.

Palavras-chave: Lacunas de aprendizagem, Educação e Pandemia, Pandemia do Novo Coronavírus.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

INTRODUÇÃO

Desde o final do ano de 2019, o mundo tomou conhecimento do aparecimento de um novo vírus, as autoridades chinesas comunicaram à Organização Mundial da Saúde (OMS), que imediatamente classificou o vírus com alto potencial de contaminação e letalidade para a população mundial. A OMS declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causado pelo novo coronavírus (Covid-19) consiste em uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020).

O contexto da pandemia gerada pela Covid-19 vem desafiando autoridades de várias áreas que adotaram dispositivos biopolíticos de controle com o objetivo de regular a vida dos indivíduos(PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020).

A crise de saúde gerada pelo novo coronavírus trouxe grandes preocupações entre as nações de todos os continentes, alterando profundamente as relações políticas e econômicas em escala global (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020).

Desta forma, no início do mês de março de 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) realizou o primeiro cálculo global da situação educacional impactada pela pandemia de Covid-19, como é chamada oficialmente. Neste relatório, foram registrados quase 300 milhões de alunos afetados em 22 países de três continentes pelo fechamento de escolas devido à expansão do vírus (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020). O que culminou durante a difusão internacional do surto da pandemia de COVID-19 foi que os países afetados implementaram gradativamente no espaço intranacional diferentes estratégias de isolamento social, dentre as quais estão o fechamento de unidades escolares (creches, escolas, colégios, faculdades e universidades) e necessidade de formas alternativas à continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, sendo que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tornou-se o meio mais utilizado para a retomada de forma emergencial para o Ensino a Distância – EAD (SENHORAS; PAZ, 2019) e remoto nesse período de crise sanitária (SENHORAS, 2020).

Ainda nessa perspectiva, no início da pandemia em 2020, as redes de ensino pública e privadas no Brasil tiveram que suspender temporariamente

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

as atividades para controle da pandemia do Covid-19, pois o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), propôs aos líderes dos sistemas e organizações educacionais que desenvolvessem planos para a continuidade dos estudos por meio de diferentes modalidades, enquanto durasse o período de isolamento social, haja vista a necessidade de manter a educação das crianças, jovens e adultos durante a pandemia (CORDEIRO, 2020).

Assim, o que se percebeu é que houve um claro ciclo de contenção epidemiológica a COVID-19 em cada país gerou um mapa dinâmico de respostas diferenciadas no âmbito educacional, o qual apresentou pontos de convergências, tanto, nos contextos de isolamento social por meio de etapas de fechamento localizado e fechamento total das instituições de ensino, quanto nos contextos de reabertura social por meio de fechamento localizado/reabertura parcial e reabertura total dos estabelecimentos educacionais (SENHORAS, 2020). O Brasil não poderia ficar de fora deste cenário de contenções drásticas epidemiológicas a COVID-19, pois as consequências após a declaração de pandemia pela OMS em 2020, atingiu rapidamente a população mais vulnerável brasileira e o Ministério da Educação definiu critérios para a prevenção ao contágio da Covid-19 nas escolas na tentativa de não disseminar ainda mais o vírus pelo país e consequentemente, prejudicar essa população carente, porém o desafio fundamental da educação brasileira foi e tem sido se readequar ao cenário tecnológico, acessível e inclusivo para que os estudantes não sejam prejudicados com a pandemia (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020).

Neste ínterim, com a suspensão das aulas presenciais, como medida de segurança sanitária, para não disseminação do vírus, as unidades escolares passaram a adotar o ensino a distância (EAD) a partir do dia 30 de março de 2020. A adoção das atividades não presenciais, apoiadas pelo uso dos recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na tentativa de minimizar as perdas causadas, no campo da educação, pelo isolamento social, ou seja, as TICS surgem como uma alternativa para evitar que os estudantes sofram prejuízos no processo de ensino-aprendizagem e como possibilidade de enfrentamento da pandemia na área da educação, porém como muitas lacunas e dificuldades ainda serem enfrentadas pela escola, alunos e professores (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já previa a possibilidade de ensino a distância em casos emergenciais. A partir deste entendimento, os Conselhos de Educação de vários estados se

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

manifestaram para regulamentar e amparar as escolas que optaram em continuar com suas atividades pedagógicas de maneira remota (BRASIL, 1996 apud PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020).

No Brasil o ensino remoto que é atualmente utilizado em âmbito emergencial assemelha-se a EAD somente no que se refere a educação mediada pela tecnologia. Porém os princípios são iguais da educação presencial (CORDEIRO, 2020).

Em 19 de março de 2020, o MEC alterou o citado documento, pela publicação da Portaria nº345/2020. Em seu art. 1º, esta última Portaria dispõe o seguinte (BRASIL, 2020b apud PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 228):

> Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

A Resolução CNE/CEB n. 03/2018, em seu artigo 17, § 13, dispõe que (BRASIL, 2018 apud PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 229):

> As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas partes da carga horária do ensino médio, podem ser atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, podendo ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância.

O MEC ainda conceitua a EAD (Ensino a Distância) como uma forma de "ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos [...] organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação" (BRASIL, 1998, p. 1 apud PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 229).

Costa (2017, p. 6 apud PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 229), define a EAD como:

> Uma modalidade de educação planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação. É uma forma de ensino-aprendizagem mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que permitem que o professor e o estudante estejam em ambientes físicos diferentes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

Os impactos da pandemia da COVID-19 são preocupantes sobre a educação pois criam um desequilíbrio sobre a sociedade, em que os fatores econômicos são considerados mais privilegiados devido ao amplo acesso as TICs, com isso minimizam os efeitos da pandemia a curto prazo. Desta forma, as famílias consideradas com maior escolarização e melhores condições econômicas dão continuidade aos seus estudos por meios de plataformas estáveis enquanto os mais vulneráveis economicamente são limitados devido pela falta de acesso à internet, dificultando a continuidade dos estudos durante e após a pandemia (SENHORAS, 2020).

A utilização de meios de aprendizagem de forma remota para a continuidade das atividades educacionais fortalece positivamente a manutenção do comprometimento educacional à curto prazo, porém com diferentes resultados em relação a transmissão e absorção do conteúdo e até mesmo a dificuldade de acesso (SENHORAS, 2020).

Ao comparar-se o ensino EAD com o remoto observa-se que o EAD apresenta metodologias, conteúdos e atividades educacionais adequadas em um contexto amplo de acessibilidade, já o remoto se tornou um pilar para resolução de problemas permanentes considerados a longo prazo durante e após a pandemia (SENHORAS, 2020).

As aulas remotas são realizadas em tempo real seguindo o mesmo horário das aulas presenciais, abordando as mesmas disciplinas diárias com o professor, seguindo o Plano de Ensino de cada instituição que foi adaptado para a situação emergencial vivida neste contexto epidemiológico da pandemia (CORDEIRO, 2020). E para manter as atividades educacionais durante o período de pandemia e isolamento social, muitas instituições de ensino optaram em utilizar o ensino remoto, por meio de atividades online direcionadas pelos docentes aos alunos, para diminuir o prejuízo ocasionado pela paralisação das aulas presenciais (CORDEIRO, 2020).

A maioria do corpo docente teve que se adaptar a nova realidade utilizando o recurso remoto. Também foi observada uma parceria entre família e escola em que se notou um maior engajamento da família nas atividades escolares, o que é algo notoriamente positivo em um processo de ensino aprendizagem. (CORDEIRO, 2020).

A modalidade remota foi um desafio para a sociedade, pois ninguém estava preparado para tamanha proporção, assim a utilização da tecnologia digital se tornou uma solução para o ensino remoto, porém tem seus efeitos limitantes. Um dos maiores desafios encontrados nestes tipos de tecnologias é a conexão à internet, porém ainda é considerado o melhor método

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

para minimizar a perdas dos conteúdos das aulas presenciais (CORDEIRO, 2020).

A invasão da escola no domicílio

O Governo Federal, em 01/04/2020, mediante a MP 934, realizou ajustes no calendário escolar, desobrigando parte do artigo 24, I que estabelece os 200 dias de efetivo trabalho escolar, porém mantendo as 800 horas (CURY, 2020).

Consequente, o Parecer CNE/CP 05/2020 de 30/04/2020, publicado no DOU em 04/05/2020, declara (CURY, 2020, p. 10):

> 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.

Seguindo com o parecer:

> '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' (CURY, 2020, p. 10).

Avançando, ainda que cumprindo os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (CURY, 2020, p. 10):

> A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de "ciclo emergencial", ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua - Tecnologias da Informação e da Comunicação de 2018, divulgada pelo IBGE, no ano de 2020, mostra que uma a cada 4 pessoas no Brasil não tem acesso à internet (25,3%). Em área urbana, é de 20,6% e em área rural é de 53,5%. Metade dos que não têm acesso (41,6%) relata que não sabem usar a internet. Os celulares são o principal meio de acesso (97%) e 56,6% possuem computador (CURY, 2020).

De acordo com o princípio constitucional da autonomia dos entes federativos do art. 211 da CF/88, do art. 24, § 1º e do art. 22, XXIV, secundados pelo art. 8ºda LDB, o CNE reconhece (CURY, 2020, p. 10):

> Em Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020, o CNE indicou que os sistemas de ensino (previstos nos artigos 16, 17 e 18 da LDB) devem considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas para a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas. A gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino. Assim sendo, por meio da sua Nota, considerando os dispositivos legais e normativos vigentes, o CNE reiterou que a competência para tratar dos calendários escolares é da instituição ou rede de ensino, no âmbito de sua autonomia, respeitadas a legislação e normas nacionais e do sistema de ensino ao qual se encontre vinculado, notadamente o inciso III do artigo 12 da LDB.

Seja por conta da autonomia assumida antes do parecer, seja por conta deste enfatizando a posição federativa e autonômica das decisões, a suspensão das atividades presenciais foi se dando desde março/2020, nos Estados e Municípios (CURY, 2020).

Isso indica que junto com a assinalação das desigualdades acima apontadas, houve em menor ou maior grau, perdas e danos para os estudantes, segundo a estratificação social e acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação (CURY, 2020).

Na área da educação, exceto no sistema hospitalar, o impacto foi a invasão da escola na casa, ou melhor, das escolas nas casas (CURY, 2020). O domicílio, antes tomado por rotinas relativamente separadas, tornou-se o lugar do fogão, da limpeza, do lazer, das trocas culturais pelo celular e do ensino, ou seja, tudo dentro do mesmo espaço (CURY, 2020).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

A ocupação da escola na casa trouxe problemas de adaptação de um ensino remoto. A rotina precedente empurrava a casa para o trabalho, para o consumo, para o lazer e, um movimento de ir e vir de mais de 50 milhões de crianças e jovens para as escolas. Esse dinâmica, agora, foi substituído pelo ficar em casa (CURY, 2020).

A escola era e continua a ser o lugar mais permanente de convivência fora de casa: instituição de permanência contínua, sistemática, com uma frequência de pelo menos 5 dias por semana e por, pelo menos, 4 horas por dia. Não há outra instituição com iguais características em nossa sociedade (CURY, 2020).

A ocupação das escolas nas casas vem revelando a importância da figura e do valor profissional do professor, da professora, ficando evidente os limites de um ensino doméstico. Os pais, tutores ou cuidadores, exceto os que são profissionais do magistério, não são profissionalizados, não foram preparados para tal situação. E nem todos os profissionalizados, são para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (CURY, 2020).

Os impactos gerados pela pandemia da COVID-19 na educação brasileira

A pandemia da Covid-19, gerou um grande impacto na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual, é o que indica a pesquisa realizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio de avaliação aplicada aos estudantes do 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, no início do ano letivo de 2021, da Secretaria Estadual da Educação (Seduc-SP), pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Em cada ano escolar, foram avaliados, aproximadamente, 7 mil estudantes, de diferentes perfis sociais e regionais do Estado, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Os testes foram aplicados em formato impresso e de forma presencial, incluindo itens baseados nas escalas de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

O Estado de São Paulo retomou, no ano de 2019, o crescimento em todas as etapas de ensino. Houve o maior crescimento da história do estado no Ensino Fundamental e Médio, o Estado passou a ocupar novamente o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

1º lugar. Porém, a pandemia trouxe grandes desafios novamente (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

As crianças e adolescentes das famílias mais pobres já apresentam quase 5 vezes mais chances de não concluir o Ensino fundamental e o Médio do que as das famílias mais ricas (UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, PROGRAMA ALIMENTAR MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020 apud BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Durante a pandemia vários fatores prejudicaram o aprendizado, como, períodos longos sem aulas ou atividades pedagógicas, o prejuízo foi especialmente de crianças de famílias vulneráveis (COOPER, 2003 APUD ALEXANDER ET AL. 2007 APUD KIM & QUINN, 2013 APUD ATTEBERRY & MCEACHIN, 2016 apud BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Durante todas as fases do ciclo pandêmico da Covid-19, foram afetados de uma forma distinta tanto docentes como estudantes de diversos níveis e faixas etárias, muitos pela assimetria educacional já existente que se acentuaram pela falta de planejamento do ensino e aprendizagem alternativos à distância quanto as lacunas de acessibilidade de docentes e alunos para a utilização das TICs para a promoção do ensino a distância (EAD) (SENHORAS, 2020).

A pandemia da Covid-19 teve efeitos críticos sobre a educação que merecem ser considerados como impactos negativos no processo de ensino aprendizagem como: aumento da evasão escolar as quais demandaram ações estratégicas em pouquíssimo prazo para a eventual continuidade dos estudos e empenho na criação de planejamentos para solucionar problemas escolares em médio prazo (SENHORAS, 2020).

A interrupção total dos ensinos presenciais e virtuais criou um contexto problemático, pois com a paralisação do processo ensino aprendizagem no contexto pandêmico teve um aumento nas limitações de aprendizagem integral dos conteúdos pós-pandemia, com a volta de ciclos acadêmicos (SENHORAS, 2020).

Com a paralisação total das atividades escolares o aumento da evasão escolar se torna intensificado em médio prazo, pois o período pós-pandemia se concentrará em uma programação com diversos conteúdos educacionais, em um momento em que o mercado de trabalho é considerado dificultoso, exigindo esforços dos diversos integrantes de família em situação de vulnerabilidade (SENHORAS, 2020).

A pandemia do Covid-19 criou diversas repercussões negativas nos diversos Sistemas Nacionais de Educação que tendem a criar diversos ciclos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

de desigualdade, que preocupante devido as diferentes classes sócias, regiões, setores públicos e privados e ainda na realidade educacional dos diversos níveis de ensino. (SENHORAS, 2020).

É importante destacar que o ensino nunca mais voltará como era antes, pois abriram-se novas formas de aprender e reaprender, os docentes e alunos foram libertados das paredes das salas de aula. Os docentes criaram uma forma de ensinar, avaliar e planejar no mundo digital. Os pais puderam entender qual é o papel do professor na educação onde eles não mediram esforços para recriar o método de ensino e aprendizagem (CORDEIRO, 2020).

Durante todas as fases do ciclo pandêmico da Covid-19 foram afetados de uma forma distinta tanto docentes como estudantes de diversos níveis e faixas etárias, muitos pela assimetria educacional já existente que se acentuaram pela falta de planejamento do ensino e aprendizagem alternativos à distância quanto as lacunas de acessibilidade de docentes e alunos para a utilização das TICs para a promoção do ensino a distância (EAD) (SENHORAS, 2020).

METODOLOGIA

Foi realizada revisão bibliográfica sobre o tema nas revistas acadêmicas científicas disponíveis on-line como: Google acadêmico e SciELO e no site do Ministério da Educação no período de dois mil e vinte a dois mil e vinte um, reunindo e comparando os diferentes dados encontrados nas fontes de consulta para a fundamentação teórica-científica que permitisse identificar as lacunas de aprendizagem geradas pela pandemia da Covid-19.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2019 no Estado de São Paulo mostra que o ensino avançou. Ainda no mesmo ano, o Estado retomou o crescimento em todas as etapas de ensino, além do maior crescimento da história no Ensino fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), São Paulo passou a ocupar novamente o 1º lugar dos Anos Finais com a rede estadual e o 1º lugar dos Anos Iniciais com a rede pública (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Porém, a pandemia trouxe grandes desafios, como:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

a. **maior risco de abandono e evasão:** As crianças e adolescentes das famílias mais pobres já apresentam quase 5 vezes mais chances de não concluir o EF e o EM em comparação com as famílias mais ricas. (Unesco, Unicef, Banco Mundial e Programa Alimentar Mundial das Nações Unidas, 2020 apud BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).
b. **prejuízos à aprendizagem:** Períodos longos sem aulas ou atividades pedagógicas prejudicam o aprendizado, especialmente de crianças de famílias vulneráveis (COOPER, 2003, ALEXANDER et al., 2007, KIM & QUINN, 2013 E ATTEBERRY & MCEACHIN, 2016 apud BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).
c. **prejuízos à saúde mental:** Preocupações com o futuro, com a saúde e o longo período longe de amigos e familiares afetarão nossas crianças e jovens (Unicef apud BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Para medir o impacto da pandemia de Covid-19 sobre a aprendizagem dos estudantes, no início de 2021, a SEDUC-SP realizou uma das primeiras e mais importantes pesquisas sobre o tema, com a realização de Avaliação de Língua Portuguesa e Matemática aplicada aos estudantes do 5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM da rede estadual de São Paulo, com amostra de todas as classes sociais e regiões do estado. A aplicação ocorreu com a utilização de aplicadores externos a fim de garantir a confiabilidade e comparabilidade dos resultados (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Tabela 1 - Dimensões da Amostra.

		5º Ano Ensino Fundamental	9º Ano Ensino Fundamental	3ª Série Ensino Médio
Participação	Escolas	389	373	354
	Alunos	7.135	7.190	6.418

Fonte: Brasil - Ministério da Educação, 2021, p. 05.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

Resultados – Língua Portuguesa

Tabela 2 - Comparativo SAEB 2019 e Avaliação Amostral 2021.

Etapa	SAEB 2019 ESTADUAL	AMOSTRAL 2021	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA (AMOSTRAL - SAEB 2019)
5º Ano Ensino Fundamental	223	194	-29
9º Ano Ensino Fundamental	262	250	-12
3ª Série Ensino Médio	279	268	-11

Fonte: Brasil - Ministério da Educação, 2021, p. 06.

Resultados – Matemática

Tabela 3 - Comparativo SAEB 2019 e Avaliação Amostral 2021.

Etapa	SAEB 2019 Estadual	AMOSTRAL 2021	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA (AMOSTRAL - SAEB 2019)
5º Ano Ensino Fundamental	242	196	-46
9º Ano Ensino Fundamental	261	248	-13
3º Série Ensino Médio	273	255	-18

Fonte: Brasil - Ministério da Educação, 2021, p. 07.

Resultados em contexto – Anos Iniciais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

Tabela 4 - Evolução Temporal para o 5º Ano Ensino Fundamental – Língua Portuguesa – SAEB vs. Avaliação Amostral.



Fonte: Brasil - Ministério da Educação, 2021, p. 08.

Resultados em contexto – Anos Finais

Tabela 5 - Evolução Temporal para o 9º Ano Ensino Fundamental – Língua Portuguesa – SAEB vs. Avaliação Amostral.



Fonte: Brasil - Ministério da Educação, 2021, p. 09.

Resultados em contexto – Ensino Médio

Tabela 6 - Evolução Temporal para o 3ª Série Ensino Médio – Língua Portuguesa – SAEB vs. Avaliação Amostral.



Fonte: Brasil - Ministério da Educação, 2021, p. 10.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

Resultados em contexto – Anos Iniciais

Tabela 7 - Evolução Temporal para o 5º Ano Ensino Fundamental – Matemática – SAEB vs. Avaliação Amostral.



Fonte: Brasil - Ministério da Educação, 2021, p. 11.

Resultados em contexto – Anos Finais

Tabela 8 - Evolução Temporal para o 9º Ano Ensino Fundamental – Matemática – SAEB vs. Avaliação Amostral.



Fonte: Brasil - Ministério da Educação, 2021, p. 12.

Resultados em contexto – Ensino Médio

Tabela 9 - Evolução Temporal para o 3ª Série Ensino Médio – Matemática – SAEB vs. Avaliação Amostral.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093



Fonte: Brasil - Ministério da Educação, 2021, p. 13.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos iniciais do ensino fundamental para se chegar ao mesmo patamar de aprendizado de 2019 é necessário crescer três vezes a mais em Língua Portuguesa do que normalmente os estudantes aprendem em um ano. Já nos anos finais, para chegar-se ao patamar do aprendizado de 2019, é necessário crescer em Língua Portuguesa mais do o que normalmente os estudantes aprendem em um ano. Em matemática, nos anos finais do ensino fundamental, para chegar-se ao patamar de aprendizado de 2019, precisa-se crescer 3 vezes mais do que normalmente os estudantes aprendem em um ano.

No ensino médio, para chegar-se ao patamar de aprendizado de 2019, precisa-se crescer mais do que o dobro que os estudantes aprendem em Língua Portuguesa em um ano. No entanto, nas quatro últimas edições do SAEB, os estudantes do ensino médio subiram 5 pontos a cada ano em Matemática. Sendo assim, seriam necessários mais de 3 anos para recuperar a aprendizagem defasada durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, **Secretária da Educação do Estado de São Paulo**. Estudantes dos anos iniciais tiveram regressão na aprendizagem durante a pandemia, mostra avaliação. Seduc-SP aponta que o reforço de ações em curso e a retomada das aulas contribuem para reduzir impacto atual, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/estudantes-dos-anos-iniciais-tiveram-regressao-na aprendizagem-durante-pandemia-mostra-avaliação/>. Acesso em: 11 de jun. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/23749/16761. Acesso em: 10 de jun. 2021.

DE JESUS PEREIRA, Alexandre; NARDUCHI, Fábio; DE MIRANDA, Maria Geralda. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020. Disponível em: <https://apl.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

LER, ESCREVER E CONTAR: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ELEMENTARES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL NO PRIMEIRO REINADO (1822-1831)

DANIEL ORLANDO DA SILVA
Pós-graduando do PPGE da Universidade Federal de São Paulo - SP, daniel.orlando@unifesp.br.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

RESUMO

O objetivo deste texto é buscar compreender de que forma "ler, escrever e contar" se constituíram como saberes elementares da instrução pública no Brasil, com base na legislação do Primeiro Reinado, levando-se em consideração os condicionantes políticos e sociais do período, ainda que seja necessário recuar no tempo a fim de compreender as conjunturas históricas. Nesse sentido serão utilizadas como fontes primárias a Constituição de 1824, a Lei de Instrução Pública de 1827 e como consulta os Anais do Parlamento Brasileiro de 1823, 1826 e 1827. Como referencial teórico toma-se por base o trabalho realizado por Xavier (1980) e Santos (2011), que se debruçaram sobre a temática.

Palavras-chave: Legislação educacional. Brasil império. Instrução elementar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

INTRODUÇÃO

A origem da educação no Brasil nos remete à tríade ler-escrever-contar, intimamente ligada à expansão do cristianismo, especificamente, da Igreja Católica, promovido pela Companhia de Jesus no período colonial. A partir do século XIX novas condições determinaram um rumo diferente para os saberes elementares no Brasil a partir da promulgação da Lei de Instrução Pública de 1827, no período imperial. Como essa tríade se desenvolveu? É o que vamos discutir nesse trabalho apoiados, principalmente, em Jean Hébrard (1990), Maria Elizabete S. P. Xavier (1980) e Mariângela Dias Santos (2011), fundamentais para pensar sobre a constituição desses saberes (ler, escrever e fazer contas básicas) importantes, não apenas para o Brasil e, sim para a época Moderna, com o Renascimento e as Reformas Religiosas como marcos históricos, como nos aponta Hébrard (1990).

Nesse sentido, a atuação dos jesuítas no Brasil, sendo esta umas das frentes de oposição realizadas pela Igreja de Roma em relação à ameaça do Protestantismo, se relaciona diretamente à conjuntura vivida pela Europa no momento das Reformas. Não obstante a isso, um outro evento marcante para a concretização do ler-escrever-contar como saberes elementares diz respeito ao movimento Ilustrado, principalmente durante o século XVIII, com ideias como a laicização do ensino e seus princípios de educação universal e gratuita. (Santos, 2013)

No século XVIII, na educação, "fortalecia-se a ideia liberal e laica, em que se buscavam novos caminhos para a aprendizagem e a autonomia do educando" (ARANHA, 2006, p. 171). A partir de Kant (1724-1804), o conceito de autonomia, em seu âmbito moral, toma vulto e vai influenciar significativamente a educação escolar nos séculos seguintes.

Diante disso, serão abordadas as reformas promovidas, com base nos ideais iluministas, por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, em todo o Reino de Portugal, incluindo suas colônias. Elas são substanciais para a construção daquilo que se pode chamar de cultura escolar de conteúdos essenciais das primeiras aprendizagens, pois como postula Santos (2011) é na esteira dos ideais iluministas que se inscrevem o conjunto de decretos direcionados ao ensino, promovidos por Pombal durante o século XVIII.

Como objetos de análise serão tomadas a Constituição Imperial outorgada por D. Pedro I em 1824 e a Lei de Instrução Pública de 1827

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

– considerada a primeira lei educacional do Brasil. Para melhor compreensão dessa análise algumas perguntas precisam ser respondidas: por que e para quem saber ler-escrever-contar foi considerado essencial para o recém-nascente Império brasileiro? E dessa forma retomar a conjuntura histórica entre o período colonial, a influência jesuítica e, posteriormente, as ações do Marquês de Pombal, e o início do Império no Brasil são importantes para compreender os mecanismos legais estabelecidos para o ensino elementar no Brasil no século XIX. Além disso, evidencia-se a consagração do ler-escrever-contar como saberes elementares ao longo da construção da cultura escolar brasileira.

O artigo está divido em três partes. Na primeira, são apresentadas as principais fontes utilizadas, a Constituição de 1824 e a Lei de 1827, e os debates políticos em torno de suas criações. Na segunda, uma breve exposição sobre o ensino durante o período colonial no Brasil, a fim de estabelecer nexos com a realidade analisada no início do período Imperial. Na terceira, é construído um sintético panorama sobre os condicionantes políticos, econômicos e sociais na passagem entre o período colonial e o Império no Brasil. Ao final, as Considerações Finais, com apontamentos a respeito dos pontos-chave elencados ao longo deste artigo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSTRUÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DO INÍCIO DO SÉCULO XIX

> XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL, 1824)
>
> Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...]
>
> Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. [...]
>
> Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

> mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (BRASIL, 1827)

Os artigos de lei citados anteriormente constituem um importante marco na história da educação no Brasil, sendo os primeiros mecanismos legais que buscam regulamentar a instrução pública na recém-independente nação brasileira.

O citado parágrafo 32 pertence ao artigo 179 da Constituição Política do Império do Brasil, outorgada por D. Pedro I em 1824. É importante ressaltar que no ano de 1823 foi estabelecida uma Assembleia Legislativa e Constituinte para elaborar a que seria a constituição da recém-independente nação brasileira. Entretanto, as discussões em torno deste projeto se tornaram irrelevantes, pois à revelia dos deputados constituintes, em novembro de 1823, o imperador, D. Pedro I, dissolve a Assembleia utilizando, inclusive, a força militar. A Carta Constitucional outorgada por ele em 1824 apresentou apenas o citado acima sobre a instrução primária, tornando-a pública e gratuita somente aos cidadãos. A questão educacional não ficou totalmente resolvida até 1826. Como vimos, a carta constitucional apresentou apenas o breve artigo "A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos". (BRASIL, 1824)

No decorrer das sessões parlamentares da Câmara ao longo de 1826, os deputados voltam a discutir a respeito da situação nacional em que se encontrava a instrução pública no Brasil. Deputados das províncias do Norte reclamavam a ausência de escolas de primeiras letras em suas regiões, argumentando que da população ignorante não se poderia esperar bons frutos para a Nação.

Após vários depoimentos denunciantes quanto à situação educacional, em 16 de junho a Comissão de Instrução Pública apresenta à Câmara um plano geral de instrução (Xavier, 1980), contendo os seguintes dispositivos:

> TITULO I
> *Divisão da instrucção publica*
>
> Art. 1.º A instrucção, publica do Imperio do Brazil, será dividida em quatro gráos distinctos, que se denominaráõ: *Pedagogias, Lyceus, Gymuasios, Academias*.
>
> Art. 2.° No primeiro gráo ou *pedagogias*, se comprehenderáõ aquelles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado ou profissão.
>
> Art. 3.° No segundo grúo ou *lycéu*, se comprehenderáõ os conhecimentos essenciaes aos agricultores, artistas, e negociantes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

Art. 4.º No terceiro gráo ou *gymnasios*, se daráõ os conhecimentos scientificos que devem servir de introducção aos estudos profundos das sciencias, e de todo o genero de erudição.

Art. 5.° No quarto gráo ou *academias*, se ensinaráõ as sciencias abstractas e as de observação, consideradas na sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, comprehendendo-se além disto o estudo das sciencias moraes e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista.

TITULO II

Das escolas de 1° gráo ou pedagogias

Art. 1.º Nestas escolas se comprehenderáõ: a arte de lêr e escrever, os principios e regras fundamentaes de arithmetica, e os conhecimentos moraes, phisicos e economicos, indispensaveis em todas as circumstancias e empregos.

Art. 2.° As doutrinas que devem constituir o objecto destas escolas, serão divididas em tres classes, cada uma das quaes contenha os conhecimentos que qualquer menino de talento mediocre possa bem comprehender no espaço de um anno.

Art. 3.º Na primeira classe se comprehenderáõ os elementos da arte de lêr e escrever, os primeiros principios sentimentaes da moral, e o conhecimento dos numeros e da numeração decimal.

Art. 4.º Na segunda classe, além da continuação pratica de lêr e escrever, se adiantará a instrucção moral desenvolvendo os principios sentimentaes, e dando-se convenientes noções das virtudes naturaes e sociaes. Deve tambem continuar-se a instrucção da sciencias de contar, e principiar-se a instrucção dos conhecimentos pyhsicos.

Art. 5.º Na terceira classe, além da continuação da escripta e pratica das operações de arithmetica, deverá completar-se a iustrucção moral reduzindo-se esta sciencia a principios e maximas geraes, faceis de conservarem-se na memoria ; deverá continuar a ínstrucção de arithmetica e physica, e começar a de geometria, agrimensura e mechanica, pelas suas doutrinas mais simples, geraes e indispensaveis.

Art.. 6. º As meninas serão igualmente admitidas com os meninos nas escolas do primeiro gráo ; a sua instrucção será a mesma e simultanea. [...] (BRASIL, Tomo II, 1874, p. 151) [grifos próprios]

Além desses, o projeto ainda contava com mais cinco títulos que versam sobre especificações para os demais níveis, inclusive sobre a direção e inspeção das escolas públicas (Título VI) e sobre a criação do Instituto

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

Imperial do Brasil, que seria responsável pela disseminação de uma cultura superior a fim de aperfeiçoar o ensino público do Brasil. No entanto, o projeto simplesmente não entra em discussão e não mais é mencionado, sem motivo explícito. (Xavier, 1980, p. 41)

No ano seguinte, em 9 de junho, a Comissão de Instrução apresenta um projeto para a criação de escolas primárias, com os seguintes dispositivos:

> Art. 1.º: Haveráõ escolas de primeiras letras, que se chamaráõ pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do imperio. Os presidentes em conselho, marcaráõ o seu numero e localidades, ouvidas as respectivas camaras, emquanto não forem creados os conselhos geraes.[...]
>
> Art. 5.º: Em cada capital de provincia haverá unia escola de ensino mutuo ; e naquellas cidades, villas e lugares mais populosos, em que haja edifício publico, que se possa applicar a este methodo, a escola será de ensino mutuo ficando o seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo, e á custa do seu ordenado, quando não tenha a necessaria instrucção deste methodo.
>
> Art. 6.º Os professores ensinaráõ a lêr, escrever, contar, grammatica da língua nacional, principios de doutrina religiosa e de moral, proporcionados á comprehenção de meninos.
>
> Art. 7.º Serão nomeadas mestras de meninas, e admitidas a exame, na fórma do art. 3º para as cidades e villas mais populosas, em que o presidente em conselho julgar necessário este estabelecimento, aquellas senhoras, que por sua honestidade, prudencia e conhecimentos se mostrarem dignas de um tal ensino, compreendendo tambem o de cozer e bordar.
>
> [...] *José Cardozo Pereira de Mello.–José Ribeiro Soares da Rocha.–Januario da Cunha Barboza.–Diogo Antonio Feijó.–Antonio Ferreira França*, vencido. (BRASIL, Tomo II, 1875, p. 39) [grifos próprios]

Os debates a respeito desta matéria se deram a partir de 10 de julho. A partir daí as discussões serão fervorosas e antes da aprovação os deputados propuseram trinta emendas ao projeto. Uma das questões mais discutidas foi em torno do termo pedagogias utilizado no projeto. Vários deputados, entre eles Ferreira França, se opuseram ao uso do termo, em sua visão, por um equívoco quanto ao que ele significa, o que não estabelece relação com o que o projeto propõe que seja o ensino de primeiras letras.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

Outras questões, como o do método de ensino e a remuneração dos professores, serão objetos de debates. Mas, dois aspectos a se destacar são o que os deputados esperavam dos mestres de primeiras letras e o que seria ensinado e da complexidade desse conteúdo. Nesse sentido, vale a pena ler as proposições de alguns deputados:

> [Deputado Cunha Mattos] Todos nós ouvimos que nos sertões do Brasil faltão homens instruidos que querirão ser mestres de primeiras letras; as pessoas de educação liberal são ordinariamente os fazendeiros, que não largão os seus trabalhos para ensinarem meninos ou os vigarios, que nem quereraõ, nem poderáõ fazer o sem faltarem às sua principaes obrigações! Quem encontramos nós ensinando nesses arraiaes? Homens ignorantissimos; tabeliães inimigos da humanidade, mestres da infame chicana, perturbadores das sociedades e causadores de todas as desavenças que ha entre os povos, que são por elles instigados a demandas em que sempre ganhão! São esses homens proprios para educar a mocidade?
>
> Não, Sr. Presidente, é necessario pois que o governo procure gente instruida e virtuosa; nas escolas é que se bebe o leite da boa educação, nas escolas é que se recebem as primeiras impressões da virtude e predicados dos bons cidadãos! Eu olho com muita consideração para um perfeito mestre de meninos. Se queremos taes como são agora, bastão os ordenados que elles vencem; mas se os desejamos taes quaes elles devem ser, augmentemos-les os ordenados de 300$ até 500$00. (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 110)

Na sessão de 11 de julho de 1827, o deputado Ferreira França a reafirma que seleção dos professores seja mais rigorosa e propõe emenda para a complexificação das disciplinas da instrução primária, ao que o deputado Xavier de Carvalho argumenta:

> O estado de atrazamento em que desgraçadamente se acha a educação do Brazil, fará com que se formos a exigir de um professor do 1.º ensino, do qual depende a felicidade dos cidadãos, requisitos maiores, não tenhamos professores. Se exigirmos de um mestre de primeiras letras pricipios de geometria elementar, difficultosamente se acharáõ; talvez appareção muitos na côrte, e nas provincias de beira-mar haja algum; mas dahi para diante haverá muito poucos ou nenhuns. Por isso eu me contentaria que soubessem as operações de arithmetica machinalmente, eu aprendi assim. [...] Os conhecimentos da lingua nacional se forem a exigir-se com perfeição, dando todas as razões, acharemos a mesma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

> difficuldade. [...] O que eu quero é que tenha moral sua, isto é o que eu exigirei particularmente no exame; porque um professor immoral é a ruina da sociedade. (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 114)

Na sequência, o deputado Cunha Mattos se pronuncia a favor do proposto por Ferreira França:

> [...] Por consequencia a ideia do Sr. Ferreira França é muito boa. Os principios de geometria são da ultima necessidade até para ser pedreiro, carpinteiro etc.; nós não queremos que sejão geometras consumados. O que custa a ensinar a um menino na escola o que é uma linha recta, linha curva, ângulo triangulo etc.? [...] Os meninos devem ter nos seus primeiros annos um perfeito conhecimento dos mandamentos da lei de Deus, do padre nosso, do crédo e de tudo aquilo que deve saber o christão catholico romano. [...] Pela parte da moral é também necessario que saibão ser bons cidadãos, que tenhão conhecimentos para bem servir á patria, que aprendão as regras de fazer bem a todos, porque, quem as possue, tem boa moralidade. (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 114-115)

Em seguida, fala o deputado Odorico, que propõe um aditivo ao artigo:

> Diz o projecto que os professores ensinaráõ a lêr, a escrever: acho bom determinar alguns livros por onde isso possa ser ensinado, a saber, a constituição do imperio, e alguns classicos da lingoa portugueza; tenho por melhor que os meninos leião estes livros, do que sentenças velhas, e obras de doutrinas rançosas, que para nada valem. (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 115)

O deputado Ferreira França concorda com o deputado Odorico e ainda acrescenta:

> [...] Asssim se pode fazer dos nossos escriptores portuguezes; deve-se colher delles o que é de objectos naturaes, dos deveres do homem em geral etc., isto é o que deve ler nas escolas, como tambem a biblia ou ao menos as partes selectas della, porque tenho ouvido dizer que se não deve deixar ler tudo quanto está na biblia. Leião a nossa lei fundamental, como acabou de dizer o Sr. Odorico; leião a historia politica do Brazil; leião os escriptores de historia natural, e que é não só historia natural em geral, mas principalmente do Brazil. Se apparecer alguma collecção de escriptores portuguezes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

> desses objectos, leião destas cousas [...]. (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 115-116)

Novamente o deputado Xavier de Carvalho se coloca, nos seguintes termos:

> [...] É muito de desejar que os professores tenhão estes conhecimentos, mas se exigirmos tantas cousas, não conheceremos nenhum em muitas partes do imperio. Sei que é facil saber os principios elementares de geometria; mas tem assim mesmo sua difficuldade, e a maior parte dos candidatos que se apresentarem, não poderáõ fazer estas operações de geometria, porque demandão alguns conhecimentos, ou para melhor dizer conhecimentos muito profundos. Estes conhecimentos desgraçadamente inda não estão introduzidos entre nós. Se formos a exigir tão miudos conhecimentos nos professores, nenhum sahirá approvado. (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 116)

Apesar dos pronunciamentos do deputado, a emenda ao artigo 6º foi aprovada em grande parte. Após outros debates, o projeto tem sua redação final e é enviado ao Senado Federal em 30 de julho. As discussões que se seguem lá versam sobre a questão do ordenado dos professores, o que levou à questão da qualificação e da complexidade dos conteúdos, ao que é proposta emenda sobre o ensino de noções básicas de geometria prática, não sem oposição. Além disso, se propôs a simplificação dos conteúdos para o ensino das meninas, o que foi aceito sem discussão. Após o encerramento dos debates, o projeto retornou do Senado à Câmara dos Deputados sendo aprovado sem outras modificações, tornando-se lei em 15 de outubro de 1827. (Xavier, 1980)

A instrução primária, para grande parte dos políticos da época, gira em torno do ler, escrever e contar, porém com maior relevância para o ensino moral e cristão. Além disso, outros conteúdos mais complexos, como no caso das noções básicas de geometria, são propostos não como fator de melhoria da instrução, mas como mecanismo eliminatório nos processos de contratação de professores. O que se depreende dos debates é a pouca, ou quase nenhuma, preocupação com a estruturação do ensino público no Brasil, bem como dos meios concretos para a efetivação do proposto pela lei, inclusive no que diz respeito ao financiamento do ensino pelo Estado.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO NO BRASIL COLÔNIA

O ensino no Brasil se inicia com a chegada da Companhia de Jesus. Esse evento está intimamente relacionado às Reformas Religiosas que estão ocorrendo na Europa durante o século XVI, visto que o trabalho de evangelização e expansão do catolicismo exercido pelos jesuítas foi uma das principais ferramentas utilizadas pela Igreja Católica no combate à expansão das Reformas Protestantes.

As Reformas Luterana e, sobretudo, Calvinista demarcaram uma nova forma de relacionamento entre o fiel e a Bíblia. Ambas pregavam o acesso direto do fiel à *Palavra*, algo até então impraticável. Nesse sentido, dar acesso direto do próprio fiel ao texto bíblico fez que ambos os movimentos investissem, ainda que não fosse o foco principal, no ensino da leitura aos seus fiéis. Esse dado, inclusive, foi um ponto crítico na disputa entre a Igreja Católica e os reformadores. Para a Igreja Católica a Bíblia era de acesso exclusivo do corpo sacerdotal, o que foi reafirmado no Concílio de Trento quanto à autoridade do magistério e da tradição na interpretação do texto sagrado. Já na visão dos reformadores, não era legítimo existir um intermediário entre o fiel e a *Palavra*, constituindo as Escrituras a única regra de fé e prática para o fiel.

Unindo-se à invenção da imprensa, os ideais reformados se espalharam com uma rapidez não prevista pela Igreja Católica. Ao mesmo tempo se popularizou traduções da Bíblia, principalmente do Novo Testamento, para as línguas vernáculas – outra das inovações reformadas. (Hébrard, 1990)

Diante disso, se tornou urgente dentro do movimento o ensino da leitura, que se relacionou ao ensino da própria língua vernácula, daí surgindo gramáticas de línguas que não fossem apenas o latim. É interessante notar-se que uma das discussões em torno da instrução pública, em 1826 no Brasil, versa justamente sobre a questão da língua, quanto ao ensino da leitura e do ensino de gramática da língua portuguesa, como nas falas a seguir:

> [deputado Odorico] Diz o projecto que os professores ensinaráõ a lêr, a escrever: acho bom determinar alguns livros por onde isso possa ser ensinado, a saber, a constituição do imperio, e alguns classicos da lingoa portugueza; tenho por melhor que os meninos leião estes livros, do que sentenças velhas, e obras de doutrinas rançosas, que para nada valem.
>
> A utilidade de ler-se a constituição é patente; quanto aos classicos, ainda que os meninos não possão alcançar os seus pensamentos, comtudo, como elles tem a memoria

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

> fresca, facilmente decorão phrases, e termos os mais puros da lingua, com o que para o futuro viráõ a explicar as suas idéas com mais propriedade, e sem mistura de lingua alheia. (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 115)

Além disso, o deputado Ferreira França em apoio ao deputado Odorico declara o seguinte:

> [...] Asssim se pode fazer dos nossos escriptores portuguezes; deve-se colher delles o que é de objectos naturaes, dos deveres do homem em geral etc., isto é o que deve ler nas escolas, como tambem a biblia ou ao menos as partes selectas della, porque tenho ouvido dizer que se não deve deixar ler tudo quanto está na biblia. (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 115)

Na fala é possível notar a ideia católica quanto ao acesso do texto bíblico, ao mesmo tempo ambos defendem amplamente que se leiam os escritores portugueses.

Outras discussões em torno do ensino da gramática ocorreram ao longo dos debates sobre o projeto que viria a ser a Lei de 1827, cujo texto apresenta o seguinte dispositivo: "Art. 6º Os professores ensinarão [...] a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos [...]". (BRASIL, 1827)

O que reafirma o compromisso com o ensino religioso da doutrina católica, ao mesmo tempo que prevê o ensino da "língua nacional", o português, e não outras línguas que se formaram no território da colônia ao longo do tempo e que foram proibidas pelo marquês de Pombal, como veremos na sequência.

No caso dos reformadores, Lutero e Calvino, suas ações não significam que tenham sistematizado uma escolarização, mas a partir da nova proposta de formação cristã o ler e escrever passaram a ter lugar fundamental. Nesse sentido, a inovação engendrada entre os séculos XVI e XVIII são os manuais escolares protestantes, neles se ensinavam os rudimentos da fé bem como a ler, escrever e, inclusive, contar. Como é o caso do manual de Olivétan, de 1533, que apresentava uma parte ao final do livro dedicado ao ensino de aritmética – Olivétan era primo de Calvino, letrado e um dos tradutores da Bíblia em francês. (Hébrard, 1990)

Em resposta às reformas protestantes a Igreja Católica reunida no Concílio de Trento reafirma a supremacia da Tradição e do Magistério da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

Igreja, além da importância da catequese nos mesmos moldes, ou seja, feita de modo oral e através de intermediários devidamente instruídos.

> Com respeito aos fiéis, a Igreja católica permanece particularmente reservada quanto à utilidade e eficácia de uma catequese que utilize o suporte do livro. Duas razões principais que os redatores do *Catecismo Romano* lembram em seu prefácio, explicam essa reticência. Uma delas é propriamente teológica ("a fé vem do ouvido") e implica que o pregador seja um intermediário obrigatório entre a Escritura e os fiéis. A outra é mais conjuntural: o mal protestante está completamente ligado à difusão da imprensa. (HÉBRARD, 1990, p. 93) [grifos do autor]

Não é à toa que uma das principais características da educação jesuítica seja notadamente a memorização. Não que não houvesse livros, no entanto eles eram destinados somente ao mestre, para que soubesse o que ensinar e quais respostas esperar de seus alunos. O principal foco do trabalho jesuítico era a conversão do *gentio*, ou seja, dos povos originários. Trabalho esse fundamentado nas determinações do Concílio de Trento, principalmente no que diz respeito à doutrina da Graça inata. Isso significa:

> Que a luz natural da Graça inata deve ser universalmente apregoada como o critério definidor da legitimidade dos códigos legais positivos inventados pelas comunidades humanas para governar-se. Nos séculos XVI e XVII, nas missões jesuíticas do Brasil e do Maranhão e Grão Pará, a iniciativa de fazer da pregação oral o instrumento privilegiado de divulgação da Palavra divina pressupunha que a luz natural da Graça inata ilumina a mente dos gentios objeto da catequese, tornando-os predispostos à conversão. (HANSEN, 2000, p. 21)

Nesse sentido, a missão principal dos jesuítas, sem dúvida, era despertar nos *gentios* luz natural a fim de tornar os "selvagens" em "homens", integrados e subordinados ao "bem-comum" do Estado Português. (Hansen, 2000)

Para isso os jesuítas instalaram escolas onde ensinavam a ler, escrever, contar e cantar. Construíram também colégios ao longo do território colonial. Evidentemente não eram colégios destinados a todos os grupos sociais e possuíam um outro objetivo principal: preparar novos missionários (Paiva, 2000).

Aqui é importante compreender que o ensino de ler, escrever e contar direcionado aos povos originários não tinha a intenção de lhes facilitar o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

acesso à cultura letrada da época, como demonstrado por Paiva (2000) e Daher (2001). O que há é um imbricado processo de gestação de uma cultura que viria a ser a cultura brasileira, construindo papéis sociais e forjando instituições próprias. Ensinar às crianças indígenas as tornariam propagadoras dessa cultura, ao mesmo tempo em que rejeitariam a cultura original de seu núcleo familiar.

No que tange aos filhos dos principais da terra, estes seriam preparados para ocupar funções de destaque, como advogados e padres ou cargos públicos, o que permitirá a legitimação dessa cultura.

> A cultura reinante, expressão da visão de mundo que o *orbis christianus*, o cristianismo, encerrava, levava os membros dessa sociedade a se dividirem entre a ação, que atendia a seus interesses, e a explicação do funcionamento do mundo verdadeiro, ideal a ser buscado. Em consequência, a justificação de um comportamento fundada nessa explicação bastaria para garantir sua validade social e, portanto, sua manutenção. Daí a importância dos letrados e canonistas: eles jogavam com os argumentos e recompunham a ação em termos de validade, segundo os princípios. Daí, indiscutivelmente, a importância do colégio.
>
> O colégio plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante cultural, de forma que a prática, mesmo desviante, pudesse ser recuperada. O colégio era a adesão à cultura portuguesa. (PAIVA, 2000, p. 49) [grifos do autor]

Nesse contexto, outro aspecto chama atenção no que diz respeito ao ensino de primeiras letras, como era denominado o conjunto de saberes elementares, notadamente ler, escrever e contar. Hébrard (1990) expõe a constituição dos saberes elementares enquanto processo de escolarização. Seu trabalho demonstra a íntima relação que esses saberes mantinham com os ofícios exercidos por determinados grupos.

É interessante notar ecos dessa relação entre saber elementar e profissão na fala de alguns deputados ao longo dos debates que envolviam o projeto que viria a ser a Lei de 1827, como no caso do deputado Cunha Mattos: "Os principios de geometria são da ultima necessidade até para ser pedreiro, carpinteiro etc.; nós não queremos que sejão geometras consumados. O que custa a ensinar a um menino na escola o que é uma linha recta, linha curva, ângulo triangulo etc.?" (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 114). Ou seja, a importância do ensino de geometria estava relacionada a uma possível profissão que aluno pudesse vir a exercer. Ainda sobre esse aspecto, o projeto

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

apresentado à Câmara dos Deputados, pela Comissão de Instrução Pública, em 1826, trazia o seguinte dispositivo: "Art. 3.° No segundo grúo ou lycéu, se comprehenderáõ os conhecimentos essenciaes aos agricultores, artistas, e negociantes". (BRASIL, Tomo II, 1874, p. 151) Nesse ponto, a estrutura que se propunha ao ensino fazia distinção a um ensino específico voltado para a formação de grupos específicos de profissões, com vistas à formação de mão de obra.

Assim também ocorria em relação a ler e escrever. Aliás, são saberes que não tinham relação direta no contexto da modernidade (séc. XV a XVIII), ou mesmo antes. Não era incomum encontrar quem fosse treinado na arte da caligrafia, mas que não soubesse exprimir o significado daquilo que escrevia. Por um bom tempo a arte de escrever foi uma profissão, praticada principalmente dentro dos monastérios que se dedicavam a traduzir e transcrever obras de valor intelectual.

A esse respeito vale citar o trabalho de Villalta (2000) quando discorre sobre a instrução escolar durante o Brasil colonial. Um ponto que se relaciona ao que foi exposto acima é quando o autor analisa inventários da época em busca da existência de bibliotecas pessoais – o que era raro, inclusive. Os livros que compunham as bibliotecas, em geral, se relacionavam à função exercida por aquele indivíduo, padre, advogado, letrado, funcionário público. A maioria eram livros religiosos, outros, menos encontrados, livros de direito ou de filósofos iluministas. Os mesmos dados também nos apontam para os grupos sociais que tinham a possibilidade de possuir livros naquele contexto.

Esses mesmos dados que Villalta analisa trazem consigo informações a respeito das bibliotecas dos inconfidentes, cujas compunham-se em sua maioria por livros iluministas. Ainda assim isso mostra quão raro e restrito era o acesso a livros e à leitura no Brasil mesmo durante o século XVIII.

Ainda em se tratando do século XVIII há um evento que modifica a estrutura educacional. A Reforma promovida por Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, que estabeleceu as Aulas Régias em substituição ao modelo de ensino jesuítico, acompanhada da expulsão da Companhia de Jesus de todo o reino de Portugal, incluindo suas colônias. Dentro disso, um fato marcante é a proibição de línguas gerais, criadas ao longo do processo colonial mesclando elementos do português e línguas nativas, utilizadas inclusive na documentação administrativa da época. O português deveria ser a única língua falada e aprendida, não só por ser a língua do príncipe, mas para que Portugal pudesse conquistar novos territórios

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

e povos, além de se consolidar como nação civilizada entre os países europeus ao mesmo tempo que construía uma identidade nacional para si.

Nesse sentido, é importante notar que a Lei aprovada em 1827 apresenta o seguinte dispositivo: "Os professores ensinarão a ler, escrever [...] a gramática de língua nacional [...]". (BRASIL, 1827) Ora, é possível que entre 1758 e 1827 o português tenha se estabelecido como língua nacional e apagado as línguas gerais? Ao menos no âmbito administrativo e com a vinda da família real para o Brasil, pode-se dizer que sim, mas isso não corresponde a uma realidade generalizada, como é possível depreender da fala do deputado Xavier de Carvalho, em 1826: "Os conhecimentos da lingua nacional se forem a exigir-se com perfeição, dando todas as razões, acharemos a mesma difficuldade [haverá muito poucos ou nenhuns]". (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 114)

Ainda se tratando das reformas pombalinas no ensino, aqui a instrução se torna mais uma vez um mecanismo de civilização, mas agora pautada por outros ideais que não os da Igreja católica, mas os Iluministas, mesmo que a propagação da fé cristã católica não tenha sido descartada, entretanto agora era função do Estado evangelizar e civilizar. (Santos, 2011 e Villalta, 2000)

Sobre os aspectos civilizador, de identidade nacional e influência religiosa no ensino é possível reconhecer reminiscências da conjuntura do século XVIII nos discursos proferidos pelos deputados ao longo dos debates, em 1826, na fala do deputado Ferreira França, a respeito da formação dos professores: "O que eu quero é que tenha moral sua, isto é o que eu exigirei particularmente no exame; porque um professor immoral é a ruina da sociedade". (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 114) Em seguida, declara o deputado Cunha Mattos:

> Os meninos devem ter nos seus primeiros annos um perfeito conhecimento dos mandamentos da lei de Deus, do padre nosso, do crédo e de tudo aquilo que deve saber o christão catholico romano. [...]
>
> Pela parte da moral é também necessario que saibão ser bons cidadãos, que tenhão conhecimentos para bem servir á patria, que aprendão as regras de fazer bem a todos, porque, quem as possue, tem boa moralidade. (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 114-115)

Em ambas as falas é possível reconhecer o peso que a moral e o ensino religioso (católico) continuam a exercer sobre a instrução no século XIX, agora aliados à formação de um bom cidadão e servidor da pátria, algo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

que ficou marcado não apenas nos debates, como no dispositivo legal de 1827: "Art. 6º Os professores ensinarão [...] os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil". (BRASIL, 1827)

Santos (2011) apresenta um estudo extensivo sobre as bases teóricas por trás da reforma educacional pombalina bem como uma análise acerca da legislação educacional do período compreendido entre 1757 e 1827.

É importante ressaltar a análise que a autora faz a respeito da Lei de 6 de novembro de 1772. Um primeiro aspecto se relaciona ao caráter seletivo da legislação, ficou marcada a distinção de dois grupos, um a que se destinaria os Estudos Menores apenas, visto que se dedicariam a funções mecânicas, para estes bastava saber ler, escrever e contar. O segundo grupo, se destinaria aos Estudos Maiores, pois seriam os hábeis estudiosos e a eles se dedicariam à instrução da língua latina. Além disso:

> É importante notar que a lei de 6 de novembro de 1772, ao mesmo tempo em que ordenava que a as aulas régias fossem postas em prática nas principais cidades do Brasil, trazia também em seu preâmbulo que a educação não era obrigatória e nem para todos. Com isso, percebe-se que o governo, ao mesmo tempo em que propôs uma educação pública, também se isentou da responsabilidade de efetivação dela.
>
> De acordo com a lei, o El Rei ordenava que os Mestres de ler, escrever e contar fossem obrigados a ensinar não somente a boa forma de caracteres, mas também as regras da ortografia portuguesa e o que fosse necessário da sintaxe. Para que os seus discípulos pudessem escrever correta e ordenadamente, ensinar-lhes-iam pelo menos as quatros espécies de aritmética simples, catecismo e regras de civilidade. (SANTOS, 2011, p. 90)

Mesmo com toda essa articulação em favor da educação, o Brasil entraria no século XIX, posteriormente se tornaria nação independente, com sérias questões não solucionadas no campo educacional, como se vê nos depoimentos dos deputados tanto da Assembleia Constituinte de 1823 quanto dos debates da Câmara dos Deputados entre 1826 e 1827, na fala do deputado Romualdo de Seixas, sobre a Comarca do Rio Negro: "Alli não ha uma só escola de primeiras letras, sendo a população de mais de 20 mil habitantes" (BRASIL, Tomo I, 1874, p. 150). Em outra sessão o deputado Seixas volta a denunciar o estado de abandono em que se encontra sua província

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

em relação ao ensino: "E como póde por este modo germinar e vigorar a constituição? Na actual ignorancia: e na absoluta falta de um systema de educacão, que frutos se podem esperar daquella população?" (BRASIL, Tomo II, 1874, p. 150).

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONDICIONANTES POLÍTICOS, SOCIAIS E ECONÔMICOS DO BRASIL ENTRE O PERÍODO COLONIAL E A INDEPENDÊNCIA

Para uma compreensão mais abrangente possível sobre a importância do trinômio ler-escrever-contar na legislação do início do império é de vital relevância ressaltar fatores políticos, sociais e econômicos que condicionaram o nascimento da lei de 1827.

Nesse sentido, o trabalho de Xavier (1980) é seminal. A autora faz uma análise complexa da situação do Brasil enquanto colônia partindo de um quadro econômico que relaciona os aspectos internacionais das disputas entre dois modos de produção distintos, por um lado o modo de produção feudal da metrópole, Portugal, e de outro o nascente modo de produção capitalista, sendo a Inglaterra a pioneira e a que busca por hegemonia comercial. Dessa forma influenciando aspectos políticos e econômicos da colônia brasileira.

Nessa perspectiva, ela apresenta as contradições que passam a existir entre o monopólio comercial exercido por Portugal sobre o Brasil, principalmente em função do Pacto Colonial, e os interesses comerciais da Inglaterra, além da exacerbada contradição que se nota entre as classes dominantes portuguesas, a burguesia europeia e as classes dominantes coloniais, o que reduz, pouco a pouco, Portugal a um papel de intermediação entre Brasil e Inglaterra. Esse fator será fundamental para a ruptura entre Brasil e Portugal, sobretudo, no contexto de transferência da Corte portuguesa para o Brasil e a Abertura Comercial, haja vista que quando D. João retorna para Portugal, em 1821, em decorrência da Revolução do Porto, as classes dominantes brasileiras sabiam do risco do retorno do monopólio comercial e do Pacto Colonial, ou seja, não havia outra alternativa que não fosse o rompimento político.

Um dos aspectos relevantes que a autora apresenta é o fato de o Brasil conquistar uma independência política e econômica de Portugal, mas não um rompimento com a situação colonial, que passa a ser determinada pela nova configuração imperialista europeia, sob a hegemonia britânica. Ou

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

seja, conquistou-se a autonomia em relação a Portugal, porém, as estruturas internas não foram alteradas, inclusive porque assim o quiseram as classes dominastes coloniais, e mantiveram a estrutura econômica com base na monocultura, no regime latifundiário e escravista.

Dois conceitos-chave para a compressão deste contexto são contradição e divergência. Ao longo da análise Xavier explicita as contradições entre Brasil e Portugal, Portugal e Inglaterra, sendo que no centro dessas contradições está a manutenção do sistema escravista – algo que a Inglaterra combatia no mundo ocidental –; as divergências entre os interesses dos senhores de engenho, do fazendeiros de café, dos estancieiros e destes três grupos em relação à classe mercantil em ascensão após a Abertura dos Portos; as divergências entre as classes dominantes e as classes médias, tendo como representantes pequenos proprietários, funcionários públicos, pequenos comerciantes, profissionais liberais, padres, literatos etc., que são responsáveis por introduzir reivindicações e postulações de uma ideologia burguesa que lhes poderia, inclusive, garantir alguma ascensão social.

Sobre a concretização da Independência, a autora assevera: "A Independência foi, portanto, um empreendimento da classe dominante que a realizou, por sobre as contradições internas que gerava, na medida e nem um passo além dos seus interesses." (Xavier, 1980, p. 78). E mais adiante, o seguinte: "O movimento de Independência foi assim, comandado pelos moderados, seguidos pelos contra-revolucionários, até a vitória final dos conservadores com o afastamento de D. Pedro I e suas pretensões absolutistas." (XAVIER, 1980, p. 92). Esses fatores que a autora nos apresenta sobre o poder que a classe dominante, e conservadora, exerceu sobre a Independência do Brasil são analisados sob o aspecto ideológico e dá base para concluir que, no que diz respeito à educação popular, a autonomia do pensamento pedagógico era aparente e dissimuladora das relações internas de dominação e do fato de a educação ser posta a serviço da manutenção dos interesses das classes dominantes por meio de medidas legais.

Duas falas demonstram de forma muito emblemática essa posição de políticos do período logo após a independência em relação à educação. A primeira, do deputado Manuel José Velloso Soares, quando na Assembleia Constituinte de 1823 é debatido o projeto que visava a criação do "Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira":

> A nação não gasta o seu thesouro em interesses particulares; o dinheiro que tem não é para mandriões; vão estes buscal-o onde quizerem, ou procurem outra vida. Nós estamos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

> em tempos constitucionaes, e assim mesmo todos estão olhando para o thesouro; pois saibão que não ha para comedores. (BRASIL, Tomo IV, 1877, p. 80)

A segunda, nos debates que se sucederam ao longo dos anos de 1826 e 1827 sobre a instrução pública, o deputado Xavier de Carvalho declara:

> Se exigirmos de um mestre de primeiras letras pricipios de geometria elementar, difficultosamente se acharáõ; talvez appareção muitos na côrte, e nas provincias de beira-mar haja algum; mas dahi para diante haverá muito poucos ou nenhuns. Por isso eu me contentaria que soubessem as operações de arithmetica machinalmente, eu aprendi assim. (BRASIL, Tomo III, 1875, p. 114)

Nesse caso, a fala demonstra muito mais um descaso por parte do parlamentar a respeito do estabelecimento do mínimo de estrutura necessária para o ensino público. Já na fala anterior, do deputado Soares, vemos claramente a ideia que se tinha a respeito da importância do trabalho intelectual e do tema "educação" naquele período, ou seja, a ideia de gasto desnecessário e inútil.

Além das falas citadas, para se compreender a dimensão do abandono em que se encontrava a instrução pública no século XIX é importante retomar o que a Lei de 1827 estabelecia:

> Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução. (BRASIL, 1827)

Portanto, ficava a cargo dos presidentes de províncias junto às Câmaras a criação de escolas. Os resultados práticos, ou seja, o que foi ou não posto em prática, serão denunciados nos Relatórios do Ministério Imperial, entre 1831 e 1836. O ministro Lino Coutinho, em 1836, declara o seguinte:

> E' lamentavel o estado, em que se acham as nossas escolas primarias, e mas lamentavel ainda, se se recorda o principio de que em tais escolas é que se lançam as sementes de moral, costumes e bons hábitos que tem de formar o cidadão digno de merecer tal nome. Se no seu seio, além do ensino de ler, escrever e contar, se não se adquire o habito de obediencia regrada, o gosto de estudar, a emulação da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

> competencia do merito, os preceitos da moral filosofica e cristã, não podemos ter juventude preparada para melhor instrução ou para satisfazer os encargos da sociedade em que tem de viver. (MOACYR, 1936, p. 199)

O que demonstra que o estado de "atrasamento" e abandono denunciado por deputados nos debates em torno da questão do ensino se manteve o mesmo nos anos subsequentes à promulgação da Lei de 1827, que em nada alterou a negligência, por parte da classe política, em relação ao ensino público no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da modernidade o trinômio ler-escrever-contar passou por diferentes patamares de importância até se consolidar, durante o século XVIII, como saberes elementares escolarizáveis. Aliado aos ideais iluministas, passou a ser *sine qua non* para a civilidade. (Hébrard, 1990)

No Brasil, essa movimentação pode ser percebida, como demonstrado ao longo do texto, desde o início da colonização, ainda que o fator civilizatório assuma diferentes conotações. A partir das reformas pombalinas o Estado passa a se responsabilizar por esse processo.

No contexto da independência outros fatores ainda se somam a esse ideal. Como vimos, o Brasil se libertou do jugo português, mas passou das mãos coloniais lusas para as britânicas. Além disso, o Brasil permanecia com uma economia baseada na agricultura exportadora, e com uma fracassada tentativa de industrialização. (Xavier, 1980) Além disso, se fazia necessária a criação de toda uma aparelhagem administrativa da qual o Brasil ainda carecia.

Como visto nos depoimentos dos deputados, a instrução no Brasil, até aquele momento, era insatisfatória e improfícua. O fato de vários deputados declararem a dificuldade que seria encontrar mestres que soubessem princípios de geometria não era um dado isolado, ele fazia parte do cotidiano de todo o território nacional. Assim como a falta de mestres habilitados satisfatoriamente para ensinar ler, escrever e contar.

> Nessa perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

> Ao "ler, escrever e contar" agregaram-se outros conhecimentos e valores, que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos como "rudimentos de gramática", de "língua pátria", de "aritmética" ou "rudimentos de conhecimentos religiosos", lentamente, aparecerão nas leis como componentes de uma "instrução elementar". (FARIA FILHO, 2000, p. 138-139)

Nesse sentido, o saber elementar constituía ainda um componente do processo civilizatório, ao mesmo tempo que possibilitaria ao Brasil estabelecer um sentimento nacionalista, visto que nos debates sobre a Lei de 1827 fica clara essa preocupação. Em suma, era necessário formar uma "nação governável" .

Para fazer isso, o Brasil adota uma interpretação própria dos ideais liberais adaptando-os à realidade nacional e modulando o discurso. Essa postura, durante um período da historiografia da educação foi definida como transplantação cultural e seria essa a explicação para o desajuste entre as propostas educacionais e a realidade nacional. Teses como o transplante cultural de pensamentos pedagógicos de nações desenvolvidas, o que acarretou a inautenticidade cultural brasileira ou a permanência de uma perspectiva cultural subalterna, herança do período colonial ainda não superada pelas estruturas do país, são contrapostas por Xavier (1980) a partir da análise das obras de Maria do Carmo Tavares de Miranda e João Cruz Costa. A autora demonstra como são insuficientes as explicações postuladas por esses autores, classificando-as como ingênuas, e retoma a importância de se levar em consideração os condicionantes políticos, sociais e econômicos do período pós-independência.

Nesse sentido, Xavier (1980) analisa o papel da educação sob o viés ideológico liberal que se instala no Brasil, ainda que com suas ambiguidades, e que mascara as intenções dos poderes políticos no que diz respeito à escola, que passa a ser veículo de manutenção das estruturas dominantes, sem se preocupar de maneira efetiva com a educação da população em geral. O discurso liberal, portanto, "justificava as mudanças, dissimulando as suas verdadeiras razões, e legitimava nacionalmente o novo aparato de Estado, que se montava em função dos interesses de uma classe." (Xavier, 1980, p. 122). Conclui a autora:

> Concretizavam-se, assim, os objetivos reais da classe dominante brasileira no setor educacional, enquanto se descartavam, cada vez mais claramente, os interesses populares, na medida em que fortalecia o poder central. Estes só

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

> voltarão a ser proclamados com a mesma intensidade do período que abordamos, e naturalmente com a mesma finalidade ideológica, nos movimentos republicanos. (XAVIER, 1980, p. 135)

Portanto, as propostas educacionais para o ensino elementar no Brasil durante o período pós-Independência não estão desconectadas dos condicionantes políticos, sociais e econômicos, além de os legisladores não atuarem de maneira alheia à realidade nacional, mas agirem com o intuito de dissimular o sistema engendrado.

Dessa forma, ler-escrever-contar se constituem como saberes na legislação educacional com o intuito de legitimar o poder da classe dominante por meio de um aparente discurso liberal em favor da educação pública, laica e universal, usado para ocultar as contradições internas e concretizar o uso da educação como aparato estatal para manter o contexto de subjugação das classes menos favorecidas e de injustiça social.

Diante disso, não podemos deixar de destacar o fato de a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394) estabelecer como uma das finalidades do Ensino Fundamental "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (BRASIL, 1996), de forma que o ler-escrever-contar se mantém como marca fundamental da cultura escolar brasileira, e os ecos de permanência histórica dos desajustes entre medidas concretas adotadas em relação aos objetivos legais proclamados podem ser relacionados aos atuais 11,3 milhões de analfabetos (IBGE, 2019). Isto posto, podemos nos questionar: qual o futuro da educação no Brasil?

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna 2006.

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brazileiro.** Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Tomo I [1826]. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artistico, 1874. Disponível em: https://bit.ly/3peq1ws. Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brazileiro.** Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Tomo II [1826]. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artistico, 1874. Disponível em: https://bit.ly/32u4lCz. Acesso em: 04 set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brazileiro.** Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Tomo III [1826]. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artistico, 1874. Disponível em: https://bit.ly/3kgxOWN. Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brazileiro.** Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Tomo IV [1826]. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artistico, 1875. Disponível em: https://bit.ly/35erbAc. Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brazileiro.** Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Tomo I [1827]. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. de Villeneuve & C, 1875. Disponível em: http://bit.ly/3mrU01b. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brazileiro.** Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Tomo II [1827]. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. de Villeneuve & C, 1827. Disponível em: http://bit.ly/37yMk9r. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brazileiro.** Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Tomo III [1827]. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. de Villeneuve & C, 1875. Disponível em: http://bit.ly/3al1Kj7. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brazileiro.** Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Tomo VI [1827]. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. de Villeneuve & C, 1875. Disponível em: http://bit.ly/2WqvFyi. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Constituição Politica do Imperio do Brazil de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em: https://bit.ly/36lolbS. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 1827. Disponível em: https://bit.ly/32pxLld. Acesso em: 09 set. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

BRASIL. **Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: https://bit.ly/3aMS1ks. Acesso em: 8 set. 2021.

DAHER, A. A conversão do gentio ou a educação como constância. In: VIDAL, D. G;

HILSDORF, M. L. S. **Tópicas em história da educação.** São Paulo: EDUSP, 2001, p. 43-52.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In.: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HÉBRARD, Jean. **A escolarização dos saberes elementares na época moderna.** Revista Teoria & Educação, n. 2, 1990.

IBGE. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018**. IBGE, 2019. Disponível em: https://bit.ly/2Onfzoq . Acesso em: 8 set. 2021.

MOACYR, P. **A Instrução e o Imperio**: subsidios para a Historia da Educação no Brasil (1823-1853). Vol. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

PAIVA, J. M de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 43-61.

SANTOS, M. D. **A instituição do ensino de primeiras letras no Brasil (1757-1827).** Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Sergipe, 2011. Disponível em: https://bit.ly/34oIUE6. Acesso em: 09 set. 2021.

SANTOS, M. P. dos. A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2013.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS, F. A; MELLO E SOUZA, L de. **História da vida privada no Brasil; cotidiano e vida**

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.094

privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 331-386.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

LERCRIART: PROJETO SOCIAL DE INCENTIVO À LEITURA UTILIZANDO OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU NO MUNICÍPIO DE RECIFE/PE

POLLYANA DE ANDRADE SALES
Mestranda em Educação em Ciências e Matemática no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pollyana.sales@ufpe.br;

ATHYLAS NATHANAEL ACCIOLY CORREIA
Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, correiaacioly1@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

RESUMO

Durante a pandemia do novo coronavírus no início do ano de 2020, a educação foi um dos setores mais afetados no Brasil. Diversos estudantes ficarem sem acesso à educação e desenvolveram algumas dificuldades na aprendizagem, como a leitura e a escrita. Esses desafios já veem sendo enfrentados no país, principalmente pela população de baixa renda que sofre frequentemente com a falta de educação de qualidade. Direito no qual é amparado pela Constituição Federal desde 1988 e garantido para toda a população. Uma das iniciativas que busca criar ações voltadas para esta temática é a Agenda 2030, formada por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável criados pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2015, dentre eles o ODS de Educação de qualidade. Sendo assim, neste trabalho iremos evidenciar os resultados obtidos por uma equipe de estudantes do Ensino Médio, da rede pública do estado de Pernambuco, que participaram de uma startup incubadora de lideranças e desenvolvimento de habilidades que atua na resolução de desafios sociais e ambientais, intitulada como projeto Incentífico. Os estudantes foram responsáveis por elaborar um projeto social com o intuito de incentivar a leitura em jovens das comunidades periféricas recifenses, utilizando metodologias ativas de ensino como Aprendizagem baseada em Desafios e Mentoria. Por fim, foi possível observar a desenvolvimento de jovens lideranças, críticos e sensíveis as demandas coletivas.

Palavras-chave: educação, ODS, mentoria, projeto social, leitura.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito garantido para todos os brasileiros e é amparada pela Constituição Federal de 1988, segundo o 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).

Porém, muitos cidadãos não são contemplados por esse direito, tendo a pobreza como principal obstáculo. Além disso, outros fatores podem estar associados a esta desigualdade como etnia, orientação sexual e gênero. Assim, é possível observar uma falha na criação e implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos, gerando problemáticas nos meios sociais, econômicos, políticos e etc.

Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios - PNAD de 2019 mostraram que 51,2% (69,5 milhões) da população adulta não chegaram a concluir o ensino médio. Esses resultados nos dão indícios sobre a precarização da educação no país, também, podemos analisar a desigualdade no sistema em que 57,7% de pessoas brancas concluíram essa etapa, contra 41% entre pretos ou pardos que concluíram o ensino médio. E ainda se destaca a região Nordeste que 3 em cada 5 adultos não terminaram essa etapa, é apresentado na mesma pesquisa. Portanto, podemos analisar que a população preta e de baixa renda é a que mais sofre com a falta de educação de qualidade no país.

Tendo em vista essa situação, é necessário programas e ações que tenham como ponto focal estes públicos mais vulneráveis. Segundo Saviani (2013), um fato histórico que é importante destacar da educação brasileira, no que, poderia ter mudado o cenário que vivemos nos dias atuais ocorreu na virada do século XIX para XX, na qual alguns países da Europa e, também, países vizinhos do Brasil como Argentina, Chile e Uruguai, investiram na universalização do Ensino Fundamental no seu território. Essa decisão ajudou as nações a combaterem veementemente o analfabetismo em suas regiões, porém, nesse período o Brasil não se mostrou disposto a fazer esse movimento e não acompanhou a tendência da época. Desse modo, é percebido que essa situação trouxe prejuízos que são sentidos até os dias atuais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

Durante a pandemia do novo coronavírus no início do ano de 2020, a *United Nations International Children's Emergency Fund* – UNICEF (2020) relatou que quase 1,5 bilhão de crianças em idade escolar foram diretamente afetadas pelo fechamento das escolas e 463 milhões de crianças em todo o mundo não tiveram acesso ao ensino remoto. Este impacto esteve relacionado principalmente ao despreparo dos professores, escolas e estudantes para o ensino remoto, implementação de plataformas e ferramentas digitais, acesso à internet, dependência dos responsáveis, educação emocional, engajamento estudantil e entre outros. Estes desafios alertaram as instituições de ensino sobre estratégias pedagógicas que busquem engajar os estudantes e prepará-los para o futuro.

Alguns países já vem se posicionando e buscando elaborar estratégias para diminuir estes impactos e uma das iniciativas que podem auxiliar no desenvolvimento de projetos mais assertivos são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS da Organização das Nações Unidas – ONU, que surgiram em 2015 durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o desenvolvimento sustentável. Nesta ocasião os líderes mundiais se comprometeram em até 15 anos (2015 - 2030) cumprirem os 17 objetivos e 169 metas que constavam na Agenda 2030. É importante frisar que os ODS se entrelaçam e conversam entre si e se sustentam em um desenvolvimento sustentável por meio da economia, do social e do ambiental. A Agenda enfatiza a relação, em que, só conseguiremos uma sociedade mais justa se esses três temas andarem lado a lado.

Dessa forma, o ODS de número 4 tem por finalidade assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de boa qualidade. O ODS de Educação de qualidade é constituído por 10 metas que possuem suma importância para o desenvolvimento do Brasil, em que se faz necessário destacar a meta 4.6 que se compromete "Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados" (ONU, 2015).

No Brasil, o ODS de número 4 se sustenta no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo o PNE uma das principais ferramentas que asseguram políticas públicas na educação em todo o território brasileiro. É observado que algumas das metas sugeridas pelo ODS constam no Plano Nacional de Educação. Essa situação oferece uma garantia na implementação das metas no país. Com isso, em um cumprimento integral do PNE possibilitaria, em até 2024, a execução de cerca de 70% das metas propostas pela ONU, para educação (MATIJASCIC; ROLON, 2019).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

A ONU Brasil, vem desenvolvendo e incentivando projetos no território brasileiro para que todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos sejam atingidos. Segundo Oliveira (2020), para que o Brasil alcance plenamente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável precisa que os Estados sejam capazes de difundir de forma incisiva nos seus municípios. Desse modo, os ODS poderão alcançar suas finalidades e impactar uma maior proporção da sociedade. Mas é interessante evidenciar que se torna necessário a elaboração de ações conjuntas com todos os Governos, com a finalidade de não haver uma desigualdade entre as regiões do país.

É notório que a alfabetização é o intermédio entre o indivíduo e o desenvolvimento pessoal, ela põe nas mãos do educando um instrumento poderoso para a compreensão do mundo escrito e não-escrito. Contudo, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua - PNAD em 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE detectou 11 milhões de pessoas que possuem 15 anos ou mais no Brasil, que são consideradas analfabetas, correspondendo a uma taxa de 6,6% de analfabetismo no país. Em relação ao ano anterior (2018) essa taxa teve uma redução de 0,2 pontos percentuais.

É percebido ao longo do tempo uma diminuição, no entanto, não é consideravelmente apreciável por ainda estar em um patamar alto, essa problemática da educação brasileira vem caindo durante os anos, porém, precisa de ações mais severas para alcançar bons resultados.

Quando é negado ao sujeito esse direito, resulta em impactos negativos de grandes proporções na sua vida. Podemos destacar que pessoas acabam sendo excluídas da sociedade, vivendo às margens, e tal adversidade interfere diretamente na qualidade de vida do indivíduo. Com todos esses dados em mãos, o grupo foi impulsionado a idealizar um projeto que combatesse o analfabetismo no Brasil, visto a relevância do tema, buscou-se agir de forma a solucionar ou mitigar soluções para essa questão.

É importante ressaltar que a equipe chegou a esta problemática por meio de metodologias ativas de ensino, como por exemplo, Aprendizagem baseada em Desafios (ABD), Gamificação e Mentoria. Nesse sentido, as metodologias ativas proporcionam caminhos para fortalecer o processo de aprender, no qual, os alunos são agentes protagonistas dessa ação. Na ABD o objetivo principal é agir em busca de soluções simulando um ambiente de trabalho, com foco no uso de tecnologias e na cultura de inovação (SANTOS, 2016). Para isso, seus princípios são fundamentados na teoria da aprendizagem experiencial, na qual defende o aprender na prática, por meio das

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

experiências vivenciadas naquele momento (KOLB, 1984). Estas experiências reais dos alunos se aplicam no aprendizado, fazendo com que os mentorados solucionem desafios sociais em diferentes perspectivas (BERBEL, 2011).

Como pontua Freire (1996), é primordial que se valorize as vivências dos estudantes. Cada ser humano traz consigo bagagens e essa prática enriquece de forma esplendorosa todo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, todo o projeto se sustenta em métodos que desenvolvam nos estudantes algumas habilidades, como liderança, criatividade, oratória e entre outras. Destaca-se, também, o afloramento do senso crítico dos mesmos, além de encorajar a autonomia, na qual, os estudantes podem enxergar que são autores principais na construção de soluções para problemas que a sociedade vem enfrentando na atualidade.

Assim sendo, neste trabalho iremos evidenciar os resultados obtidos por uma equipe de estudantes do Ensino Médio, da rede pública do estado de Pernambuco, que participaram do Programa de Futuras Lideranças – ENGAJA do projeto Incentífico no ano de 2020. O Incentífico é uma startup incubadora de lideranças que busca desenvolver habilidades e competências comportamentais em jovens do Ensino Médio e universitários por meio do engajamento e atuação na resolução de desafios sociais e ambientais, em busca de um impacto positivo na sociedade desde 2018. Os estudantes foram responsáveis por elaborar um projeto social com o tema voltado para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de número 4, da Organização das Nações Unidas (ONU): Educação de qualidade.

METODOLOGIA

O presente estudo incide sobre as experiências vivenciadas pelo mentor e estudantes de escolas públicas, na resolução de desafios socioambientais no Projeto Incentífico. Para se aproximar da atuação prática, a pesquisa apresenta características descritivas com o objetivo de evidenciar as vivências da equipe no desenvolvimento da solução.

A equipe é formada por quatro estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Apenas um dos integrantes já continha experiências em projeto socioambiental, alguns relataram participação em atividades, de pequenas proporções, fornecida pela escola. Porém, um ponto em comum que interligava o grupo era a inquietação e o desejo de solucionar os problemas sociais que são encontrados no território brasileiro.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

O grupo era composto por cinco jovens entre 16 e 17 anos de idade, residentes de bairros do subúrbio da cidade do Recife (Zona Norte e Sul) e estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino do estado de Pernambuco. A partir da diagnose inicial, foi relatado que apenas um dos integrantes havia experiência em projeto socioambiental, enquanto outros relataram participação em atividades, de pequenas proporções, fornecida pela escola. Porém, um ponto em comum que interligava o grupo era a inquietação e o desejo de solucionar os problemas sociais que são encontrados no território brasileiro. O mentor responsável pelo acompanhamento do grupo era estudante de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco – Campus Recife.

É importante salientar que o programa ENGAJA foi realizado no modelo remoto durante o ano de 2020, no período de oito semanas os encontros aconteciam aos sábados com uma duração de quatro horas. No tempo proposto, ocorria palestra com o tema do dia (Liderança, Empreendedorismo, Oratória, Pitch e etc.) para todos os grupos participantes e posteriormente a equipe se reunia individualmente com o mentor ou mentora para discutir o andamento do projeto e organizar os próximos movimentos. Para melhor experiência, o projeto foi planejado com temas que seriam discutidos a cada semana.

Dessa forma, temos os seguintes assuntos abordados em cada encontro: 1-Embasamento teórico do ODS: os estudantes se familiarizam com o tema; 2- Levantamento da problemática: os estudantes pensam nas problemáticas desse tema; 3- Definição da problemática: o grupo define uma problemática para trabalhar; 4- Definição da solução: a equipe desenvolve uma solução para solucionar ou mitigar esse problema. 5- Validação: os estudantes validam a solução que desenvolveram; 6- Encerramento com a apresentação final: o grupo apresenta para uma banca externa todo o projeto desenvolvido.

No sentido de possibilitar de forma mais adequada o entendimento de como funcionava, vamos detalhar cada uma dessas etapas a fim de que o leitor compreenda a dinâmica interna dos encontros.

Em paralelo aos encontros é interessante informar que foi aplicado um formulário online construído no Google Formulário para acompanhar o andamento do grupo, feedback sobre o mentor da equipe e identificar as habilidades e competências que possivelmente teriam sido despertadas durante os meses dos encontros.

ISBN 978-65-86901-50-4

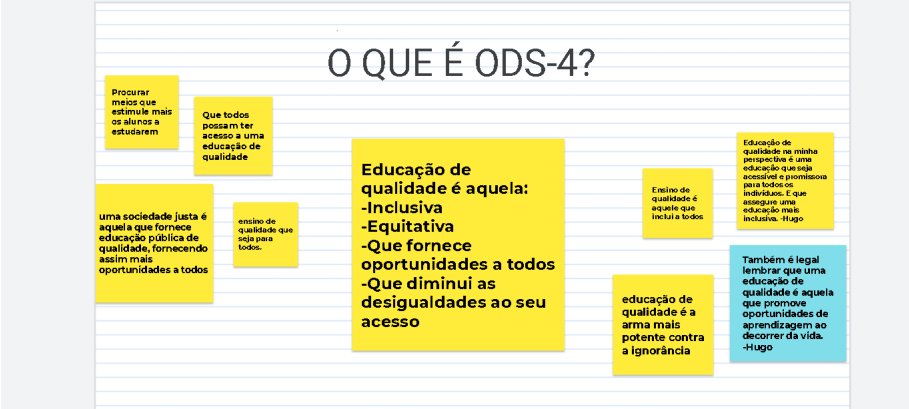
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

a) Embasamento teórico do ODS

Nessa etapa os estudantes aprofundaram um pouco mais sobre o ODS de número 4: Educação de qualidade. Foi realizada uma dinâmica, na qual, cada integrante relatava, segundo suas vivências, do que se tratava o ODS 4. Essa atividade foi desenvolvida na ferramenta digital Google Jamboard como mostra a figura 1, em que os alunos inseriram uma nota adesiva com a sua concepção sobre o tema.

Formou-se um grande debate entre a equipe, um auxiliou ao outro e juntos definiram o objetivo central do ODS 4, chegaram à conclusão que "Educação de qualidade é aquela: inclusiva, equitativa, que fornece oportunidades a todos, que diminui as desigualdades ao seu acesso".

Figura 1- O que é ODS- 4?



Fonte: Autores, 2020.

Desse modo, o time trabalhou junto para entender e compreender sobre a temática. O debate levantado foi de grande relevância, toda a equipe expôs suas experiências vivenciadas na escola e também ideias para melhorar o ambiente escolar, no qual estão inseridos. Posteriormente, cada um ficou com a missão de pesquisar mais sobre o ODS 4 e fazer correlações com a cidade em que reside. Nesta fase se destaca o conteúdo teórico, é importante os estudantes possuírem domínio do tema que vão trabalhar. É fundamental frisar que os estudantes chegaram conjuntamente na definição proposta pela ONU sobre o ODS de número 4.

Freire (1981), relata "Que o estudo de um tema especifico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude". A fase teórica é imprescindível

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

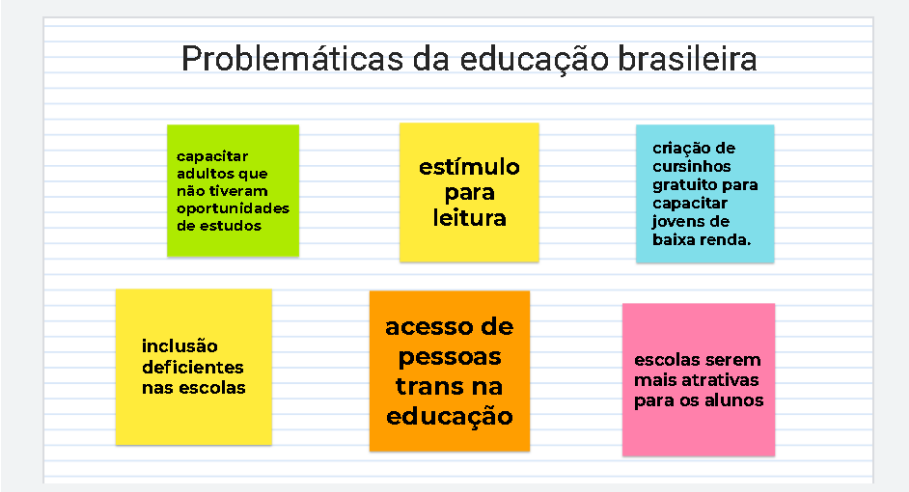
porque proporciona para o aluno um envolvimento com o tema, é nesse período que o grupo se apropria do assunto e compara com seus conhecimentos pré-existentes. A principal ferramenta que eles utilizaram foi as experiências e concepções do que seria uma educação de boa qualidade. Por isso, é de suma importância ouvir o que os alunos têm a dizer sobre a temática, pois cada um possui uma bagagem que contribui no processo de ensino e aprendizagem.

b) Levantamento da problemática

Depois de conhecer o tema que iriam trabalhar, o grupo adentrou na etapa de levantamento e definição de problemáticas da educação brasileira. Mais uma vez, utilizando o modelo de debate, a equipe começou a questionar os desafios que a educação brasileira vem enfrentando. Foi utilizado novamente a plataforma do Google Jamboard como mostra a figura 2, os mentorados informaram as suas concepções sobre quais problemas chamam mais a sua atenção sobre a educação no Brasil.

Cada um contribuiu com sua visão e juntos discutiram sobre esse tema. É pertinente, outra vez, salientar a importância do debate, no qual todos participaram. Nesses espaços o grupo consegue adquirir habilidades de escuta ativa, comunicação, oratória, senso crítico, dentre outros. Por esse motivo, o ambiente proporcionado pelos debates é rico e primordial no desenvolvimento de cada integrante.

Figura 2 - Problemáticas da educação brasileira



Fonte: Autores, 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

Nessa etapa o grupo já estava no processo de entrosamento. Foi estimulado nesse período a habilidade de trabalho em equipe, era importante que todos se vissem como um grupo em que pudessem se ajudar e ter um apoio necessário. É primordial esse sentimento de pertencimento de todos, pois, o trabalho tende a fluir com mais facilidade e não contém sobrecargas, visto que um ajuda o outro.

Por fim, todos os alunos cooperaram no processo e fizeram uma análise criteriosa das problemáticas trazidas no momento do debate. Cada um apresentou as pesquisas que fizeram sobre o tema, mostrou seu ponto de vista e relatou suas vivências. Dessa forma, o projeto se incorporou e começou a dar seus primeiros passos.

c) Definição da Problemática

Na etapa anterior os mentorados trouxeram alguns problemas da educação brasileira, nessa nova etapa eles analisaram e escolheram apenas um para desenvolver uma possível solução.

É observado nessa fase o afloramento das habilidades de senso crítico e trabalho em equipe. Visto que, deverão em consenso escolher uma problemática que todos estejam de acordo, é previsto nesse momento ocorrer alguns conflitos, porém, o mentor possui um papel relevante nessa situação. Ao mediar, deve assegurar que o debate ocorra de forma saudável e respeitosa.

Durante o encontro, os integrantes do grupo foram pontuando quais problemáticas eram relevantes para serem trabalhadas. O mentor da equipe conduziu a conversa fazendo que todos expusessem seus pensamentos e entendimentos sobre o assunto, para que no final, em unanimidade, decidissem o tema em que trabalhariam.

Com um certo tempo debatendo e analisando as informações de cada assunto, foi decidido que objeto de trabalho seria: A falta de estímulo à leitura que contribui para o analfabetismo no Brasil. De agora em diante, a equipe teria a missão de criar um bem, um produto ou um serviço que possa combater ou mitigar essa problemática na educação brasileira.

d) Definição da Solução

Com a problemática em mãos, o próximo passo é achar uma solução que possa combater ou mitigar essa adversidade da educação no país. No

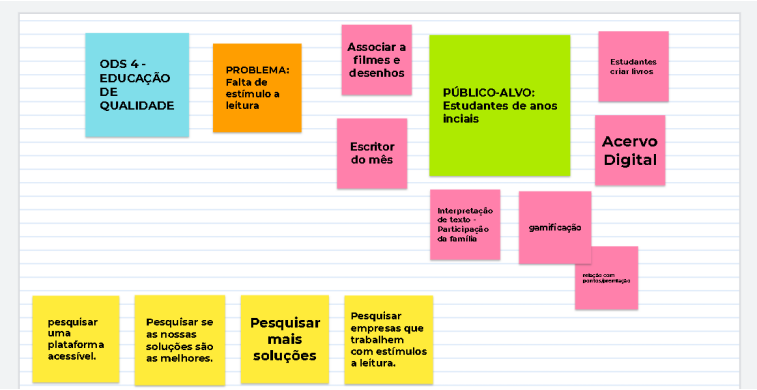
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

período de definição da solução foi convidada uma especialista em educação, na qual teve como principal objetivo ajudar o grupo com algumas dúvidas remanescentes sobre a temática. Esse momento foi importante pois a profissional da área deu dicas e sanou algumas dificuldades, além de contribuir com suas experiências sobre algumas questões levantadas pela equipe.

Dessa forma, o Google Jamboard foi utilizado como plataforma de organização e registro das ideias obtidas durante a conversa com a convidada, como mostra a figura 3.

Figura 3 - Possíveis soluções



Fonte: Autores, 2020.

Na imagem é possível observar que os alunos mapearam possíveis soluções que estavam ao seu alcance. Todos pensaram juntos, como poderiam solucionar tal problemática para a sociedade. Era primordial que achassem soluções de acordo com o contexto nacional e regional, a fim de que posteriormente pudessem pôr em prática tudo que idealizaram. Aos poucos foram afunilando e definindo o seu público-alvo, quais ferramentas eles poderiam contar, se seria um produto, um bem, um serviço.

Cada questionamento que surgiu foi moldando o projeto e trazendo mais soluções. Em suma, o time ficou confortável em elaborar um serviço que seria prestado para comunidades da Cidade de Recife. Partindo desse princípio, a equipe esquematizou um projeto voltado para o incentivo da leitura nesses espaços, visto que muitas vezes as crianças e adolescentes não encontram motivações.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

e) Validação

Porém, para que essa solução desenvolvida pelo grupo fosse posta em prática precisaria de uma validação do seu público-alvo. Dessa forma, a equipe idealizou um questionário online com as seguintes perguntas: "Você se sente incentivado a ler?", "No seu bairro existe uma biblioteca?" e "Qual sua frequência de leitura?".

O momento de validação tem o valor inquestionável dentro de um projeto, visto que nessa etapa será investigado as necessidades do cliente. Além disso, é uma ferramenta de gestão que ajuda na redução de esforços caso o seu público não se interesse por um determinado produto desenvolvido. Sendo assim, os estudantes conseguiram mapear e entender as necessidades do público, adaptando o projeto segundo os resultados que obtiveram por meio do questionário de validação.

Ao ter esse feedback a equipe realizou algumas alterações no projeto, como exemplo, a expansão das ações para plataformas digitais. Foi verificado a necessidade de atingir um público maior além dos limites da cidade do Recife. Também, é notório cada vez mais a influência da internet no cotidiano da sociedade. Por isso, idealizaram algumas ações nas redes sociais. Essa etapa foi bastante relevante pois esclareceu algumas demandas que o possível usuário do serviço teria. Nesse sentido, essa parte do processo confirma se o que foi desenvolvido irá ser útil para a sociedade ou não.

f) Finalização com a Apresentação Final

Por fim, temos a última etapa que consiste em apresentar para uma banca externa a proposta que o grupo idealizou para o problema da falta de incentivo à leitura que influencia no analfabetismo. Nessa fase, o projeto já está estruturado e pronto para ser posto em prática. Os jurados dão alguns feedbacks para melhoria do projeto, e se precisar de alguma alteração o grupo realiza as devidas modificações antes lançar oficialmente para a comunidade.

Também, é realizado uma premiação com o foco na gamificação. É visto se o projeto cumpriu alguns pré-requisitos necessários para que no fim receba um incentivo para a sua continuação. Encerrando assim, o ciclo dos encontros semanais. Depois do encontro de finalização o grupo começa prosseguir sozinho sem a ajuda do mentor, cabe a eles a implementação e a logística para as próximas etapas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por fim, o grupo desenvolveu um projeto intitulado como LerCriArt, que tinha o objetivo de "Incentivar a leitura em crianças de 7 a 11 anos de comunidades periféricas recifenses".

No qual, iria suceder em rodas de leitura itinerantes nos bairros carentes da cidade do Recife. Os encontros funcionariam de forma lúdica e por meio deles seria abordada a importância da leitura para o desenvolvimento pessoal. Ocorreria sempre no primeiro e último final de semana do mês, dessa forma, iria acontecer da seguinte maneira: contação de histórias, leituras coletivas, apresentações culturais, intervenções artísticas e distribuições de livros. Os responsáveis pelas crianças seriam convidados a participarem de todo o processo, pois é de suma importância a presença dos mesmos no desenvolvimento do incentivo à leitura.

Além disso, o grupo idealizou outros artifícios que ajudariam no fortalecimento do projeto, foi pensado a criação de um site e um perfil no Instagram. No site, encontrariam E-books, infográficos e outros materiais que guiariam os pais e responsáveis na missão de incentivar a leitura nas crianças. Além disso, existiria um espaço, no site, para a divulgação de livros a fim de fortalecer parcerias entre o LerCriArt e editoras locais. O Instagram foi desenvolvido com o intuito de difundir o tema "incentivando à leitura nas crianças", divulgar os bairros que seriam contemplados pelas ações do projeto e impulsionar a visibilidade das atuações.

A equipe conseguiu amarrar os detalhes que são primordiais para sustentabilidade de um projeto, quais materiais usariam, parcerias para apoiar o trabalho e plataformas de divulgação. Os estudantes conseguiram compreender o que estavam desenvolvendo e perceber a importância social do projeto.

Em uma das respostas do formulário de acompanhamento, obtivemos depoimentos dos participantes que relataram alguns ganhos em participar do projeto:

a. **Aluno 1 -** "Sinto que estou mais comunicativo e expressivo. Os debates incentivaram na melhoria da minha oratória"
b. **Aluno 2 -** "A gente está ficando mais comunicável e bem interativo"
c. **Aluno 3 -** "A gente criou mais laços durante as reuniões junto com o nosso mentor"

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

Foi percebido que ao participar do projeto os estudantes apresentaram, no final, algumas características de liderança mais acentuada. Observou-se a capacidade de motivar outros jovens, influenciar e inspirar. Toda a estrutura e planejamento elaborados pelo programa ENGAJA contribuiram para que esses ganhos acontecessem.

O protagonismo juvenil foi marcante durante os últimos encontros e essa habilidade muitas vezes não busca ser desenvolvida na escola por conta de outras demandas e sobrecargas nos ambientes escolares. Porém, o espaço que o programa oferece aos estudantes é único, visto que dá a oportunidade do aluno se autoconhecer, identificar as suas potencialidades e suas fragilidades. Além de estimular o pensamento crítico e científico, tornam-se cidadãos mais conscientes e sensíveis as questões da coletividade.

Quando é encorajado a opinar e argumentar sobre os temas da sociedade os alunos se tornam mais solidários. Transformando-se como parte da solução das questões sociais. Dessa forma, é observado que durante os encontros online, houve uma melhoria na oratória dos estudantes. O estímulo provocado pelos debates propicia um ambiente de aprendizado e trocas significativas. Também é importante citar a relevância do mentor em todos os processos. Quando questionados sobre o que acham do mentor do grupo os estudantes relatam:

a. **Aluno 4 -** "Ele sempre está disponível quando a gente precisa e sempre fica interagindo com a gente durante a semana".
b. **Aluno 5 -** "Como a gente conversou na reunião, o meu mentor é super hiper mega prestativo e faz de tudo pra que nosso projeto seja o melhor possível em todos os aspectos."

Assim, o mentor é uma peça primordial para gerir todas as etapas. É visto que o mentor auxilia no desenvolvimento dos estudantes, com sua influência. A relação criada entre o grupo e o mentor acaba originalizando um espaço de confiança, que ajuda os estudantes a se tornarem mais abertos para aprender e experenciar novas vivências. Dessa forma, o trabalho do mentor segue uma sistematização voltada totalmente para o crescimento dos alunos (SILVA; FREIRE, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto proporciona para o aluno uma experiência única, na qual ele tem a possibilidade de trabalhar em grupo, impactar positivamente

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

sua comunidade com um projeto social e se desenvolver como agente de mudança frente às adversidades. Além disso, algumas habilidades que às vezes a escola não consegue desenvolver no estudante acabam sendo afloradas durante o projeto, o espaço de ensino/aprendizagem que é proposto pelo programa permite que o mentorado se sinta à vontade para errar e acertar.

Esse processo garante um desenvolvimento não só acadêmico, mas também pessoal. Em todos os processos do projeto, busca-se que os jovens sejam solidários e ativos na resolução de desafios que o mundo vem enfrentando. O objetivo é sensibilizar e engajar os jovens, para que reconheçam e se coloquem como parte da solução. Portanto, o programa ENGAJA, desenvolvido pelo projeto Incentífico, vem desenvolvendo um papel imprescindível para a sociedade, pois formam jovens lideranças, críticos e sensíveis as demandas coletivas. Ademais, os produtos gerados por cada um dos grupos auxiliam no desenvolvimento de soluções inovadoras para os desafios sociais e ambientais encontrados na sociedade.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. **Seminário de Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25- 40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.

_____. O. N. U. **Agenda 2030.** Brasília: PNUD, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

KOLB, D. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.** New Jersey: Prentice Hall, 1984.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.095

MATIJASCIC, M.; ROLON, C. E.K. **Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos: o que mostra o retrato do Brasil?**. 2019.

OLIVEIRA, J.F. **ODS 4 e Agenda 2030: avanços e entraves na promoção da educação de qualidade na América Latina e Brasil.** 2020.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** IBGE, 2019.

SANTOS, A.R. **Um método de aprendizagem baseada em desafios: um estudo de caso em ambientes de desenvolvimento de aplicativos.** 2016. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) - Faculdade de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013.

SILVA, E.; FREIRE, T. Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 157-176, 2014.

UNICEF. COVID-19: Are children able to continue learning during school closures. **A Global Analysis of the Potential reach of Remote Learning Polices Using Data from**, v. 100, p. 17, 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

LEVANTAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR OUVINTE DE PORTUGUÊS PARA O SURDO NO BRASIL

ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS
Doutoranda do Curso de Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas gerais- UFMG, elaynedias2017@outlook.com;

MARIA ROSILENE DE SENA
Mestranda em Educação Especial pelo PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, rosilenesena3@gmail.com;

ÍTALO RÔMULO COSTA DA SILVA
Mestrando do Curso de Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI; italoromulocsilva@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

RESUMO

A pesquisa intitulada "A formação do professor ouvinte de português para o surdo no Brasil: levantamento bibliográfico", tem como objetivo identificar as referências sobre a formação do professor ouvinte de português com intuito de possibilitar o crescimento de alunos surdos presentes no ensino comum na Educação Básica, visando fomentar uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos na Educação Básica. Utilizou-se como metodologia os procedimentos de revisão bibliográfica do site (catálogo de dissertações/ teses da Capes). Os principais autores são: Flores (2015); Marimon (2015); Almeida (2015); Peixoto (2015); Noronha (2017); Miranda (2015) e Alves (2019). Além disso, Roldão (2009), enfatiza que a centralidade das preocupações temáticas da pesquisa nesse campo, recai sobre as estratégias e práticas de formação, nas vivências e nas percepções.

Palavras-chave: Aluno Surdo, Ensino de Português, Professor.

ISBN 978-65-86901-50-4

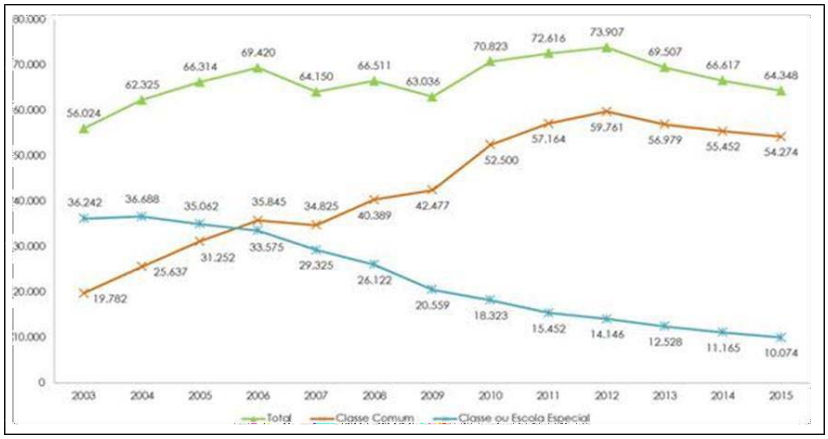
10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

INTRODUÇÃO

O aumento das matrículas dos estudantes com deficiência na rede pública de ensino, em especial os com surdez, vem sendo abordada na Constituição Brasileira de 1988; na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); na incorporação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) em 2008 dentre outras leis e documentos.

Desde o ano de 2003 até 2015, percebe-se através da figura 01, um crescimento de matrícula dos alunos surdos na educação. Esses dados são retratados a seguir, em relação as matrículas de surdos na Educação Básica na escola regular e também na escola especial.

Figura 1 - Número de matrícula de alunos surdos na Educação Básica



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2015, p. 404) apud Ziliotto; Gisi (2015)

Baseando-se nos dados da Figura 1, percebe-se que um crescimento de mais de 200% nas matrículas de alunos surdos no ensino comum da Educação Básica, tomando como base o ano de 2003 havia 9782 alunos em 2015 se alcança a quantidade de 54.274 alunos surdos matriculados. Neste sentido, torna-se importante retratarmos sobre a formação dos docentes que atuam com esse grupo.

Neste trabalho pretende-se identificar produções sobre a formação de professores no Brasil, visando fomentar uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos na Educação Básica; descrever as pesquisas que envolvem a temática do ensino de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

Língua Portuguesa para surdos, utilizando-se de procedimentos de revisão bibliográfica.

A metodologia consistiu em procedimentos de revisão bibliográfica do catálogo de dissertações/ teses da Capes, levando em consideração os seguintes descritores: "Ensino de português para o Surdo", "Professor ouvinte". O recorte temporal dessa pesquisa de cunho bibliográfico, abarcou os anos de 2009 a 2019. Os resultados gerais desse levantamento com base nas pesquisas de: Matos (2017); Ochiuto (2015); Silva (2015) e Souza (2018); são produções com ênfase no ensino do Português para os surdos, refletindo sobre as práticas de letramento desse grupo.

Enquanto Flores (2015); Marimon (2015); Almeida (2015); Peixoto (2015); Noronha (2017); Miranda (2015) e Alves (2019), destacam o professor ouvinte com conhecimento da Libras e as relações do contexto educacional, voltado para o uso de estratégias no ensino da língua portuguesa; enfatizam a importância das formações continuadas; o ensino Bilíngue e o uso de recursos didáticos adequados.

Em análise sobre a formação de professores no Brasil autores como: Roldão(2009); Zeichner 2009 e Diniz- Pereira (2013), trazem conceitos sobre esse campo e críticas e problemas enfrentados na formação docente. Por meio dessa pesquisa bibliográfica, pudemos ampliar nosso conhecimento sobre esse assunto e a nossa visão sobre esta linha investigativa.

Portanto, este artigo estrutura-se em Introdução; revisão de literatura, contemplando pesquisas do campo desta temática; algumas reflexões sobre as Políticas Públicas de Inclusão e autores que discorrem sobre a formação de professores. Por fim, temos as considerações finais seguidas das referências deste trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo tem como tipo de pesquisa bibliográfica, sendo esta realizada no site (catálogo de dissertações/ teses da Capes), levando em consideração os descritores: "Ensino de português para o Surdo", "Professor ouvinte", como também, foram analisados autores pertinentes a formação de professores no Brasil.

Os resultados desse levantamento com base nas pesquisas de: Flores (2015); Marimon (2015); Almeida (2015); Peixoto (2015); Noronha (2017); Miranda (2015) e Alves (2019), com um panorama centrado no professor ouvinte com conhecimento da Libras e que realizam estratégias no ensino da língua portuguesa para surdos, consideram importante a efetivação das

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

Políticas Públicas de Inclusão; prezam pelas transformações nas práticas dos educadores por meio de capacitações; pelo ensino Bilíngue e o uso de recursos adequados a aprendizagem dos estudantes surdos.

Pesquisa sobre formação de professores

Para a compreensão da prática social de letramento do professor ouvinte do ensino de português como segunda língua para alunos surdos, faz-se necessário uma análise bibliográfica de pesquisas que abordam as temáticas de âmbito geral, sobre a educação dos surdos nas escolas públicas e da prática social de letramento do educador ouvinte, proporcionando contribuições aos estudos já sistematizados.

Para tal, realizou-se procedimentos de levantamento literário de pesquisas de pós-graduação das temáticas posteriormente citadas, com intuito de identificação de orientações teórico-metodológicas. Assim, selecionou-se um site (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES) para a revisão de estudos datados nos últimos dez anos, utilizando-se os seguintes descritores de pesquisa: "Ensino de português para o Surdo", "Professor ouvinte", e também, foram analisados produções pertinente a formação docente. No quadro a seguir, apresentamos as produções acadêmicas do catálogo de dissertações/ teses da CAPES por descritores e por ano.

Quadro 1. Produção acadêmica por descritores e por ano do catálogo da CAPES

ANO	ENSINO DE PORTUGUÊS PARA O SURDO	PROFESSOR OUVINTE	TOTAIS POR ANO
2009	2	2	4
2010	2	1	3
2011	2	1	3
2012	2	-	2
2013	2	1	3
2014	3	2	5
2015	6	6	12
2016	4	1	5
2017	1	1	3
2018	1	-	1
2019	-	1	1
Total Geral	25	16	42

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de dissertações/ teses da CAPES, (2020)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

A análise do quadro 01, demonstra que durante esses dez anos (2009-2019), foram produzidos um total de 42 trabalhos, entre dissertações e teses. Com o descritor "Ensino de português para o Surdo", foram 25 pesquisas e 16 produções para o de "Professor ouvinte".

Com a leitura das produções, foram selecionados 4 trabalhos com relação ao "Ensino de português para o Surdo" (3 dissertações e uma tese) e 7 para "Professor ouvinte" (5 dissertações e 2 teses). Assim, ambos estão relacionados com a temática desse projeto de pesquisa abordando de certa maneira sobre a prática do professor ouvinte do ensino de português como segunda língua para alunos surdos.

Considerando o descritor "Ensino de português para o Surdo", as pesquisas relacionam um roteiro gramatical para o ensino de português como segunda língua aos surdos, principalmente a tese de Souza (2018), destacam metodologias para serem estudadas nessa disciplina e a importância que a Libras exerce como primeira língua ou língua de referência para o ensino do Português como L2. Esses aspectos abordados nos trabalhos, podem servir de base para a discussão e/ou a produção de materiais didáticos para os estudantes surdos.

A tese de Souza (2018), refere-se aos diversos conceitos sobre o português-por-escrito, bilinguismo e educação bilíngue. Essa pesquisa subsidia roteiros gramaticais na perspectiva da produção de um material didático, possibilitando diversificadas metodologias de ensino de L2. Souza (2018, p. 139), cita o "livro Diálogo Brasil – curso intensivo de português para estrangeiro, de Lima et al. (2003), como um material que possui atividades que podem ser utilizadas para se complementar o trabalho com L2 para surdos." Assim, nesse livro, as unidades expõem um roteiro gramatical temático.

Já a dissertação de Ochiuto (2015), estabelece um estudo sobre a importância da Libras no processo de ensino-aprendizagem dos surdos e como desenvolver metodologias ao ensinar o Português como L2. Destacou-se as relações de poder existentes em sala de aula entre o educando surdo - professor ouvinte e o aluno surdo – com a sociedade.

Ochiuto (2015), analisa os aspectos linguísticos da Libras, sua estrutura e os enunciados da Libras transcritos para o Português, utilizando-se a seleção de mensagens trocadas por esse grupo (surdos) de duas cidades que são: Nova Andradina e Campo Grande estado do Mato Grosso do Sul, para a compreensão desses aspectos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

A pesquisa de Matos (2017), refere-se as práticas de ensino do Português para as crianças surdas, fundamentando-se numa perspectiva bilíngue e destacando a teoria sócio-histórica-cultural de Vygotsky (1922-1934).

Além disso, embasa-se em documentos legais tais como: a Lei nº 10.436 de 24 de abril em 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta essa Lei; a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; Declaração de Salamanca, 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 96, a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 200; a recente Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão, de 6 julho de 2015, em que é pautada, dentre outros documentos, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, alguns desses documentos, sustentam a proposta bilíngue e que estabelecem diretrizes de educação para Surdos para o ensino de língua portuguesa (LP).

Silva (2015), apresenta as práticas de letramento de alunos surdos no espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Marabá (Pará). É um trabalho que nos interessa, pois aborda essa discussão sobre o processo de ensino de línguas para surdos no espaço do AEE no modelo de Salas de Recursos Multifuncionais (SEM). Além disso, estabelece um projeto de intervenção na construção de um plano de ensino bilíngue, aplicado após a pesquisa documental.

Esse plano, equivale a uma prática de ensino de línguas para os surdos, em que os resultados obtidos foram discutidos a partir de uma proposta qualitativa interpretativista. Os resultados foram organizados em sequências didáticas, seguindo o plano de ensino, desenvolvidos em fases diferentes no processo de ensino das línguas (SILVA, 2015).

As pesquisas dos autores Matos (2017); Ochiuto (2015); Silva (2015) e Souza (2018); são estudos que tem como foco o ensino do Português para os surdos, proporcionando discussões sobre as práticas de letramento inclusive em sala de AEE. O que significa que vamos dialogar com elas em nossas análises futuras.

Em relação aos trabalhos centrados no "professor ouvinte", destacam-se os autores: Flores (2015); Marimon (2015); Almeida (2015); Peixoto (2015); Noronha (2017); Miranda (2015) e Alves (2019), com um panorama centrado no professor ouvinte com conhecimento da Libras e que realizam estratégias no ensino da língua portuguesa para surdos.

Flores (2015), apresenta um panorama da formação do professor ouvinte em relação a sua proficiência em Libras e linguística bilíngue bimodal que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

trabalham em instituições de surdos. Os resultados obtidos, derivaram da análise de questionários com diversificadas perguntas do tipo semiestruturadas desde a identificação pessoal até de características voltadas para estudos bilíngues e/ou em estudos surdos. Participaram 65 docentes ouvintes de escolas da rede particular, estadual e municipal do Rio Grande do Sul.

Assim, a pesquisa de Flores (2015), torna-se relevante no uso dos aspectos gramaticais da Libras, estabelecendo como sugestão o repensar a formação linguística dos professores ouvintes nesse aspecto.

A dissertação de Marimon (2015), contribui na (re)construção da identidade e do trabalho docente do professor ouvinte, partindo de vivências dentro do contexto de ensino bilíngue em salas para surdos em uma escola da rede pública do município do Rio Grande do Sul (RS).

O estudo contempla o método (auto)biográfico através de narrativas de duas docentes ouvintes que lecionam para estudantes Surdos. O uso desse método, permite o acesso significativo da trajetória pessoal e profissional dessas professoras, perfazendo uma interação entre os eixos temáticos ensino bilíngue, identidade e trabalho docente.

Destaca-se a trajetória de vida dos professores ouvintes, as vivências no cotidiano escolar, aspectos estes, que são responsáveis pela construção de suas identidades e da reflexão do seu trabalho para os surdos.

Os resultados dessa pesquisa, apontam a influência significativa dos saberes experienciais no processo de (re)construção da identidade destes sujeitos, contemplando em sua práxis a relação com a língua, a compreensão da surdez e de ensino bilíngue como pontos cruciais no desenvolvimento desse processo na docência com educandos Surdos (MARIMON, 2015).

A tese de Almeida (2015), analisa a sua própria experiência enquanto professora ouvinte ensinando o L2 para os educandos surdos, descrevendo as práticas de letramentos presentes em suas metodologias, vivenciadas dentro da sala de aula. Aborda como questionamentos no âmbito de seu trabalho: que currículo é esse construído nessa experiência? Quais letramentos estão presentes na experiência vivida?

Os resultados, refletem sobre o currículo escolar e as tensões vivenciadas no processo de interação entre professor ouvinte e alunos surdos no contexto da aula de Língua Portuguesa em uma escola especial no Triângulo Mineiro (ALMEIDA, 2015). Peixoto (2015), apresenta a descrição de práticas de ensino de Português para surdos em contextos bilíngues, analisando a gramática e a relação não sonora e visual. Outro ponto de sua pesquisa,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

corresponde ao domínio da Libras pelo professor ouvinte e sua compreensão diante da escrita desse aluno.

Para obtenção dos resultados, a autora utilizou uma pesquisa etnográfica e com observação participante de duas escolas de surdos, localizadas em Fortaleza. Assim, a ação dos professores ouvintes sofrem com as influências da filosofia oralista, centradas na repetição de palavras e frases. As observações constataram dificuldades no trabalho das diferenças morfossintáticas entre as línguas, falta de apoio pedagógico e capacitações no âmbito da Libras (PEIXOTO, 2015).

Já Noronha (2017), apresenta na sua dissertação a formação docente e as práticas no ensino de Língua Portuguesa para os surdos no Ensino Fundamental na cidade de Santos, estado de São Paulo, objetivando a capacitação docente como proposta de projeto de intervenção.

Os resultados demonstram, a necessidade dos educadores na compreensão das políticas públicas de inclusão, metodologias para aplicar em sala de aula e o aprofundamento nas singularidades do surdo.

A dissertação de Miranda (2015), coloca a visão do professor ouvinte que trabalha com práticas inclusivas e do docente com formação em psicologia no ensino de alunos surdos em escolas públicas com modalidade inclusiva. Apontam, para o relato das angústias dos professores em relação as dificuldades de aprendizagem dos surdos, o acesso a Libras no contexto escolar e a busca pela Psicologia como contribuição no processo de inclusão desses sujeitos.

Os depoimentos sinalizam como desafio o ensino de outra língua, diferente desses estudantes e a importância do profissional de AEE com uma formação em Pedagogia e Psicologia e com fluência na Libras no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos (MIRANDA, 2015).

O estudo de Alves (2019), objetiva analisar a construção do conhecimento da criança surda em diferentes contextos de inclusão através de suas interações. A análise de dados ocorreu através da psicologia histórico-cultural e de referenciais do campo dos estudos surdos. Verificou-se de suma importância para a aquisição da aprendizagem a presença do professor bilíngue – tanto ouvinte, quanto surdo. Outro ponto, corresponde a uma divergência entre os pressupostos legais da educação inclusiva e as vivências em sala de aula.

Assim, destaca-se um outro trabalho relevante que corrobora para a análise de revisão literária, apesar de não compor o período estipulado (últimos dez anos) para a análise, mas discute significativamente com o foco

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

temático deste projeto. Desta forma, a dissertação de Rodrigues (2008), apresenta uma investigação dos processos existentes na sala de aula entre a professora ouvinte e os alunos surdos de Belo Horizonte. Utilizou-se a observação – participante para a coleta dos dados. Os resultados evidenciaram uma interação discursiva em Libras, proporcionando aquisição dos conteúdos escolares e a compreensão das atividades pedagógicas.

Desta maneira, as pesquisas analisadas são pertinentes ao aprimoramento da temática ensino de Português como segunda língua para os surdos e do papel do professor ouvinte. Além disso, torna-se importante a compreensão da prática social de letramento desse educador.

No Scielo, encontramos dois (02) artigos publicados, que complementam a pesquisa em questão, equivalentes aos anos de 2006 e 2011. O primeiro intitulado "A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos" de autoria de Lodi (2006), reflete sobre os conceitos constitutivos da(s) subjetividade (s), na ocasião de um grupo de Surdos adultos. Esse artigo, permite diálogos entre histórias de vida e as diversas relações sociais construídas por esse grupo, por meio de oficinas bilíngues de leitura.

Assim, Lodi (2006), repensa espaços educacionais como meio de interações e transformações essenciais para a constituição dos sujeitos. Além disso, dialoga com a perspectiva desta pesquisa de doutorado ao discutir a constituição da subjetividade na relação com os outros. Em suas palavras:

> [...] [Bakhtin]enfatiza a necessidade do outro, daquele cuja voz é constitutiva do eu. Para ele, o eu e o outro se constituem mutuamente: o eu não existe sem o outro, assim como a autoconsciência só se desenvolve através do outro. Dessa forma, o eu bakhtiniano não se constitui isoladamente, não é algo acabado e completo; existe apenas em uma relação tensa e dinâmica com aquilo que é outro, que lhe dará acabamento e completude. Meu o eu só é percebido pelos olhos do outro, na refração do mundo através dos valores do(s) outro(s) (LODI, 2006, p. 186).

Neste aspecto, pela necessidade de buscar uma consistência teórica, torna-se importante destacar esse artigo e enfocar as práticas educacionais centradas em cpopias de texto, de palavrasa que esse grupo de Surdos foi submetido muitas vezes, como enfatizado por Lodi (2006).

O segundo artigo, denominado "Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais", de autoria de Lopes e Leite (2011), traz em sua obra concepções sobre surdez, apropriação de um código linguístico

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

para o desenvolvimento da linguagem constituintes da subjetividade. Esse artigo, utiliza como bases teóricas os trabalhos de Gesser (2009), Santana; Bergamo, (2005), Vigotski (1999), autor este, que muito tem a contribuir com a análise da tese.

Dessa forma, reflexões sobre o cotidiano escolar dos estudantes Surdos, são alocados no decorrer da análise empírica, levando ao leitorà compreensão desses sujeitos como histórico-culturais, sendo suas vivências vistas como essenciais para o contexto da sala de aula, expondo assim, sua subjetividade.

Partindo desse contexto, referenciado nesse primeiro artigo, destacamos outras autoras Aita & Facci, 2011) que procuramcompreender o conceito de subjetividade, segundo o pensamento de Marx:

> [...] Evidencia que, para Marx, o "conteúdo da essência humana reside no trabalho.... o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens" (Saviani, 2004, p. 28). O homem constrói, assim, sua essência em sua existência, em sua atividade prática chamada trabalho. O homem difere de outros animais nesse sentido, visto que os animais, em geral, para garantirem sua existência, precisam apenas adaptar-se à natureza, e ela garante sua sobrevivência. Já, para o homem, não basta adaptar-se à natureza, é preciso transformá-la. Essa transformação ocorre por meio do trabalho. (SAVIANI, 2004, citado por Aita & Facci, 2011, p.34)

Desta maneira, a subjetividade para essas autoras remete-nos à compreensão do desenvolvimento do homem enquanto ser social e cultural ao transformar a natureza por meio do trabalho, transformando a si próprio. Assim, a análise dos resultados, ocorre por meio de: concepções de surdez, constituição de subjetividade dos Surdos, percepções e sentimentos, surdez e relações sociais e surdez e comunicação, contextos em que envolvem interações sociais estabelecidas, entre Surdos e ouvintes.

Ressalta-se que além dessas produções, outros trabalhos foram encontrados no Scielo: : "Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez" (SILVA, MONTEIRO, SILVA, SILVA, 2018); "Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio" (MOURA, LEITE, MARTINS, 2017); "Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras" (NUNES, VARGAS, 2016); "Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas" (MARTINS, ALBRES, SOUSA, 2015) e "Atribuição de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais" (SILVA, BOLSANELLO, 2014).

Esses artigos estudam a temática dos Surdos na perspectiva da inclusão escolar; da universidade acessível; avaliam a produção de textos por estudantes Surdos; analisam a proposta bilíngue para as crianças Surdas da Educação Infantil e as proposições metodológicas de orientação bilíngue, em relação ao processo de escrita para grupos Surdos.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Esse tópico, está estruturado no E-book do Congresso Nacional de Educação (CONEDU) referente ao ano de 2020 e ´por se tratar de uma informação a mais e complementar para o leitor, a pesquisadora expõe como forma de acrecentar informações relevantes sobre a temática. As discussões relacionadas ao processo da Educação Especial são sempre efetivadas em meio a inúmeras dificuldades e preconceitos.

O percurso aponta para modelos institucionais de segregação e integração, confluindo, no final do século XX, ainda que de forma incipiente, na proposta da Educação Inclusiva. Assim, se faz necessário mesmo que de forma rápida expor princípio relacionado a escola inclusiva e uma das Políticas de Inclusão que são articuladas com o ensino regular e que são de orientação para o atendimento dos educandos surdos, público este, que encontra-se em discussão neste artigo (DIAS, GOMES, 2021).

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI), que procura acompanhar as transformações do conhecimento e da sociedade, objetivando a qualidade na educação para todos os alunos e os avanços na cultura e na estrutura das instituições de ensino (BRASIL, 2008).

O intuito é que todos sejam atendidos de acordo com suas especificidades, como já apontado na Declaração de Salamanca, em 1994:

> O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando todos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

> estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA , 1994, p. 5).

Na PNEEEI contempla-se a Educação Especial articulada com o ensino regular, bem como a orientação para o atendimento dos educandos que constituem seu público-alvo. Esse documento coloca a Educação Especial como transversal em relação à educação regular, determinando o AEE como um apoio na identificação, elaboração e organização de recursos e práticas pedagógicas diferenciadas como maneira de minimizar as barreiras existentes no ambiente educacional e em nossa sociedade (BRASIL, 2008).

Portanto, desde o ano de 2009 até o presente momento, tem-se firmado um comprometimento em relação as pesquisas voltadas para a educação dos surdos, principalmente ao ensino de Português como segunda língua para esses sujeitos. Vale ressaltar, que pesquisas estão sendo realizadas anterior a esse recorte temporal (2009-2019) proposto nesse estudo (DIAS, GOMES, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre a formação de professor destaca-se autores como: Roldão (2009); Zeichner 2009 e Diniz- Pereira (2013), que demonstram preocupações com as pesquisas voltadas para a formação docente. Para Roldão (2009), " a centralidade das preocupações temáticas da pesquisa analisada recai sobre as estratégias e práticas de formação, e o modo como são vividas e percebidas" (62). Nesse aspecto, aborda-se a formação inicial do docente, como algo de desenvolvimento profissional e de melhorias no campo de trabalho, como tendencialmente estável para o futuro profissional.

Já Zeichner (2009), descreve em suas obras, elementos sobre a formação docente, relacionados as características; metodologias e tópicos que são prioridades nessa temática, ou seja, são análise e discussões de pesquisas empíricas.

> [...] Em seguida, discute o desenvolvimento de uma infraestrutura mais sólida para a pesquisa sobre formação docente que é necessária para apoiar a implementação da agenda de pesquisa que propomos. Essa discussão sobre uma infraestrutura de apoio levará ao desenvolvimento de redes de pesquisa, preparação e ao treinamento de pesquisadores educacionais e ao processo de revisão por pares [...] (ZEICHNER, 2009, p.16).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

Assim, discute-se sobre à preparação e treinamento em relação as pesquisas sobre a formação de professores, realizando revisões e até críticas sobre questões relacionadas a formação inicial. Destaca-se algumas recomendações para os princípios de uma investigação científica para aprimoração de conhecimentos. Ao estudar questões sobre formação docente, pode-se oferecer uma probabilidade de produzir saberes para a política e a prática.

> Dada a complexidade da formação docente e suas ligações com vários aspectos da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, nenhuma abordagem metodológica ou teórica isolada será capaz de fornecer tudo o que é preciso para compreender como e porque a formação docente influencia os resultados educacionais. Obviamente, nenhum estudo isolado será capaz de tratar todos os diversos fatores que influenciam aspectos da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno (ZEICHNER, 2009, p.20).

Assim, esforços em realizar, analisar, discutir pesquisas nesse campo de formação dos professores, possibilitam investimentos na melhoria dessa investigação e fornece meios para a compreensão dos resultados no campo educacional.

Diniz- Pereira (2013), retrata em suas produções discussões sobre o conceito de campo, como ele foi desenvolvido pelo sociólogo francês Bourdieu, destaca debates e pesquisas que foram sistematizados e analisados por meio de alguns estudos denominados "estado da arte" e levantamentos bibliográficos, abrangendo diversos períodos.

Além disso, descreve mudanças ao longo dos vinte e cinco anos relacionadas ao campo desse tema, em que os educadores foram se tornando os centros dos estudos. Ao mesmo tempo que resgata o desenvolvimento desse processo de (re)construção desse campo, discute-se sobre as críticas sobre as fragilidades no referencial teórico; falta de clareza quanto ao objeto de estudo dentre outros aspectos que acabam se perfazendo em alguns estudos.

Por ser um campo de pesquisa relativamente jovem, Diniz – Pereira (2013), reflete sobre essas críticas e discute o estabelecimento de uma agenda de pesquisa, possibilitando um aumento na qualidade sobre a produção desses materiais, buscando o fortalecimento desse campo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das dissertações e teses disponíveis no catálogo da Capes, observou-se dificuldades no encontro de pesquisas voltadas para práticas no ensino de português no Ensino Fundamental e também em relação a formação de professor ouvinte de português para os surdos. Assim, as pesquisas encontradas proporcionam complementos para auxiliar a produção desse artigo. Entretanto constatou-se a predominância do desenvolvimento de metodologias do tipo qualitativa, bibliográfica e etnográfica, como forma de embasamento para a busca dos objetivos propostos em cada pesquisa sobre surdos no Brasil.

Também foram analisados estudos de autores com a temática de formação de professores como: Roldão (2009); Zeichner 2009 e Diniz- Pereira (2013), que possibilitam um fortalecimento e análises de pesquisas de diversos autores sobre a formação docente e aprofundam conceitos e investigações científicas adequadas.

Salienta-se por meio desse levantamento bibliográfico que permanecem muitos desafios a serem alcançados dentro do sistema educacional, em especial com o público, que apresenta deficiências, o que reforça a necessidade de mudanças estabelecidas como retratada em diversas pesquisas disponíveis no catálogo da Capes.

REFERÊNCIAS

AITA, Elis. Bertozzi. DIAS, Marilda Gonçalves. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em revista**. vol.17 no.1 Belo Horizonte abr. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005 Acesso em: 15. Abril. 2020.

ALMEIDA, Judith Mara de Souza. **Letramentos e surdez**: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos. Trabalho de Tese, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

ALVES, Raquel. Domingos. **Interações da criança pequena na educação inclusiva**: contribuições para a educação de surdos. Trabalho de Dissertação, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

BRASIL, **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Necessidades educativas especiais (NEE) In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca – Espanha. **Qualidade UNESCO.** Salamanca: UNESCO, 1994.

DIAS, Elayne Cristina Rocha. GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Educação como (re) Existência:** mudanças, conscientização e conheciemntos. E-book CONEDU. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 000-000, jul./dez. 2013.

FLORES, Vinicius Martins. **Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos.** Trabalho de Dissertação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

LODI, A. C. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Revista Scielo**, 2006.

LOPES, M. A. DE C. LEITE, L. P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais, **Revista Scielo**, 2011.

MARIMON, Jessie Ortiz. **Narrativas de professores ouvintes em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos:** o que contam sobre a (re) construção do trabalho e da identidade docente? Trabalho de Dissertação, Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

MATOS, Daniela. Schlic. **O ensino da língua portuguesa escrita para a criança surda em uma perspectiva bilíngue**. Trabalho de Dissertação, Universidade Federal de São Paulo, 2017.

MIRANDA, Gilcemar. Moraes. Souza. **A atuação do professor junto ao aluno surdo na inclusão:** Algumas reflexões com base na psicologia e na psicanálise. Trabalho de Dissertação, Universidade Federal Fluminense, 2015.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.096

NORONHA, Samanta. Cassuriaga. Carvalho. **A inclusão do aluno surdo – necessidades formativas do professor da rede municipal de Santos.** Trabalho de Dissertação, Universidade Metropolitana de Santos, 2017.

OCHIUTO, Eliane Francisca Alves da Silva. **A aprendizagem de português por sujeitos surdos falantes da Libras:** entre discursos e identidade. Trabalho de Dissertação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues**: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Tese, Universidade Federal do Ceará, 2015.

RODRIGUES, Carlos. Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem**. Trabalho de Dissertação, UFMG, 2008.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 01, n. 01, p. 57-70, ago./dez. 2009.

SILVA, Francisca. Maria. Cerqueira. Da. **Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE**. Trabalho de Dissertação, Universidade Federal do Tocantins, 2015.

SOUZA, Renata Antunes de. **Ensino de português L2 a surdos – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade.** Trabalho de Tese, Universidade de Brasília, 2018.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez.2009.

ZILIOTTO, G. S. GISI. M. L. As políticas educacionais e a educação de surdos. IV Seminário Internacional de Representações Sociais e Subjetividade e Educação – SIRSSE VI Seminário Internacional sobre Profissionalismo Docente – SIPD/ CÁTEDRA/ UNESCO. **Anais.** Paraná, 2015.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

LITERATURA, CULTURA E EDUCAÇÃO NO CONTEXO HISTÓRICO DA ATENAS NORTE-RIO-GRANDENSE - ASSÚ/RN: CONEXÕES POSSÍVEIS[1]

GILSON LOPES DA SILVA
Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA-ASSÚ/RN). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN. E-mail: gillopes2000@hotmail.com

1 Esse trabalho é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada "História da Educação Primária na Atenas Norte-rio-grandense: Das Escolas de Primeiras Letras ao Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia (1829-1929)", defendida em fevereiro de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

RESUMO

Neste trabalho, analisamos as principais conexões que se estabelecem nos aspectos literários, culturais e educacionais na cidade do Assú/RN. Procuramos compreender a relação entre produções como periódicos, poesias e prosa e apresentações teatrais, que elevaram a cidade a condição de Atenas Norte-rio-grandense, e o fenômeno educacional no contexto do final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Como referencial teórico, nos reportamos as reflexões de Fenelon (1999) e Frago (1993). Na metodologia, desenvolvemos investigação documental e bibliográfica fundamentando, por meio das fontes e referências bibliográficas, a reconstituição do percurso histórico da cidade. As fontes utilizadas são obras de escritores e memorialistas locais e trabalhos acadêmicos que tem como objeto de estudo o contexto histórico, socioeconômico e cultural local. Com a chegada dos primeiros colonizadores europeus no território original, chamado de *Taba Açu* e ocupado por diversas etnias indígenas, a presença dos colonizadores portugueses estabeleceu uma série de transformações. O florescimento literário e cultural ocorre a partir da produção de periódicos, de poesias e textos diversos e atividades teatrais. Com a expansão dessas práticas, a cidade do Assú ganha visibilidade em todo o estado do Rio Grande do Norte no início do século XX, chegando a ser considerada a Atenas Norte-rio-grandense. A educação primária institucional se mostra significativa e necessária no processo de expansão dos fenômenos literários e culturais. Entretanto, mostra-se como um elemento de apropriação das elites locais, assim como a cultura e literatura, excluindo uma parcela significativa da população, formada pelas classes populares.

Palavras-chave: Cidade do Assú, Expansão cultural e literária, Educação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

Introdução

Assú[2] é uma cidade do interior do Rio Grande do Norte localizada a 210 quilômetros de Natal, capital do estado. É banhada pelo rio Piranhas-Açu, cuja nascente fica no vizinho estado da Paraíba e desagua na cidade de Macau/RN. O município de Assú tem área territorial correspondente a 1.303,442 KM² e uma média populacional estimada em 57.743 habitantes (IBGE, 2016).

A cidade é a sede da microrregião do Vale do Açu[3], composta ainda pelos municípios de Carnaubais, São Rafael, Ipanguaçu, Itajá, Pendências, Alto do Rodrigues e Porto do Mangue. O município atua como polo econômico e de serviços para as localidades vizinhas auxiliando na rede bancária e nos sistemas de ensino público e privado.

O território onde hoje está localizada a cidade do Assú passou a ser povoado por colonizadores europeus por volta do século XVII, quando também se inicia o desenvolvimento econômico da região por meio da pecuária e, posteriormente, da produção de algodão e extração da cera de carnaúba.

Outro aspecto importante que expandiu a imagem da pequena cidade sertaneja foi o desenvolvimento literário e cultural com a produção de jornais, poesias e dramatizações. Essa conjuntura do desenvolvimento econômico, cultural e literário fez com que a cidade recebesse pseudônimos que expressavam o seu destaque no estado do Rio Grande do Norte, como **Terra dos poetas** e **Atenas Norte-rio-grandense**.

2 O significado da palavra Assú tem mais de uma interpretação. Inicialmente, pode estar relacionado a uma origem no tupi guarani, língua dos povos primitivos da região, relacionando-se com a expressão taba-Açu (Aldeia Grande), numa referência a dimensão do território habitado pelos índios Janduís. Alguns pesquisadores também afirmam que uma segunda interpretação da palavra Assú estaria relacionada com a posição do território na margem esquerda ou Mão esquerda, do curso do rio Açu na direção sul-norte.

3 A grafia da cidade sempre provocou algumas polêmicas por aparecer escrita com SS ou Ç. De acordo com a Lei n° 124 de 16 de outubro de 1845 a antiga Vila Nova da Princesa foi elevada à categoria de cidade com a denominação de cidade do Assú, com SS. A partir da reforma ortográfica da Língua Portuguesa nos anos quarenta, o nome da cidade passou a ser grafado com Ç. Contudo, um requerimento do vereador Domício Soares datado de 16 de março de 1990 restaurava a grafia com SS que passou a ser utilizada nos timbres de papéis oficiais, em chapas de veículos e onde figurar a representatividade da autoridade municipal, sendo também ensinado nas escolas. Em nosso trabalho manteremos sempre a grafia estipulada nos documentos oficiais (SS), mas respeitaremos a grafia referente aos pontos designados antes da elevação da categoria à cidade, como no caso do Rio Açu e do Vale do Açu, e na transcrição de textos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

Este trabalho tem o objetivo de analisar as principais conexões que se estabelecem entre os aspectos literários, culturais e educacionais nessa pequena cidade sertaneja, localizada no interior do Rio Grande do Norte. Como referencial teórico, nos reportamos as reflexões de Fenelon (1999) que trata sobre pesquisa histórica em diversas cidades do país. Concordamos com a autora, que compreende a cidade "como o lugar onde as transformações instituem-se ao longo do tempo histórico com características marcantes" lidando com "constantes diálogos entre os vários segmentos sociais para fazer surgir das múltiplas contradições estabelecidas no urbano, tanto o cotidiano, a experiência social, como a luta cultural para configurar valores, hábitos, atitudes, comportamentos e crenças" (FENELON, 1999, p. 7). Também nos apropriamos das impressões de Frago (1993), que pensa a educação como um elemento essencial no processo civilizatório e importante no movimento de transformação dos espaços urbanos.

Este trabalho se justifica por considerarmos significativo reconstruir as diversas manifestações culturais, literárias, educacionais e os acontecimentos e fatos históricos marcantes da cidade na perspectiva de entendermos as relações que se estabelecem em seu passado pós-colonial e a dimensão dessas manifestações, acontecimentos e fatos em seu tempo presente.

Como metodologia, optamos pela investigação documental e bibliográfica no sentido de fundamentar, por meio da leitura das fontes e referências bibliográficas, a reconstituição do percurso histórico da cidade do Assú. Utilizamos como fontes, obras de escritores e memorialistas locais e alguns trabalhos acadêmicos que foram realizados tendo como objeto de estudo o contexto histórico, socioeconômico e cultural da cidade.

Com a chegada dos colonizadores portugueses no território ocupado originalmente por diversas etnias indígenas, ocorre uma série de transformações. Os aspectos literários e culturais desenvolvem-se a partir da produção de periódicos, de poesias e textos diversos e atividades teatrais. Com a expansão desses elementos, a cidade ganha visibilidade em todo o estado do Rio Grande do Norte no início do século XX, sendo considerada a Atenas Norte-rio-grandense. A educação primária institucional se mostra um fator preponderante nesse processo de expansão dos fenômenos literários e culturais. Entretanto, a educação também demarca um elemento de apropriação das elites locais, assim como a cultura e literatura, excluindo uma parcela significativa da população, formada pelas classes populares.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

Contexto literário e cultural da cidade do Assú: A iminência do jornalismo, da literatura, do teatro e da música

Diversos registros históricos e literários apontam que no passado a cidade do Assú se destacou em todo o Estado do Rio Grande do Norte com uma efervescência marcada pelo jornalismo, a literatura, com a poesia e a prosa, e no campo cultural, com o teatro e a música. Amorim F. (1977, p. 2), afirma que em meados de 1920 a cidade do Assú "já era de há muito conhecida, através dos seus poetas, dos seus jornalistas e dos seus escritores".

Essas manifestações começaram a ganhar ênfase na segunda metade do século XIX, com o início da publicação de diversos jornais que abriram o cenário da vida literária na cidade. Entre os principais expoentes e incentivadores da literatura e das artes no Assú podemos citar o médico Luís Carlos Lins Wanderley, que atuou na cidade como jornalista, literato, romancista e dramaturgo.

A imprensa despontou na cidade no ano de 1867, com a circulação do Jornal O Assuense, da responsabilidade de João Carlos Wanderley que criou a primeira tipografia[4] da cidade. A partir daí, passaram a circular diversos outros jornais considerados de grande, médio e pequeno porte; alguns com vida efêmera e outros com um período de existência mais demorado. Um periódico que circulou com maior duração, durante quase 30 anos, foi o Jornal A Cidade, sob a responsabilidade de Palmério Filho, militante das letras que tratava a imprensa como uma preocupação constante e uma missão em sua vida. Fundado em 08 de dezembro de 1901, o Jornal A Cidade tinha uma linha de pensamento mais informativa, fugindo aos ataques pessoais e políticos da época. Esse noticiário circulou no Assú até o dia 05 de outubro de 1930.

Amorim (1965), fez um levantamento dos impressos que circularam na cidade entre os anos de 1867 e 1965. Começando pelo Jornal O Assuense, de 1867, até O Bisu, de 1965, o memorialista catalogou 117 periódicos publicados diariamente, semanalmente ou mensalmente e que destacavam em suas páginas temas e assuntos variados como política, moral, notícias, críticas, humor, educação, literatura, poesia, comércio e religião, entre outros. O autor também apresenta um perfil dos principais militantes que contribuíram com o desenvolvimento da imprensa na cidade do Assú e no Estado

4 No Rio Grande do Norte o primeiro jornal começou a circular na capital em 1832, chamava-se O Natalense.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

do Rio Grande do Norte. Entre os principais nomes Francisco Amorim cita João Carlos Wanderley, Pedro Soares de Araújo, Elias Antonio Ferreira Souto, Palmerio Filho, Antonio Saboya de Sá Leitão, Teógenes Amorim, Nestor dos Santos Lima, Otavio Amorim, João Celso Filho, Sinhazinha Wanderley, João Marcolino de Vasconcelos e Renato Caldas.

Vasconcelos (1966, p. 17), aponta que no passado da lendária cidade sertaneja a predisposição para o jornalismo foi uma prática constante, ímpeto que arrefeceu "depois da morte de Palmério Filho", que faleceu em abril de 1958 e era considerado "a mola espiritual que impulsionava a mocidade para as lides da imprensa"[5].

Dentro do contexto literário da cidade, sobressaiu-se principalmente a produção poética que se desenvolveu a partir do final do século XIX. Ferreira (1999), pesquisando elementos pedagógicos nas obras do poeta assuense Renato Caldas, destaca que a cidade do Assú teve realce no panorama da cultura e literatura potiguar como uma das detentoras de maior número de poetas, recebendo, assim, o epíteto de **Cidade dos poetas**. As produções desenvolvidas na cidade apresentavam estilos diversificados, com temas satíricos, românticos, modernos, cívicos, populares e regionais, evidenciando ainda as paisagens do Vale do Açu e registrando aspectos históricos e o amor à terra, como podemos perceber no soneto de João Natanael Soares de Macedo (Apud VASCONCELOS, 1977, p. 58):

ASSÚ

Terra natal é bela quando esplende
O azul da tua abóbada infinita,
Torrão, no qual tanta nobreza habita,
Onde o Piranhas plácido se estende.

Sertaneja cidade, em ti palpita
Um seio amigo e bom que a todos prende;
Teu campo é um ninho alegre que recende
Aos raios tropicais que o sol vomita.

5 Com o advento da internet, os periódicos impressos foram substituídos na região pela circulação dos blogs e dos sites de notícias. O último jornal impresso a ser publicado no Assú foi a Tribuna do Vale do Açu, que circulou entre os anos de 1988 e 2012.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

Nordestino rincão, valor genérico
De um povo, a resistir a intensidade
Do terrível flagelo climatérico.

Ao vir do inverno, em vez do mal profundo,
Pode-se comparar tua bondade
A um pedaço do céu dentro do mundo.

A família do médico Luiz Carlos Lins Wanderley apresentou contribuições significativas para o desenvolvimento da arte poética na cidade do Assú por meio de produções do próprio médico e de seus filhos Segundo Wanderley, Ezequiel Wanderley, Celestino Wanderley e Maria Carolina Wanderley Caldas (Sinhazinha Wanderley). Outros nomes que colaboraram com a expansão da poesia assuense no contexto potiguar foram Angelina Macedo, Antônio Soares, Nestor dos Santos Lima, Américo Macedo, Palmério Filho, Francisco Amorim, Pedro José, Moisés Soares, Moisés Sesyon, Renato Caldas, Júlio Soares, Oliveira Júnior, João Celso Filho, Celso da Silveira, João Celso neto (pai, filho e neto) e Moacir de Medeiros, entre outros[6].

Os poetas assuenses também escreviam prosas, artigos para jornais, peças teatrais, hinos religiosos e cívicos e crônicas com temáticas variadas, evidenciando, principalmente, o cotidiano da cidade. O registro dos elementos históricos, dos tipos e da geografia do contexto local presentes nas linhas dos escritores assuenses colaboram com a construção da própria identidade da cidade, dado que "as histórias da cidade passam pelas ruas porque os passantes tecem os lugares, dando qualidades a essa trajetória de cerzir a cidade" (BARBOSA, 1999, p. 159).

Paralelo ao desenvolvimento da literatura assuense, destacamos também o teatro, com a fundação no dia 16 de março de 1884 da Sociedade Recreio Familiar, primeira sociedade dramática que deu origem ao Teatro São José. Nesse espaço eram encenadas várias comédias e dramas. Com o desaparecimento da Sociedade Recreio Familiar e do Teatro São José, foi criada em 1891 a Sociedade Recreio Dramático Juvenil Assuense, que passou

6 No livro Poetas do Rio Grande do Norte, lançado em 1922v(Reeditado em 1993), Ezequiel Wanderley reúne produções e biografias de 107 poetas potiguares. Entre esses, 39 são de Natal, 27 do Assú, 10 de Ceará-Mirim, 6 de Macaíba, 4 de São José de Mipibú e de Macau, 2 de Angicos e Nísia Floresta e 1 representante das cidades de Arês, Mossoró, Caicó, Apodi, Touros, Jardim do Seridó, Canguaretama e Lajes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

a encenar suas peças no Teatro São João, inaugurado em 24 de fevereiro de 1892. Esse novo espaço funcionou até 1897.

No dia 24 de junho de 1902 a Fênix Dramática Assuense estreou suas atividades num armazém comercial localizado na Rua São Paulo, onde improvisaram um pequeno palco. O espaço servia de sede própria. Contudo, de acordo com Amorim (1972, p. 11) a representação teve de ser realizada de portas abertas, porque o prédio tinha dimensões precárias e "tamanho foi o comparecimento de espectadores, que não regatearam louvores aos jovens amadoristas". Essa sociedade desenvolvia diversos dramas, comédias e algumas cenas cantadas.

Desaparecida a Fênix Dramática e com algumas tentativas de grupos idealistas de manterem a arte teatral na cidade, em 1912 foi criado o Clube Dramático Arthur Azevedo que adquiriu um prédio na Rua de Hortas. Depois de empreender alguns reparos no estabelecimento e montar um palco o espaço tomou o nome de Teatro Alhambra. Inaugurado no dia 1° de dezembro de 1912, contou com um grande público "o que deveras concorreu para os seus organizadores continuarem a prodigalizar aos seus 'habitués' esplendidas noitadas" (AMORIM, 1972, p. 15). Não conseguimos precisar a data de encerramento das atividades do Teatro Alhambra, porém, no livro História do Teatro no Assú (1972), Francisco Amorim apresenta registros de encenações realizadas nesse espaço até os anos de 1945.

Entre 1925 e 1930[7] o industrial Francisco Fernandes Martins idealizou e construiu um novo teatro na cidade com espaço amplo e grandes dimensões para a época que também realizava espetáculos musicais e projeção de filmes mudos. Esse novo espaço foi chamado posteriormente de Cine Teatro Pedro Amorim numa homenagem póstuma ao médico e primeiro prefeito do município, doutor Pedro Soares de Araújo Amorim, que administrou o município entre 1929 e 1930. As expressões artísticas apresentadas nesse novo espaço eram realizadas por companhias vindas de fora e por grupos e sociedades dramáticas locais, com dramas e comédias representadas e escritas pelos filhos da terra (FERREIRA, 1999).

Na década de 1940, Francisco Martins importou equipamentos para a adaptação do cinema falado. Esse espaço, considerado uma verdadeira casa

7 Não especificamos a data correta de inauguração do Cine Teatro Pedro Amorim porque alguns registros divergem. Contudo, apontam sempre esse recorte temporal.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

de cultura da cidade por décadas, funcionou até meados de 1980, quando foi abandonado pelo poder público e literalmente ficou em ruínas[8].

Amorim (1972, p. 2), chama a atenção para o arrefecimento e o ressurgimento da vida teatral no Assú, marcando um colapso provocado pelo "aparecimento do cinema, da televisão, dos movimentos esportivos, em geral". Entre os principais representantes que tentaram manter viva a arte teatral na cidade o autor enfatiza as atuações de Luiz Carlos Lins Wanderley, Enéas da Silva Caldas, João Celso da Silveira Borges, Joaquim de Sá Monteiro, Manoel Lins Wanderley Segundo, as irmãs Jesuína, Luzia e Maria Amélia, José Correia de Araújo Furtado, Ezequiel Epaminondas da Fonseca, João Luiz de Araújo Picado, Palmério Filho, Teógenes Augusto Caldas de Amorim, Izabel Pio Dantas, João Celso Filho, Otávio Amorim, Francisca Sales, Francisca Adélia, Pedro de Medeiros, entre outros nomes que se revezavam nas diretorias e atuações das sociedades dramáticas amadoras sempre com o objetivo de manter viva a tradição da cultura local.

Ferreira (1999), atenta para o fato de que os principais nomes das famílias que contribuíram com o desenvolvimento da vida literária e cultural da cidade do Assú são descendentes dos europeus que dominaram e colonizaram a região, notadamente, portugueses e holandeses, como as famílias Wanderley, Lins, Amorim e Caldas, como podemos perceber nos nomes destacados. Para a autora, esse fato denota que o processo de colonização também teria deixado resquícios e efeitos substanciosos de influencias da cultura europeia e possibilitado o desenvolvimento da efervescência cultura assuense, por meio das letras e das artes, incorporada também, "mediante o desenvolvimento econômico começado na ribeira do Assú que proporcionou a fixação de famílias brancas introduzindo novos costumes na região, já que até então aquele território pertencia aos índios" (FERREIRA, 1999, p. 56).

Outro fator que possivelmente contribuiu para o desenvolvimento cultural e literário no Assú foi a elevação da antiga Vila Nova da Princesa à categoria de cidade[9], incorporando um projeto de inovações e transformações que ecoavam pelo país, trazendo mudanças no aspecto das vilas e cidades nos meados do século XIX. Acreditamos que esse fator também

8 Numa parceria entre a Prefeitura Municipal do Assú, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte através da Fundação José Augusto, e da Petrobras, o Cine Teatro Pedro Amorim foi reerguido, revitalizado e reinaugurado em julho de 2013.

9 A Vila Nova da Princesa foi elevada à categoria de cidade do Assú no dia 16 de outubro de 1845.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

tenha favorecido o desenvolvimento da economia, das letras, das artes e da educação principalmente porque concordamos com a afirmação de Sodré (1978, p. 29) de que "nas cidades é que a cultura tem a possibilidade de crescer; nelas passam a sediar-se os ofícios artesanais, nelas as atividades religiosas ganham brilho e solenidade, nelas as letras ganham pares".

A importância da divulgação de ideias literárias também pode ser notada com a instalação de uma biblioteca popular na cidade do Assú que ocorreu no dia 03 de maio de 1874. Contava incialmente com um acervo de dez volumes de obras doadas pelo Tenente Coronel João Maria Júlio Chaves. O Coronel Manoel Lins Wanderley doou exemplares do periódico Novo Mundo e o Dr. Luiz Carlos Lins Wanderley doou seis volumes de obras de literatura. Funcionou inicialmente num dos cômodos da casa do Dr. João Carlos Wanderley "enquanto não houvesse uma casa em melhores condições para fundação da Biblioteca" (ASSU EM REVISTA, 1980, p. 16).

Pinheiro (1997, p. 70) identifica que as marcas dos sinais de urbanidade que se desenvolveram na cidade do Assú entre os séculos XIX e XX "conviviam com os valores e atendiam aos interesses das grandes famílias proprietárias de terras e do comércio local: Wanderley, Amorim, Soares, Cabral, Pimentel, Macêdo, Fonseca, Souto, Oliveira, Melo, Montenegro".

Muitos dos nomes de militantes da literatura, da imprensa e da cultura na cidade do Assú também se preocuparam com a questão da educação no município e desenvolveram atividades no campo educacional, seja como professores das escolas de primeiras letras, implantadas em 1829, e que atuavam em suas residências ou assumindo turmas e a direção do

Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, inaugurado na cidade no dia 09 de setembro de 1911. Entre os principais nomes de educadores podemos citar o professor Elias Antônio Ferreira Souto, a professora Maria Carolina Wanderley Caldas (Sinhazinha Wanderley), os diretores João celso Filho e Alfredo Simonetti, e representantes do poder público local, como José Correia de Araújo Furtado e Antônio Saboya de Sá Leitão.

Um dos fatos marcantes do país no século XIX que ecoaram significativamente na cidade do Assú foi a campanha abolicionista, com a fundação no dia 13 de maio de 1883 de uma associação denominada Libertadora Assuense, entrando na luta contra o sistema de escravidão. A associação foi presidida pelo vigário Antônio Germano Barbalho Bezerra e contava com um grupo seleto de personalidades locais. De acordo com Lima (1990, p. 148), a campanha foi feita de forma legal, sem empreender "nenhuma violência ao direito do dono de escravo; mas, conquistava-se a liberdade pelo resgate

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

pecuniário, pelo conselho persuasivo, pelos meios regulares". Até que no dia 24 de junho de 1885 os escravos da cidade do Assú foram considerados livres[10].

Os pontos apresentados anteriormente expressam o desenvolvimento socioeconômico e a expansão cultural da pequena cidade sertaneja do interior do Rio grande do Norte, e por meios deles fica mais fácil compreender e assimilar os diversos epítetos que ela recebeu, como **Terra dos Poetas** e **Atenas Norte-rio-grandense**. Encontramos esse último epiteto em registros de pesquisadores locais e regionais e destacamos as reflexões de Vasconcelos (1966, p. 17), que observa que os assuenses apresentaram uma atuação notável no campo vasto da cultura e da literatura potiguar, especialmente no jornalismo e na poesia. O autor acrescenta que se o Estado do Maranhão é considerado a **Atenas Brasileira**, a cidade do Assú pode ser considerada a **Atenas Norte-rio-grandens*e***, porque "basta nascer nessa terra prodigiosa, beber água da lagoa do Piató[11] e ouvir o farfalhar acariciante das flabelas do carnaubal esguio e numeroso, para possuir, inato, o dom poético, elevado à mais alta potência criadora".

10 É importante salientar que o Rio Grande do Norte nunca contou com um grande contingente de escravos como ocorreu em outras regiões do país, principalmente na região Sudeste. A exploração dessa mão-de-obra em terras potiguares alternou momentos demográficos diferentes em função de diversos fatores como a seca de 1845 onde a população era de uma média de 18.000 escravos, mas caiu drasticamente para 13.000 por volta de 1870. Esse número também diminuiu porque milhares de escravos da região Nordeste foram vendidos para as províncias do Sudeste na primeira fase de expansão do café. Por esses e outros motivos, no Rio Grande do Norte a abolição do trabalho escravo ocorreu em vários lugares antes mesmo da promulgação da Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, como em Mossoró (1883), Assú (1885), Caraúbas e Campo grande (1887). Quando a lei instituída pela Princesa Isabel entrou em vigor, na província do Rio Grande do Norte existiam apenas 482 escravos (MONTEIRO, 2015).

11 Piató é a maior lagoa do município do Assú que mede 18 km de extensão por 3km de largura. Em períodos de cheia tem capacidade para 18 milhões de m^3 de água, possibilitando aos moradores do entorno da lagoa, conhecido como Anel da Lagoa do Piató, o consumo de peixes e projetos de irrigação de plantações variadas. Habitada inicialmente pelos indígenas da região, durante o processo de colonização a lagoa também passa a ser palco do conflito colonail conhecido como Guerra dos Bárbaros. No idioma dos habitantes primitivos, Piató viria da palavra *ipia-a-tá*, que significa lagoa da casa, ou lagoa da morada, numa referência a uma tradicional fazenda de gado instalada pelos primeiros colonizadores às margens da lagoa (SILVEIRA, 1995) (ALMEIDA, PEREIRA, 2006). Em função da seca que atinge a região nos últimos anos, o nível de água da lagoa do Piató vem diminuindo drasticamente.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

A educação primária na Atenas Norte-rio-grandense

No campo educacional, a educação primária institucional tem início ainda na Vila Nova da Princesa, em 1829. Nesse ano foram instituídas duas cadeiras de primeiras letras, uma masculina e uma feminina. O senhor José Felix do Espírito Santo começa a exercer o magistério na cidade, dando início a primeira escola masculina e sendo considerado o primeiro professor primário da história do Assú. A cadeira feminina começou a funcionar em 1834, tendo como mestra a professora Maria Joaquina Ezequiel da Trindade. Durante todo o período imperial foram se desenvolvendo outras escolas públicas e particulares na cidade sob a responsabilidade de diversos regentes.

A implantação das escolas de primeiras letras na cidade foi fruto das diversas tentativas de consolidação do sistema educacional no Brasil por meio de legislações que instituíram o ensino de primeiras letras, o ensino secundário e os cursos superiores espalhados em alguns pontos do país a partir do advento da Proclamação da Independência do Brasil da Coroa Portuguesa, em 1822. E por mais de um século, a educação primária foi o modelo de educação mais forte presente no Assú dado que as escolas secundárias são implantadas na cidade apenas na década de 1940. Mas, nos parece que mesmo o contato apenas com a educação primária foi essencial para a formação da identidade cultural e literária que se desenvolveu na cidade e também se torna significativo, inclusive, para a construção da cognominação da Atenas Norte-rio-grandense.

Alguns pesquisadores do contexto cultural e literário do Assú afirmam que os filhos da cidade sempre foram pródigos no campo da poesia e essa seria uma herança, ou um pendor, trazido do berço até mesmo sem a necessidade desses poetas cursarem bancos escolares para desenvolverem a camaradagem com as musas ou seus dotes artísticos. Que são espontâneos na arte de versejar e isso já caracterizaria o verdadeiro poeta. Francisco Amorim, por exemplo, acredita que os versos dos assuenses:

> [...] não tem a tortura da arte o que demonstra a falta de cultura em compensação a fertilidade da imaginação. Às vezes, na própria escassez de conhecimentos ressalta os fulgores da inteligência. Já se tornou tão proverbial esse atributo que, nem sempre, podemos distinguir o assuense do poeta ou o poeta do assuense. (ASSU EM REVISTA, 1980, p. 38).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

Em outro trabalho, o memorialista Francisco Amorim também destaca o pendor dos assuenses para a imprensa citando a participação efetiva de José Marcolino de Vasconcelos que teve sua existência associada à uma tipografia. Sem ter cursado o primário, Vasconcelos dedicou-se às artes gráficas com devotamento e afeição e confeccionou por quase uma vida diversos jornais editados no Assú. Convivendo com intelectuais, chegou a rabiscar algumas coisas que publicou sob pseudônimos e exerceu o cargo de diretor do Centro Operário Assuense, porém, nunca esteve em bancos escolares. O jornal A Cidade "o teve como leal servidor, na qualidade de tipógrafo, até o seu último número, demonstrando sempre boa vontade e melhor disposição na feitura desse periódico, incontestavelmente, o intimorato pugnador dos anseios maiores da coletividade assuense" (AMORIM, 1965, p. 71),

O próprio Francisco Amorim cursou apenas as primeiras letras com as professoras Luísa de França das Chagas Cavalcante e Sinhazinha Wanderley, mas notamos que essa formação primária foi essencial para a sua contribuição vasta no campo da literatura, do teatro e da imprensa, em trabalhos onde o memorialista retratou com muita propriedade as paisagens, os personagens e os fatos locais. Isso também fica evidente na própria linguagem utilizada pelo autor que se apropria muitas vezes de termos complexos e articulados. Palmério Filho, irmão de Francisco Amorim, também "apenas cursando o primário manejava com correção e pureza o idioma pátrio" (ASSÚ EM REVISTA, 1980, p. 40). O jornalista Palmério Filho recebeu as primeiras letras do professor Manoel Maria da Apresentação, contudo, fica evidente que essa educação foi bastante significativa, dado que se tornou um dos principais militantes da imprensa na cidade do Assú.

Oliveira (1966, p. 11), destaca que no processo de expansão da cultura do Assú "Homens que nunca tinham frequentado os bancos de escolas secundárias e superiores e possuíam a inclinação natural para os livros, existiam na antiga *Nova Vila de Princesa* e do maior quilate. O seu número não era limitado: era grande" (Grifo nosso). Essa visão do protagonismo e da disposição dos assuenses para o mundo das letras contando apenas com a formação primária também é compartilhada por Wanderley (1965, p. 39):

> Desde os primeiros tempos que a nossa gente se destaca pela sua natural vocação para as letras, principalmente a poesia e o jornalismo. Até às primeiras décadas do século atual [século XX], os assuenses não dispunham de outro estabelecimento de ensino além de cursos primários, inclusive o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, inaugurado em 1911.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

> Mesmo assim, tornam-se autodidatas e brilham pela inteligência e pelo espírito. Que estudos tiveram João Celso Filho, João Carlos Wanderley e Angelina Macêdo, Palmério Filho, Francisco Amorim, Oliveira Junior e Renato Caldas? Nunca viram, nem ouviram as aulas de um colégio secundário, nem tampouco tiveram professores de humanidades. No entanto, fizeram e fazem milagres nos setores intelectuais.

Como já havíamos afirmado antes, as análises de Oliveira e Wanderley demonstram que a cidade contou apenas com escolas de educação primária por um longo período apesar do desenvolvimento econômico com a produção acelerada do algodão e da cera de carnaúba, das transformações no espaço urbano e do reconhecimento no campo da literatura e cultura.

Oliveira (1966, p. 12), que viveu a sua infância em Assú entre os anos de 1913 e 1925 e depois migrou para o Recife onde formou-se em Bacharel pela Faculdade de Direito da Universidade de Pernambuco assumindo funções no magistério em universidades e colégios pernambucanos, apresenta em sua palestra uma memória significativa da presença marcante de sua professora de primeiras letras, D. Maria de Sá Leitão, "mãe de sacerdotes e de freiras". Wanderley (1965, p. 39), também recorda em seu texto o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, instituição onde cursou as primeiras letras.

Mesmo difundindo apenas a educação primária esses espaços educacionais são significativos porque as cidades são o meio por excelência da escrita. Nelas nasce, se produz e oferece toda uma panóplia de elementos visuais de signos, de usos, funções e possibilidades diversas. Além disso, de acordo com Frago (1993, p. 92):

> É no espaço urbano onde mais visíveis são as normas, os limites e o recurso subjetivo e pessoal à expressividade gráfica exercida com liberdade, direito e transgressão; onde a luta por ocupar espaços – sociais e materiais – de escrita e leitura é mais evidente; onde toda escrita torna-se, em última instância, signo e imagem dessa ocupação e, portanto, de poder, junto a outros signos, grafias e imagens; mais objeto visual – publicidade, ostentação – que legível. Daí que seja neste contexto, o da constrição e o da expressividade gráfica, o da diversidade funcional e o da legibilidade, no qual se deve considerar – tanto histórica quanto atualmente – a confrontação entre a aprendizagem ou usos escolares da leitura e escrita e o domínio e uso de ambas as habilidades em âmbitos e dimensões tão diferentes quanto o cotidiano, o intelectual e o estético.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

A cidade do Assú também recebeu o pseudônimo de Atenas Norte-rio-grandense numa referência ao desenvolvimento da cidade de Atenas, capital da Grécia e uma das principais cidades do mundo grego antigo. Considerada o berço da civilização ocidental, que deu origem a filosofia, a literatura, a dramaturgia e a ideia de democracia moderna, na Antiguidade a cidade estava aberta ao comércio, tornando-se rica, prospera e dinâmica e influenciando diretamente a formação cultural e política do Ocidente. No processo de construção da identidade do povo grego na Antiguidade, exerce importância fundamental o desenvolvimento da filosofia, com um destaque acentuado para à educação e à formação dos cidadãos em sua sociedade construindo também a ideia de democracia e participação popular.

Contudo, a democracia proposta à época de expansão da cultura grega no mundo antigo era marcadamente elitista e machista, onde apenas os cidadãos livres, homens, poderiam participar dos desdobramentos e do direcionamento da vida social, deixando de lado a participação dos escravos, das mulheres e das crianças. A educação também seguia essa segregação e os filhos da elite é quem receberiam formação para participar da vida pública através dos discursos na *ágora*[12], dando continuidade a um governo que se dizia democrático, mas que na verdade expressava a permanência dos ideais oligárquicos.

Dessa forma, também nos questionamos sobre a construção da identidade do próprio povo assuense a partir do processo de colonização do território no século XVII e da expansão econômica e cultural da cidade no final do século XIX e início do século XX. Que personagens contribuíram para a construção da identidade do povo assuense e quem participava ativamente e era beneficiado diretamente por esse processo? Ferreira (1999) e Pinheiro (1997) identificam que as famílias mais beneficiadas pelo desenvolvimento socioeconômico e cultural da cidade do Assú eram descendentes diretas de famílias europeias que compunham a elite local. Fica evidente também na reconstrução do desenvolvimento literário e cultural do município que as produções desenvolvidas contavam com a participação efetiva dessas famílias, que viviam principalmente do comércio e do trabalho agrário nas fazendas e que dominaram a região marcadamente por três períodos da história do Brasil: a Colônia, o Império e a Primeira República.

12 As ágoras eram os espaços públicos onde os gregos se reuniam para discutir os destinos da cidade. Concentravam-se, geralmente, nas praças públicas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

Ao mesmo tempo, também nos perguntamos sobre os que constituíam o oposto da vida social nessa pequena cidade sertaneja; os que formavam grande parcela da população mas que não tinham acesso direto à terra e que ficavam a margem dos avanços econômicos e sociais e do desenvolvimento cultural e literário mas que contribuíram significativamente com o desenvolvimento econômico da região com sua força de trabalho, desde o início do processo de colonização. Essa camada populacional era formada principalmente pelos mestiços nascidos na própria capitania e que eram descendentes dos poucos indígenas sobreviventes dos conflitos durante o processo de colonização, dos homens que se incorporaram nas tropas militares de conquista da região na condição de soldados, como os negros e caboclos, e pobres e sem terras que viviam mediante relações de trabalho não assalariado (MONTEIRO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse artigo, procuramos analisar as possíveis conexões que se estabeleceram entre os aspectos literários, culturais e educacionais na cidade do Assú, interior do Rio Grande do Norte. Esses processos foram demarcados por uma produção intensa de periódicos, poesia, prosa e apresentações teatrais. E a educação, como elemento determinante e necessário num universo civilizatório, principalmente nas primeiras décadas do século XX, foi essencial para a expansão dos aspectos literários e culturais na chamada Atenas Norte-Rio-Grandense.

Entretanto, identificamos que a expansão literária e cultural ocorreu demarcando um fator de exclusão das classes mais populares, também fazendo da educação um elemento seletivo. As investigações do processo de construção, de transformações e de possíveis conflitos ocorridos nas relações sociais desenvolvidas na pequena cidade sertaneja em diferentes temporalidades são necessárias principalmente por manifestarem significados que definem e delineiam a paisagem urbana e as próprias imagens da cidade do Assú.

Reconstruir essas diversas imagens impregnadas de memórias e sentidos modificados por processos políticos e culturais externos e internos e experiências e vivencias sociais instituídas na cidade nos aproximam do entendimento dos modos de viver, de moradia, de lutas, de trabalhos e de diversão e lazer dos moradores que, com suas ações, impregnam e constituem a cultura urbana. Para Fenelon (1999, p. 6), agindo dessa forma, "esses

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

moradores deixam registradas ou vão imprimindo suas marcas no decorrer do tempo histórico, marcas que traduzem a maneira como se relacionaram ou construíram seus modos de vida neste cotidiano urbano".

Essa abordagem da diversidade de elementos presentes na investigação das temporalidades também pode ser utilizada para criarmos a ponte entre os apontamentos elitistas e excludentes presentes na Grécia antiga e na cidade do Assú, a Atenas Norte-rio-grandense, e nos fazem refletir sobre os aspectos educacionais da cidade, que já vinham se desenvolvendo desde o século XIX.

No panorama de desenvolvimento da cidade do Assú apresentado nesse texto percebemos uma relação de influencias de fatores mais globalizantes. É plausível considerar que a instituição do processo de escolarização também é marcado por uma série de elementos voltados para momentos históricos, políticos, ideológicos, culturais, sociais, estéticos, entre outros.

É importante atentarmos para as influências de ideias relacionadas com contextos mais amplos como as mudanças no cenário político do país, na passagem do Império para a República, e com uma diversidade de práticas mais voltadas para o universo urbano. Essas relações também nos ajudam a compreender o próprio sentido histórico da implantação da educação primária na cidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição; PEREIRA, Wani Fernandes. **Lagoa do Piató: fragmentos de uma história.** 2. Ed. Natal: Editora da UFRN, 2006.

AMORIM, Francisco. **Colégio Nossa Senhora das Vitórias – 50 anos**. Assú: Coleção Assuense, 1977.

AMORIM, Francisco. **História da imprensa do Assú.** Natal: Departamento Estadual da Imprensa, 1965.

AMORIM, Francisco. **História do teatro no Assú**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1972.

ASSÚ EM REVISTA. **Ata de instalação da biblioteca popular da cidade do Assú**. Ano 1, n° 1, outubro, 1980.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

BARBOSA, Marta Emisia Jacinto. Entre casas de palha e jardins: Fortaleza nas primeiras décadas do século XX. In: FENELON, Déa Ribeiro (org). **Cidades – Pesquisa em História.** São Paulo: Olho d'Água, 1999.

FENELON, Déa Ribeiro (Org). **Cidades – Pesquisa em História**. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

FERREIRA, Cláudia Maria Felício. **A poesia de Renato Caldas e sua dimensão educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1999.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

IBGE. **Infográficos: dados gerais do município do Açu/RN, 2016**. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=240020. Acesso em 30 de outubro de 2016.

LIMA, Nestor dos Santos. **Municípios do Rio Grande do Norte: Areia Branca, Arez, Assú e Augusto Severo.** Mossoró: Coleção Mossoroense. ESAM, 1990.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à História do Rio Grande do Norte**. 4. Ed. Natal: Flor do Sal, 2015.

OLIVEIRA, Lauro de. **O Açu no Recife: palestra na Sociedade de Medicina de Pernambuco.** Recife: Imprensa Oficial, 1966.

PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. **Sinhazinha Wanderley: o cotidiano de Assú em prosa e verso (1876-1954).** Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1997.

SILVEIRA, Celso da. **Assu – gente, natureza, história**. Natal: Boágua Editora, 1995

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira.** 6° ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

VASCONCELOS, João Carlos de. **Assú – "Atenas Norte-riograndense".** Natal. Tipografia Santa Terezinha, 1966.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.097

VASCONCELOS, João Carlos de. **Coletânea Literária Assuense**. Assú: Coleção Assuense, 1977.

WANDERLEY, Ezequiel. **Poetas do Rio Grande do Norte**. 2. Ed. Natal: Sebo Vermelho, 1993.

WANDERLEY, Romulo Carlos. **Canção da Terra dos Carnaubais**. Natal: Departamento Estadual de Imprensa, 1965.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

LUDICIDADE: UM CAMINHO DE MAGIA E SONHOS NECESSÁRIO PARA AÇÕES DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

LARYSSA REBECA DE SOUZA MELO
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Nutrição pela Universidade Federal de Pernambuco (laryssarebeca18@gmail.com).

JULIANA SOUZA OLIVEIRA
Doutora em Nutrição e Docente na Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico de Vitória (juliana.souzao@ufpe.br)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

RESUMO

O presente estudo objetivou demonstrar a importância da ludicidade como estratégia de educação alimentar e nutricional (EAN) para a potencialização do aprendizado sobre alimentação saudável e adequada no público infantil. Trata-se de uma pesquisa-ação dividida em três momentos: o primeiro – aplicação do questionário de frequência alimentar e pesquisa sobre o conhecimento das crianças acerca de alimentação, nutrição e hábitos que compõe um estilo de vida saudável, o segundo – atividades de educação alimentar e nutricional e o terceiro – oficina de conclusão e avaliação final. Ao analisar a frequência alimentar das crianças que participaram do estudo, foi possível observar que havia baixo consumo de tubérculos, verduras, legumes e frutas, e elevada ingestão de alimentos industrializados. Além disso, as crianças apresentaram ações que levaram a comportamentos alimentares inadequados, como a utilização de aparelhos tecnológicos ou a ausência da família à mesa no momento das refeições. Quanto ao efeito da intervenção nutricional com o uso da ludicidade, notou-se que as crianças apresentaram uma boa interação e envolvimento, e que estas tiveram uma influência satisfatória para a construção do conhecimento sobre nutrição e alimentação adequada. Concluiu-se que esse trabalho contribuiu para o empoderamento das crianças no tocante a alimentação adequada e saudável, além de possibilitar uma reflexão sobre a forma da materialização das atividades de EAN na educação infantil, destacando a ludicidade, a partir dos atributos da pedagogia construtivista e freireana, uma importante ferramenta.

Palavras-chave: Educação alimentar e nutricional, Jogos e Brinquedos, Criança, Aprendizagem.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo demonstrar a importância da ludicidade como estratégia de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) para a potencialização do aprendizado sobre alimentação saudável e adequada no público infantil. Tendo em vista que é na infância que os hábitos da vida são construídos e poderão persistir por muito tempo. Nesse cenário, pode-se destacar a construção dos costumes alimentares, os quais poderão sofrer influências por uma combinação de fatores genéticos e ambientais, que estarão relacionados com o contexto que envolve a criança, como a atmosfera familiar e midiática (MELO *et al*., 2017).

Nessa perspectiva, a alimentação durante essa fase da vida, ao mesmo tempo em que é indispensável para o crescimento e desenvolvimento, pode também representar na fase adulta um dos principais fatores de prevenção ou aparecimento de algumas Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT's), como hipertensão, dislipidemias e diabetes (PIASETZKI; BOFF, 2018).

A prevalência de sobrepeso e obesidade vem aumentando na maioria dos países, em todos os ciclos de vida, sendo considerado um dos problemas nutricionais mais significativos da atualidade, caracterizando o processo de transição epidemiológica e nutricional (DOMICIANO *et al.,* 2018).

No Brasil, em 2020, dados do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (Sisvan), já indicavam que 15,8% das crianças entre 5 a 10 anos apresentaram excesso de peso. E que 6,3% deste grupo estavam obesas (BRASIL, 2020). Alarmantemente, segundo o Relatório: A Sindemia Global da Obesidade, Desnutrição e Mudanças Climáticas, o quadro da obesidade é responsável por aproximadamente 2,8% do produto interno bruto (PIB) mundial em seus custos econômicos (SWINBURN *et al.,* 2019).

Esse fenômeno pode ser explicado, em um de seus fatores, pelo elevado consumo de alimentos industrializados, impulsionados pela divulgação massiva da indústria de alimentos, inclusive com a participação da mídia atrelada às propagandas apelativas com elementos imaginários do mundo infantil (DANTAS; SILVA, 2019).

Assim, a EAN, a qual é definida como "um campo de ação da Segurança Alimentar e Nutricional e da promoção da saúde [..]", é uma essencial estratégia a ser utilizada (BRASIL, 2012, p. 13). Nessa circunstância, tendo em vista que as crianças passam grande parte do seu tempo no ambiente escolar, esse local se torna um ambiente privilegiado de educação em saúde e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

relevante para a consolidação de atividades de EAN, com a finalidade de promover a construção do conhecimento acerca da alimentação saudável e adequada (OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019). Essa inserção já pode ser observada no contexto atual do componente curricular brasileiro, com a aprovação da Lei nº 13.666 de 16/05/2018 que estabelece a EAN como componente obrigatório do Plano Político Pedagógico e dos currículos escolares (BRASIL, 2018).

Rememorando Paulo Freire, em sua obra Pedagogia da Autonomia, "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 12). O lúdico é a materialização da educação desencadeadora da corrente freireana, e é a partir dele que há a possibilidade de entrega que é perpassada pelos símbolos, sonhos, desejos, dores e alegrias; há uma troca significativa e não declarada, mas percebida pelas entrelinhas.

Neste contexto, é relevante utilizar atividades lúdicas na EAN, proporcionando a aprendizagem de maneira mais fácil e divertida, favorecendo a comunicação da criança com o mundo que a cerca, potencializando o desenvolvimento e a construção do conhecimento, além de favorecer mudança sobre práticas alimentares (MELO, 2018).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo pesquisa-ação desenvolvido com crianças de idade entre 5 e 7 anos da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Instituição da rede privada de Pernambuco, localizada no município de Vitória de Santo Antão, no período de março a abril de 2019. A metodologia foi baseada na da obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, a qual incentiva a criação de possiblidades para a construção do conhecimento (FREIRE, 1996).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) Nº 011644120.0000.5208 e Parecer Nº 18460. Seguindo os princípios da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, foi explicado o objetivo do estudo e assegurado ao participante sua voluntariedade, por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue aos pais/responsáveis. Ainda mais, foi entregue e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelas crianças maiores que sete anos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

A pesquisa foi dividida em três momentos principais: o primeiro – o diagnóstico, a fim de analisar os hábitos alimentares, comportamento alimentar e o conhecimento sobre alimentação saudável das crianças, o segundo – as atividades de EAN e o terceiro – oficina de conclusão e avaliação final.

Momento I- Diagnóstico

Inicialmente, para compor o diagnóstico, foi aplicado aos pais/responsáveis dos alunos um questionário de frequência alimentar (QFA), o qual foi adaptado com uma lista de alimentos propagados na mídia e mais frequentemente consumidos por crianças, como também foram adicionadas perguntas referentes aos seus comportamentos alimentares, a fim de poder caracterizar de forma mais completa a amostra estudada. Além disso, foi aplicado aos alunos um questionário intuitivo elaborado pelas pesquisadoras, com o objetivo de analisar o conhecimento dos escolares acerca de alimentação, nutrição e de hábitos que compõe um estilo de vida saudável.

Momento II- Atividades de EAN

Foi composto por 4 atividades intervencionais de EAN, descritas abaixo, com durabilidade média de 40 a 60 minutos cada, com periodicidade semanal. Todas as atividades realizadas, assim como a oficina de conclusão, apresentavam natureza contínua da estória do personagem principal nomeado Noah (Fig. 1). A imagem de uma criança representada por um boneco, que tinha a mesma faixa etária das crianças materializava a ludicidade e aproximava os escolares às situações em que Noah se encontrava. Além disso, com o objetivo de envolver os estudantes na atmosfera das ações e torná-las cada vez mais lúdicas, era escolhido um ajudante que vestia um avental e auxiliava as pesquisadoras.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

Figura 1. Noah: protagonista das atividades de EAN (Arquivo pessoal)[1]



Atividade 1- Livro encantado: Noah e a magia da alimentação saudável

Esta atividade teve como objetivo introduzir o conceito e a importância de uma alimentação saudável para o desenvolvimento e crescimento. Como também possibilitar que as crianças pudessem diferenciar exemplos de alimentos que compõem as classificações saudáveis e não saudáveis.

Foi utilizado de um livro ilustrado (Fig. 2) que abordava uma estória elaborada pelas pesquisadoras a qual utilizava Noah como personagem principal, uma criança que não havia hábitos saudáveis, como a ingestão alimentar inadequada, utilização do telefone nos momentos das refeições e a desobediência aos seus pais e professores. No decorrer da ilustração, o personagem principal adoece e sonha com um mundo encantado, onde há a "fada da alimentação saudável". Nesse momento, Noah precisava da ajuda da fada para lhe curar, mas surgiu a "bruxa das frituras e guloseimas". A partir disso, o personagem mudou seus hábitos alimentares e comportamentais e magicamente derrotou a bruxa, salvando a fada. Em todo momento em que a história era transmitida para os alunos, em seu enredo estava presente alimentos que eram associados as ocasiões e atores, possibilitando que as

1 Brinquedo em tecido com 47 centímetros, confeccionado artesanalmente e adquirido na feira livre no centro da cidade de Recife, Pernambuco.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

crianças conhecessem sobre os alimentos saudáveis e prejudiciais à saúde, como também os hábitos que deveriam ser melhorados.

Figura 2. Livro: Noah e a magia da alimentação saudável (Arquivo pessoal)[2]



Para avalição da atividade, cada aluno recebeu 2 placas (uma com a figura da "fadinha da alimentação saudável" e outra com a representação da "bruxa das frituras e guloseimas"). Foram apresentadas figuras de alimentos que estavam no enredo do livro, e as crianças foram orientadas a levantarem a placa associada ao alimento, de forma que os saudáveis correspondiam à fada e os não saudáveis à bruxa.

Atividade 2 - Noah e os super-heróis no mundo das frutas, verduras e legumes

O objetivo dessa atividade foi apresentar e incentivar o consumo de algumas frutas, verduras e legumes, assim como a importância desses

2 Livro ilustrado, pintado manualmente, confeccionado com isopor, cartolina e emborrachado com 50 centímetros e 15 páginas, produzido por Maria Heloisa Moura, © 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

alimentos para algumas funções específicas, como energia, inteligência, força, proteção da saúde cardiovascular e proteção da pele contra radiação ultravioleta.

Através de uma explicação mediada pelas pesquisadoras, Noah e as crianças contaram com a ajuda dos super-heróis (Thor, Homem de Ferro, Capitão América e Mulher Maravilha), representados por suas ilustrações para apresentar a relação do alimento com seus poderes. Thor, o deus do trovão, foi associado à manga, por possuir um martelo mágico (Mjolnir) que emite raios, ele necessitaria de uma fruta energética para compor essa habilidade. O Homem de Ferro, revestido por uma armadura de alta tecnologia, mas com o coração que representa um local vital e frágil, foi associado ao brócolis, por ser rico em ferro, e à maçã pela presença de compostos bioativos que auxiliam na saúde cardiovascular. O Capitão América, um personagem famoso por sua inteligência, foi relacionado à banana, pois a mesma auxilia na potencialização da concentração, tendo em vista que é um alimento rico em triptofano. Por fim, a Mulher Maravilha foi relacionada à cenoura, fonte de betacaroteno, que protegeria sua pele contra a radiação solar.

Como forma avaliativa, foi realizada uma análise sensorial, onde a turma escolheu algumas crianças para representá-la, em seguida, cada aluno escolhido teve seus olhos vendados e tinha o desafio de adivinhar a fruta através dos sentidos do olfato, tato e paladar, como também associá-la ao super-herói explanado anteriormente. No fim, foram distribuídas algumas frutas para todas as crianças como forma de incentivo do consumo e comemoração da atividade realizada.

Atividade 3 - Cineminha: Noah não lavou as mãos, e agora?

Essa atividade objetivou propiciar que as crianças aprendessem sucintamente sobre microrganismos (bactérias e vírus) e seus efeitos na saúde humana. Como também, a importância e o modo correto da lavagem de mãos.

Inicialmente, as crianças sentiram a ausência de Noah, e foi explicado que ele não pôde ir à atividade pois estava doente, devido ao fato de não ter lavado as mãos corretamente antes do jantar, sendo assim introduzido o assunto. Para que a atividade fosse de caráter lúdico, foi utilizado um cinema construído de material reciclável e com uma luz fio de *led*, para que a sala assemelhasse ao cinema. Assim, foi utilizado de uma apresentação ilustrativa para explicar sobre o que são os microrganismos, o que eles podem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

causar e a forma correta da lavagem de mãos. Em seguida, foi depositado pó *glitter* nas mãos dos alunos, como forma representativa das bactérias e vírus, possibilitando a reflexão sobre sua rápida transmissão.

Para a verificação da aprendizagem, uma criança escolhida pela turma, teve antes de iniciar as atividades seus olhos vendados e foi orientada a lavar as mãos da forma rotineira. Para esse momento foi utilizada tinta simulando o sabonete neutro, para que pudesse marcar as partes onde a criança realmente "ensaboou" e onde houve a ausência da lavagem. Ao fim das atividades, essa ação foi repetida e a criança, agora de olhos abertos, foi avaliada sobre a forma correta da lavagem de mãos.

Atividade 4 - Montando a lancheira saudável de Noah em uma aventura de caça ao tesouro

O objetivo dessa ação foi a avaliação das escolhas alimentares das crianças, após todas as informações sobre alimentação saudável, além de promover a autonomia das crianças na hora de escolher o que comprar e como elaborar um lanche saudável.

A atividade consistiu em ir às compras com o personagem principal, em um cenário criado com fotos realizadas em um mercado situado em Vitória de Santo Antão. A explicação foi mediada pela graduanda, como também pelas próprias crianças. Foi desenvolvida a partir de apresentações de ilustrações de alguns alimentos industrializados e naturais. Logo após, como forma avaliativa, a turma foi dividida em dois grupos e foi realizada uma caça ao tesouro no jardim da escola, onde estava alguns alimentos espalhados para que as crianças elaborassem uma lancheira saudável e adequada para Noah.

Momento III- Conclusão

Para finalizar o período vivenciado na escola, foi realizada uma oficina culinária com as crianças, onde puderam produzir um prato criativo e colorido, com auxílio da professora e das pesquisadoras. Por fim, foi aplicado novamente o questionário que avaliou o conhecimento dos escolares acerca de alimentação, nutrição e de hábitos que compõe um estilo de vida saudável, para que fosse possível comparar o nível de conhecimento adquirido após todas as atividades intervencionais.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas obtidas no QFA, foi possível observar que havia um baixo consumo de tubérculos, verduras, legumes e frutas, entre duas a quatro vezes na semana. Por outro lado, notou-se uma elevada ingestão de alimentos industrializados, como macarrão instantâneo, biscoitos recheados, salgadinhos em pacote, guloseimas e embutidos (Tabela 1). Nesse questionário, pais de dois alunos escreveram depoimentos sobre a resistência alimentar de seus filhos.

Tabela 1. Distribuição da frequência do consumo alimentar dos alunos de um Instituto Educacional na cidade Vitória de Santo Antão – PE, 2021

Alimentos	Nunca (%)	Raramente (%)		Frequentemente (%)		Diariamente (%)	
		< de 1x ao mês	1/3x ao mês	1x sem	2/4x sem	1x ao dia	2x ou + ao dia
Macaxeira, batata e inhame	50,0	5,0	20,0	10,0	15,0	0,0	0,0
Verduras	55,0	5,0	20,0	5,0	10,0	5,0	0,0
Legumes	60,0	5,0	15,0	10,0	5,0	5,0	0,0
Frutas	10,0	0,0	0,0	30,0	40,0	15,0	5,0
Feijão	10,0	0,0	10,0	5,0	35,0	40,0	0,0
Carne	10,0	5,0	0,0	5,0	40,0	20,0	20,0
Ovo	20,0	0,0	15,0	15,0	40,0	5,0	5,0
Leite	15,0	0,0	10,0	10,0	30,0	10,0	25,0
Queijo	20,0	5,0	20,0	10,0	30,0	15,0	0,0
Suco natural da fruta	10,0	0,0	15,0	10,0	35,0	10,0	20,0
Suco artificial	20,0	5,0	20,0	10,0	45,0	0,0	0,0
Biscoitos recheados	5,0	10,0	5,0	20,0	40,0	10,0	10,0
Guloseimas	10,0	5,0	10,0	0,0	60,0	5,0	10,0
Frituras (coxinha e pastel)	5,0	0,0	40,0	40,0	15,0	0,0	0,0
Embutidos (salsicha, mortadela e linguiça)	30,0	0,0	20,0	20,0	30,0	0,0	0,0
Molhos industrializados	65,0	0,0	10,0	5,0	20,0	0,0	0,0
Macarrão instantâneo	60,0	10,0	10,0	15,0	5,0	0,0	0,0
Milk-shake	55,0	10,0	35,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Hambúrguer, batata frita e cachorro quente	0,0	5,0	40,0	45,0	10,0	0,0	0,0

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

Alimentos	Nunca (%)	Raramente (%)		Frequentemente (%)		Diariamente (%)	
		< de 1x ao mês	1/3x ao mês	1x sem	2/4x sem	1x ao dia	2x ou + ao dia
Alimentos enlatados	75,0	5,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Achocolatado em pó	30,0	10,0	20,0	15,0	10,0	10,0	5,0
Refrigerante	20,0	5,0	25,0	15,0	20,0	10,0	5,0
Salgadinhos em pacote	0,0	10,0	20,0	10,0	55,0	5,0	0,0

Fonte: Autores, 2021.

Diante disso, corroborando com esses achados, um estudo elaborado por Souza *et al.* (2017), analisou escolares de 6 a 11 anos na cidade de Manaus, apontando que 41% das crianças não consumiam vegetais. Como também, Valmórbia e Vitolo (2014), ao avaliar 388 crianças, observou que 58% não ingeriam frutas diariamente.

A ingestão não adequada e insuficiente de alimentos fontes de micronutrientes, como os legumes, frutas e verduras, podem influenciar negativamente o bom funcionamento do organismo das crianças, incluindo o sistema imunológico, tornando-as suscetíveis a doenças, além de comprometer o estado nutricional e levar ao desenvolvimento de carências relacionadas à nutrição. É no período da infância que o corpo necessitará de um aporte maior de vitaminas e minerais para o desenvolvimento e crescimento da criança (GARCIA *et al.*, 2014).

Por outro lado, notou-se uma elevada ingestão de alimentos industrializados, como macarrão instantâneo, biscoitos recheados, salgadinhos em pacote, guloseimas e embutidos. Resultados semelhantes foram encontrados por Rossi *et al.* (2019), que através de uma análise de dados de 3.930 escolares de 7 a 10 anos da cidade de Santa Catarina, observaram que 41% dos alunos consumiam alimentos industrializados e de baixo valor nutricional. Segundo os autores, esses achados podem ser justificados em um dos seus fatores, pela característica ambiental que a escola está constituída, ou seja, um lugar com carência de promoção de práticas e alimentos saudáveis. Isto torna-se preocupante principalmente em escolas particulares, as quais não têm programas, como o PNAE que seguem premissas legais de oferta de alimentação nutricionalmente adequada e saudável.

Ainda que as características dos espaços escolares não foram objetos do presente estudo, faz-se necessário destacar que para a compreensão mais holística do excesso de peso e das escolhas alimentares na infância,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

é essencial direcionar o olhar para a disponibilidade dos alimentos nas escolas e em seu entorno, tendo em vista que é um local onde o acesso aos alimentos baratos e altamente calóricosapresenta-se como uma prática facilitada atualmente, e isto é alarmante ao levar em consideração que é um espaço que as crianças fazem suas escolhas sem a presença dos pais (CARMO *et al.,* 2018).

Sendo assim, levando em consideração que é no ambiente escolar que acontece o processo de ensino-aprendizagem, a formação de cidadãos críticos e conhecedores de assuntos relacionados à vida e à sociedade, indubitavelmente é um local favorável para o desenvolvimento de ações que promovam a saúde, inclusive atividades de EAN (BORSOI; TEO; MUSSIO, 2016; MAGALHÃES; PORTE, 2019).

Nesse contexto se inserem a Lei de nº 11.947/2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a Lei nº 13.666/2018, que incluíram o tema transversal da EAN no currículo escolar na educação básica da rede pública e posteriormente em todos os níveis entre pré-escola, ensino fundamental e médio, respectivamente. A temática já era prevista na Portaria Interministerial nº 1.010/2006 que como um ato normativo secundário, instituiu diretrizes para a Promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes pública e privada, em âmbito nacional, direcionando a restrição ao comércio e à promoção comercial de alimentos e preparações com altos teores de gorduras saturadas e trans, açúcar livre e excesso de sódio nesses ambientes (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

Quanto às atividades de EAN, no Quadro 1 estão descritas cada intervenção realizada e seus respectivos resultados.

Quadro 1. Resultados das atividades de EAN desenvolvidas em um Instituto Educacional na cidade Vitória de Santo Antão – PE, 2021.

Atividade	1	2	3	4
Resultados esperados	Assimilação sobre a importância de uma alimentação saudável, assim como a capacidade de identificação dos alimentos benéficos e maléficos à saúde.	Reflexão sobre a importância das frutas, verduras e legumes para o bom funcionamento do corpo.	Compreensão sobre os efeitos dos microrganismos na saúde humana, assimilação da importância da lavagem de mãos e a forma correta dessa prática.	Entendimento da importância de uma lancheira saudável para o desenvolvimento cognitivo e como elaborá-la.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

Atividade	1	2	3	4
Atividade avaliativa	Jogo das placas com figuras da fada da alimentação saudável e da bruxa do mundo das frituras e guloseimas.	Análise sensorial com os alimentos apresentados.	Dinâmica de lavagem de mãos com tinta.	Caça ao tesouro no jardim da escola para montagem de uma lancheira saudável e adequada.
Resultados obtidos	Todas as crianças presentes participaram atentamente da atividade e como resultado da avalição houve um quantitativo significativo de acertos, correspondendo a 98,1%.	As crianças presentes identificaram todos os alimentos e correlacionaram aos super-heróis corretamente.	As crianças interagiram durante toda a atividade e ficaram eufóricos com a forma que a atividade foi conduzida. Quanto a atividade avaliativa, foi possível perceber uma diferença satisfatória da lavagem de mãos antes da atividade e após.	Na avaliação, os dois grupos elaboraram a lancheira de forma correta com um espírito competitivo e envolvente. Além disso, as crianças ficaram felizes ao ver fotos de Noah no mercado.
Comentários	As crianças ficaram encantadas com a presença de Noah e todos quiseram tocá-lo e brincar com o personagem.	Todos ficaram muito animados pelos alimentos levados e, principalmente, pelo brócolis fazendo até uma "fila" para prová- lo.	As crianças apresentaram-se reflexivas e curiosas durante a realização desta atividade, e perguntaram: - Como o vírus anda por nossa pele?	Durante a atividade foi debatido sobre a frequência que os alimentos processados e ultraprocessados devem ser ingeridos.

Fonte: Autoras, 2021.

A partir do questionário que analisou o conhecimento das crianças sobre alimentação, nutrição e de hábitos que compõe um estilo de vida saudável foi possível perceber que 21,7% dos alunos antes das atividades de EAN acertaram o quantitativo total dos alimentos saudáveis e 30,4% acertaram cinco ou menos alimentos, dos nove que estavam corretos. Comparativamente, após as intervenções de EAN, foi possível verificar que 89,4% das crianças identificaram corretamente todos os alimentos saudáveis presentes.

Nessa mesma perspectiva, antes das atividades educativas, ao analisar a forma de se alimentar que as crianças consideravam correta foi possível perceber que 78,3% dos alunos estavam conscientes sobre a forma mais adequada dessa prática. Esse percentual aumentou após as intervenções para 84%, potencializado ainda mais a reflexão sobre esse assunto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

Por fim, ao observar antes das atividades de EAN o conhecimento da turma sobre os alimentos que poderiam ser escolhidos para compor uma lancheira saudável e adequada, apenas 8,3% apontou pelas opções: sanduíche natural, laranja e amendoim, enquanto os outros optaram por sanduíche natural, suco industrializado e laranja (70,8%); sanduíche natural, suco industrializado e salgadinho ultraprocessado (4,2%); suco industrializado, biscoitos recheados e salgadinho ultraprocessado (12,5%); salgadinho ultraprocessado, biscoitos recheados e sanduíche natural (4,0%). E 100% da turma após as atividades de EAN, elencaram os alimentos in natura e minimamente processados para compor uma lancheira saudável e adequada.

A partir desses dados, verificou-se que foi potencializada a construção do conhecimento acerca de alimentação, nutrição e hábitos que compõe um estilo de vida saudável, a partir do uso da ludicidade nas práticas educativas. Utilizar de um enredo construído a partir de uma estória de um boneco e fazer com que as crianças se envolvessem a cada atividade, foi a materialização do lúdico em sua singularidade.

O lúdico está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade (re)criar o mundo e é através dele que as crianças entram em espaço cheio de magia e sonhos, sendo uma prática social constante na formação do indivíduo. A partir dessa ferramenta de metodologia ativa é possível favorecer momentos de relaxamento, socialização, concentração possibilitando que os alunos aprendem com mais prazer e alegria, o que potencializa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, visto que envolve a emoção ao processo de aprendizagem (COUTO; REIS, 2018; SIMÃO; POLETTO, 2019; VASCONCELOS *et al.,* 2018).

De acordo com a neurociência, a construção do conhecimento é potencializada a partir das atividades lúdicas por meio da ampliação da rede neural, da formação de novos caminhos neurais e a interconexão entre áreas do cérebro relacionadas a distintas competências e habilidades do indivíduo. Dessa forma, quando a criança está inserida em um meio lúdico, poderá promover ativação de novas sinapses, e as informações desse espaço não são apenas armazenadas na memória, mas geram e integram um novo sistema funcional, caracterizando a efetividade da aprendizagem (NOGARO; FINK; PITON, 2015).

Na atividade do caça ao tesouro, por exemplo, com o objetivo de montar uma lancheira saudável e adequada para Noah, as crianças puderam competir e interagir entre si. Segundo Couto e Reis (2018), os jogos favorecem a comunicação e as trocas, proporcionam espontaneidade e, essencialmente,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

permite a facilitação da aprendizagem e favorece a interação na sala de aula. Assim, foi notório que essa brincadeira no jardim da escola foi essencial para a fixação de como montar uma lancheira saudável e também para perpassar essa prática para suas próprias construções individuais do lanche escolar.

Nessa mesma perspectiva, Silva *et al.*, (2013), ao realizar um estudo comparativo entre duas escolas no Rio de Janeiro, constataram que na escola intervenção onde as atividades de EAN foram realizadas com uma abordagem lúdico-didática, os resultados obtidos sobre a construção do conhecimento de uma alimentação saudável foram significativamente maiores que na escola controle com ausência da ferramenta lúdica.

Entretanto, os reconhecidos avanços nos discursos sobre o fazer da EAN não têm refletido na mesma proporção nas práticas cotidianas. Sob esse ponto de vista, um estudo feito por Magalhães e Porte (2019), com professores da educação infantil do município de Água Boa, Minas Gerais, foi possível observar que para os educadores a EAN está relacionada apenas a uma dimensão biológica, ou seja, relacionada à importância dos alimentos e nutrientes para o bom funcionamento da saúde. As dimensões culturais, sociais e emocionais da EAN não apareceram em suas opiniões, sugerindo um desconhecimento ou não valorização da sua importância para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. Comparativamente, ainda é presente essa visão até mesmo nos profissionais de nutrição.

O lúdico, por sua vez, só se tornou protagonista das atividades mais apreciadas com o passar dos anos. Aos poucos as aulas tradicionalistas caracterizadas com o professor como único detentor do saber, foram substituídas por momentos mais criativos, reflexivos e resilientes. No mesmo contexto, por volta dos anos 1990 e 2000, a EAN também perpassou por momentos de pedagogias dominantes e tradicionais, a qual esteve mais vinculada a produzir informações aos indivíduos que outrora foram culpabilizados por sua ignorância acerca dos conhecimentos corretos para uma alimentação adequada (BRASIL, 2012; SANTOS, 2012).

Carlos Drummond de Andrade (1990, p. 13) já dizia em sua obra O Avesso das Coisas: "a arte vivifica a humanidade [...]", Clarice Lispector (2004, p. 24) reafirma e nos inquieta que "arte não é pureza; é purificação, não é liberdade; é libertação". Partindo desse contexto, sabe-se que a ludicidade e arte estão estreitamente relacionadas e é a partir do lúdico que a educação desencadeadora da corrente freireana se materializa. Atualmente, o fazer da EAN deve materializar-se na perspectiva da educação popular, cunhada na mesclagem dos atributos da pedagogia construtivista e freireana, onde os

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

discursos recorrem ao enfoque da problematização e reflexão, contrapondo aos métodos antigos, a fim de promover uma prática libertadora e crítica sobre suas escolhas alimentares (BRASIL, 2012; SANTOS, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da ludicidade nas atividades de EAN apresentou-se como ferramenta pedagógica efetiva para a construção do conhecimento acerca de nutrição e alimentação adequada, e a partir delas foi possível observar interesse e envolvimento das crianças, principalmente, devido a criação e uso do personagem Noah mediando as atividades de forma contínua. Assim, destaca-se a ludicidade como estratégia ativa para a realização das atividades de EAN, pois a mesma possibilita que a criança seja inserida de forma mais holística no mundo das magias e sonhos. Logo, o fazer da EAN deve materializar-se na perspectiva da educação popular, cunhada na mesclagem dos atributos da pedagogia construtivista e freireana.

Dessa forma, tendo em vista que é na infância que a construção dos hábitos alimentares se materializa, evidencia-se que as atividades de EAN não devem ser realizadas de maneira pontual na rotina escolar, e sim de forma contínua, permanente e convergente para a conscientização efetiva no processo pedagógico dos educandos, tornando-os críticos e autônomos quanto as suas escolhas alimentares, além de prevenir o excesso de peso e possíveis DCNT's futuras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **O Avesso das Coisas.** São Paulo: Editora Record, 1987.

BORSOI, A. T.; TEO, C. R. P. A.; MUSSIO, B. R. Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: uma revisão integrativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara – SP, v. 11, n. 3, p. 1441-1460, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília: Congresso Nacional, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 14 marc. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

BRASIL. **Lei nº 13.666 de 16 de maio de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília: Congresso Nacional, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm. Acesso em: 12. marc. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Vigilância Alimentar e Nutricional. **Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN).** Brasília, 2020. [Internet]. [acesso em 17 de março de 2021] Disponível: https://sisaps.saude.gov.br/sisvan/relatoriopublico/estadonutricional.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Marco de referência de ducação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.010, de 08 de maio de 2006.** Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília: Ministério da Saúde, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/pri1010_08_05_2006.html. Acesso em: 12 marc. 2021.

CARMO, A. S. *et al.* O ambiente alimentar das escolas públicas e privadas no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, 2018.

COUTO, A. A.; REIS, M. G. M. Práticas teatrais: um elemento lúdico no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Letras Escreve**, Macapá, v. 8, n. 1, p. 631-656, 2018.

DANTAS, R. R.; SILVA, G. A. P. O papel do ambiente obesogênico e dos estilos de vida parentais no comportamento alimentar infantil. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 363-371, 2019.

DOMICIANO, C. G. *et al.* Nutritional status of children and adolescents: case-study in Southeastern, Brazil / Estado nutricional de crianças e adolescentes. **Revista Ciências em Saúde**, Timóteo, v. 8, n. 3, p.8-13, 2018.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

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

GARCIA, C. *et al.* Consumo alimentar: um estudo sobre crianças com sobrepeso e obesidade do Espaço Mamãe Criança de Vera Cruz/RS. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 4, p.12-24, 2014.

LISPECTOR, C. **A vida íntima de Laura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MAGALHAES, H. H. S. R.; PORTE, L. H. M. Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. **Ciência e Educação (Bauru)**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 131-144, 2019.

MELO, G. P. A. N. A ludicidade como recurso pedagógico na Educação Infantil. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória-ES, v. 24, n. 1, p. 29-43, 2018.

MELO, K. M. *et al.* Influência do comportamento dos pais durante a refeição e no excesso de peso na infância. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1-6, 2017.

NOGARO, A.; FINK, A. T.; PITON, M. R. G. Brincar: reflexões a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. **Revista histedbr On-Line**, Campinas, v. 15, n. 66, p. 278-294, 2015.

OTTONI, IC; DOMENE, SMA; BANDONI, DH. Educação Alimentar e Nutricional em escolas: uma visão do Brasil. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 14, p. 38748, 2019.

PIASETZKI C. T. R.; BOFF, E. T. O. Educação alimentar e nutricional e a formação de hábitos alimentares na infância. **Revista Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, v. 33, n. 106, p. 318-338, 2018.

ROSSI, C. E. *et al.* Fatores associados ao consumo alimentar na escola e ao sobrepeso/obesidade de escolares de 7-10 anos de Santa Catarina, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 443-454, 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.098

SANTOS, L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Revista Ciência de saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 455-462, 2012.

SILVA, M. X. *et al.* Abordagem lúdico-didática melhora os parâmetros de educação nutricional em alunos do ensino fundamental. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 136-148, 2013.

SIMÃO, J. H. M. N.; POLETTO, L. A importância do lúdico no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e motor da criança nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e cultura em debate**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 147-165, 2019.

SOUZA, C. S. M. *et al.* Consumo alimentar de crianças do ensino fundamental em uma instituição pública. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 31, n. 2, 2017.

SWINBURN B. A. *et al.* The Global Syndemic of Obesity, Undernutrition, and Climate Change: The Lancet Commission Report. **The Lancet,** London, v. 393, n. 10173, p.741-755, 2019.

VALMÓRBIDA, J. L.; VITOLO, M. R. Fatores associados ao baixo consumo de frutas e verduras entre pré-escolares de baixo nível socioeconômico. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 90, n. 5, p. 464-471, 2014.

VASCONCELOS, C. M. R et al.; Validação de uma tecnologia educacional sobre alimentação saudável para escolares. **Revista de Nutrição** [s. l.], v. 31, n. 5, p. 479-488, 2018.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

MÃES PRIMÍPARAS: O PROCESSO DE INSERÇÃO DO FILHO NO CMEI

NANDRA SOARES MARTINS
Doutoranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR, nandrasoares@yahoo.com.br;

ALINE CRISTINA DA SILVA
Graduada em psicologia, especialização em andamento em Psicologia Educacional pela Faveni. aline.psico2807@gmail.com

MARIANE SCHOMMER
Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – PR, mariane-schommer@hotmail.com

FABRÍCIO DUIM RUFATO
Doutorando em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR, fabricio-rufato@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

RESUMO

Com a inserção das crianças nos centros de educação infantil, surge a expectativa de como se daria o processo de separação entre mãe e filho. Assim, o objetivo deste estudo é compreender a percepção das mães acerca do processo de inserção de seu primeiro filho no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Trata-se de uma pesquisa de campo e desenvolvida de maneira transversal. A amostra foi composta por seis mães primíparas cujos filhos estavam frequentando a educação infantil pela primeira vez. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada, e para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa permitiram uma reflexão sobre as ações a serem desenvolvidas para auxiliar no período de separação da díade mãe/filho, uma vez que diversas mães relataram sentimentos conflituosos decorrentes deste período, tais como: impotência, medo, temor, insegurança, entre outros, e ainda sentimentos de liberdade pela conquista de um momento direcionado para o cuidado de si, o que gerou por vezes, um sentimento de culpa ao deixar seu filho aos cuidados de terceiros pouco conhecidos. Dentre os fatores socioeconômicos e sociais, foram elencados a necessidade do provimento familiar e a ausência da rede de apoio. Por fim, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para a implementação de políticas públicas que fomentem a presença de um profissional de psicologia para o acolhimento destes familiares, trazendo assim benefícios não somente para as mães, mas para a comunidade de maneira integral.

Palavras-chave: Sentimentos maternos. Aspectos emocionais. Aspectos sociais. Maternidade. Inserção na creche.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

INTRODUÇÃO

Muitas mulheres vivem a expectativa da geração de um filho, e este é um sonho comum no universo feminino que desperta sentimentos relacionados à chegada do bebê, imaginando como será o rosto do filho tão esperado; a sensação da movimentação do feto no útero; o processo de amamentação e até mesmo os primeiros passos e palavras do bebê, porém nem sempre esse processo pode ser acompanhado na íntegra, devido à rotina acelerada e tumultuada da sociedade capitalista.

Sabe-se que em séculos anteriores, a mulher estava inserida em um regime patriarcal, devendo viver exclusivamente para a criação de seus filhos. Com o início da Revolução Industrial no século XX a mulher teve a possibilidade de auxiliar no sustento familiar, entrando para o mercado de trabalho e buscando novas oportunidades.

Entretanto, com o crescimento e a consolidação da mulher no mercado de trabalho ocorreram grandes mudanças no contexto familiar de muitos indivíduos, tornando evidente a necessidade de novos meios para o cuidado alternativo de seus filhos e de locais que estivessem capacitados para receber estas crianças. Neste processo surgiram os centros educacionais, porém as inserções das crianças nestes ambientes fomentaram possíveis dificuldades para muitas mães, advindos de diversas questões, desde o processo afetivo de separação mãe-bebê, até o receio de como estes bebês seriam cuidados.

Quando analisa-se sobre o processo de inserção da criança no CMEI, muito se questiona sobre as dificuldades enfrentadas no processo de adaptação do infante, porém pouco investiga-se acerca das dificuldades enfrentadas pelas mães, seus anseios, seus medos, frustrações, alegrias e/ou inseguranças, entre outros fatores que podem interferir neste momento e trazer um prejuízo para a saúde psicológica da mulher, onde esta situação pode se agravar quando a mãe não possui nenhuma experiência prévia que a oriente sobre como este processo se dará.

Neste cenário, um estudo que contemple os sentimentos das mães em relação a esse processo torna-se fundamental. A psicologia auxiliará com possíveis intervenções para a díade mãe-filho com o objetivo de acolher as angústias maternas, e como consequência contribuirá para uma adaptação tranquila da criança. Desta forma, o processo de inclusão do filho nos centros de educação infantil ainda requer estudos, pois pouco se sabe sobre

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

como isto pode influenciar nas expectativas das mães. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho objetivou compreender a percepção de mães primíparas acerca do processo de inserção de seu filho na educação infantil.

METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como de campo e de natureza observacional. A abordagem utilizada foi a qualitativa visto que compreende a questão do significado das relações, das representações e da conduta, ligados aos comportamentos nas relações sociais (MINAYO, 2002). A pesquisa foi realizada com seis mães primíparas, cujos filhos estavam frequentando a educação infantil pela primeira vez no ano de 2020. A amostra selecionada foi por conveniência, selecionada entre os centros municipais de educação infantil de uma cidade do Oeste do Paraná, tendo sido identificado um CMEI para realização. O estudo foi comtemplado pelo Parecer nº 4.198.179.

Foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário de dados sociodemográficos, com o objetivo de coletar informações gerais das participantes, tais como idade, estado civil, escolaridade, profissão, etc. Também foi utilizada uma entrevista semiestruturada contendo questões que objetivaram investigar os aspectos sociais e emocionais acerca da maternidade; aspectos sociais e emocionais das mães em relação à inserção de seus filhos no CMEI; e quais as crenças que estas mantinham acerca das práticas de cuidados físicos e emocionais dispensados à criança por parte da instituição.

Para a análise dos dados utilizou-se a ferramenta de análise de conteúdo (BRADIN, 2011) de maneira categorial a posteriori. Na qual os pesquisadores destacaram os sentimentos elencados pelas mães referente ao processo de inserção de seu primeiro filho na educação infantil e quais as crenças identificadas a partir da verbalização das mães em relação aos cuidados dispensados ao educando por parte da instituição. Dividindo-os em categorias de análise, respeitando os objetivos específicos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As seis mães entrevistas possuíam idade entre 26 a 32 anos, sendo quatro casadas ou em união estável e duas divorciadas. Todas possuem ensino médio completo e trabalham média de 8 horas diária e a renda familiar varia de 2 a 3 salários mínimos. Os nomes dados aos sujeitos da pesquisa são

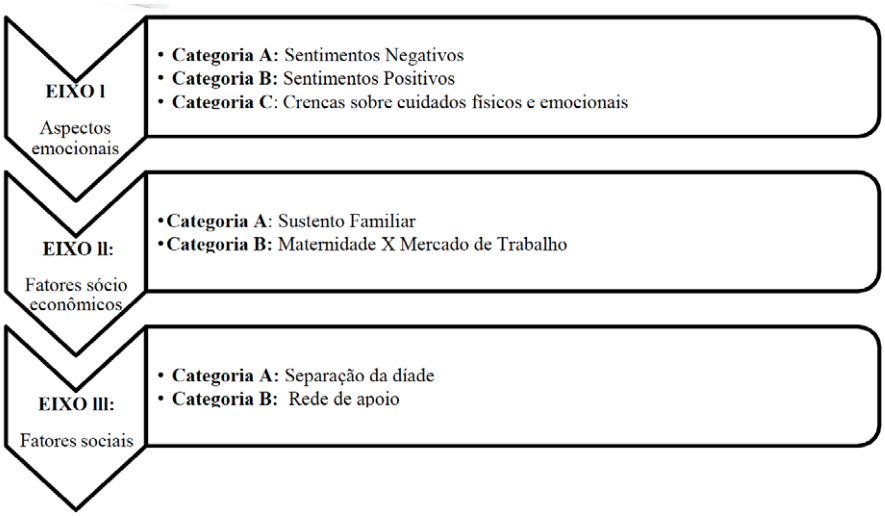
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

fictícios – nomes de personagens famosos de novelas brasileiras, são eles: Maria do Carmo; Rochelle; Hermínia; Nazaré; Grizelda e Dona Nenê.

Após a análise dos dados pela técnica de análise de conteúdo, os resultados e discussões foram estruturados em três grandes eixos e suas respectivas categorias, como apresentado na Figura 1.

Figura 1. Eixos e categorias de análise.



Fonte: os autores.

Eixo I: aspectos emocionais

Categoria A – Sentimentos negativos

Em relação aos sentimentos vivenciados nesse processo de adaptação, Bossi, Brites e Piccinini (2017) elencam em seus estudos que as mães relataram sentimento de insegurança, angústia, preocupação e culpa principalmente relacionada à separação física entre o familiar e a criança, uma vez que a mãe passaria muito tempo distante de seu filho. Podemos confirmar essa afirmação através da fala nos seguintes relatos: Grizelda: *"Olha no começo não foi fácil, vou te dizer, mas ai eu fui trabalhando aos poucos, eu cheguei procurar psicóloga na época, porque eu fiquei seis meses direto com ele, vendo todo aquele processo junto com ele, então eu tive que procurar uma psicóloga, porque eu me sentia mal, eu chorava o tempo inteiro* (...)". Nazaré: "(...) *você não pode pegar seu filho de volta, você tem que ir trabalhar e você tem um*

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

sentimento de impotência, de não poder fazer nada, de seu filho querer voltar pra você e você tipo o rejeitar (...)"

O sentimento colocado em evidência pelas mães entrevistadas foi o medo relacionado à inserção do filho no CMEI, "Medo". (Grizelda); *"(...) medo mesmo de deixar com pessoas estranhas". (Nazaré); "Na verdade assim, o medo".* (Dona Nenê); "(...) *meu medo maior era só de deixar ela... de ela não ser adaptar, porque ela sempre foi muito carente. Eu tinha medo de ela não conseguir se adaptar muito bem, porque são mais alunos, mais crianças"* (Hermínia). Estes relatos ficam em conformidade com o estudo realizado por Lopes et al. (2005) no qual as mães mencionaram sentimentos negativos relacionadas ao processo de separação, como medo, preocupação, apreensão, tristeza, saudades, entre outros.

Ferreira G. V. (2007) também apresentou em seu estudo argumentos sobre a presença de sentimentos conflitantes em mães ao deixarem seus filhos no CMEI. Segundo o autor, cada mãe passa pelo processo de entrada dos filhos na creche de forma diferente. Na resposta, as mesmas relataram sentimentos que evidenciavam as preocupações e desconfianças relacionadas ao cuidado, principalmente quando verificavam que seus filhos ficavam chorando. Outros sentimentos elencados no estudo foram insegurança e angústia. Durante a realização da presente pesquisa, pode-se observar que algumas mães relataram sentimento de insegurança e preocupação, como pode ser observado pelos seguintes relatos:

Dona nenê: "(...)*rolou uma insegurança*(...)".

Hermínia: "(...)*Temor, é isso* (...), *A preocupação a gente sempre tem*(...)". Historicamente, segundo Nascimento (2015), o papel desempenhado pela mulher era exclusivamente a maternidade e os cuidados domésticos. Através dos relatos obtidos nas entrevistas, os sentimentos negativos apresentados podem ter sido decorrentes dessa imposição social que perdura até os dias atuais.

É possível perceber através da fala das participantes sentimentos negativos como a culpa, estando este relacionado à imposição social estabelecida atualmente sobre o papel do feminino no ambiente familiar e reforçado pela estrutura patriarcal vigente até os dias atuais, onde as mulheres necessitam suprir todas as demandas decorrentes do simples fato de seu estado orgânico, como por exemplo: ser mãe, dona de casa, estudar, trabalhar, exalar feminilidade... sem se abster de nenhum destes, muitas vezes comprometendo sua saúde física e emocional, decorrentes do árduo empenho para executar todas as tarefas além do estresse gerado por conta

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

destas demandas (COSTA, 2018). Essa afirmação fica evidente, no discurso da Nazaré: "(..) *Você levar um sobrinho, um irmão na escola é diferente de você deixar um filho, ainda mais que ele é o meu primeiro filho, então, você se sente um pouco culpada, por você não ter condições de ficar em casa, de você não ter condições de abrir mão do seu trabalho, de você ter que optar por coisas que não são as vezes o melhor para ele*".

Assim como Nazaré, Hermínia expressa o mesmo sentimento de culpa, entretanto para Hermínia, a culpa está relacionada ao fato de deixar seu filho em um local diferente do ambiente familiar: "(...) *A gente se sente culpada, por deixar eles lá* (...)". No estudo apresentado por Weber et al. (2006), cerca de 22% das mães com maior nível de escolaridade afirmaram sentir culpa relacionada ao fato de deixarem seus filhos sob os cuidados de terceiros, em turmas de berçários e/ou maternais. Segundo o autor, tal fato pode ser uma característica da imposição social vigente, sendo que a história vem apresentando diversas mudanças no comportamento e nos padrões da humanidade, sendo que estes são significativos na constituição das sociedades e nas condutas comportamentais dos indivíduos. Por conseguinte, a configuração familiar, a educação da prole e o papel da mulher no ambiente social e familiar são afetados, fazendo com que muitas mães apresentem sentimento de culpa ocasionados por este conflito entre seus desejos e os impostos pelos comportamentos sociais vigentes.

Deixar os filhos em um ambiente escolar ainda acarreta fortes conflitos. Culturalmente, a dedicação dispensada pela mãe não pode ser comparada a ofertada por terceiros, uma vez que estes não suprirão as necessidades relativas ao desenvolvimento do infante, sendo então visto como inadequado e suscetível a consequências negativas direcionadas ao mesmo. Esta situação pode provocar sentimentos de medo e insegurança às mães. Todavia, o fato de permitir que a criança esteja em um ambiente escolar, pode apresentar também características positivas, como a realização no contexto profissional e financeiro, além de segurança por saber que seus filhos estão sob cuidados de profissionais (WEBER et al. 2006).

Categoria B – Sentimentos positivos

Dentre as mães entrevistadas, apenas duas elencaram sentimentos positivos em relação a inserção do filho no CMEI, e duas apresentaram sentimentos ambivalentes. Como aponta Rochelle: "*Eu senti mais confiança, assim, era mais fácil eu deixar ele no CMEI do que com a babá, porque o CMEI é um lugar*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

com bem mais responsabilidade por parte dos profissionais, do que deixar assim, na mão de outras pessoas tipo babá, sem você conhecer direito (...)". Segundo o estudo realizado por Weber et al. (2006), além dos sentimentos negativos, algumas mães afirmaram que se sentem seguras ao deixarem os filhos no CMEI, pois lá eles respeitariam as rotinas, teriam uma maior facilidade para fazer amigos, maior interação, aprenderiam a respeitar horários e refeições, além de possuírem um direcionamento de entretenimento restritos, evitando assim atividades superficiais que não agregariam em seu desenvolvimento. Na maioria das vezes, essas mães buscam informações sobre a integridade do estabelecimento, o que as deixa mais tranquilas quanto aos cuidados dispensados a seus filhos. No entanto, segundo o estudo, a porcentagem de mães que relataram esse sentimento é muito pequena, apenas 8,7% do total das mães (WEBER et al. 2006). Podendo ser comparado ao presente estudo onde apenas duas mães relataram o mesmo sentimento.

No relato de Grizelda é possível observar uma ambivalência de sentimentos, pois além dos sentimentos negativos quanto a separação do filho, apresenta sentimentos de segurança, quando o filho é deixado aos cuidados de pessoas próximas: "(...)*apesar do medo eu me sentia segura, porque tinha a madrinha dele que trabalhava no local*(...)". Essa afirmação pode ser corroborada com o estudo de Lopes et al. (2005), onde relata que o processo de separação foi percebido em apenas em 8% das mães, como sentimentos de segurança e tranquilidade, uma vez que o filho permanece sob cuidados de pessoas conhecidas e de confiança.

Quando elencados sentimentos positivos, os mais comuns citados pelas mães no estudo realizado por Bossi, Brites e Piccinini (2017) foram a tranquilidade diante da adaptação favorável do bebê ao CMEI; a confiança transmitida pelas professoras e pela equipe; experiências prévias com outros filhos que frequentaram a instituição; e/ou boas indicações provenientes de terceiros em relação ao trabalho realizado no local. Maria do Carmo declarou um sentimento positivo na inserção do filho decorrente de um dos fatores apresentados pelo autor: "(...) *Pra mim foi tranquilo, porque ela se adaptou muito bem*".

Nesta perspectiva, a inserção da criança no ambiente escolar foi vivenciada por cada mãe de modo distinto, podendo ser destacados sentimentos ambivalentes, como os descritos no relato de Hermínia: "(...) *Eu tive muito medo de ela não conseguir se adaptar muito bem, porque são mais alunos, mais crianças... entretanto, sei que esse contato auxiliaria muito na socialização da minha filha, porque ela é uma criança sozinha, e junto com os colegas*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

ela poderia se desenvolver melhor". Desde modo, muitos pais manifestam sua felicidade em razão das contribuições que a instituição poderá ofertar para seus filhos, favorecendo o início desta nova etapa na vida do infante e como consequência visando seu desenvolvimento infantil e permitindo um maior desenvolvimento social (SALES, 2017).

Categoria C – Crença sobre cuidados físicos e emocionais

Segundo Weber et al. (2006), o cuidado desempenhado por outro cuidador que não a mãe é socialmente inaceitável, o que pode fazer com que as mães apresentam sentimentos negativos e conflituosos em relação aos cuidados dispensados ao infante. Muitas mães apresentaram crenças conflituosas relacionadas a este cuidado físico, uma vez que as crianças eram muito pequenas, e não poderiam expressar-se verbalmente sobre como algumas situações seriam vivenciadas. Essa afirmação pode ser verificada através da fala de Maria do Carmo: "*Ela sempre foi cuidada muito bem e não tenho queixa nenhuma. Mas a gente escuta um monte de coisa e tem um pouco de medo, vai que deixam ela sem comer, ou esquecem na sala... essas coisa, mas graças a Deus nunca aconteceu nada*".

Oliveira S. C. M. (2018) descreve a insegurança diante ao atendimento prestado às crianças, como um processo que é desconstruído lentamente, através da convivência dos familiares com os profissionais. Este sentimento é comumente vivenciado pelos familiares durante o processo de inserção, porém, para familiares que possuem algum tipo de contato prévio com a instituição, seja por meio de referências de pessoas conhecidas, ou conhecimento prévio dos profissionais, esse sentimento pode ser atenuado. Essa afirmação pode ser evidenciada nas falas das participantes a seguir: Grizelda: "*Em questão de cuidados, ali pra mim era tranquilo, porque eu conhecia a professora, eu fiz estágio ali com ela, então eu conhecia o profissional dela, eu conhecia o trabalho dela, e eu sabia que o profissional dela era maravilhoso*. (...)", Nazaré:" *A gente tinha boas expectativas em relação aos cuidados que nosso filho receberia, lógico que nos primeiros dias, são pessoas que você não conhece, mas com o tempo, elas vão te passando confiança e segurança, e você vai ficando mais tranquila*." E Dona Nenê: "(...) *Aquele receio, mas depois que ele foi, que eu conheci bem o local, que eu conheci as professoras, que eu me senti segura, eu me senti melhor, porque primeiro você tem que se sentir segura e ter aquela confiança da pessoa, pra depois você ter que deixar seu filho* (...)"

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

Nas situações apresentadas, as mães expressaram uma certa insegurança em relação aos cuidados, porém com o contato propiciado em relação ao CMEI, passaram a sentir-se seguras. Contrapondo com esses argumentos, as mães Rochelle, Maria do Carmo e Hermínia, alegaram que desde o início foi um processo tranquilo e com pouca ou nenhuma dificuldade. O que pode ser evidenciado através dos relatos: Maria do Carmo: "(...) *Olha, pra mim foi super tranquilo, porque a adaptação dela foi fácil, não foi difícil, então pra mim foi super tranquilo*". Rochelle: "*Pra mim foi mais tranquilo (...), quando ele estava no CMEI, eu estava trabalhando, então na verdade, eu nunca tive receio de deixar ele no CMEI, porque eu sabia que ele estava num lugar seguro, estava com uma pessoa responsável, então pra mim, eu nunca tive dificuldade*". Hermínia: "(...) *aqui em Foz eu percebo que o ensino público, nessa fase inicial é de excelente qualidade, então eu nunca tive medo em relação à estrutura ou em relação à capacidade dos professores, sempre foi assim uma tranquilidade muito grande pra mim.*(...)". Este contato realizado entre família e CMEI, fomentaram o desenvolvimento de crenças positivas relacionadas a segurança do infante.

Segundo o estudo realizado por Bossi, Brites e Piccinini (2017), as mães que inseriram seus filhos em um ambiente escolar, em sua maioria, apresentaram aspectos pessoais que favoreceram a adaptação do filho no CMEI. Os relatos que predominaram estavam relacionados à segurança e a tranquilidade em deixar os filhos na instituição, esta confiança estava diretamente relacionada com a capacidade e a qualidade dos profissionais do local.

Já o estudo realizado por Maranhão e Sarti (2008), evidencia as preocupações das mães neste período, no que diz respeito principalmente a separação temporária entre mãe e filho, e sobre a capacidade dos profissionais de darem continuidade aos cuidados dispensados ao infante no seio familiar, tais como: cuidados com a alimentação, conforto e segurança. Ainda segundo o autor, algumas mães receiam que as necessidades do filho não sejam supridas adequadamente ou que estes possam ser agredidos pelos colegas, por falta de um olhar atencioso do profissional. Corroborando com esta afirmação, Dona Nenê apresenta sua preocupação: (...) *Então eu tinha aquele medo, meu Deus, será que vão cuidar? Será que vão dar água? Será que vão dar comida? Será que vão dar carinho? Será que vão prestar atenção?* (...). Como já mencionado anteriormente, tais afirmações evidenciam a crença de omissão no que tange aos cuidados físicos e emocionais dispensados à criança.

Segundo Cristofeleti e Campos (2016), este processo de adaptação depende tanto dos familiares, como da instituição e dos profissionais, essa

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

equipe unida fará com que o infante tenha maior êxito nesse período que é permeado por diferentes incertezas, mas que, caso ocorra de uma maneira assertiva, a criança permanecerá tranquila na instituição, o que favorecerá seu desenvolvimento biopsicossocial.

EIXO II: FATORES SOCIOECONÔMICOS

Categoria A – Sustento familiar

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a figura feminina passou a exercer diferentes papéis, ampliando suas atividades domésticas e maternais, para atividade remuneradas, fazendo com que a mulher ganhe um novo status social, cercado de diversas responsabilidades, desde seu perfil estético, perpassando cuidados maternais e atingindo o ambiente laboral (NASCIMENTO; VILLAS BÔAS, 2015).

Corroborando com tal afirmação, as mães do presente estudo foram unânimes no que diz respeito ao motivo pelo qual inseriram seus filhos no CMEI, alegando que o sustento familiar e/ou a ampliação da renda familiar, foram os motivos principais para tal procedimento, esses dados são encontrados nos presentes relatos: Nazaré: "*Porque eu preciso trabalhar!*", Rochelle: "*Na verdade para trabalhar!*".

Segundo estudo realizado por Piccinini et al. (2016), dentre os argumentos apresentados relacionados ao fato da inserção do filho ao CMEI, 42% dos participantes do estudo relataram questões relacionadas ao trabalho, pois durante a execução das atividades laborais, não havia quem se responsabilizasse pelos cuidados dispensados ao infante. Neste sentido, alguns pais relataram ainda que o fato do próprio local de trabalho favorecer a oportunidade de vaga em um ambiente escolar, o que facilitaria muito a rotina dos mesmos. Tal questão também é observada na presente pesquisa e evidenciado nos relatos das participantes que alegaram terem inserido seus filhos na unidade escolar a fim de assim poderem complementar a renda familiar. Tais afirmações podem ser observadas através dos relatos a seguir:

Dona Nenê: "*Eu recebi uma proposta de trabalho irrecusável, ai meu esposo falou vamos colocar ele no CMEI, vamos colocar em uma escola particular, o que a gente conseguir. Colocamos no CMEI e foi por causa disso, pra poder trabalhar, porque eu precisava trabalhar em horário comercial, precisava aumentar a renda da casa, e eu tinha que colocar ele mais o menos em um horário que ele ficasse integral também*".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

Grizelda: "*Eu trabalhava em horário que eu não conseguiria ficar com ele o dia inteiro, daí eu tive que por, afinal, eu precisava ajudar meu marido com as contas da casa, senão eu ficava mais tempo*".

Muitas mulheres se encontram perante um paradoxo de sentimentos acerca do desafio de exercer uma função dúbia, entre maternidade e carreira.

Atualmente, a entrada da mulher no mercado de trabalho tornou-se irreversível, em decorrência da sua ascensão socioeconômica, o trabalho tornou-se o percurso pelo qual a mulher buscou sua emancipação financeira e consequentemente sua liberdade pessoal (COSTA, 2018). Tal afirmação pode ser evidenciada nos relatos de Maria do Carmo e Hermínia.

Maria do Carmo: "Primeiro porque eu tava trabalhando e precisava ajudar em casa, por isso que eu coloquei e pelo fato de ser o dia inteiro, o que facilitaria meu trabalho, sem contar que com ela no CMEI eu me sentia tranquila em ter um tempo pra mim".

Hermínia: "*O principal fator foi que ele é integral e meu serviço é em horário comercial. A gente precisava, porque tanto eu quanto meu esposo trabalhamos neste horário. (...) Colocar ela no CMEI me trouxe um pouco de liberdade de novo*(...)".

Segundo Ferreira G.V. (2007), estes sentimentos de alivio e satisfação podem ocorrer neste período em que a criança está sob cuidados do ambiente escolar, uma vez que isso propicia a mãe um tempo para si. Como pode ser visto no discurso de Hermínia: "(...) *Por mais que eu me sentia um pouco preocupada em deixar ela, eu também me sentia aliviada por poder respirar um pouco*".

Decorrentes destes fatores pode-se constatar que as mulheres experenciam uma contínua ambivalência de sentimentos relacionados ao fato de conciliar a atividade laboral, sua vida familiar e sua feminilidade. Buscando uma realização profissional e favorecendo seu exercício de autonomia (COSTA, 2018).

Categoria B – Maternidade x Mercado de trabalho

Historicamente, os cuidados ofertados no ambiente familiar, principalmente pela figura materna, são considerados os mais adequados para o infante, partindo desta premissa, constituiu-se a ideia de que a função da mulher era zelar pelo ambiente do lar e pelos cuidados de sua prole. Com a entrada da mulher no ambiente de trabalho, os cuidados relacionados a casa e aos cuidados com o infante acabaram sendo delegados pouco a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

pouco a terceiros, e a sociedade passou a cobrar o retorno da mulher para o ambiente familiar, uma vez que as atividades relacionadas a este ambiente deveriam ser realizadas por elas integralmente. Em função desta cobrança, e desta dualidade de funções, pode surgir na mulher um sentimento de culpa por não estar desempenhando seu papel social plenamente (WEBER et al. 2006).

Esta dificuldade em relacionar trabalho e maternidade pode ser evidenciada no discurso de Dona Nenê: "*Na verdade eu abri mão do meu trabalho no começo. Depois eu recebi a proposta e voltei, só que eu percebi que não vale a pena você abrir mão de alguma coisa que você quer por causa de um trabalho. Eu abri mão de cuidar do meu filho para trabalhar, só que eu chegava em casa muito cansada, e não conseguia dar atenção pra ele, e o que a criança precisa é de atenção. Então eu resolvi abrir mão do meu trabalho pra me dedicar 100% a maternidade*".

Comumente, as atribuições familiares ocupam uma parte significativa das preocupações do universo feminino, principalmente no que se refere ao bem-estar dos filhos, como aponta Hermínia: "(...) *Nós dois tínhamos que trabalhar, afinal, nos dias atuais não tem como dar uma qualidade de vida boa para nossos filhos se não estiverem os dois da casa se ajudando*". Segundo Coelho (2002), no propósito de satisfazer tais aspirações e conquistar tais objetivos, muitas mulheres são levadas a adquirirem um ritmo excessivo de trabalho, o que acarreta em altos níveis de estresse em suas vidas e prejudica significativamente sua qualidade de vida. Todavia, Dona Hermínia relata que conseguia conciliares suas atividades laborais e de lazer, enquanto sua filha estava no CMEI, pois esta possuía uma jornada de trabalho menor quando comparada as outras mães do estudo, o que fazia com que ela apresentasse sentimento de alívio por saber que sua filha estaria bem amparada, enquanto ela conquistava um tempo para si.

Exercer diariamente uma jornada rígida de trabalho não é uma tarefa fácil, as cobranças familiares impostas a mulher podem ser motivo de sofrimento e estresse emocional. Uma vez que o tempo para execução de atividades relacionadas à família fica praticamente cronometrado, e estes exercem cobranças insistentes de afeto, atenção e carinho, gerando na mulher sentimento de culpa e incapacidade provenientes de tais fatores, pois mesmo esta sabendo que não conseguirá executar todas as atividades direcionadas a ela em igual proporção, busca exercê-las com a maior perfeição possível, e quando se deparam com a incapacidade de concretizar tais ações, a frustração é imediata (ÁVILA e PORTES; 2012). Essa afirmação pode

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

ser evidenciada no discurso de Dona Nenê, uma vez que esta, ao não conseguir conciliar as atividades laborais e o cuidado com filho e a casa, optou por abandonar o trabalho formal, investindo em uma renda alternativa, o que possibilitou uma maior dedicação ao filho e as atividades maternais.

Conciliar maternidade e trabalho pode não ser uma tarefa tão fácil. Em alguns casos o período destinado para os cuidados exclusivos do infante pode ser considerado curtos, uma vez que as licenças maternidade duram em média 4 a 6 meses. A busca por conciliar a carreira profissional e a maternidade pode propiciar divergências e ambivalência de sentimentos na mulher, uma vez que estas vivenciam a contradição entre o ideal de mãe culturalmente imposto e as exigências do mercado de trabalho (FIALHO, 2019). O que fica evidenciado no relato de Grizelda: (...) "*Essa união entre o trabalho e a maternidade era um pouco conflitante, porque por exemplo, ele ficou doente lá no CMEI, eu não podia atende-lo imediatamente, pois pra isso eu precisaria sair do meu serviço e não tinha carro, então eu tinha que ligar para o meu marido, pra ele sair do serviço dele que era em um bairro distante, ir buscar o neném, e depois ir me buscar no serviço, porque os documentos dele ficava tudo comigo*(...)".

Em contrapartida, Garcia (2018) alega que após o período de licença maternidade, algumas mães apresentam sentimentos de liberdade e desejo para retornarem as atividades laborais, pois assim exerceriam funções produtivas e estariam atuantes em funções distintas daquelas realizadas em casa, ampliando seus papéis sociais de progenitora, esposa e cuidadora da casa. Tal fato pode ser visto no relato de Hermínia: "(...) *A maternidade não interferiu muito no trabalho que eu já desenvolvia. Eu tive 6 meses de licença maternidade e tive 1 mês de férias, então eu fiquei 7 meses em casa e quando eu voltei a trabalhar, ela já foi para o CMEI, então eu não tive nenhum prejuízo no trabalho*".

Segundo Dias, Correia e Pereira (2011) é suma importância para a mulher efetivar uma boa relação entre o estabelecimento de ensino no qual seu filho passará um determinado tempo, pois assim ela conseguirá realizar uma boa conciliação entre estes dois papéis sociais que envolvem a maternidade e o trabalho, favorecendo a criação de uma nova perspectiva de si mesma e de seus anseios.

EIXO III: FATORES SOCIAIS

Categoria A – Separação da díade

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

O processo gestacional faz que surja na mulher muitas expectativas, e associado a elas ocorrem modificações físicas, psicológicas além de diversas modificações sociais, aprender a conviver com essas modificações não é uma tarefa fácil, pois todos estes fatores passam a ganhar um valor significativo em suas ações (LEITE et al, 2014). A chegada do primeiro filho altera as configurações da vida feminina, e unido a este momento, surgem fatores emocionais que se amplificam com o decorrer do processo gestacional (ZANATTA; PEREIRA, 2015).

É a partir desse processo que a relação mãe/bebê passa a se constituir, e esta primeira relação auxilia como subsídio para a construção do enlace que se firmará após o nascimento (BORSA, 2007).

Após esse período de expectativas, e com o nascimento do filho, a mãe passa a atribuir um tempo significativo aos cuidados que envolvem o bebê, sendo assim, fica possível compreender as distintas reações maternas frente a este momento de separação que se iniciará ao deixar o filho aos cuidados de terceiros, principalmente quando deixado em um local estranho e com pessoas relativamente desconhecidas (FERREIRA G.V. 2007).

Em resposta a presente pesquisa, diversas mães relataram que este primeiro período de separação não foi um momento fácil, afinal passaram um tempo significativo com os bebês no ambiente familiar, e o momento de separação foi então marcado por incertezas e inseguranças, como pode ser observado no relato de Grizelda: "*Meu coração doía, afinal eu fiquei 6 meses com ele, certinho, todo dia ali, juntos, naquele momento de separação ele ainda mamava, era difícil (...), eu cheguei a procurar psicóloga, pois eu chorava muito e me sentia muito mal, eu ficava o tempo todo mandando mensagem para saber como ele estava. Realmente foi difícil*".

Ratificando com a afirmação de Grizelda, Nazaré também apresentou em suas falas sentimento de insegurança e impotência quando relacionado a separação entre ela e o filho. "*Foi bem ruim, porque quando você leva ele pela primeira vez é um lugar estranho pra ele e para você (...), você ver seu filho chorar e não poder pegar ele de volta, é um sentimento de impotência, é como se eu rejeitasse ele, é uma coisa horrível. Nos primeiros dias eu cheguei a ficar dois dias sem trabalhar por conta disso*".

Dias, Correia e Pereira (2011), corroboram com as afirmações das mães acima, pois confirma em sua pesquisa que para as mães esse processo de deixar o filho no CMEI era especialmente difícil. O choro, a angustia, a culpa e as dúvidas sobre se essa era a melhor opção eram sentimentos prevalentes, porém conforme a relação de confiança entre as partes foi se estabelecendo,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

esses sentimentos foram sendo dissipados. Como pode ser observado no relato de Hermínia e Dona Nenê:

Hermínia: "*no início foi difícil, porque eu me sentia culpada em deixar ela (...), mas aos poucos foi surgindo um sentimento bom, pois eu poderia ter liberdade de novo (...), e eu percebi que aqui em Foz o ensino público nesta fase inicial é de excelente qualidade (...), a capacidade dos professores passava uma tranquilidade muito grande pra mim.* "

Dona Nenê: "*No início não foi muito fácil não. Porque a gente ficou praticamente 1 ano bem grudados. Eu sai do meu antigo trabalho, e fiquei em casa somente pra ele, então como ele só mamava no peito foi complicadinho, nos primeiros dias assim foi bem complicado, mas depois ele já foi se adaptando, e eu fui pegando confiança nas professoras (...) Ai já foi mais tranquilo.* "

Em contrapartida, duas mães relataram sentimentos de tranquilidade ao deixarem os filhos sob cuidados de outras pessoas, assim como afirma Lopes et al. (2005), ao falar do processo de separação da díade em seu estudo, onde as mães mencionaram emoções favoráveis relacionadas aos cuidados dispensados por terceiros, tais como: tranquilidade, segurança e alívio. Tal afirmação pode ser verificada no relato das seguintes mães:

Maria do Carmo: "*Pra mim foi tranquilo, porque ela se adaptou muito bem. Eu não fiquei preocupada, pois ela gostava de ir (...) na verdade eu fiquei assim... nossa, ela nem liga pra mim, ela vai de boa (...). Não teve choro nem nada, então pra mim foi tranquilo.* "

Rochelle: "*Quando ele estava no CMEI eu estava trabalhando, então, na verdade eu nunca tive receio de deixar ele lá, porque eu sabia que ele estava em um lugar seguro, com uma pessoa responsável, então eu nunca tive dificuldade.* "

Realizar esse processo de separação entre a díade não é uma tarefa fácil, independentemente da idade do filho. Não é de hoje que este fator entra em pauta em diversas discussões, no entanto enfrentar essas dificuldades faz-se necessário uma vez que apesar dos sentimentos elegidos pelas mães, passar pelo processo de educação infantil é um direito da criança, independente de fatores relacionados a família (seja por falta de opção ou por desejo de incluí-lo e um ambiente social), e tal direito deve ser exercido em sua plenitude, visando tanto o bem estar materno, quanto do infante (BHERING e SARKIS, 2007).

Categoria B – Rede de apoio

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

Com o passar dos anos, a mulher veio ocupando espaços significativos na sociedade, e por este motivo, as famílias precisaram se reorganizar. Com o fim do prazo da licença maternidade, a mulher precisa retornar para algumas de suas funções sociais, que ficaram em segundo plano neste período, dentre elas as laborais, então neste momento, poder contar com uma rede de apoio é fundamental, uma vez que os cuidados relacionados ao infante deverão ser redistribuídos a fim de facilitar as atividades desempenhadas no lar (BELTRAME; DONELLI, 2012).

Pensando nestes cuidados, as mães ouvidas comentaram sobre como foi este período, e se puderam contar com algum auxílio neste momento. Segundo elas, algumas contaram com o auxílio de familiares, enquanto outros precisaram se reinventar para conseguir executar todos os papeis sociais que lhe são atribuídos, como é possível verificar nos seguintes relatos:

Nazaré: *"(...) Para retornar ao serviço, eu tive que contar com a ajuda da avó (...) Depois de um tempo ela ficou impossibilitada de cuidar dele pra mim, e a gente teve que optar pelo CMEI"*. Maria do Carmo: "(...) *Antes de ir pro CMEI, ela ficava com a minha sogra* (...)". Hermínia: "(...) *Nós não temos família aqui, então a gente não tem nenhum tipo de apoio, foi bem difícil por conta disso* (...). Rochelle: "(...) *Eu não tinha com quem deixar, não tinha nenhum parente perto, eu separei do pai dele e vim pra Foz, era difícil, porque era muito cansativo além do estresse do dia a dia, mas no fim eu consegui me adaptar. O mais difícil era fazer tudo sozinha, mas eu consegui dar conta*". Grizelda: "(...) *Na época eu não tinha ninguém, nem a minha mãe, ele ficava meio período comigo e ia no outro período para o CMEI*". Dona Nenê: "(...) *Eu não tive ninguém que me auxiliasse nesse período, como precisava trabalhar coloquei ele no CMEI*".

Partindo destes relatos, no que diz respeito à rede de apoio pode-se observar que nenhuma mãe relatou partilhar os cuidados do filho com o seu cônjuge, mesmo estando os dois morando juntos e tendo atividades similares, apresentando argumentos que afirmam que os cuidados eram exclusivamente desempenhados por elas. Segundo Andrade, Baccelli e Benincasa (2017), muitas mães exercem seus papéis de modo solitário, os autores constataram no estudo que nenhuma mãe relatou partilhar de suas responsabilidades, angústias e anseios com os seus companheiros ou familiares.

Por isso, à medida que as mulheres deixaram de ter o cuidado inteiramente familiar e passaram a entrar para o mercado de trabalho, o pai começou a redescobrir a parentalidade, entretanto, este cuidado ainda é visto de forma secundária e/ou como um auxílio. Visto que, a sociedade que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

força o homem a ser cuidadoso e amoroso com os filhos e a mesma que discrimina se o mesmo falta ao trabalho para ir a uma reunião no colégio das crianças. Essas tarefas ainda são dominantes e recaem sobre a mulher, o que pode ser conflituoso para a mesma, pois muitas vezes ela se sente frustrada em termos de vontade e autonomia e sente que o desenvolvimento de sua carreira foi comprometido (ARRUDA e LIMA; 2014).

Dentre as mães que relataram possuir uma rede de apoio (Nazaré e Maria do Carmo), ambas afirmaram que os filhos ficaram sob os cuidados dos avós e por esse motivo puderam esperar um tempo mais longo para inserir seus filhos no CMEI, matriculando-os apenas próximo aos dois anos de idade. Corroborando com o estudo de

Piccinini et al. (2016) onde as mães relataram que os principais cuidadores que auxiliaram no período de retorno das mães as atividades laborais foram os avós.

Por outro lado, dentre as mães que precisaram inserir seus filhos no CMEI ainda no primeiro ano de vida, a falta da rede de apoio foi um fator significativo, uma vez que essas precisam retornar ao mercado de trabalho, por desejo ou necessidade, e não poderiam contar com um auxílio apropriado (PICCININI et al. 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as dificuldades apresentadas durante o processo de inserção do primeiro filho em um estabelecimento de ensino, fica evidente a presença de aspectos emocionais relacionados a desvinculação da mãe-bebê, sendo observado nos relatos das mães sentimentos negativos relacionados a este processo, estes sentimentos foram denominados como: angústia, tristeza, ansiedade, medo, temor e culpa. Entretanto, algumas mães relataram sentimentos positivos ao processo de desvinculação, como o retorno da liberdade esperada, a volta para suas atividades laborais e atividades cotidianas.

Em relação aos cuidados dispensados ao infante apresentaram como únicos fatores negativos a insegurança e receio proveniente da escuta de terceiros a respeito de violências ou de maus-tratos à criança. Todavia, as mães alegaram que não compactuavam destes pensamentos e seus receios estavam relacionados a falta de provimento das necessidades biológicas do filho, uma vez que estes estariam em uma sala compartilhando suas necessidades com mais crianças. Contudo, com conhecimento do local e dos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

profissionais passaram adquirir confiança nestes e aos poucos deixarem seus filhos com uma maior tranquilidade e segurança.

Já os aspectos socioeconômicos pelos quais as mães buscaram a rede pública de ensino, foi unanime a presença da necessidade de auxiliar no sustento familiar. Este momento foi permeado por um sentimento de culpa, uma vez que estas relataram ter ficado um tempo longo aos cuidados exclusivos do filho. A respeito dos fatores sociais, o principal fator elencado foi a ausência de uma rede de apoio, ficando esta como principal responsável pelos cuidados do infante, mesmo que cinco das seis mães relataram possuir um relacionamento amoroso e conviver com o conjugue. Das mães entrevistadas apenas duas relataram possuir uma rede de apoio, sendo esta formada pelos avós.

Em suma, procurar conhecer os sentimentos e dificuldades maternos frente ao processo de inserção escolar são de importância significativa para auxiliar no desenvolvimento de ações que promovam um maior acolhimento das mães neste período. Medidas que envolvam uma escuta e acolhimento especializado auxiliariam no enfrentamento dessas dificuldades enfrentadas pelas mães, além de favorecer um bom vínculo em mãe e filho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. de. J; BACCELLI, M. S; BENINCASA, M. O vínculo mãe-bebê no período de puerpério: uma análise winnicottiana. **Vínculo**, São Paulo , v. 14, n. 1, p. 1-13, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902017000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29. Maio. 2020.

ARRUDA, Sérgio Luiz Saboya; LIMA, Manuela Caroline Ferreira. O novo lugar do pai como cuidador da criança. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v. 4, n.2, p. 201-216, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/viewFile/18198/14471 Acesso em: 27. Outubro. 2020.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres-pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 20, n. 3, p. 809-832, Dec. 2012. doi: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300011

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

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

BELTRAME, Greyce Rocha; DONELLI, Tagma Marina Schneider. Maternidade e carreira: desafios frente à conciliação de papéis. **Aletheia**, Canoas , n. 38-39, p.206-217, dez. 2012 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942012000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18. Outubro. 2020.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. **A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais.** 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3293--Int.pdf. Acesso em: 19 out 2020.

BORSA, J. C. Considerações acerca da relação Mãe-Bebê da gestação ao puerpério. **Contemporânea; Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre,n.02, 2007. Disponível em: http://www.revistacontemporanea.org.br/revistacontemporaneaanterior/site/wp-content/artigos/artigo89.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

BOSSI, T. J; BRITES, S. de A. N. D; PICCININI, C. A. Adaptação de Bebês à Creche: Aspectos que Facilitam ou não esse Período1. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 27, supl. 1, p. 448-456, 2017. doi: https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201710

COELHO, Virginia Paes. **Trabalho e maternidade no cotidiano de professorasdo ensino superior.** UNISA – Universidade de Santo Amaro 2002. P 1-16. Disponível em: https://www.cibs.cbciss.org/arquivos/trabalho%20e%20maternidade%20no%20cotidiano%20de%20professoras%20do%20ensino%20superior.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

COSTA, F. A. da. Mulher, trabalho e família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher e em suas relações familiares. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas** v. 3, n. 6, 2018. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15986. Acessoem: 26 maio 2020.

CRISTOFOLETI, R. de C; CAMPOS, P. de. O processo de adaptação da criançana creche: seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 1, 2016. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/14427. Acesso em: 26 maio 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

DIAS R., CORREIA, J., PEREIRA, M. de. F. A creche como direito das crianças à educação: a legitimidade construída pela experiência de pais e mães com filhos nacreche. **[Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação]. Instituto Politécnico da Guarda.** p. 365 -374, 2011. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/61923/2/87060.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

FERNANDES, M. R. da C. **Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês.** 94 f., il. Dissertação (Mestrado emEducação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/17706. Acesso em: 15 maio 2020.

FERREIRA, G. V. **O impacto da adaptação de crianças na creche sobre os sentimentos maternos**. 64 f. Monografia (Especialização) - Programa de Especialização em Psicologia Clínica - Infância e Família, Universidade Federal doRio Grande do Sul, 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12295. Acesso em: 15 maio 2020.

FIALHO, I. de M. **Maternidade e trabalho: o que motiva os pais a levarem osfilhos na escola.** Mar; 2019. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/12813. Acesso em: 14 mar. 2020.

GARCIA, C. F; VIECILI, J. Implicações do retorno ao trabalho após licença-maternidade na rotina e no trabalho da mulher. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 271-280, 2018. Doi: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5541

LEITE, M. G. et al. Sentimentos advindos da maternidade: revelações de umgrupo de gestantes. **Psicol. estud. Maringá**, v. 19, n. 1, p. 115-124, março de 2014. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1413-7372217650011

LOPES, R. de. C. S. et al. "No início eu saía com o coração partido...": as primeiras situações de separação mãe-bebê. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 26-35, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822005000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 mar 2020.

MARANHAO, D. G; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, abril de2008.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2020.

MINAYO, Marilia Cecilia de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método ecriatividade.** 21ª edição. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

NASCIMENTO, G. A. F.; VILLAS BÔAS, R. V. Proteção da mulher: direito individual e social à igualdade de condições no mercado de trabalho e ao direito àmaternidade. **Conpendi Law Review**, v. 1, n. 6 (III Encontro de Internacionalização do CONPENDI - Madrid), p. 156-172, 2015. Disponível em: http://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3459/2972.Acesso em: 29 maio 2020.

OLIVEIRA, S. C. M. de. **Processo de adaptação das crianças na educação infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância**. 249 f. Tese(Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153912. Acesso em: 26 maio 2020.

PICCININI, C. A. et al . Razões maternas para colocar ou não o bebê na creche.**Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 68, n. 3, p. 59-74, 2016. Disponívelem <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2020.

SALES, Samara Dayse do Nascimento Silva. **Adaptação escolar: o processo de inserção de crianças pequenas no ambiente escolar na perspectiva dos pais.** Monografia apresentada ao curso de pedagogia da UFRN, Natal, RN, jul. 2017. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/5833. Acessoem: 13. Outubro. 2020.

WEBER, N. D, et al. Filhos em creches no século XXl e os sentimentos das mães. **Psicologia Argumento**., Curitiba, v. 24, n. 44 p. 45-54, jan./mar.2006. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/Psicologiaargumento/2006/vol24/no44/5.pdf. Acessoem: 15 maio 2020.

ZANATTA, E; PEREIRA, C. R. R. Ela enxerga em ti o mundo: a experiência da maternidade pela primeira vez. **Temas psicol.,** Ribeirão Preto, v. 23, n. 4, p.959-972, dez. 2015. doi: http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.4-12.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.099

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

MAIORIDADE PENAL NO BRASIL UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

SILVANA LEMES DE SOUZA
Doutoranda do Curso de Psicologia Social da Universidade Johnn F. Kennedy – UK/Buenos Aires-AR, prof.silvanalemes@hotmail.com

LINDA CATARINA GUALDA
Pós Doutora em Literatura e Cinema pela Universidade Federal de Mato Grosso, lindacatarina@hotmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

RESUMO

O tema Maioridade Penal tem sido assunto recorrente, suscitando inúmeras discussões em diferentes áreas do conhecimento. Perspectivas legais, jurídicas, biológicas, sociais, históricas e psicológicas demonstram que é preciso tratar a questão em profundidade, na medida em que se faz necessário problematizar de que maneira a redução da idade penal pode reduzir a criminalidade cometida por jovens e adolescentes. Nesse sentido, o artigo objetiva apresentar uma retrospectiva sócio histórica da redução da maioridade penal no Brasil, pontuando as questões legais e a forma como a sociedade convive com esse dilema. Pretende-se analisar ainda o comportamento do adolescente infrator, utilizando como parâmetro as fases do desenvolvimento humano. À luz das teorias da Psicologia Comportamental, Psicologia Educacional e Psicologia Social, entende-se que a redução da maioridade penal, enquanto medida de redução da delinquência, está distante de ser uma deliberação eficaz contra tais crimes, haja vista que não promove ressocialização. Em se tratando de questão que ultrapassa os âmbitos legais e políticos, as pesquisas apontam sobre a dicotomia existente entre redução da idade penal e redução da criminalidade entre os jovens. Sendo o jovem um indivíduo moldado e alicerçado pela cultura, história, meio social e que passa por fases de seu desenvolvimento de acordo com as capacidades e limites do seu organismo, de sua constelação familiar e ambientação, é redutor e anacrônico afirmar que o índice da criminalidade entre crianças e adolescente está intimamente relacionado à diminuição da idade penal.

Palavras-chave: Adolescência. Delinquência. Infância. Ressocialização.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema Maioridade Penal tem sido assunto recorrente nos meios acadêmicos brasileiros, principalmente nos cursos de Bacharelado em Direito, Psicologia e Psicologia Social. Frequentemente também tem sido citado e divulgado nos meios de comunicação e retomado arduamente quando ocorrem crimes que levam à comoção social. Grande parcela de deputados vem apresentado propostas que visam reduzir a maioridade penal, na expectativa de que tal ação possa de fato reduzir a criminalidade entre os jovens, posto que a crença na imputabilidade penal faz com que muitos adolescentes cometam delitos e até mesmo crimes considerados hediondos em virtude da certeza da não punibilidade pelo fato de não terem atingido a maioridade penal.

Inúmeras discussões em diferentes cenários sociais giram em torno da diminuição da maioridade penal, inclusive nas comunidades acadêmicas, as quais tratam do tema com bastante cautela. Os discursos tanto os favoráveis como os que são contrários a essa medida geralmente partem do âmbito jurídico, mais precisamente da segurança pública, do âmbito psicológico e do político.

Esses inúmeros debates em torno dessa questão, pode ser visto como um indicador de uma problemática que ultrapassa a esfera jurídica e adentra num universo bem mais amplo do que se imagina. A partir do momento que se analisa o crescimento dos índices de crimes brutais atribuídos à criança e ao adolescente percebe-se que a análise destes objetiva a busca por um culpado não levando em conta as amplas implicações que esses índices podem aclarar.

Tanto defensores como opositores ainda não encontraram um meio termo para a questão. Uma parcela de estudiosos do tema acredita que com a aprovação de tal medida, a criminalidade poderá diminuir, posto que o menor infrator passará a responder criminalmente pelos atos praticados. Por outro lado, outros especialistas afirmam que a diminuição da maioridade penal é incapaz de resolver ou minimizar o grande índice de jovens que cometem infrações, haja vista que, segundo eles, educar é muito mais eficiente do que punir. Outro argumento nessa linha é que o sistema prisional brasileiro não contribui para a reinserção dos jovens na sociedade. Essa perspectiva é corroborada por psicólogos, psicanalistas educadores ao defenderem que grande parcela desses jovens não atingiu a maturidade suficiente para refletirem sobre o ato praticado. A justificativa para tal crença se fundamenta no fato de que a idade não é sinônimo de maturidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

Teorias recentes acerca do desenvolvimento e cognição do ser humano indicam que o marco da fase adulta está relacionado a maturidade que o indivíduo atinge e o seu grau de responsabilidade e discernimento do ato praticado ou a praticar e não necessariamente aos 18 anos. Essa premissa serve tanto de base para os apoiadores da redução da maioridade penal, que alegam que jovens com menos de 18 anos já são capazes de se responsabilizarem por seus atos na medida em que têm consciência do alcance deste, quando àqueles que a refutam. Para estes, o cumprimento de uma pena mais severa não levaria o adolescente a uma socialização desejada ou esperada pela sociedade, pois a maioria dos adolescentes que praticam infrações penais tendem a reincidir em um momento da vida mostrando que o encarceramento não promove educação e, sim, punição.

Considerando ambas as perspectivas, o artigo tem como intenção apresentar uma retrospectiva sócio-histórica a respeito da temática da redução da maioridade penal no Brasil, pontuando as questões legais e a forma como a sociedade convive com esse dilema. Dessa forma, a partir da análise deste panorama histórico pretende-se analisar o comportamento do adolescente infrator, utilizando como parâmetro as fases do desenvolvimento humano. Nesse sentido, objetiva-se ainda problematizar de que maneira a redução da idade penal pode reduzir a criminalidade cometida por jovens e adolescentes.

Considerando que essas questões ultrapassam os âmbitos legais e políticos, tendo, portanto, suas bases de sustentação na Psicologia Comportamental, Psicologia Educacional e Psicologia Social, os fatores biológicos, psicológicos e sociais que permeiam o universo do adolescente infrator e seus impactos no comportamento humano foram considerados , uma vez que acredita-se que a redução da maioridade penal enquanto medida de redução da delinquência entre os jovens e adolescentes está distante de ser uma deliberação eficaz contra tais crimes.

2. MAIORIDADE PENAL NO BRASIL: PASSADO E PRESENTE

2.1 Das Ordenações Filipinas ao ECA

De acordo com José Reinaldo de Lima Lopes (2006, p. 41), as Ordenações Filipinas receberam esse nome em virtude de terem sido promulgadas no reinado de Felipe II, rei da Espanha em vigência do ano de 1603. O Brasil,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

por sua vez, utilizou-se dessas Ordenações até 1830, ano em que foi instituído o primeiro Código Penal do Império pois, até então, o país era regido pelas Ordenações Filipinas, as quais estruturavam as leis em cinco livros. O Livro I tratava do Direito Administrativo e organização Judiciária, o Livro II abordava o Direito dos Eclesiásticos, do Rei, dos Fidalgos, e dos Estrangeiros, já no Livro III, as questões se limitavam ao Processo Civil, posteriormente, o Livro IV estabelecia as regras sobre Direito Civil e Direito Comercial. Finalmente, o Livro V discorria sobre Direito Penal e Processo Penal (DINIZ, 2007, p. 13-15).

No que diz respeito à questão da imputabilidade penal, as Ordenações Filipinas apenas asseguravam ao menor de dezessete a não aplicação da pena de morte como segue:

> Quando algum homem, ou mulher, que passar de vinte anos cometer delito, dar-lhe-á a pena total, que lhe seria dada, se de vinte e cinco anos passasse. E se for de idade de dezessete anos até vinte, ficará ao arbítrio dos julgadores dar-lhe a pena total, ou diminuir-lha. [...] E quando o delinqüente for menor de dezessete anos cumpridos, posto que o delito mereça morte natural, em nenhum caso lhe será dada, mas ficará em arbítrio do julgador dar-lhe outra menor pena. E não sendo o delito tal, em que caiba pena de morte natural, se guardará a disposição do Direito comum. (SARAIVA, 2005, p. 22)

No período compreendido anterior à Independência política do Brasil, ou seja, até meados de 1808, com a vinda de D. João VI e a família Real ao Brasil, as leis que prevaleciam eram as Ordenações Filipinas e o Direito canônico. De acordo com o tradicional catecismo católico, a idade da razão era atingida aos sete anos, sendo assim, a imputabilidade penal iniciava-se aos sete anos de idade (MACIEL, 2007, p. 51).

2.2 Código Penal do Império de 1830

Em 1830, com a Proclamação da Independência Política do Brasil, foi criado o primeiro Código Penal do Império, o qual fixava a idade da imputabilidade penal plena em 14 anos. De acordo com o novo ordenamento, os menores de sete anos não respondiam de maneira alguma por delito praticado, no entanto, os que tivessem idade entre sete e quatorze anos que agissem com discernimento poderiam ser considerados imputáveis.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

> Declaração do Tribunal de Relações da Corte, proferida em 23 de março de 1864, assentou que os menores de sete anos não tinham responsabilidade alguma, não estando, portanto, sujeitos a processo. Entre os sete e quatorze anos, os menores que obrassem com discernimento poderiam ser considerados relativamente imputáveis e, nos termos do artigo 13 do mesmo código, serem recolhidos às casas de correção, pelo prazo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda à idade de dezessete anos. (KROEMER; GRANDJEAN, 2005, p 28-29)

2.3 Código Penal da República 1890

Com a Proclamação da República em 1889, o Código Penal do Império cedeu lugar ao novo Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil por meio do Decreto nº 847/1890. O novo código caracterizava o menor de nove anos como penalmente irresponsável, cabendo ao magistrado submeter o menor, praticante de delito, a uma avaliação para averiguar se o mesmo possuía lucidez para orientar suas atitudes, bem como, sua capacidade para distinguir o bem e o mal (MACIEL, 2007, p. 52).

2.4 Tribunal de Menores do Brasil

No ano de 1923 foi criado no Brasil, por meio do Decreto Federal nº 16.273/23, o primeiro Juízo de Menores no Rio de Janeiro, Distrito Federal da época e ao mesmo tempo foi se constituindo a cultura da Doutrina do Direito do Menor (LOPES, 2006, p. 44). A nova ordem repudiava as condições subumanas dos menores reclusos em cárceres, pois os mesmos dividiam alojamentos com adultos sem a menor distinção de tratamento. Dessa forma, a proteção dos direitos da infância adquiria forças e com a Declaração de Gênova de Direitos da Criança adotado pela Liga das Nações em 1924, onde reconheceu-se finalmente a ideia do "Direito da Criança" (LOPES, 2006, p. 45).

2.5 Código Penal de 1940

Com o advento do novo Código Penal de 1940 traça-se novo marco para a possível indicação da imputabilidade penal, que por sua vez estava fundamentada no pressuposto: condição de imaturidade do menor. Segundo o código "não cuida o projeto imaturos (menores de 18 anos) senão para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

declará-los inteira e irrestritamente fora do direito penal (art. 23), sujeitos apenas à pedagogia corretiva da legislação especial".

Durante a gestão de Getúlio Vargas foi criado o SAM (Serviço de Assistência aos Menores), que na realidade estava mais próximo a um sistema penitenciário destinado a menor de idade. O trabalho do SAM pautava-se num regime correcional e repressivo, semelhante ao dos internatos e às casas de correção e reformatórios. E, assim, nascia a ideia do que mais tarde seria a criação da FUNABEM, que depois se tornaria nas FEBENS.

2.6 Código de Menores, Lei 6.697/79

De acordo com Saraiva (2005, p. 36), inspirado na ideologia da Doutrina da Situação Irregular, foi criado o Código de Menores em 1979 que, por sua parte, incluía uma grande porcentagem da população infantil, como portadoras de patologia social:

> **Art. 2º**. Para os Efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor que:
>
> **I-** privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de; falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis; manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las.
>
> **II-** vítimas de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
>
> **III**- em perigo moral devido a:
>
> encontrar-se, de modo habitual, em ambientes contrário aos bons costumes; exploração de atividade contrária aos bons costumes;
>
> **IV**- privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
>
> **V**- com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
>
> **VI-** autor de infração penal.

De acordo com o Código de Menores, até aquela data não existia distinção entre sujeitos de direito e incapacidade, posto que os jovens aparecem como objetos de proteção, independentemente das condições em que se encontravam. Fossem eles considerados vítimas de abandono, maus tratos ou conduta infracional eram igualmente classificadas como em condições de Situação Irregular.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

2.7 Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral à Criança

Em 1979, a Comissão de Direitos Humanos na ONU reuniu um grupo de trabalhos propostos a estudar a elaboração de um documento que de fato pudesse dar conta de cuidar dos Direitos da criança e do Adolescente. Essa Comissão estava composta por representantes de 43 Estados integrantes da ONU, bem como de organismos internacionais (UNICEF) e organizações não governamentais.

No ano de 1989, segundo Saraiva (2005, p. 39), a Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança lança a Doutrina da Proteção Integral, documento que posiciona a criança e o adolescente em categorias de sujeitos de direitos de acordo sua condição de desenvolvimento humano. Dessa forma, a figura de Juiz de Menores investido de funções não especificamente jurisdicionais se desfaz e o Judiciário assume o papel julgador. O Juiz que até então tinha poderes ilimitados cede lugar para o Juiz Técnico com poderes somente limitado pelas garantias processuais

2.8 Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA Lei 8.069/90

A nova Constituição Federal de 1988, antecipadamente à Doutrina de Proteção Integral, acaba por incorporar ao novo ordenamento jurídico os princípios fundamentais da Doutrina, especificamente em seus artigos 227 e 228, como segue:

> **Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligencia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
>
> **[...]**
>
> **Art. 228** São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial

Seguido à nova Constituição Federal e em virtude do movimento constituinte de 1986, surge, então, a que poderia ser chamada de versão

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

brasileira da Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança, ou seja, o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente.

2.9 Capacidade civil no Código Civil brasileiro:

Em 1984 é publicado no Diário do Congresso Nacional o produto final da redação do novo código, sendo aprovado pelo senado somente em 2001 e publicado em 2002 (VENOSA, 2007, p. 54). O novo código Civil em seu primeiro artigo reafirma que todos nós somos sujeitos de direitos e deveres, sem distinção de idade, incluindo os direitos do nascituro, preservando ainda a criança e o adolescente no que diz respeito à questão da Imputabilidade penal. Sendo assim, a condição da criança e do adolescente, frente à Lei n. 10.406/02 – Código Civil brasileiro, fica assim estabelecida:

> **Art. 1º** toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil.
>
> **Art. 2º** A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida, mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro.
>
> **Art. 3º** São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:
>
> **I-** os menores de dezesseis anos;
>
> **II-** os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos;
>
> **III-** os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade

Percebemos, portanto, que os direitos da criança e do adolescente tanto na Constituição Federal, no código Civil brasileiro e em lei especial, mesmo sendo expressos, ainda são polêmicos assim como a discussão sobre a maioridade penal, a qual tratamos a seguir.

3. MAIORIDADE PENAL, PRESENTE E PERSPECTIVAS

3.1 Propostas de Emenda à Constituição Federal

De acordo com VOLPI (2006, p.66), a Proposição da Emenda Constitucional 68/199 foi proposta pelo então deputado federal Luiz Antonio Fleury. Essa Emenda apresenta nova redação ao artigo 228 da Constituição da República, tornado o adolescente penalmente responsável a partir dos 16 anos, bem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

como o Projeto de Lei 852/2003 que também altera os artigos 121, 123, 124, e 185 Do Estatuto da Criança e do Adolescente, aumentando de três para seis anos o período máximo da medida socioeducativa da internação.

Uma outra Proposição de Emenda Constitucional, 321/2001, foi apresentada pelo deputado federal, ex coronel da Polícia Militar Alberto Fraga que defende a "fixação da idade penal de acordo com a capacidade do indivíduo de se autodeterminar e de discernimento do fato delituoso elevando em conta os aspectos psicossociais do agente" (JESUS, 2006, p.134).

O deputado também assina o Projeto de Lei 127/1999 no que diz respeito à solicitação de restrição de liberdade aos adolescentes que praticarem crimes hediondos, usando o argumento que o crime organizado se tem utilizado dessa fragilidade na lei denominada inimputabilidade dos adolescentes, formando, portanto, "verdadeiros monstros assassinos que agem como verdadeiros adultos" (JESUS, 2006, p.134-35).

Outro relatório é apresentado por Vitor Cascione no dia 30 de julho de 2004, contendo a proposta do aumento do limite de internação de três para vinte e sete anos, variando de acordo com a gravidade do ato infracional praticado. A proposta de Emenda à Constituição n. 301/96 do Deputado Federal Jair Bolsonaro pretende dar nova redação ao artigo 228, que passaria a ter a seguinte redação*:* "Os menores de dezesseis anos são inimputáveis, sujeitando-se às normas da legislação especial". A justificativa para tal alteração se pauta na defesa da tese em que nos dias atuais o adolescente tem o discernimento suficiente para avaliar os danos causados por sua má conduta (JESUS, 2006, p.135).

3.2 Discussões Atuais

Durante o levantamento bibliográfico sobre o tema, foram selecionados 60 (sessenta) artigos para leitura e análise, os quais não são específicos da Psicologia Social ou mesmo da psicologia Comportamental. A partir das leituras percebeu-se que os artigos apresentam bases filosóficas diferentes, entretanto, os desdobramentos caminham na mesma direção. Percebemos que os textos apresentam sustentação jurídica, política, moral, psicológica, mas nota-se que as discussões sob uma perspectiva antropológica pautadas na evolução do homem social e sustentadas pela Psicologia Social têm sido negligenciadas.

As discussões e debates se tornam mais acirrados quando há influência do clamor popular em virtude do forte impacto dos meios de comunicação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

no cotidiano. Os defensores do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) defendem a não redução da maioridade penal, pois o crime praticado por jovens e adolescentes deve ser analisado levando-se em conta a idade, o crime em si e a gravidade do ato praticado. Inclusive apontam a necessidade de uma avaliação ou teste psicológico que possa verificar e analisar a infração associada à maturidade do agente e a gravidade do delito em si. Na perspectiva do Conselho Regional de Psicologia e da Comissão dos Direitos humanos, antes de pensar na redução da maioridade penal, é necessário rever as políticas sociais e educacionais adotadas no país (VOLPI, 2005, p.38).

Os estudos e produções científicas de natureza política analisam a diminuição da idade penal e nos mostram 29 (vinte e nove) propostas de emenda à Constituição Federal. Estas emendas defendem a diminuição utilizando-se da própria legislação vigente para justificar tal medida, afirmam que o jovem que é capaz de votar e eleger o representante da nação deve ser capaz de responder por seus delitos como adulto.

Dentre os artigos estudados, um deles chama a atenção para a questão do desenvolvimento moral. Galvão & Camino (2011, p.3), pautados nos princípios morais de Lawrence Kohlberg, Erik Erikson, criaram um modelo padronizado de teste. Entretanto, o modelo ainda demonstra ser pouco eficiente, pois tenta explicar os fenômenos biológicos que ocorrem na adolescência, ignorando os processos biopsicossociais.

Dessa forma, acredita-se que nessa fase do indivíduo, por mais que se tenha teorias sobre a infância e a adolescência, o fenômeno delito relacionados a essa faixa etária ainda carece de estudos aprofundados.

4 O OLHAR DA PSICOLOGIA SOCIAL

4.1 O adolescente como ser social

A delinquência juvenil é um ato que acompanha o indivíduo desde que os espaços foram se constituindo em ambientes sociais e, analisando a questão de forma mais aprofundada, percebe-se que essas raízes remontam desde o período da colonização.

A máxima de Rousseau "O homem nasce bom e a sociedade o corrompe" (2017, p. 18), leva a incursão no universo do ser antropológico, bem como pressupõe considerar na análise do comportamento do jovem transgressor da norma, todas as variáveis externas do ambiente e sua constituição

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

histórica (RODRIGUES; BOSCO, 2005, p. 64). Tais variáveis, que direta ou indiretamente influenciam o comportamento do adolescente, podem ou não o induzir à conduta tipicamente delituosa.

O pesquisador Jorge Trindade (2002, p. 13), destaca que o delito "é um fenômeno social que pode ser aferido estatisticamente. Em sua obra, Trindade discorre acerca da chamada "Lei Térmica da Criminalidade", explicando que o delito obedece a certa regularidade e frequência, levando em consideração a influência do meio, além de fatores como clima, temperatura, altitude e latitude que podem também influenciar o comportamento.

Se partirmos do pressuposto de que as necessidades humanas são basicamente ilimitadas e que a todo o momento buscamos satisfação das mesmas, de acordo com a teoria de Maslow (2020, p. 9-10), podemos entender que, durante as etapas do desenvolvimento do indivíduo, as necessidades vão sendo satisfeitas antes do surgimento de uma outra necessidade, ou seja, as necessidades inferiores sanadas antes das necessidades superiores.

Ocorre que durante esse processo de desenvolvimento, as necessidades devem ser satisfeitas adequadamente, sendo assim, o indivíduo sai do nível inferior de necessidade e passa para um nível superior. Dessa forma as necessidades de níveis inferiores passam a exercer uma função de menor importância na escala de hierarquia de necessidades (MASLOW, 2020, p. 13). É natural que o indivíduo enquanto não satisfazer essa necessidade ele ficará fixado nela, até que a satisfaça. Caso isso não aconteça provavelmente a pessoa entrará num nível de frustração, que para algumas pessoas pode tornar-se uma obsessão (VOLPI, 2001, p. 19-20).

Nesse contexto, a frustração pode gerar agressão de acordo com a situação emocional vivida por cada pessoa. No caso da delinquência juvenil, pode-se entender que uma infração cometida seja em função de uma necessidade não satisfeita. Por outro lado, essa delinquência pode ser classificada também como distúrbio de valor (TRINDADE, 2002, p. 27).

A esse respeito, Trindade acrescenta que

> se as relações humanas devem ser estabelecidas respeitando os princípios das necessidades humanas, mais atenção exigem crianças e adolescentes, porque possuem limitada compreensão dos valores e porque suas necessidades clamam por uma satisfação mais imediata, eis que presididas pelo princípio do prazer (TRINDADE, 2002, p. 29).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

4.2 O adolescente enquanto ser antropológico: do abandono às normas

O processo cultural da civilização humana demonstra, ao longo dos séculos, que tudo o que incomoda ou foge aos padrões sociavelmente aceitos tende a ser isolado, afastado e banido do convívio social. A questão da marginalidade juvenil ocorreu de forma semelhante, onde o abandono dos enjeitados pode ser um gatilho emocional.

Exemplo disso é a Roda dos Expostos ou Roda dos Enjeitados, a qual consistia em um mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos que ficavam ao cuidado de determinadas instituições de caridade. Esse modelo de acolhimento ganhou inúmeros adeptos por toda a Europa, principalmente a católica, a partir do século XVI e tinha como finalidade o não abandono dos bebês em estradas, relegados à própria sorte. Essas crianças eram filhos nascidos de relações ilegítimas, gravidez indesejada, moças solteiras que escondiam ou não queriam a gestação. No entanto, o número de abandono foi aumentando e as instituições de caridade, assim como os conventos, não tinham condições de proporcional tal acolhimento (MESGRAVIS, 1976, p. 33-34).

Com o passar do tempo e a gravidade da situação com relação ao abandono, as crianças rejeitadas não se limitavam apenas aos nascidos de relações extraconjugais e não legítimas, eram também abandonadas as crianças deficientes, órfãs e aquelas com comportamentos diferentes, ditos "anormais". Muitas dessas crianças sem espaço nos conventos, igrejas, asilos, "hospícios dos rejeitados praticavam pequenos furtos para sua sobrevivência. Dessa forma, o número do abandono crescia proporcionalmente ao número de furtos e crimes por elas cometidos (MESGRAVIS, 1976, p. 39-40).

No período do Brasil oitocentista e início do século XX, a medicina buscou uma forma de cuidar do problema do abandono e a discussão a respeito da criação de um local para essas crianças passou a ser ponto preponderante para uma sociedade dita civilizada. A princípio, a proposta foi a manutenção dessas crianças em hospícios dos rejeitados (MESGRAVIS, 1976, p. 44).

Embora o isolamento fosse uma alternativa, a mesma foi questionada e na noite de 24 de março de 1899 na residência do médico Dr. Moncorvo Filho um seleto grupo reuniu-se para criar o IPAI (Instituto de Proteção à Infância). A partir de então, o cuidado com essas crianças que era destinado aos orfanatos, asilos, Santa Casa de Misericórdia passou a ser um problema médico. Urgia criar um abrigo especifico para esses menores e, assim, criou-se o Instituto Disciplinar (MESGRAVIS, 1976, p. 45).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

4.3 Das normas à reclusão: o caso de São Paulo

O Instituto Disciplinar de São Paulo foi instalado no bairro do Belenzinho e na época de sua criação oferecia oficinas de pintura, funilaria, alfaiataria, entalhe e carpintaria. A capacidade foi feita para abrigar 225 menores, que eram utilizados como mão de obra não remunerada para manterem o local (instituto) em ordem, pois o mesmo tinha o porte de uma fazenda que não contava com trabalhadores específicos (MESGRAVIS, 1976, p. 46).

Os internos trabalhavam em turnos diurnos e noturnos para manterem o funcionamento do Instituto sob ordens e castigos severos. Menores de 12 anos eram colocados com maiores de 18, bem como deficientes e incapazes, pois a finalidade era manter o terreno produtivo, assim, o governo não tinha maiores gastos para com o cuidado de suas terras. O menor que se recusava a trabalhar era considerado indisciplinado e submetido a castigos, suspensão de recreio e divertimento (MARIN, 1999, p. 98). Se o mal comportamento persistisse, o infrator era submetido a castigos corporais ainda mais severos, tais como: prisão e alimentação a pão e água em celas frias sem o menor asseio. O fato do aumento vertiginoso de crianças abandonadas e menores infratores sem espaço físico adequado fez com que muitos fossem mantidos na Cadeia de Ribeirão Preto e de outras cidades, havia até mesmo menores e abandonados no Presídio do Paraíso (MESGRAVIS, 1976, p. 46).

A delinquência juvenil, bem como o abandono de crianças na época já havia chegado à estimativa de 40 mil menores. As reclamações chegavam de todas as cidades e os estabelecimentos particulares não dispunham de elementos para atender aos inúmeros pedidos de retirada dessas crianças e adolescentes das ruas. Em virtude desses fatos o governo decidiu criar o Serviço de Reeducação do Estado, doando assim um amplo terreno no bairro da Água Funda para a liga das Senhoras católicas a fim de se construir a cidade dos Menores abandonados ao mesmo tempo em que fundava o Instituto Disciplinar de Taubaté (MESGRAVIS, 1976, p. 49).

4.4 Da reclusão a reeducação

O serviço de reeducação subordinado ao Juiz de Menores era voltado à fiscalização e orientação do funcionamento pedagógico e administrativo dos Institutos Disciplinares do Estado, oferecendo serviço de reeducação integral, bem como o estabelecimento de medidas necessárias ao atendimento médico-pedagógico dos internos. Contava o Instituto com profissionais,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

principalmente psicólogos para o auxílio na readaptação social dos menores e acabou se transformando em Reformatório Modelo com finalidades de instruir o menor e recolocá-lo na sociedade (JUNIOR, 1998, p. 17-18).

Dentro do reformatório foram criadas uma escola profissionalizante e uma escola de Educação Física. Os menores recebiam naquele período 50% do lucro proveniente da venda dos seus trabalhos e os outros 50% era revertido ao próprio Instituto. O quadro de profissionais era composto por um diretor, um administrador, um professor chefe com direção de classe, um professor ajudante, professor de educação física, médico, dentista, um guarda livros (oficial cartorário), almoxarife, mestre geral de culturas, mestre geral de cursos industriais, um guarda principal e um enfermeiro (JUNIOR, 1998, p. 18).

O Reformatório Modelo tinha duas funções específicas, ou seja, uma social que funcionava como centro de amparo e reeducação dos menores abandonados e delinquentes e outra científica, funcionando como centro de estudos dos problemas da infância, mais precisamente um laboratório de pesquisas pedagógicas e psiquiátricas para acompanhar cada criança e adolescente que para ali eram encaminhados (JUNIOR, 1998, p. 22). Nesse período, o olhar para o menor delinquente ou abandonado muda o foco; agora ele deixa de ser o criminoso e passa a ser um desamparado social, vítima das circunstancias sociais do país.

Começa, então, uma nova etapa quanto ao trabalho de reintegração social do menor, substituindo, assim, o regime de disciplina por um regime de inclusão. Para que o trabalho fosse de fato eficaz começou-se a fazer uma seleção e separação desses menores, construindo dormitórios e espaços adequados à idade, criação de colônias familiares com o objetivo de aproximar o interno cada vez mais da sua família e do convívio com a sociedade.

A orientação do novo Reformatório Modelo era a de banir a mentalidade presidiária criando uma consciência de estabelecimento de ensino, mudando os valores morais para uma consciência de discernimento e responsabilidade. O ensino escolar era o mesmo adotado pelos chamados grupos escolares, separados por graus tanto para os menores como para os maiores.

Embora a busca por uma aproximação do ensino tradicional ao ensino destinado a esses menores fosse um dos objetivos, a dificuldade dessa prática era vista principalmente no fato de os profissionais não terem formação específica dificultando o trabalho pedagógico de reintegração. A separação entre idades era obedecida no Reformatório, porém esses menores

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

apresentavam dificuldades comportamentais diversas, haja vista que os internos eram compostos por menores abandonados, delinquentes, deficientes físicos e mentais, analfabetos, portadores de distúrbios tais como agressividade, agitação, além de muitos serem considerados sádicos e pervertidos. Os menores eram submetidos a testes de QI e, observados por psicólogos e psiquiatras, participavam de testes de psicologia aplicada. Após a avaliação, eram classificados como de bom ou mau comportamento, inteligentes ou de baixa inteligência (JUNIOR, 1998, p. 24).

Essa categorização acabava sendo comprometida pela própria equipe que deveria cuidar da readaptação e não avaliar com parcialidade. Tais práticas segregacionistas surtiam efeito contrário: os internos perdiam o interesse pelos estudos e passavam a comportar-se de maneira contrária a esperada gerando desconforto e insegurança no ambiente.

4.5 Da reeducação a adaptação

Acreditava-se na época em que foram criados os Reformatórios de que o grande problema vivenciado era o da readaptação social do internado, pois, embora a preocupação fosse constante com a readaptação, geralmente o trabalho acabava sendo infrutífero. Com o passar do tempo, o Reformatório acabou se transformando num abrigo de rejeitados tanto pela sociedade como pelas famílias que os abandonavam. Crianças e adolescentes órfãos, infratores, abandonados, rejeitados pelas famílias que não sabiam conviver com os diferentes comportamentos dos filhos, deficientes mentais, físicos e intelectuais eram entregues à própria sorte aos Reformatórios. A diversidade de crianças e jovens somada à falta de profissionais capacitados não promoviam a readaptação social, ao contrário, incitavam a segregação, frustração e, assim, revolta, como pode ser observado no excerto a seguir.

> O menor... de 13 annos de edade tem péssimo comportamento. Respondão e malcriado procura por todos os meios, transgredir a disciplina. Inteligência viva, temperamento inquieto e brutal, vivia só, como um esquecido, isolado dos companheiros, tendo por elles a maior aversão possível. (...) insultara um vigilante, declara: _Sr. Director. Eu não sou gatuno, não sou um miserável, não cometi crime algum para estar preso. "Eu queria por isso ter uma arma para matar alguém, porque, assim ao menos, eu iria merecidamente, para a Penitenciária. (BOLETIM CDAPH, 1998).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

Acerca da falta de profissionais qualificados bem como de iniciativas que promovessem de fato a ressocialização dos menores internos, os trechos abaixo, extraídos do *Relatório sobre Tratamento dos menores delinquentes e abandonados*, escrito pelo Dr. Candido Motta Filho, diretor do Serviço de reeducação do Estado de São Paulo e diretor do Reformatório Modelo ao secretário da Justiça, evidenciam a precariedade do sistema.

Quando assumimos a direção do Instituto Disciplinar, encontramo-lo em vias de restabelecimento da anarchia que o acometteu durante esses últimos annos, fructo, em grande parte, da insegurança de orientação, decorrente, por sua vez, da insegurança política do período revolucionário. O Sr. Olynto Franco da Silveira passou-nos a direcção, entregando o estabelecimento em perfeita ordem, dotado já de alguns melhoramentos destinados a apprendizagem dos internados, disciplina restabelecida e estado sanitário bom.

Entretanto estava de pé um velho erro, de quase meio século de prejuízos, que era a falta de uma orientação educacional mais ampla e mais efficiente, destinada a dar ao internado meio para viver como um adaptado social (BOLETIM CDAPH, 1998).

4.6 O adolescente enquanto ser biológico

Por volta do final do séc. XVIII, a escola clássica admitia que o castigo deveria ser aplicado de acordo com o delito cometido, em virtude de acreditarem que o delinquente não voltaria a praticar a infração (ALVES; PEDROSA, 2021). Porém, a escola positivista, ao contrário da escola clássica, sustentava que as tendências criminosas eram exclusivamente oriundas de uma ordem maior, ou seja, tinham sua gênese na organização biológica, sociológica e psicológica deficitárias (DEL PRIORI, 2006). Nessa linha de pensamento, Jorge Trindade (2002, p. 107) afirma que

> é possível determinar tipos de pessoas cuja estrutura orgânica, intrinsecamente considerada, predispõe à delinquência. Tais teorias (...) privilegiamos aspectos endógenos, desde os já apontados por Lombroso (...) com sua teoria sobre criminoso nato, um indivíduo que reproduz os instintos da humanidade primitiva e dos animais inferiores.

Com avanço científico das ciências biológicas, as formas de se pensar no crime automaticamente acabam sendo um pouco mais elaboradas, sendo assim o modelo biológico clássico cede espaço a um modelo avançado que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

leva em consideração as contribuições da endocriminologia e outras correntes, fazendo, portanto, correlação entre corpo e espírito (VOLPI, 2001, p. 33-35). Essas considerações encontram sustentáculos no fato cientificamente comprovados de que os organismos humanos produzem substâncias denominadas hormônios responsáveis por sensações de bem ou mal-estar como por exemplo, o excesso ou carência de endorfina, serotonina, adrenalina ou noradrenalina. Estudos recentes apontam que substâncias que alteram em maior ou menor número o ritmo da produção de determinados hormônios, podem alterar sobremaneira as mudanças no controle do comportamento, principalmente as de ordem do controle sobre a ansiedade e agressividade (PESSOA et al., 2013, p. 15).

4.7 O ser psicológico

Existem hoje diversas abordagens psicológicas, a psicologia científica, a estruturalista, a psicologia subjetiva, a existencial, dentre outras, as quais buscam explicar a problemática da delinquência juvenil. O que todas essas teorias têm em comum é o fato de centrarem o foco de sua atenção justamente nos processos psicológicos relacionados aos conflitos internos de cada indivíduo. Não iremos nos deter em todas elas, a intenção é levar o leitor ao conhecimento de suas existências, pois o foco do presente trabalho neste capítulo é simplesmente demonstrar que a perspectiva psicológica busca explicar a delinquência juvenil, pautando-se nos aspectos psicológicos do indivíduo praticante de delito.

Em cada uma dessas abordagens psicológicas, caso sejam estudadas mais profundamente, tem-se teorias de como a questão do condicionamento pautado no estímulo e resposta molda o comportamento tanto de animais como de indivíduos. Diferentemente de Lombroso que adota uma postura radical com relação ao seu modelo biológico e Ferri em seu modelo sociológico, o modelo psicológico busca na psicanálise elementos que possam nortear os estudos sobre a personalidade do indivíduo (OLIVEIRA, 2001, p. 92).

De acordo com a psicanálise, na perspectiva de Jorge Trindade (2002, p.110), a delinquência juvenil "corresponde a uma debilidade dos sistemas de controle interno do indivíduo sob a irrupção de um superego fraco e insuficiente, ou castigador e hipertirânico, que provocaria a conduta delituosa para a satisfação de desejos inconscientes de punição".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

Sigmund Freud já tratava da relação entre desejo e punição, descrevendo o desenvolvimento humano em fases de acordo com a idade e o comportamento típico dessas idades. Segundo com seus estudos, no primeiro ano de vida, a criança tem sua impressão de mundo por meio do contato oral; em seu segundo ano de vida, o conhecimento do mundo se manifesta por meio das sensações de bem ou mal-estar durante o processo de excreção; a partir do terceiro ao quinto ano de vida, seu conhecimento acerca do mundo que o circunda ocorre por meio da identificação dos sexos; já do sexto ao décimo ano de vida, o indivíduo inicia seu processo de aprimoramento de percepção do mundo por meio da identificação do "eu"; quando chega ao décimo primeiro ano de vida, o indivíduo avançaria de estágio de ser criança para a pré adolescência, período classificado por Freud como de grande instabilidade. A partir do décimo quinto ano de vida, o então pré-adolescente torna-se adolescente e, finalmente, ao completar seu décimo oitavo ano de vida, ele passa a ser adulto (FREUD, 1984, p.114)

Jean Piaget também definiu os estágios de desenvolvimento em que todo o ser humano passa, utilizando como marco para a fase adulta a idade. Em sua teoria cognitivista, afirmou que a partir de 0 anos, ou seja, o recém-nascido até os dois anos não tem noção do eu, nesse período de vida há uma ausência do conceito de personalidade. Para ele, de 2 anos a 7 anos, o indivíduo está na fase do egocentrismo, período em que a ausência da noção de reversibilidade impede que o mesmo possa posicionar-se no lugar do outro. Dos 8 anos aos 12 anos ele já possui o conhecimento de si e do outro como seres diferentes (vontades, desejos, sensações), sendo plenamente capaz de posicionar-se no lugar do outro. Dos 13 anos aos 15 anos, o indivíduo passa para a pré-adolescência e dos 15 anos aos 17 anos, chega à adolescência. A partir dos 18 anos ele é plenamente capaz vindo, portanto, a fazer parte do universo adulto (VYGOTSKY, 2001, p. 68-70).

Diferentemente do pai da psicanálise Sigmund Freud e do grande biólogo Jean Piaget, que utilizavam a idade como divisor de águas entre os universos infantil e o adulto, Henri Wallon, um educador, filósofo médico e pensador, acreditava que o marco não era o fator idade, mas o fator maturidade. Embora tenha estudado o desenvolvimento humano destacando as fases por meio da idade, ele enfatizou o comportamento emocional em cada uma das idades, ainda endossando a afetividade enquanto motor fundamental do desenvolvimento humano (MAHONEY, 2004, p.81).

De acordo com sua teoria, a partir de 0 a 1 ano de vida, o indivíduo inicia seu processo de exploração do corpo e socialização por meio do afeto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

Do primeiro ao terceiro ano, ele começa o processo de exploração do espaço físico, ainda com forte prevalência do afeto. Por volta dos 3 anos aos 6 anos, inicia-se o processo de conhecimento de si e do outro, bem como a construção da subjetividade por meio das atividades de oposição. Do sexto ao décimo ano de vida, inicia-se o processo de diferenciação nítida do eu e do outro. A partir dos 11 anos em diante, o indivíduo entra para a puberdade e adolescência. Período no qual a afetividade ainda está presente juntamente com o senso de justiça, o adolescente passa ter a nítida discriminação dos limites de sua autonomia e de sua dependência. A fase adulta, de acordo com a teoria Walloniana, tem início a partir da maturidade psicológica que pode ou não ocorrer a partir dos dezoito anos de idade, variando de indivíduo para indivíduo e de sociedade para sociedade (MAHONEY, 2000, p. 132-133).

As teorias psicológicas reforçam o papel da afetividade nas relações familiares entre adolescentes e adultos num processo de conflitos e, dessa forma, as transformações que ocorrem durante a adolescência se processam dentro de um contexto global de trocas. Nesse sentido, o comportamento que foge aos padrões da considerada normalidade é também considerado sob o ponto de vista psicológico abrangendo o agente que praticou o delito, as condições e influências do meio, a realidade circundante, entre outras variáveis. Atualmente, muitos pesquisadores dessa área definem como marco o comportamento humano, bem como as influências exercidas pelo meio, condicionando muitas vezes determinado padrão de conduta, atitudes, valores e comportamentos (OZELLA, 2003).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura existente sobre o tema Maioridade Penal é consideravelmente vasta, no entanto, a área de concentração acerca do assunto é majoritariamente política e jurídica. Analisando a questão sob a ótica legal nota-se, quer no Direito Canônico como nas Ordenações Filipinas, que o menor de dezessete anos, mesmo cometendo infração ou crime merecedor de pena máxima, não recebe pena capital, sendo posteriormente aplicada uma pena inferior à devida. Isso demonstra, portando, a noção de reconhecimento das diferenças na fase do desenvolvimento e na capacidade de discernimento do adolescente.

Com o advento do código penal do Império e o da Republica, a pena e a imputabilidade penal apenas diferiam nas idades. Enquanto no Império

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

a partir dos 7 anos de idade a criança poderia ser punida, no código da República a fixação para punição se dava a partir dos 9 anos de idade. Em 1923, ao ser instituído o tribunal de menores do Brasil, o foco nas idades apresentava-se como irrelevante frente às condições precárias dos menores internos ou reclusos. A nova ordem repudiava as condições subumanas as quais crianças e adolescentes eram submetidos e, após a declaração dos Direitos da Criança por Genova em 1924, transcorreram-se 14 anos até a criação do código Penal de 1940 que finalmente estabelecia diretrizes sobre a questão da imputabilidade penal, utilizando-se da idade associada à maturidade para que o menor pudesse ser responsabilizado pelo ato infracional. Estabelecia-se, portanto, que o menor de 18 anos tendo cometido crime ou uma infração punível deveria estar amparado por lei especial, nesse caso o código de menores.

No entanto, a casa destinada a esses menores na realidade recolhia crianças em situação de abandono, rejeitadas pela família em virtude de possuírem deficiências ou apresentarem comportamentos inadequados, considerados prejudiciais a si e aos outros. Mais uma vez a problemática do abandono não foi resolvida, já que as políticas de ressocialização e educação desses menores permaneceram como antes. Independentemente do crime, da heterogenia em idade, condição, motivação, meio, etc., todos os menores eram classificados e punidos desconsiderando tais diferenças. Se o agente varia faz sentido que as práticas não sejam iguais, isso equivale dizer que as políticas de ressocialização e reinserção na sociedade devem ser contextualizadas e revisitadas de acordo com os fatores supracitados.

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, a tutela e os direitos fundamentais desse adolescente ou jovem infrator são assegurados e os responsáveis pelos maus tratos e abusos passam a responder criminalmente pelo abandono e desamparo. Entretanto, mesmo tendo a proteção amparada legalmente, o sistema de atendimento a essa população de crianças e jovens não consegue tratar da problemática.

Isso posto, a questão da criminalidade entre crianças e adolescentes não será facilmente resolvida com a diminuição da maioridade penal. Mesmo havendo testes padronizados para analisar a personalidade do infrator, as circunstâncias anteriores ao ato, o ato em si e a gravidade do mesmo deveriam ser igualmente considerados, o que não acontece. A fragilidade desses testes reside na insuficiência em avaliar e determinar se o menor deve ou não responder como menor ou como adulto. Embora testes padronizados tenham sido elaborados por profissionais da área, os próprios profissionais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

ao testarem sua validade encontraram pontos frágeis. Alguns desses dizem respeito ao fato de os próprios testes indicarem que o território denominado juventude e adolescência são marcados por eventos de diversas natureza, envolvendo fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais, além de uma infinidade de variáveis não controladas. Isso faz com que os testes disponíveis não possam ser passíveis de generalizações.

O próprio Conselho Regional de Psicologia aponta indicadores que nos levam a repensar as políticas públicas, educacionais e de atendimento aos jovens infratores antes de se decidir sobre a redução da idade penal. Sendo assim, as pesquisas apontam sobre a dicotomia existente entre redução da idade penal e redução da criminalidade entre os jovens. Sendo o jovem um indivíduo formado, moldado e alicerçado pela cultura, história, meio social e que passa por fases de seu desenvolvimento de acordo com as capacidades e limites do seu organismo, de sua constelação familiar e ambientação, é redutor e anacrônico afirmar que o índice da criminalidade entre crianças e adolescente está intimamente relacionado à diminuição da idade penal. De fato, percebe-se que a ausência de políticas eficazes no combate à criminalidade aumenta e intensifica o descontrole generalizado de crimes praticados por crianças e adolescentes escancarando que a privação de acesso aos direitos sociais agrava a violência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cândida. PEDROSA, Regina. **Adolescência e Maioridade penal: Reflexões a partir da Psicologia e do Direito.** Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v9n17/v9n17a05.pdf> Acesso em maio, 2021.

BOLETIM CDAPH – **Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação** / Universidade São Francisco – Vol. I, n2 (julho/dezembro 1998). Bragança Paulista: DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. 24ª edição revista e atualizada de acordo com a reforma do CPC. São Paulo: Saraiva, 2007.

FREUD, S. **Obras Completas.** Rio de Janeiro. São Paulo. Livraria Atheneu, 1984.

GALVÃO, L. K. S. & CAMINO, C. P. S. **Julgamento moral sobre pena de morte e redução da maioridade penal.** Disponível em: www.scielo.br/**pdf**/psoc/v23n2/a03v23n2.**pdf**. Acesso em: Jun. 2021

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

JESUS, Mauricio Neves de. **Adolescentes em Conflito com a Lei: prevenção e proteção.** Campinas, S.P: Sevandra Editora, 2006.

JUNIOR, Moysés Kuhlmann. **Infância e Educação: uma abordagem histórica.** 2ª edição. Porto Alegre: Mediação. 1998.

KROEMER, K. H. E. & GRANDJEAN, E. **Manual de Ergonomia: adaptando o trabalho ao homem.** 5ª ed. Bookman, 2005

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Curso de História do Direito**. São Paulo: Método, 2006.

MACIEL, José Fabio Rodrigues & AGUIAR, Kenan. **História do Direito**. São Paulo: Saraiva, 2007.

MAHONEY, A.A.&ALMEIDA, L.R.(orgs) Henri **Wallon: Psicologia e educação.** 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MAHONEY, A.A.&ALMEIDA, L.R.(orgs) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARIN, Isabel da Silva Kahn. **FEBEM, Família e Identidade: o lugar do outro**. 2ª edição. São Paulo: Editora Escuta, 1999.

MASLOW, Abraham H. **A Theory of Human Motivation.** Publishing Editors, 2020. 24p.

MESGRAVIS, Laima. **A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599-1884): Contribuição ao estudo da assistência social no Brasil**. São Paulo: Editora Fontes, 1976.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 2001.

OZELLA, S. (org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio – histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.100

PESSOA, Carlos Eduardo Queiroz. SOUZA. Yldry. PESSOA, Ramos Queiroz. & FERRAZ, Adilson Silva. **Redução da maioridade penal no Brasil: a construção simbólica da criminalidade pela mídia. Derecho y Politicas Públicas.** Volume 25. Nº 18. Diciembre 2013. At.63

RODRIGUES, J.C. & BOSCO, S.M. de S. **Redescobrindo o Adolescente na Comunidade: uma outra visão da periferia**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens.** 1ª Edição. Editora Lafonte, 2017.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em Conflito com a Lei: da indiferença à proteção integral.** 2ª edição ver. Ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2005.

TRINDADE, Jorge. **Delinquência Juvenil: Compêndio Transdisciplinar**. 3ª edição revista e ampliada. Porto Alegre, 2002.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Direito Civil: Parte Geral.** 7ª edição reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

VOLPI, M. (org) **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacionale reflexões acerca da responsabilidade penal**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

VOLPI, M. (org) **O adolescente e o ato infracional**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

VOLPI, Mario. **Sem Liberdade sem Direitos: A privação de liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.101

MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS EM DEBATE: UMA ANÁLISE DE UMA AULA DA PLATAFORMA EDUCOPÉDIA

DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO
Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) pela UFPB, mestra pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da UEPB, especialista em Literatura e Ensino pelo IFRN e Graduada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela UFPB. E-mail: danniele91@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.101

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar um objeto de conhecimento hospedado em meio digital e baseia-se nos estudos teóricos de GOMES (2008). O *corpus* escolhido para esta análise é o material destinado à aula "Quando o carteiro chegou – a carta pessoal", que tem como público-alvo os alunos do 6º ano do ensino fundamental e está hospedada na página Educopédia. O *corpus* será analisado quanto ao seu conteúdo, seguindo a proposta de GOMES (2008), o qual elenca cinco categorias de investigação, as quais possuem itens de observação. Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativista. Quantos aos resultados, ao analisarmos o material didático digital e compararmos à teoria, consideramos que objeto de conhecimento digital corresponde satisfatoriamente aos itens da categoria analisada, embora possua aspectos que carecem ser revisitados. **Palavras-chave:** Carta Pessoal, Conteúdo, Objeto de conhecimento digital.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.101

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar um objeto de conhecimento hospedado em meio digital e baseia-se nos estudos teóricos nos estudos teóricos de GOMES (2008). Definimos como nosso *corpus* os materiais referentes à aula "Quando o carteiro chegou – a carta pessoal", voltada ao público do 6º ano e hospedada na página Educopédia. A Educopédia foi criada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2010. Ela é uma plataforma com aulas, planos e atividades digitais, além de jogos pedagógicos e vídeos.

Como referencial teórico, basear-nos-emos nas considerações de GOMES (2008) e sua proposta de categorias de análise, a saber: "conteúdos, aspectos técnico-estéticos, proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina" (GOMES, 2002, p.10). Cabe salientar que também recorremos a bibliografias auxiliares para amparar nosso estudo e que elas estão devidamente referenciadas em seção destinada a isso.

De acordo com GOMES (2008), com base nestas categorias, é possível empreender a análise de materiais audiovisuais educacionais, fornecendo subsídios que auxiliem o docente no ato de escolher vídeos e materiais para as suas aulas. A proposta de Gomes (2008), como ele mesmo define, é uma "compilação crítica" e outras propostas conhecidas, como a de Cabero (2001). Assim, devido aos limites estruturais desse estudo, centraremos nossa investigação apenas em uma categoria: a de Conteúdos. Acerca dela, discutiremos no momento de análise para evitar que este texto fique redundante.

A fim de sistematizar esta pesquisa, elegemos como metodologia deste estudo a pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter descritivo-interpretativista. Consideramos esta abordagem adequada, visto que a pesquisa qualitativa, "não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização", de acordo com GEHART e SILVEIRA (2009, p.31) Este conceito pode ser aplicado a esta pesquisa, visto que empreendemos uma análise crítica de um conjunto de informações e não de dados quantificáveis. Ademais, ressalta-se o seu caráter descritivo-interpretativista, haja vista que este "estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade" (TRIVIÑOS, 1987, p.112). Neste caso, interpretaremos e descreveremos nosso *corpus* à luz da teoria mencionada.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.101

Explicitadas as premissas iniciais deste trabalho e para melhor direcionar a compreensão e a sua leitura, apresentamos a sua estrutura: abrimos o trabalho com esta Introdução, em que explicamos, em linhas gerais, os pressupostos deste estudo, como sua a justificativa e metodologia; posteriormente, elencamos os objetivos geral e específicos. Em seguida, há a seção de Análise, em que nos debruçamos em nosso material de estudo. Nas Considerações Finais, refletimos acerca do discorrer da pesquisa e dos resultados alcançados. Por fim, na seção de Referências, organizamos todos os artigos, livros e portais que nos ajudaram a compor este estudo.

ANÁLISE

Para esta análise, como já mencionamos, o *corpus* escolhido foram os materiais referentes à aula "Quando o carteiro chegou – a carta pessoal" (Link de acesso para conferência encontra-se na seção de 'Referências'). Antes de nos dedicarmos ao material em si, vale caracterizar a plataforma em que ele está hospedado. A Educopédia uma plataforma educacional da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Hospeda planos de aulas e atividades. Ela possui um *layout* com cores neutras e estrutura bastante intuitiva, o que facilita a navegação. Outro fato importante é que os materiais da plataforma podem ser acessados por qualquer pessoa e não somente alunos e professores cariocas.

Ao entrar no site, é requerido ao usuário a possibilidade de entrar com um *login* – para alunos e professores da rede – ou com visitante. Na última opção, é necessário deixar registrado nome e *e-mail;* além disso, o internauta também deve escolher o seu tipo de perfil: aluno, professor ou 'outro'. Escolhemos a opção 'professor'.

O próximo passo consiste em escolher a série pretendida e depois a disciplina na qual se intenciona navegar pelos conteúdos. Após esta etapa, abre-se uma lista de aulas divididas em bimestres. É possível navegar pela aula – voltada aos alunos – direto do navegador ou baixar os materiais completos, com planos, atividades e habilidades, como é possível perceber no quadro abaixo:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.101

Figura 1 – *Printscreen* do site Educopédia



Fonte: Educopédia (2021)

Para a análise, utilizaremos o material que pode ser baixado na seção 'Apresentação', que é o destinado aos alunos. Este material é idêntico ao que pode ser acessado diretamente da plataforma ao clicar no nome da aula. Isto posto, é hora de caracterizar o nosso *corpus*: o material baixado possui 31 páginas e reúne explicações, conteúdo e atividades referentes ao objeto de conhecimento em questão, que é a Carta Pessoal.

O material se inicia com uma pequena retomada do assunto estudado na aula anterior. Após, há o momento de apresentação inicial, em que fica claro para o aluno o objetivo a ser alcançado: que é o de compreender a forma como se compõe uma carta pessoal, entendendo a linguagem presente no texto e os seus elementos constitutivos. (EDUCOPÉDIA, 2021)

Uma qualidade a ser destacada deste material digital é que ele lança 'perguntas desafio', que são pequenas provocações ao longo do estudo do gênero que levam o aluno a pensar sobre o que estão aprendendo. Outra qualidade é a seção 'Por que isso é importante?' – presente na maior parte das aulas que pudemos ler. Percebe-se, a partir disso, que os elaboradores desta atividade concebem o ensino do gênero textual não tendo um fim em si mesmo, visto que há uma preocupação em explicitar a função social dele – no caso, da carta pessoal – e como podemos usá-lo em sociedade.

Antes da introdução ao gênero propriamente dita, com a discussão de sua estrutura e leitura de exemplos, há uma seção de atividades que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.101

visam aferir os conhecimentos prévios dos alunos, são os 'educaquiz'. Este é outro ponto positivo deste objeto de conhecimento digital. Só depois dessa diagnose, o material apresenta características e exemplo do gênero Carta pessoal. Posteriormente, são inseridas atividades com base no gênero foco da aula, mas também são estabelecidos diálogos com outros gêneros, como música e carta do leitor. Esclarecidas as particularidades do *corpus,* cabe a nós clarificar – de acordo com a proposta de GOMES (2008) – quais aspectos se destacam e se configuram como apropriados ao que o próprio objeto de investigação se propõe.

Em seu artigo, GOMES (2008) elenca cinco categorias de análise, as quais já citamos: conteúdos, aspectos técnico-estéticos, proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina. Cada uma dessas categorias possui critérios de investigação. A categoria a qual discutiremos é a de 'Conteúdos', cujos critérios são: qualidade científica, exatidão e apropriação, atualização, clareza, contextualização, pertinência, suficiência da quantidade da informação, conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material, adequação da linguagem ao público-alvo, além da adequação de conteúdo ao público-alvo e as referências utilizadas.

O primeiro bloco de itens de análise que pretendemos discutir é o de qualidade científica, exatidão e apropriação, atualização, clareza e contextualização. No que se refere a estes itens, podemos afirmar que o objeto de conhecimento digital atende ao que se propõe. É notável a preocupação dos autores em contextualizar o conteúdo, inserindo-o dentro de práticas cotidianas e, assim, aproximando-o de seu público-alvo.

Além disso, percebe-se também que os conteúdos expressos trazem atualização e qualidade científica, visto que aliam o estudo dos gêneros – neste caso, da Carta Pessoal – à análise linguística, com o uso produtivo de sinais de pontuação, sem usar o texto como pretexto, como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – recomenda. O material também é claro em seus objetivos e no caminho que percorre para chegar até ele.

No que se refere ao quesito apropriação, também julgamos este material adequado, visto que a escolha dos textos, das cores e do esquema de disposição do conteúdo dialoga com a faixa-etária pretendida – entre 11 e 13 anos. Uma crítica possível neste aspecto é que, embora disponha de cores e linguagem que aproximam o adolescente ao interesse educacional, este material – na qualidade de objeto digital – poderia ser mais dinâmico, explorando aspectos como movimento ao inserir vídeos e animações, por exemplo. Os poucos recursos 'fora do comum' inseridos no material são as

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.101

músicas. Tais recursos, apesar de não serem propriamente pedagógicos, corroboram para a construção de um material didático digital mais abalizado quanto às peculiaridades que o meio digital comporta.

Nessa perspectiva, faz-se necessário analisar os demais itens relativos à categoria de 'Conteúdos', que são: a pertinência, a suficiência da quantidade da informação, os conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material, a adequação da linguagem ao público-alvo, além da adequação de conteúdo ao público-alvo e as referências utilizadas. Nesse sentido, entendemos também que o texto se faz entender, ou seja, dispõe de uma linguagem – formal – apropriada ao público-alvo. Além disso, a progressão da disposição das informações também é uma qualidade no que se refere à adequação de a conteúdo, visto que existe um cuidado dos elaboradores em estabelecer uma progressão de conteúdos, os quais se amparam em atividades de conhecimento prévio e de fixação de novas informações. Nesse aspecto, cabe frisar que os conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material também estão em conformidade com o que se espera de um aluno que conclui os anos iniciais do ensino fundamental e inicia esta segunda fase. Assim sendo, neste item, o objeto de análise também se mostra pertinente.

Quanto às referências utilizadas, observa-se que o material destinado aos alunos não possui essa seção. Este é um ponto negativo, visto que priva alunos, pais de alunos e quaisquer pessoas que possam acessar aquele material de se aprofundar no conteúdo apresentado. Entretanto, se analisarmos o material destinado apenas aos professores presente no site, percebemos que esta seção existe. É válido esclarecer a nossa escolha pelo material discente e não o docente: o material docente, nota-se, é feito com mais cuidado e com mais detalhes, é um material que não se adequa às aulas nem em sua forma nem em sua linguagem, visto que não é um material para ser aplicado *ipsis litteris* como foi concebido. Dessa forma, julgamos coerente analisar o material elaborado com vistas ao público discente, visto que alguns itens da categoria analisada se voltam para ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste resumo expandido, nós nos propusemos a analisar um objeto de conhecimento digital, hospedado em um portal público e amplamente utilizado em sua região. Logo, este é um instrumento que precisa estar o mais próximo possível do que se espera de um material didático digital.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.101

Para tal investigação, empreendemos uma releitura cuidadosa tanto do *corpus* quanto do artigo que nos serviu de base teórica. A partir disso, dedicamo-nos a descrever os aspectos deste objeto didático digital, elencando as suas qualidades, como também as peculiaridades que, de certa maneira, lhe enfraquecem.

Ao analisarmos o material didático digital e compararmos à teoria, consideramos que objeto digital corresponde satisfatoriamente aos itens da categoria analisada, embora possua aspectos que carecem ser revisitados, como a ausência de referências e a pouca de dinamicidade em sua construção como um todo.

REFERÊNCIAS

GERHART, T.E.G.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, L.F. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. In: **Revista Travessias.** Cascavel – PR. v.2. n.3. 2008, 1-17p.

SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. **Educopedia**. Disponível em: http://www.educopedia.com.br/Cadastros/Aula/Visualizar.aspx?pgn_id=201. Acesso em 28 de ago. de 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

MEMÓRIA EDUCACIONAL: ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM APOIO AO PROFESSOR

LUCINÉIA CONTIERO
Pós-Doutora em Formação de Professores pela UNIFA - Universidade da Força Aérea, Profa. Dra. do Curso de Letras/Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte,conlucineia@hotmail.com

JESSICLÉIA ALVES DE LIMA
Professora Orientadora do CLAP, Especialista em Ensino de Língua Inglesa (FAVENI), jessiclea_alves@hotmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

RESUMO

Necessários e atuais são os estudos sobre a formação inicial de professores de LE em tempos de pandemia. Este é centrado no registro da construção da memória educacional do "Ensino remoto de línguas estrangeiras em apoio ao professor da rede pública" – projeto de pesquisa científica associada ao projeto "Clap – Curso de Línguas em Apoio ao Professor" (UFRN/IFRN). Os resultados da pesquisa comprovaram que os novos ambientes de ensino -aprendizagem on-line criados por imposição causada pela pandemia foram mobilizados para ensino e formação continuada de profissionais da educação básica com cursos de línguas estrangeiras, ao mesmo tempo em que se aprimorava a formação de professores de LE em pré-serviço através do exercício de docência em formato remoto. Este artigo, portanto, dá notícia de uma pesquisa desenvolvida a partir do CLAP na intenção de garantir o registro histórico e teórico da iniciativa de professores de instrumentalizar licenciandos na atividade de docência em ensino remoto. Logo, trata-se de um organismo de metalinguagem no sentido de que apresentamos discussões teóricas envolvendo alguns dos resultados do projeto de pesquisa especificamente criado para, em sua base e enquanto método, produzir memória educacional em meio a este contexto pandêmico. Participam deste estudo de caráter amplo autores como Bakhtin, Lyotard, Hall, Feldman, Coscarelli, Ribeiro, Moraes, Bosi e outros.

Palavras-Chave: formação docente inicial; ensino remoto; línguas estrangeiras; memória educacional.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

INTRODUÇÃO

Necessários e atuais são os estudos sobre a formação inicial de professores de línguas estrangeiras em tempos de pandemia. Apresentamos, nesta ocasião, dimensões do saber da experiência docente ao tempo em que qualifico considerações a partir de uma pesquisa-ação que integrou: formação inicial de professores; exercício de relatos memorialísticos formativos; formação docente para ensino-aprendizagem em formato remoto; e ensino remoto de línguas estrangeiras a professores da rede pública de ensino básico. Nestes parâmetros, para além de uma oportuna revisão bibliográfica especializada, tecemos, aqui, o registro da construção de uma memória educacional do "Ensino remoto de línguas estrangeiras em apoio ao professor da rede pública" – projeto de pesquisa científica desenvolvida e associada ao projeto "Clap – Curso de Línguas em Apoio ao Professor", este desenvolvido por professores da UFRN em parceria com professores do IFRN, para atendimento à comunidade docente de ensino básico da cidade de Natal e região. Os resultados da pesquisa comprovaram que os novos ambientes de ensino-aprendizagem on-line criados por imposição causada pela pandemia ofereceram-se como oportunidade para mobilizar ensino e formação continuada de profissionais da educação básica. Ilustra tal constatação as impressões positivas recorrentes sobre os cursos para ensino de línguas estrangeiras a professores de áreas diversas entre março e outubro do corrente ano, ao mesmo tempo em que se aprimorava a formação de professores de LE em pré-serviço através do exercício de docência em formato remoto. Este artigo, portanto, dá notícia de uma pesquisa desenvolvida a partir do projeto CLAP na intenção de garantir o registro histórico da iniciativa de professores de aproveitarem o ambiente de aprendizagem online durante a pandemia para instrumentalizar os graduandos na atividade de docência em ensino remoto ao mesmo tempo em que oferecem ensino e formação continuada a professores da rede básica de ensino. Logo, reitere-se, este é um organismo de metalinguagem no sentido de que apresenta discussões teóricas envolvendo alguns dos de alguns dos resultados do projeto de pesquisa especificamente criado para, em sua base e enquanto método, produzir memória educacional em meio a este contexto pandêmico, atípico educacionalmente, de um importante projeto de ensino e extensão desenvolvido por iniciativa de um grupo de professores pesquisadores e formadores de professores. Como pequena contribuição bibliográfica, aqui

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

estão pautadas temáticas de discussões envolvendo, em caráter amplo, o corpo desses registros.

PARÂMETROS SOCIAIS E EDUCACIONAIS EM FOCO ABRANGENTE: IMPRESSÕES.

A formação de professores tem ocupado a atenção de inúmeros pesquisadores nas últimas décadas, sob os mais variados aspectos e perspectivas: formação inicial, formação continuada, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional, reformas curriculares, educação tecnológica, inclusão escolar... Aí se enquadram professores escritores como Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Maurice Tardif, Evandro Ghedin, Selma Pimenta, José Carlos Libâneo, Antoni Zabala, Telma Gimenez, José Gimeno Sacristán, Rui Canário, entre tantos outros que, como nós, grupo (Clap/Inglês) formado pelos professores pesquisadores Bruno F. de Lima, Francislí Costa Galdino, Hális Alves França e as autoras que assinam este artigo, têm se dedicado a compor uma literatura especializada de valor científico como contribuição àqueles que escolhem seguir a carreira docente neste cenário contemporâneo de novas organizações aprendentes e de valorização das comunidades de aprendizagem, tanto presenciais como virtuais, propiciando uma reconsideração da função social da escola, esta que passou a ser centro do novo dinamismo para a produção e socialização do conhecimento e da informação; da valorização da aprendizagem em sua concepção e em seus processos; do incentivo à autoaprendizagem, à aprendizagem por descoberta, à aprendizagem ao longo da vida, à multitemporalidade formativa, à multiplicidade dos recursos disponíveis; dos processos metodológicos de ensino e processos avaliativos que explorem o erro como processo de crescimento. É neste cenário, também, que emergem significativamente o multiculturalismo, a pós e a hipermodernidade, a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais, a educação das diferenças culturais, a educação a distância e, muito recentemente, por imposição da pandemia disseminada mundialmente em 2020, a educação on-line, remota – formato de ensino que tornou possível a atuação de profissionais da educação que têm enfrentado a impossibilidade de lecionarem presencialmente no cenário escolar desde o primeiro semestre de 2020...

Era março de 2020 quando experimentamos a pandemia do vírus SARS-CoV-2, que, na verdade, saiu da China e já ganhara parte do mundo nos últimos meses de 2019: algo sem precedentes para as gerações que têm

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

vivenciado os últimos quarenta anos, essas que só de longe foram tocadas ou souberam das pandemias de cólera ao longo do século XIX; da pandemia de Aids em 1980; da epidemia de cólera no Haiti em 2010; da epidemia do Ebola na África em 2015... De repente, o vírus que se popularizou sendo chamado de Covid19 ou novo Coronavírus, ágil e letal, exigiu mundialmente a adoção de políticas de isolamento social e, de forma rápida, abateu os menos saudáveis, matou os mais idosos, aqueles com alguma morbidade (BRASIL, 2020). É verdade que, em grande maioria, morreram principalmente debilitados, mas não apenas eles. Já nos primeiros meses de 2021, registrou-se o aumento massivo de hospitalizações e mortes de jovens entre 20 e 45 anos de idade. Ruas esvaziaram-se desde os primeiros meses de 2020; o trabalho, se possível e depois do susto, passou a ser realizado das próprias casas; aos poucos, velhos hábitos ganharam espaço, outros foram abandonados e novos foram desenvolvidos para facilitar o cotidiano em meio à crise mundial que tem levado à morte milhões e milhões de pessoas e deixado parte da população mundial doente e emocionalmente abalada.

E lá se foi um ano, sem qualquer trégua, em pandemia, persistindo numa linha oscilante – decorrência, também, da disseminação de variantes do vírus, como o Delta, ainda mais rápido e letal, que já se alastra por vários estados do país (BRASIL, 2021). Em meio ao caos, vacinas foram produzidas em curto período de experimentação por cientistas de vários países, e, muito recentemente, têm imunizado parte da população mundial, incluindo parte da população do Brasil (BRASIL, 2001). À revelia dessa boa nova, os danos à economia e à educação têm sido nefastos. Muito viveremos e ainda tentaremos dimensioná-los e sofreremos seus impactos. E de resto, o que se sabe é que, não fosse a revolução tecnológica facilitando uma cibercultura, a comunicação em rede e a projeção rápida da informação, as armas que usamos na luta que travamos conjuntamente – estado a estado; nação a nação; mundo, enfim – não teriam tido o mesmo resultado: o número de mortos seria assustadoramente muito maior do que o número de recuperados, em todo o mundo.

A pandemia que afetou, primeiramente, a saúde pública, passou a determinar uma nova dinâmica das interações sociais com repercussões nas possibilidades de vida cotidiana, dando nova roupagem à filantropia, à solidariedade e, evidentemente, à política econômica. Fortes mudanças, desde então, sabemos, são irrefreáveis, o que desperta pesquisadores a desenvolverem estudos sobre os impactos pandêmicos nas mais diversas áreas, e dentre elas na educação, na formação de profissionais docentes – foco deste

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

artigo que quer levar o leitor a perceber, na base, o flagrante da importância de se registrar memórias educacionais que respaldam o enfrentamento de professores a este contexto único na história contemporânea, tenso, difícil para todos, educandos e educadores.

É fato que o mundo não será o mesmo, de maneira geral, e a educação, fonte de vastos problemas e lacunas com incidência nas políticas públicas e de capital arrastadas há décadas, está longe de permanecer imune aos impactos dessa crise, principalmente porque os ambientes e agentes regulatórios educacionais são significativamente permeados do que ocorre nos campos tecnológico, cultural, social, político-econômico.

Tanto por isso, o fenômeno educacional ganhou novos e diferentes contornos nas últimas décadas, novas expectativas e necessidades. O conhecimento em rede parece ser a essência do espaço prático em que a teoria é construída, embasada no mundo profissional, no científico, na abertura de novas dimensões da vida humana fundamentais ao desenvolvimento do conhecimento, no referencial básico da prática social dos contatos múltiplos, da eliminação de fronteiras entre teoria e prática, de espaços flexíveis de interdisciplinaridade e de aprendizagem (FELDMANN, 2009; COSCARELLI & RIBEIRO, 2005; BARROS, 2010; MORAES, 2016).

Na verdade, vivenciamos uma nova experiência desde os meados de 1990 do século anterior, quando se firmaram historicamente fatores singulares como a difusão do sofisticado mundo da informação, da interconexão digital e da Internet, então disponibilizada para grandes faixas da população configurando uma verdadeira revolução digital e o estabelecimento da cibercultura. Some-se a isso uma nova configuração política planetária e a desafiadora abertura de um novo campo de conquistas tecnológicas em torno da biogenética: fez-se a globalização (LYOTARD, 1989; HALL, 2006; ZAGORIN, 2001).

Desde então, há um novo padrão de atividade global que o sistema nacional de educação precisa reconhecer e levar para o aluno, porque ele vem transformando as relações sociais no mundo todo. O fenômeno da globalização ampliou e transformou as relações sociais. Pertencemos, ainda que não nos demos conta, a uma sociedade multicultural e multilingualista. As sociedades de conexões rápidas, na contemporaneidade, inscrevem-se "em cronotopos, nos quais tempo e espaço são valores fugazes e transitórios" (BAKHTIN, 1990, p. 211), diferentemente das sociedades tradicionais, nas quais as relações sociais se davam em tempo e espaço situados e melhor definidos geograficamente (GIDDENS,1990). Nossas crianças nascem

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

predispostas a vivenciarem sem grandes conflitos a fugacidade e a transitoriedade temporal e espacial em seus trajetos rumo ao conhecimento.

A globalização maximizou as relações interpessoais em muitas esferas da atividade humana, diluiu fronteiras, aproximou indivíduos, línguas e culturas. A sociedade globalizada (KUMARAVADIVELU, 2006) promoveu e intensificou diferentes tipos de relação (econômica, social, cultural etc.) e um tipo, em especial, valioso à educação, explicável em Z exemplos: a página impressa, a imagem 5D e a inteligência artificial, hoje, relacionam-se sem embaraços ou obstáculos intransponíveis.

Apreender e vivenciar essa percepção e ensinar a partir dessa experiência, ainda que de forma um tanto desajeitada de início, como mostrou o ensino remoto durante 2020, talvez, venha a ser o menos infeliz desdobramento da crise atual causada pelo impacto gerado pelo coronavírus. É esta súmula que alimenta esta breve incursão teórica entendendo que localizar fatos a serem (re)dimensionados pela reflexão crítica se mostra fundamental para o contexto atual da formação docente e, especificamente, da formação inicial de professores de L.E.

A crise gerada pela pandemia não guarda relação de causalidade com questões que tipicamente um dia ensejaram reações reformistas no ensino brasileiro. Não se pode fazer comparação com crise anterior desconsiderando o contexto atual de enorme avanço na comunicação e na transmissão de dados, de desenvolvimento dos transportes e da maior interdependência entre economias, dentre outras questões que nos levam a vivenciar uma nova realidade, hipermoderna (BAUMAN, 1999; 2005). A partir da pandemia, quero crer, vamos além: vivenciamos a previsão de um cenário pós-crise que guardará aprendizados úteis em termos de políticas públicas para reformulação de estratégias de recuperação, tanto de continuidade de processos quanto de mudanças para renovação, transformação, ressignificação. A experiência do antes e do depois precisa ser registrado, contado, memoriado.

MEMÓRIAS EDUCACIONAIS: IMPRESSÕES TEÓRICAS.

Em exercício nos mais diferentes espaços e tempos de formação, a experiência nos permite confirmar a certeza de que o saber docente é plural e se abastece de saberes adquiridos porque experienciados e que não se restringem aos saberes acadêmicos. As representações que os professores têm de seus alunos, da profissão, do próprio perfil profissional com limites e alcances, as representações sobre a escola, sobre o próprio conhecimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

profissional, antes e a partir da pandemia de 2020, estão mesclados com outros tantos saberes que dão sentido e direcionando às múltiplas escolhas que o professor cotidianamente é incitado a fazer na sua prática docente. O professor não se limita apenas em executar currículos. Na prática, ele os reinterpreta, redefine, reelabora de acordo com o as implicações externas e as dimensões internas do saber docente. No transcorrer desses movimentos, vai se construindo uma memória educacional particular, individual, autêntica.

Registrar a história da origem dos espaços de aprendizagem, analisar a formação e as vivências do corpo docente de determinado espaço de aprendizagem são formas de preservar a memória educativa aliada ao desejo de melhorar o que temos atualmente. Preservar, atesta Fonseca (1990, p.30), é investir no presente de olho no futuro. O ato contínuo de preservar é investir no presente por quanto a memória das instituições, de trabalhos desenvolvidos, de formas de ser professor, resulta do esforço de rever caminhos, procedimentos e valores que se atualizam no trabalho conjunto. Daí porque é preciso que haja mais pesquisas para levantar, localizar, catalogar, analisar, conservar documentos em arquivos e coleções de materiais escolares que fizeram parte, nalgum tempo e espaço, da história da educação em um entendimento mais profundo de cidadania, que ultrapassa o nível dos direitos civis e torna-se dado importante para o processo de construção da identidade, porque contribui para o processo de formação cultural, para a compreensão do real e para a elaboração de análises dos processos educacionais.

Mais do que constituir projetos de recuperação e estimulação de memória preservando e estimulando a discussão da história educacional, as memórias dos professores podem, ainda, estimular o debate sobre a preservação do patrimônio educacional com vistas a definir melhores políticas públicas na área, possibilitar e incentivar a pesquisa da história educacional, promover palestras, encontros, seminários centrados em questões pertinentes à memória educativa, manter e criar canais de divulgação sobre a história educacional das instituições escolares, sobre a história das práticas escolares, livros, relações escola e trabalho, saberes pedagógicos, agentes educacionais... Ainda, contribuir com a pesquisa em história da educação brasileira com base em mapeamento constante de novas fontes primárias, capazes de instrumentalizar instituições e pesquisadores para a produção de novas obras de referência.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

A revisitação dessas ações torna conhecido o esforço de professores e instituições na busca de alternativas viáveis à melhoria na qualidade do ensino da comunidade em determinado tempo. Além disso, o rememorar de atividades ainda é uma das práticas de formação válida para os professores, pois o resgate de ações docentes e discentes anteriormente desenvolvidas tem por fundamento que a memória registrada determinará importantes interpretações. Muitas vezes, para se compreender a ação presente, para encontrar o que se relaciona com as preocupações atuais, busca-se, no passado, as origens de problemas e questões, porque "a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento" (BOSI, 2001: p. 82). A memória docente tende a fortalecer as relações das pessoas com suas heranças históricas, culturais, assim como desenvolver e aguçar o senso do pertencimento a uma identidade. "Na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças" (BERGSON, 1959 apud BOSI, 2007, p. 46). E a lembrança é impregnada pelas representações; a memória tem uma função decisiva no processo psicológico. Ao modo de Bérgson, a memória é força subjetiva composta por representações, seja do passado ou do presente, para nosso conhecimento e apreensão da realidade. Maurice Halbwachs (BOSI, 2007), estudioso das relações entre memória e história pública, amplia as funções que as representações do indivíduo exercem no seu grupo de convívio e na sociedade como um todo. Uma preexistência, um predomínio social sobre o individual altera os fenômenos psicológicos, tais como, percepção, consciência e memória. Seu enfoque central não é a memória, mas os quadros sociais da memória, onde as relações não estão limitadas ao campo da pessoa, mas em relação à realidade interpessoal com as instituições sociais a qual faz parte. Assim entendida, a memória do indivíduo estaria intrinsecamente subordinada ao seu relacionamento com os grupos de convivência e referência a qual pertença, o que liga a memória da pessoa à memória do grupo em que se trabalha em conjunto, pois tende a criação de esquemas coerentes da narração e interpretação das situações ocorridas, verdadeiros "universos do discurso e significado," que servirão de alicerce seguro quanto à história e veracidade dos acontecimentos (BARTLETT apud BOSI, 2007).

CONSIDERAÇÕES SOBRE MEMÓRIAS EDUCACIONAIS EM CURSO.

Os cursos de licenciatura, a formação para a docência e o currículo do ensino da educação básica estão interligados. No entanto, por um lado,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

temos acompanhado, nas últimas décadas, uma baixa procura dos cursos de licenciatura em Letras pelos estudantes e certa desvalorização desses cursos pela sociedade, de modo geral. Além do descrédito político que a profissão tem sofrido nas últimas décadas, infelizmente, a formação para a docência em cursos de Letras/Línguas Estrangeiras Modernas sofre, em muitas universidades e faculdades do país, certo aligeiramento, uma concentração curricular que nem sempre favorece a qualidade benéfica, positiva, da formação docente. Além disso, é comum percebermos condições desfavoráveis no tocante às condições para permanência e êxito no processo de profissionalização. Todos esses aspectos, em conjunto, e outros, parecem compor o panorama negativo com repercussões na educação básica. Foi em meio a esse contexto que o projeto "Curso de línguas em apoio ao professor" foi pensado por formadores docentes movidos pelo desejo de possibilitar aos licenciandos de Letras/Línguas Estrangeiras Modernas (UFRN) a instrumentalização para produção de material didático virtual pertinente e exercitar a atividade de docência com uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação em aulas remotas. Para tanto, buscou-se favorecer a comunidade docente do ensino básico com ensino e formação continuada através de cursos de Espanhol, Francês e Inglês por meio de plataformas de Web conferência, como Google Meet e Zoom. Tratou-se, pois, de unir a formação inicial de professores de línguas estrangeiras – experienciando o exercício da docência – e ensino voltado a educadores interessados em aprender ou aprimorar um idioma em perspectiva intercultural. O impacto positivo na formação inicial, unido à notória qualidade do ensino, levou-nos ao desejo de paralelamente, investigar, em caráter científico, novas crenças e aspectos dos saberes docentes espontaneamente contemplados nos diálogos estabelecidos nesse ambiente de aprendizagem presenciado por professores experientes, desejosos de estudar um idioma, de reciclagem e de ressignificação do fazer docente durante a pandemia; e professores formandos fluentes no idioma, com pouca experiência de docência, porém, desejosos de aprimorar suas competências para o ensino entendendo que uma formação satisfatória, na atualidade, deve englobar a capacidade de lecionar com qualidade também em perspectiva tecnológica; habilidade fundamental à profissionalidade contemporânea.

A exigência atual de profissionalidade passa, inevitavelmente, pela capacidade de o educador assumir uma perspectiva crítica do próprio trabalho com o conhecimento – caracterizado por natureza cultural, social e contextual – para tornar-se apto a enfrentar com sabedoria problemas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

complexos, a tomar decisões oportunas e adequadas, a implementar soluções socialmente negociadas que transformem positivamente as realidades de cada contexto, num quadro de flexibilidade cognitiva, metacognitiva e de ação – capacidades sem as quais não há reconstrução de conhecimento. Neste enquadramento, são especialmente evidentes dialéticas entre a intra e a intersubjetividade, entre a subjetividade e a objetividade, entre o eu e o outro, entre o individual e o coletivo, entre a cognição e a ação, entre a formação e a investigação, entre a teoria e a prática, e entre transações ecológicas (BRONFENBRENNER, 1979) que têm intercontextualizado as relações educativas. Na verdade, tais dialéticas incorporam um movimento que emerge não apenas relacionadas à formação docente, mas que se opõe frontalmente a pressupostos fundamentadores das várias manifestações do paradigma tecnicista e instrumental próprios do pensamento positivista e cartesiano: certezas do passado tornam-se dúvidas; rupturas e descontinuidades artificialmente concebidas passaram a admitir hipóteses explicativas de coerência mais holística; se no passado acreditava-se no poder explicativo do fato, hoje, o relativismo da sua representação e do sentido cultural ganham forma. E no desmoronar de mitos abalados por essa desconstrução e pelas inconsistências tornadas explícitas, um movimento de reconstrução de sentidos, contextualmente talvez mais legítimos, emerge socialmente indicando novos tempos. É neste contexto que assumem papel de relevo: a necessidade de o educador se tornar agente e produzir teoria a partir das práticas que desenvolve; a necessidade de o educador conhecer as situações e os problemas que originam os conhecimentos para os ressignificar em contexto e na contemporaneidade; e a necessidade de o educador equacionar os problemas tendo em vista o significado dos conhecimentos a serem apreendidos.

A experiência pessoal com a formação de professores – e aí já se vão anos de experiência – resultou na convicção de que é o próprio professor quem pode buscar um desempenho profissional e pessoal de elevada competência, em consonância com a própria convicção de que, construindo sentido para a sua existência, terá melhores oportunidades de realização bem sucedida, de realização de projetos de vida pessoal e profissional pautadas na construção de valores atitudinais, criativos e vivenciais.

Hoje se sabe que a formação de um docente nunca está concluída e pode ser entendida como um processo evolutivo que prossegue ao longo de todo o ciclo de vida e que constitui um caso particular do desenvolvimento humano, em que se aposta primar pela melhoria da qualidade da

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

intervenção profissional pela investigação científica buscando respostas a preocupações de ordem político-educativa, a prioridades socioculturais, educativas e econômicas centradas em processos de inovação na educação, seja ela formal ou informal, perpassadas, ainda, pela resiliência – capacidade intrínseca ao sujeito para contribuir para a superação de dificuldades.

Tais considerações são pautadas em análises e dados obtidos ao longo dos anos, tornaram-se saberes da experiência pessoal, confrontados ou articulados aos novos saberes experienciados no processo de pesquisas que resultou no registro de "Memórias educacionais de ensino remoto de línguas estrangeiras em apoio ao professor da rede pública". O registro faz alusão ao projeto CLAP, que comportou, em 2021, cursos de Espanhol, de Francês e de Inglês, todos com quinze vagas, e encontros semanais de três horas. Cada nível de ensino contou sessenta horas-aula, sendo que, do idioma Espanhol foi ofertado o nível Iniciante; do Francês ofertou-se os níveis Iniciante e Básico; e do Inglês ofertou-se os níveis Iniciante, Básico e Aprimoramento I, este dedicado especialmente a professores de Inglês das escolas e com vistas, sobretudo, em discussões de ordem didático-pedagógica, metodológicas, epistemológicas, relacionadas ao ensino.

De modo geral, a formação continuada e a oportunidade de estudar um idioma aumentam as fronteiras e as possibilidades de melhor atuação como educador/a. Tanto as discussões temáticas quanto o contato com um mundo e cultura diferentes de seu universo pode levá-lo a transformar a sala de aula em um ambiente plural, de abertura para alteridade, para novas concepções de aprendizado e de trânsito de saberes. Em um mundo em que a transversalidade do conhecimento é uma necessidade cada vez mais urgente, o aprendizado de línguas não pode ser relegado a um valor de excepcionalidade pela educação, ou considerada um privilégio concedido a poucos. O domínio de um idioma para os profissionais da educação significa a possibilidade de estudos mais aprofundados, de abertura para o ingresso em cursos de pós-graduação/aperfeiçoamentos em formações no exterior ou em língua estrangeira pela Internet. Trata-se de fortalecer as possibilidades e condições de transformar docentes em profissionais em constante formação.

Já no que compete aos professores em formação inicial que lecionaram os idiomas, estes firmaram a consciência das importantes competências do ensino e das habilidades que devem acompanhá-los, enquanto futuros professores, em sua prática pedagógica cotidiana. Além disso, o diálogo entre professores em início de carreira e profissionais já formados, com experiência,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

ofereceu a oportunidade de uma oportuna revisão/reinterpretação teórica, reformulação e aperfeiçoando de técnicas, de estratégias e metodologias utilizadas e trocas de conhecimentos e experiências entre os pares.

PESQUISA-AÇÃO PARA UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA.

Como educadoras de professores, consideramos importante, na perspectiva de uma postura docente reflexiva, investigar os fatores que contribuem para o desenvolvimento de um trabalho educativo e uma prática pedagógica que coloque a formação pessoal e a educação acadêmica em uma posição de organização aprendente, envolvendo a nós e aos professores em pré-serviço em situação de reflexão sobre nossas práticas e modos de conceber a educação. Especialmente, prestamo-nos, uma vez mais, a discutir a polarização do ensino centrado no aluno ao invés daquele centrado no professor.

Falar em uma educação centrada no professor implica a concepção "bancária" tratada por Paulo Freire, ou seja, concebendo a educação como o ato de depositar, de transferir, neutramente, valores e conhecimentos. Já quando falamos em educação centrada no aluno, reportamo-nos à concepção sócio-histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e colaboradores com foco na transformação social por meio da construção do conhecimento. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (FREIRE, 1996; OLIVEIRA, 2010). Tal mudança de paradigma de ensino é uma evolução na maneira de pensar a educação, sendo alternativa de um modelo que migra de uma concepção da aprendizagem organizada sobre conteúdos disciplinares para uma educação que visa à formação para o desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades do aluno -professor para lidar com os desafios e possibilidades da vida cotidiana. Concordamos com Duarte (2002), que concebe a teoria da atividade, perspectiva em que a escola russa de psicologia se baseia, como uma abordagem em potencial para as pesquisas em educação; na verdade, um referencial teórico-metodológico de caráter multidisciplinar nas ciências humanas. A teoria da atividade, originária dos trabalhos de Vygotsky, Leontief e Luria, dentre outros teóricos como Galperín, Talizina e Rubstein, critica negativamente o estudo fragmentado da mente e usa como unidade de análise a atividade e a ação. A teoria da atividade estuda a atividade humana e a maneira como o indivíduo se põe no mundo, logo, na atividade e na ação há um sentido de coletivo, pois nenhum agir humano transcorre isoladamente,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

mas orientado para um objeto e mediado pelos motivos que fazem a ponte entre o indivíduo e a estrutura social. A teoria da atividade parte de uma concepção de ensino desenvolvimentista em que pese a metacognição, ou seja, a faculdade de conhecer (também) o próprio ato de conhecer, o que faz com que o conhecimento se torne consciente por meio de análises e julgamentos do sujeito, este que enfrenta a consciência dos vários caminhos que levam à construção do conhecimento.

O objetivo do processo de ensino-aprendizagem de ensinar as competências e habilidades de aprender por si mesmo tem na reflexão a base para o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento relacionados aos conteúdos (no caso, os da língua estrangeira que o professor-aluno ensina), permitindo sua aplicação em várias situações vivenciadas socialmente. Eis quando a competência toca a atividade, colocando em destaque o aprender de maneira significativa, atribuindo sentido ao que se aprende e realiza. "Não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para se poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real" (ZABALA, 2010, p.10).

A noção de competência permite colocar, de forma mais consistente, a questão da aprendizagem e do saber que nos faz agir e de que forma aprendemos e como conseguimos reinvestir o aprendido em novas situações (PERRENOUD, 2002), ou seja, como transferimos ou mobilizamos conhecimentos para diversas situações vivenciadas. Le Boterf (apud PERRENOUD, 2004, p.56) propõe que a competência seja concebida como a "capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa". A competência pertence à ordem da mobilização de recursos, como conhecimentos, habilidades, capacidades, atitudes, valores. Não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem âmbito, um motivo, está sempre "associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento *acumulado*, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta" (PERRENOUD, 2002, p.145). Existe outra característica importante do conhecimento relacionada às ideias de competências e mobilização de saberes vinculada diretamente com as experiências pessoais: a dimensão tácita do conhecimento, ou seja, aquilo que está implícito no conhecimento e que não se consegue traduzir em palavras, tornar explícito, enfim. A tarefa do professor, compreendendo a existência dessa dimensão, "é semear desejos, estimular projetos", consolidar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

uma arquitetura de valores que sustentem e, sobretudo, faça com "que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com a coletividade na qual se inserem" (PERRENOUD: 2002, p.154). Nessa perspectiva, voltamos à teoria da atividade entendendo que toda atividade humana possui um motivo e se apresenta sempre na coletividade, que passa a ser construída por um conjunto de ações individuais, mas mediatizadas, articulando-se como unidade constitutiva de um todo. Consonante com Duarte (2002), entendemos que a ação é o componente básico da atividade, um sistema complexo cujos principais elementos de seu conteúdo sejam as funções psicológicas.

O principal objetivo de nosso ensino tem sido trabalhar as competências e habilidades do aprender por si mesmo, aliando o fazer docente, a construção da identidade docente à metacognição. Desenvolver o pensamento teórico passa pelo "pensar sobre a própria aprendizagem" e sobre o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento. A formação das competências desenvolvidas para "o pensar" exige uma estrutura de atividade de aprendizagem que integra os motivos orientados para objetos, ações e operações. Em termos mais específicos, objeto (ensino de língua estrangeira) + pesquisa-ação + ação-reflexão-ação (desenvolvimento de planejamentos, regências e reflexão sobre os processos e resultados) + reflexão-identidade (crítica reflexiva sobre as transformações de si-profissional docente antes/durante/após desenvolvimento de pesquisa-ação). Os conceitos e elementos constituidores do processo de construção do conhecimento são definidos como a ideia de algo que pode ser sempre reformulado, até chegar o mais próximo possível de um conhecimento puro, socialmente utilizável – conceito que se identifica com o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vygotsky: mediação interpessoal entre os saberes e especificidades cognitivas dos sujeitos envolvidos em situação de aprendizagem.

A mediação faz uso de símbolos e signos como instrumentos psicológicos externos e internos e tem sua motivação intrinsecamente relacionada com o contexto de vida desses sujeitos. Assim, compreendemos que os conhecimentos não são saberes cristalizados, acumulados, verdades únicas e absolutas; apresentam-se como a capacidade de pensar e atuar com conceitos, de procedimentos mentais pelos quais o sujeito lida com o mundo. Schemes (2008) afirma que o professor, como mediador, deve levar seus alunos a construírem e a elaborarem a ideia do objeto para formular seu conceito. Ressalta, ainda, que a função social da educação é oportunizar a apropriação e elaboração de conceitos científicos como exercício da cidadania, do contexto das relações sociais, da natureza do sujeito com o universo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

social. Entende-se que é por meio da educação que o sujeito atuará na consecução da transformação social.

O professor é o mediador que leva seus alunos a construírem e a elaborarem a ideia do objeto e a formular conceitos por meio da palavra e pela materialidade dos símbolos e signos, cuja representação – uma ideia que necessita de assuntos específicos relacionados ao conhecimento teórico – incrementa-se pelas informações e podem ajudar o aluno na construção de outras representações (SCHEMES, 2008). As representações (conceito/conteúdos) são sempre construídas e o professor tem um papel importante na construção pessoal das representações de seus alunos: "provocar" a construção de conceitos em seus alunos, levando-os a comparar, a discutir e a estabelecer relações para chegar às construções conceituais: processo de constante movimento que leva o aluno ao aprender a pensar, ao pensar com conceitos, ao fazer ciência. A atividade de ensino/aprendizagem de professores em formação segue esse mesmo caminho. À medida que se estuda a teoria da atividade, percebe-se que toda ação humana é fundamentada em uma concepção de mundo, uma cosmovisão particular e autêntica, uma concepção sócio histórico-cultural direcionada para a ação/interação dos sujeitos em seus contextos de existência por meio da construção do conhecimento. A teoria da atividade está relacionada ao agir humano no mundo e sua consciência, e é por meio dela que se aprende, que se pratica o educar, que se transforma a sociedade.

O trabalho docente, dentro da perspectiva do ensino por competências e embasado na teoria da atividade, torna as metodologias ativas importantes ferramentas do processo de aprendizagem sócio histórico cultural. Nesta perspectiva, nosso trabalho, enquanto professores de professores em formação ou pré-serviço é, sobretudo, sermos mediadores a organizar e a pensar atividades direcionadas à aprendizagem por meio de construção e elaboração da ideia do objeto e formulação de conceitos. Quanto mais rica a mediação, melhor acontece a aprendizagem e a construção de conhecimentos. Assim, metodologias ativas devem ser entendidas como proposta de ação didática e metodológica dentro do contexto da teoria da atividade. Os alunos aprendem melhor quando se engajam com o conteúdo do ensino e com seu próprio processo de aprendizagem. Aprender exige construção ativa de significados próprios, particulares, em relação às informações e conhecimentos tratados. Entende-se a aprendizagem de maneira construtiva na qual o aprendiz reflete e toma consciência do próprio processo de aprender, fazendo uso da meta-aprendizagem. Para que a aprendizagem seja

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

efetivamente ativa, é preciso que o estudante se coloque em ação direta com seu processo de aprender, por meio de leituras, redação, recensão, discussões e engajamento com a resolução de problemas, fazendo uso de reflexão e integrando conhecimentos. Para Bissoto (2012), as metodologias ativas suportadas pela teoria da atividade "se referem, em seus fundamentos, à atividade humana em si, aquele quefazer indissociável da intencionalidade dos sujeitos ao se projetar no mundo e, dessa forma, imbricado às suas possibilidades de desenvolvimento". Bissoto (2012) postula que tais metodologias levam o sujeito a engajar-se diretamente em seu processo de aprendizagem e que esse processo é de natureza sociocultural, compartilhado. Isto faz com que os sujeitos estejam diretamente envolvidos na reflexão, no autoconhecimento e no desenvolvimento de um sentido gestor, que o leva a perceber-se como responsável por suas ações, por seu estar no mundo. O conhecimento trabalhado com essas metodologias se justifica como um processo ativo por natureza, no qual predominam o contexto material e social do sujeito.

Duarte (2002) concebe as metodologias ativas como meios que utilizam métodos de ensino mais formativos e menos informativos, com participação efetiva do aluno. Ocorre uma aprendizagem mais profunda, significativa e duradoura, o que facilita a transposição dessa aprendizagem para outros contextos da vida. Noutras palavras, passa-se de uma concepção puramente cognitivista de aprendizagem para a concepção construtivista.

SÍNTESE DOS RESULTADOS DO ESTUDO.

O presente estudo reconhece a importância da academia por sua contribuição com o fazer docente, considerando que o processo formativo também ocorre por meio de outros agentes, porém, é dentro da universidade e mais especificamente nos cursos de licenciatura que se inicia a formação de professores. O curso de Letras - Línguas Estrangeiras Modernas oferece aos discentes conteúdos teóricos e conhecimentos específicos da área; no campo prático existe o Estágio Supervisionado, que objetiva levar o graduando a exercer a práxis profissional.

O projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura indica que as práticas pedagógicas não fiquem restritas ao estágio obrigatório, mas que também possam se dar por meio de outras práticas de ensino e de projetos extensionistas que fazem parte do que chamamos Atividades Integradoras de Formação. Tais experiências aproximam os estudantes da futura realidade de trabalho, privilegiando a reflexão, a relação dialética entre teoria e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

prática, bem como uma atitude de busca permanente de aprofundamento do conhecimento e de melhoria das práxis por meio de pesquisa-ação, característica da profissão de professor-pesquisador.

O espaço universitário e a escola, como espaço de educação, devem garantir o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que proporcionem ao aluno, futuro professor, sua inserção na sociedade com participação ativa. Logo, para que haja uma efetiva transformação social a partir do exercício de sua profissão, é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e seu processo. Uma proposta de formação docente que favoreça a autonomia cognitiva dos educandos e uma prática educativa-social transformadora implica perceber como apropriadas metodologias ativas/teoria da atividade e o ensino por competências.

Permitir aos docentes a troca de significados, de concepções, compreensão e apropriação de conhecimentos inerentes ao ensino por competências, porque este impulsiona os professores a refletirem mais sobre sua prática. A partir de comportamentos e atitudes pedagógicas diferenciadas, os docentes em formação se tornam mais autônomos quanto à construção de seu próprio conhecimento, mais ativos, críticos e criativos, dotados de uma visão prospectiva sobre sua função social – tão complexa – a missão de educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto ação voltada aos licenciandos, a iniciativa do grupo de professores pesquisadores e formadores de professores promoveu uma importante memória educacional contemporânea de tempos pandêmicos e que ainda deve somar novas memórias no curso do tempo do projeto, que ganhará edição de consolidação em 2022. Ainda, instigou o futuro professor a se tornar um pesquisador crítico de seu próprio fazer pedagógico, vez que oportunizou a experiência prática não somente no que concerne à condução de atividades pedagógicas no espaço da sala de aula virtual na Web, mas também na relação entre planejamento, pesquisa e preparação de material didático (virtual) – ações imprescindíveis na práxis cotidiana do professor de línguas estrangeiras. Neste sentido, a memória que fica é a de um espaço de descobertas, trocas e aquisição de novos saberes, contribuindo com reflexões que poderão se reverter, mais tarde, em excelência profissional e em motivação para continuidade de estudos. A inserção dos licenciandos no mundo da educação on-line através da Web e suas produções, frutos de pesquisas, permitiram o aprimoramento de competências importantes para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

o sucesso acadêmico e profissional, bem como a preparação desse novo partícipe da educação para estar integrado em um tempo e a um contexto sócio educacional em que a habilidade com as tecnologias midiáticas e digitais e o uso educacional da Internet será essencial para a profissionalização do docente reflexivo que estamos formando. A universidade é *locus* privilegiado para tal formação, tanto inicial quanto continuada. A disponibilização de bons profissionais e boas pesquisas tem uma contribuição significativa para o aperfeiçoamento dos profissionais do sistema básico de ensino, cujo trabalho e preocupações são mais focados nas práticas cotidianas. Seria oportuno que as políticas de educação continuada para docentes da educação básica investissem em mais parcerias com o ensino superior; o nosso ganho profissional alcançado via trocas de conhecimentos e experiências é inquestionável, além de promovermos e compartilharmos boas memórias educacionais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Formas do tempo e de cronotopo no romance. Ensaios de poética histórica. In:_____. *Questões de literatura e de estética.* 2. Ed. São Paulo: Hucitec. 1990, p. 211-362

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005;

BAUMAN, Z. *Vida líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. *Globalização:* as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. BARROS et al. *Formação de Professores para uso de mídias integradas na educação*. Curitiba, 2010

BISSOTO, M. L; MIRANDA A. C. (org) *Educação Sociocomunitária:* tecendo saberes. Campinas - SP: Editora Alínea, 2012.

Bosi, E. *Memória e Sociedade:* Lembranças de Velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras , 2007

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). *Boletim epidemiológico 08.* Brasília, DF. Abril de 2020.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Nacional da Propriedade Industrial. *Vacinas*.

Brasília, DF. Março de 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inpi/pt-br/servicos/patentes/tecnologias-para-covid-19/Vacinas. Acesso em 19 de março de 2021

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996; 1979.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

COSCARELLI, C.V., RIBEIRO, A.E. *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender":* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. DUARTE, N. *A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação.* Perspectiva, Florianópolis, v. 20, nº 2, jul./dez, p. 229-301.2002. Disponível em: <http//journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9646/8881>. Acesso em 28 jun 2012.

FELDMANN, M.G. (org.) *Formação de Professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009.

FONSECA, S.G. *Ser professor no Brasil* – história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997 FREIRE, 2006.

GIDDENS, A. *The Consequences of Modernity.* Stanford University Press, 1990.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. Silva & Guacira L. Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KENSKI, V. M. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, C.R. *As faces da memória*. Campinas: CMU, 1993.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIPOVETSKY, G., CHARLES, S. *Os Tempos Hipermodernos.* Rio de Janeiro: Edições 70, 2011.

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.

MORAES, D.R.S. *Mídias na formação de professores(as)*: limites e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

OLIVEIRA, A. F.M. de**.** *Educação como transformação da sociedade*. Cultura de Travesseiro, Porto Alegre, 9, dez. 2010. Disponível em: http://culturadetravesseiro.blogspot.com.br/2010/12/educacao-como-transformacaoda. html. Acesso em 11 Nov 2012.

OPAS. Atualização epidemiológica: *Variantes de SARS-CoV-2 nas américas*. 26. jan. 2021. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/53234/EpiUpdate26January2021. Acesso em 20 de março de 2021.

PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET. M., CHERLIER. E. (Trad, Fatima Murad e Eunice Gruman). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, F. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

_____. et al. *As competências para ensinar no século XXI***:** a formação dos professores e o desafio da educação. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SCHEMES, Jorge. *A teoria da atividade e a elaboração de conceitos*. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/a-teoriada-atividade-e-a-elaboracao-deconceitos/ 1249/. Acesso em 08 jul de 2020.

SIMONI, R.F.L. *Memórias em movimento*: a compreensão de ir sendo professora nos múltiplos fios da narrativa. Piracicaba, 2006.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.102

ZABALA, Antonio; ARNAU, Laia. *Como Aprender* SOARES, M. *Metamemória-memórias*: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como Aprender e Ensinar Competências***.** Porto Alegre: Artmed, 2010.197 p.

ZAGORIN, P. *Historiografia e Pós-Modernismo*: reconsiderações. In: *Topoi*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

MÉTODO PREMERE: CAMINHOS TANGÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

LARISSA WALTER TAVARES DE AGUIAR
Doutora em Letras pela Universidade Federal do Estado do Paraná - PR, professora e coordenadora pedagógica larissawtavares@gmail.com;

GIOVANNA CRISTINA GOMES DE MELO VIOL
Especialista em pedagogia pelo Centro Universitário de Educação de Maringá (CESUMAR) - PR, professora e coordenadora pedagógica giovanna.viol@gmail.com;

ANDRÉ TOMÉ DA SILVA
Especialista em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá - PR, professor e coordenador pedagódico biologo_andre@hotmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

RESUMO

O presente texto endossa a discussão sobre a necessidade de atualização do Ensino Médio diante do contexto contemporâneo da sociedade. A reforma do Ensino Médio, ou o Novo Ensino Médio, como colocam, é uma realidade posta, porém, nossas escolas não estão aptas, em sua essência, para essas adequações. Atualmente, a essência da educação padrão, a que é encontrada na maioria das instituições de ensino, é uma educação formatada, monodisciplinar, conteudista e que se concentra em aprovar os alunos com uma média, um número. Essa estrutura educacional não se sustenta mais na realidade do século XXI, para isso surge o método Premere que tem no seu cerne a interdisciplinaridade, a atualização e o pensamento científico. O objetivo do método é criar para os professores um roteiro reflexivo sobre possibilidades de ensino, é levar ao professor a compreensão de que ele deve assumir o papel de provocador de conhecimentos, cabe a ele instigar os alunos e recuperar um desejo pelo saber que nos é nato, a criança é curiosa e a sociedade ceifa esse nosso princípio, sobre isso, o método Premere busca recuperar a curiosidade e guiar os alunos, professores e todos os educadores a pensar cientificamente uma educação inclusiva, autêntica, preocupada e que fornece ferramentas para que o aluno consiga atuar de forma autônoma em seu próprio processo educacional com a consciência de que essa autonomia e senso crítico-investigativo se desdobrará em todas as esferas de atuação social, pois o aluno é um ser integrante e atuante da sociedade.

Palavras-chave: Método Premere, Educação Contemporânea, BNCC, Novo Ensino Médio.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

INTRODUÇÃO

A educação formal do indivíduo é fator decisivo para a evolução e progresso de toda uma nação. Os reflexos dessa educação são percebidos em todos os níveis da sociedade e, por isso, é assunto de pauta sempre presente nos mais diversos setores. No Brasil, a formação regular para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, começou a ser estudada apenas no final do século XIX, marcando o início do século XX por frequentes reformas educacionais: Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925) até que, em 1942, a reforma Gustavo Capanema institucionaliza o Ensino Médio e o Ensino profissionalizante de uma forma mais parecida com a que conhecemos hoje. Atualmente, a Lei n° 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio, alterou as diretrizes e as bases dessa etapa da educação, a partir de um discurso de adequação ao universo do jovem contemporâneo e propondo uma verdadeira mudança cultural e estrutural nos processos pedagógicos vivenciados até então.

Os estudantes atuais do Ensino Médio são jovens nascidos no século XXI, mas com um percurso educacional pautado em conceitos iluministas do século XVIII, com conteúdos e saberes historicamente construídos partilhados e ensinados de forma setorizada e enciclopedizada, sem a percepção de que o conhecimento é um todo que se correlaciona em todas as esferas. Essa forma fragmentada de transmissão do conhecimento, encontrou terreno fértil nas correntes de pensamento cientificistas do século XIX, na Revolução Industrial e no pensamento positivista. Posterior a isso, a cultura dos processos de produção em larga escala, o fordismo e demais adequações para uma sociedade mais dinâmica, mais produtiva e mais eficiente, reforçaram ainda mais o processo de fragmentação do conhecimento, colocando-o em setores e caixas.

Para além do quanto essa discussão é recente, a grande questão talvez seja se é realmente possível estruturar o Ensino Médio, na prática, no dia a dia da escola, de forma que contribua verdadeiramente para uma juventude que reflete constantemente as mudanças de suas gerações, pois o diálogo entre uma escola pensada no século XVIII, fundamentada no século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI, está claramente comprometido.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

As reformas são sugeridas e elaboradas para a adequação de contextos, fortalecimento da aprendizagem do cidadão que se quer formar e da necessidade de evolução e progresso da própria nação. Por isso, é essencial que a mudança realmente ocorra, não apenas nas nomenclaturas educacionais, mas na consciência e na prática pedagógica do cotidiano da escola. Essa problemática é complexa, conflituosa e impulsiona a uma saída da zona de conforto de toda a comunidade escolar. Família, na compreensão da necessidade escolar para essa nova geração e na própria relação com a Instituição Escola; universidades, na adequação de uma nova proposta de seleção de ingresso a um curso superior e na formação oferecida aos profissionais que estarão à frente dessa nova proposta educacional; professores, que já estão no mercado de trabalho, com suas infindáveis fórmulas (pre)estabelecidas construídas e estruturadas ao longo de uma extensa jornada de anos em campo; alunos, no entendimento do espaço e da proposta pedagógica como possibilidade de agregar e ampliar conhecimentos, preparando-os realmente para viver a vida em sociedade; e também, todo o corpo organizacional da escola, na busca e proposição por práticas que sejam significativas, que integrem saberes e que apontem caminhos.

O presente artigo tem como objetivo principal indicar que a reforma educacional proposta pelos órgãos federais é uma grande oportunidade de reestruturação, reformulação e ressignificação não só da forma como os saberes podem ser partilhados, mas na construção de um sistema educacional que reflita e contemple as necessidades da sociedade e prepare seus cidadãos para assumir seu papel como protagonistas atuantes na evolução da nação. Porém, apenas a lei não é suficiente para que todo o processo se alinhe à realidade prática da nossa sociedade. É urgente que o método de abordagem educacional seja reformado, questionado e validado. A reforma na educação não é apenas uma questão de grade horária, horas anuais, conteúdos e disciplinas; a reforma educacional contempla uma abordagem contemporânea, efetiva, crítica e consciente. Assim, a escola não é, ou não deveria ser, apenas um lugar de aquisição de conhecimentos acadêmicos isolados, a escola é um lugar de formação, de construção, pois a educação ultrapassa os muros da escola e atinge diretamente o âmbito social e coletivo.

Diante de todas as indagações e proposições elucidadas, nasce o método Premere. Método não no sentido de algo rígido, inflexível, que deve ser seguido à risca, mas no sentido etimológico da palavra que, "vem do grego, *methodos*, composta de *meta*: através de, por meio, e de *hodos*: via,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

caminho. Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados." (Dicionário Etimológico Online). E é este o objetivo do método Premere: ordenar o trajeto, sistematizar possibilidades, apontar caminhos. Para alunos, professores e para a própria escola.

MAS AFINAL, POR QUE "PREMERE"? O QUE ISSO QUER DIZER?

Premere deriva da termo latino que significa apertar, pressionar[1]. A partir desse radical, surge o termo *imprimere*, que significa aplicar com pressão, fazer uma imagem em, nascendo daí o termo impressionismo. Do mesmo radical surge a palavra *expremere*, que significa fazer sair apertado, extrair, dando origem ao termo expressionismo. Impressionismo e expressionismo são dois movimentos artísticos que, em conjunto, são conhecidos como Premere. Assim, Premere seria a fusão de saberes que estão impressos e expressos, daquilo que está gravado e enraizado e daquilo que pode ser extraído.

Com base em seu próprio significado, o método Premere nasce da ideia de compressão de áreas distintas, mas que se tocam em sua essência, pois a essência de todas as áreas é o conhecimento. Nasce da realidade em que professores incomodados com a ineficiência das abordagens tradicionais de ensino, frustrados com potencialidades desperdiçadas por uma estrutura pedagógica que engessa e limita, ao invés de criar possibilidades, encontram, amparados por leis, a oportunidade de criar uma metodologia educacional significativa, revolucionária, humana e capaz de contribuir para o processo de formação que explicita e define o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O método "Premere" foi estruturado com o intuito de sistematizar e organizar a prática pedagógica, debruçando-se sobre as questões levantadas, partilhadas e solicitadas pelos documentos legais a respeito do Novo Ensino Médio e, com isso, proporcionar a formação de indivíduos críticos, autônomos e empáticos, que tenham consciência e ação sobre sua atuação no mundo que o cerca. Ao se trabalhar com problemas, hipóteses, comprovação e síntese/conclusão, desenvolve-se e enraíza-se, de forma natural, o

1 Fonte: BUSARELLO, Raulino. **Dicionário básico latino-português**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2004 (p. 212)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

processo científico, preparando o aluno, tanto para a continuidade de sua formação acadêmica, quanto para os desafios do mercado de trabalho. Com um processo dinâmico e interdisciplinar, o método Premere compreende que o desenvolvimento de competências e habilidades é o cerne do processo de ensino e aprendizagem, pois entende a educação como:

> o processo por meio do qual um membro da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho, se apropria, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, práticas, formas subjetivas, obras. Essa apropriação lhe permite se tornar, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade, e um indivíduo singular, absolutamente original. A educação é, assim, um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. (CHARLOT, 2001)

A palavra aluno deriva originalmente de *alumni,* formada pela negação "a" e a ideia de luz. Como a luz é associada ao conhecimento, portanto, *alumni* seria aquele que não possui luz, não possui conhecimento. A percepção de que o aluno é um papel em branco e de que o professor é o único detentor de todo o conhecimento, "depositando-o" sobre o discente já está, há muito, ultrapassada, porém ainda existem estratégias educacionais pautadas nessa percepção.

O professor, no método Premere, é um provocador e um lançador de disparadores, que instiga os alunos a caminharem na travessia científica e exploratória da construção do conhecimento, pois segundo Paulo Freire (2013, p. 30), "[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", então, alunos e professores assumem o papel de pesquisadores e, assim, constroem, lado a lado, o fazer pedagógico.

METODOLOGIA

Para fundamentar as discussões propostas neste trabalho, fez-se uso de uma pesquisa, via formulário digital, realizada em 2021, com o intuito de analisar todas as instâncias da sociedade que, de algum modo, tocam no meio educacional. A pesquisa colheu respostas de alunos e professores do ensino médio, profissionais da educação, pais ou responsáveis e comunidade externa. A escuta ativa de todos os envolvidos no processo é de extrema importância para a análise científica, pois, a partir da análise

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

dos dados, é possível legitimar todo o movimento de mudança da realidade educacional no país e ainda estabelecer parâmetros, baseados nas informações coletadas, que contribuam para o processo de construção da proposta metodológica.

Para análise, os dados foram tabulados de forma quantitativa, gerando gráficos e sendo possível avaliar porcentagens e parâmetros globais. Além disso, as perguntas com respostas dissertativas permitiram a análise qualitativa de determinados pontos, com contribuições fundamentais para a composição da metodologia proposta neste material. Sendo assim, a estrutura metodológica desse estudo foi pautada em uma pesquisa quali-quantitativa em que se "interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)" (KNECHTEL, 2014, p. 106).

Em paralelo à pesquisa, o estudo e análise dos textos governamentais, relativos ao Novo Ensino Médio, BNCC e demais, nortearam a delimitação de uma abordagem metodológica específica para contemplar as necessidades tanto da sociedade quanto do Ensino Médio que se desenha para o contexto nacional. Segundo a BNCC, é necessário desenvolver, durante a trajetória escolar, dez competências gerais, sendo competência 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. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013), alinhando-se também à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BNCC, 2017, p. 8).

A partir desses estudos e desses dados, estruturou-se a metodologia Premere. Em um processo descritivo-analítico traçou-se objetivos, etapas e possibilidades de aplicação e sistematização dessa abordagem pedagógica, bem como a organização necessária para implementá-la no cerne da cultura escolar, com professores, equipe de gestão e toda a comunidade escolar.

José Carlos Libâneo (2012) destaca a importância da mediação, da interdisciplinaridade, da busca por estratégias para ensinar a pensar e aprender a aprender, da motivação pela busca de conhecimentos e construção de novos saberes a partir daqueles no ambiente escolar. Destaca ainda a necessidade

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

de entender a importância da comunicação e do estabelecimento do vínculo dentro do processo educativo, reconhecendo o impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação e sinalizando a possibilidade de utilizá-las a favor dos objetivos de aprendizagem e da expansão do olhar para o mundo, sempre atendendo e respeitando a diversidade cultural, com o fortalecimento de um comportamento ético, orientando os alunos em valores e atitudes perante a vida e o outro.

No processo de ensino-aprendizagem a alteridade, ou seja, a relação com o outro se institui como um dos pilares para a efetividade do projeto pedagógico. É fundamental entender que na relação do saber com o erro, com as incertezas, com a diversidade de pontos de vista e suas argumentações, cada um desses aspectos mobilizam não só sua lógica natural, mas também muitos outros esquemas que, embora tratem de saberes, também estão ancorados em uma história, relações, gostos e afetos (PERRENOUD, 2018, p. 183), pois a educação se constrói com indivíduos e, automaticamente, com suas histórias e suas identidades.

Para Masetto (2015, p.7), "o aluno precisa aprender a buscar informações, trazê-las para a aula, trocá-las com seus colegas, discuti-las, criticá-las, compará-las com as informações do professor e organizá-las, construindo seu conhecimento". Com isso, nota-se um movimento de desenvolvimento e fortalecimento da motivação e do protagonismo do aluno, atrelado à condução das práticas pedagógicas pelo professor. Entretanto, para que o docente consiga possibilitar construções e partilhas tão significativas, ele próprio precisa vivenciar e experimentar esse processo durante sua formação e/ou na formação continuada no serviço de sua função.

É preciso também atentar-se e refletir sobre a construção e socialização do conhecimento interdisciplinar; a valorização do processo de aprendizagem; a formação de profissionais competentes e cidadãos; a concepção do tempo-espaço da aula e sua dinamização, explorando as possibilidades de que ela pode ser realizada em diversos ambientes; a formação de um professor com atitude de parceria com seus colegas e seus alunos, contribuindo com a construção de sua formação profissional (MASETTO, 2015, p. 794). Masetto (2015), lança luz sobre o processo de formação dos professores e como é necessário que esse profissional vivencie a prática proposta por ele mesmo, pois é impossível ensinar valores que não se tem. Assim, comprova-se a necessidade de sistematização didática desse novo contexto educacional e dessa nova metodologia a que se propõe o método Premere, de forma a contribuir e apoiar os novos passos dentro dessa trajetória.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reflexão sobre a educação e o fazer pedagógico sempre esteve presente nos mais diversos setores e momentos da sociedade contemporânea. A partir dessas reflexões e questionamentos, surge a necessidade de reformulação e atualização das práticas pedagógicas estabelecidas e oferecidas em todo o país. Para torná-las mais efetivas e alinhadas com as necessidades das novas gerações e da sociedade, de forma geral, instituem-se leis educacionais, como a BNCC e o "Novo Ensino Médio".

Cada geração é dotada de características muito específicas, apresentando potenciais e desafios diferentes, também alinhados ao contexto cultural, social e histórico em que se está incluído. Com o grande avanço tecnológico, o abismo entre essas diferenças ficou praticamente insustentável. Não só em relação às características de cada geração, mas na grande transformação que afetou profundamente as relações e, consequentemente, a inteligência emocional dos indivíduos. Há muito tempo reforça-se que o olhar da educação está voltado para a autonomia e o protagonismo, ainda mais sustentados pela Lei de Diretrizes e Bases e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, mas o que realmente isso significa? O que é essa tal inteligência emocional que precisa ser desenvolvida? Que sentimento de apatia e descrédito é esse que afoga nossos jovens?

A BNCC nos brinda com um rico estudo sobre habilidades e competências que devem ser trabalhadas e desenvolvidas, porém, escolas e educadores de todo o país, constantemente, questionam-se sobre de que forma se dará a condução dessa nova perspectiva educacional. Principalmente para o Ensino Médio, esta ainda é uma lacuna sem respostas. A princípio, porque é comum dividir essa etapa do ensino básico em duas grandes frentes: a primeira como grau escolar mínimo para o início da vida adulta e ingresso no mercado de trabalho e outra, voltada à preparação para a entrada no Ensino Superior, exclusivamente objetivando a preparação para provas e exames de vestibulares e afins. Eis o grande abismo entre essas duas vertentes que, na prática, não garantem tudo o que, por lei, deveriam oferecer: uma educação integral, que prepare os jovens para atuar na sociedade em que vivem e para ter condições de oferecer sua contribuição com vistas para o todo.

Rubem Alves nos traz uma profunda reflexão sobre todos os questionamentos levantados até então:

> Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

> arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado." (ALVES, 2001)[2]

Essa é a questão: Que método ou proposta pedagógica pode encorajar ao invés de castrar? Como um método pode ser flexível, adaptável, moderno e significativo e ainda contribuir para que cada indivíduo encontre dentro de si a potência de expressão que quer oferecer ao mundo? O que se quer oferecer aos jovens que serão a sociedade adulta de amanhã? Quais são os valores a serem fortalecidos e construídos? O que os instiga? O que os move? Que potências eles podem oferecer, que ainda não foram descobertas? Como desvendar tudo isso? Como muni-los com ferramentas imprescindíveis ao seu próprio desenvolvimento? Como contribuir para que encontrem seu propósito pessoal?

O primeiro passo para buscar soluções a todos os questionamentos acima é realizar a escuta ativa desses estudantes e da comunidade escolar. Apenas ouvindo suas dores, angústias, alegrias e expectativas, é possível refletir e elaborar um caminho, um método que realmente faça garantir o que temos no art. 35, principalmente os itens II e III, da LDB:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
>
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

2 Texto publicado em dezembro de 2001 e disponível no site: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB: LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996)

Um método que seja significativo, instigante, inspirador e que, realmente, encoraje nossos estudantes a alçar voos, encontrar seus propósitos, reconhecer seus valores e contribuírem na construção de um mundo melhor, mais justo, mais humano e mais sustentável para todos. É o que se propõe o Método Premere.

Mas como buscar e oferecer tudo isso? Por onde começar? Com o desenvolvimento e o fortalecimento da autonomia dos alunos. O termo "autonomia", de origem grega, está vinculado à ideia de independência, liberdade, autossuficiência, valores esses que precisam ser apreendidos, estimulados e refinados para que seja, de fato, uma habilidade do indivíduo. Na tradição filosófica, a autonomia contempla a liberdade do indivíduo em gerir, organizar e sistematizar sua vida de forma livre, fazendo suas próprias escolhas e tomando suas próprias decisões de forma racional e consciente. O desenvolvimento dessa competência no âmbito educacional pode ser compreendido como a capacidade do aluno organizar sozinho seus estudos, sem a total dependência dos professores e dos demais atores do sistema educacional, administrando de forma eficaz tanto o seu tempo de dedicação aos estudos, como também escolhendo de forma eficiente as estratégias para esse estudo. Porém, é preciso ir além, é preciso levar para o meio educacional a perspectiva mais ampla do termo, não contribuindo apenas para que o aluno desenvolva essas habilidades sobre sua rotina de estudos, mas para que possa entender-se como um ser autônomo dentro da sociedade que o cerca. Essa autonomia, instigada, construída e alicerçada na escola, deverá repercutir por toda sua vida, uma vez que o ser autônomo, aquele que faz suas escolhas baseadas em processos mentais e racionais, assim o faz por ter desenvolvido competências que o tornam apto a criar hipóteses diante de um cenário, avaliar situações e possibilidades e chegar a uma conclusão. Lançar-se à frente, ter discernimento, ferramentas e potência para fazer escolhas, é ser Premere. Assim, o método Premere sai da microestrutura educacional e adentra a macroestrutura da vida cotidiana e coletiva do indivíduo.

Outro pilar do método Premere é o desenvolvimento e fortalecimento do protagonismo juvenil. Ser protagonista do seu processo educacional é participar de todas as fases do processo educativo é, inclusive, transformar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

etapas passivas, em ativas. De acordo com as metodologias educacionais tradicionais, o momento em que o aluno está em sala de aula, ouvindo a explicação do professor e recebendo a informação a respeito dos conteúdos ministrados, é considerado um momento passivo, em que o jovem recebe a ação principal da situação. Na metodologia Premere, mesmo o "assistir aula" se torna um processo ativo, tendo em vista que o aluno é instigado a pensar, problematizar, criar hipóteses e propor soluções o tempo todo. As aulas não são pequenas palestras em que o detentor do conhecimento ilumina aqueles que não têm luz. Diferente disso, o aluno, no método Premere, recebe disparadores que o conduzem no caminho da construção do conhecimento.

A partir dos disparadores propostos e dos conhecimentos prévios de mundo de cada ser atuante no processo, o conteúdo da aula é constituído pela coletividade, de forma que os alunos buscam e trazem informações, hipóteses, dúvidas, exemplos, aplicações e, juntos com os professores, tecem a teia do conhecimento. Ao professor cabe o complexo papel de disparar gatilhos eficientes, provocativos e motivadores, estabelecer os conceitos básicos para que o conhecimento se estruture de forma mais clara e efetiva, direcionar a pesquisa, sanar dúvidas, problematizar afirmações e complementar lacunas, além da função de costurar e integrar todas as informações trazidas e levantadas pelos alunos com os saberes historicamente construídos pela humanidade.

O método em si busca sistematizar e organizar os processos didáticos, dando suporte, apresentando possibilidades reais de aplicação e apontando caminhos. Dentre esses processos, pode-se citar a provocação e contextualização da situação problema, em que o professor lança disparadores de conteúdo aos alunos e, a partir disso, instiga e provoca. Esse disparador engloba um (ou mais) dos conceitos básicos a serem abordados de acordo com os Referenciais Curriculares estabelecidos, sempre tendo-se em mente as competências e habilidades que podem ser trabalhadas e desenvolvidas em cada um deles. Por disparadores entendemos contextualizações e situações problema envolvendo a questão. É neste momento que os estudantes manifestam suas impressões sobre o tema, seus conhecimentos prévios e suas dúvidas iniciais, formalizando-se as primeiras impressões e informações sobre o conhecimento de mundo dos seres atuantes no processo educacional. Diante disso e munidos dos conhecimentos básicos, o aluno desenvolve ferramentas para elaborar hipóteses, esboçar linhas de raciocínio e criar teses acerca do conteúdo. A partir daí, o professor faz a mediação entre os saberes trazidos pelos alunos e os saberes historicamente construídos,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

problematizando, indicando caminhos de hipóteses, correlacionando conteúdos e afins e instigando a busca por soluções na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Com hipóteses já formuladas, é o momento de debruçar-se sobre o campo de pesquisa, cálculo e análise para comprovar suas teses. Nessa etapa dois caminhos são previstos: a comprovação da hipótese inicial ou sua não comprovação. Diante da comprovação, estrutura-se o conhecimento; diante da verificação de uma hipótese falsa ou inadequada, o aluno é instigado a ajustar a linha de raciocínio empírica a ponto de formular uma nova tese. A partir das análises feitas, da busca pela comprovação e da validação ou não do resultado esperado, constitui-se o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades e competências na aplicação desse aprendizado na vida em sociedade.

Após esse processo, é fundamental que haja a troca de saberes, em que o percurso educacional dos alunos é partilhado entre colegas ou entre turmas, por meio múltiplas possibilidades comunicativas: oralidade, anotações, cartazes, vídeos, podcast, maquetes, produções textuais, cálculo, entre outros. A troca tende a acontecer de forma estruturalmente adequada aos conhecimentos trabalhados e de forma a ressaltar as habilidades individuais dos alunos. A partir disso, é o momento em que cabe ao professor sistematizar, costurar, complementar (caso necessário) e correlacionar os conteúdos com outras áreas do conhecimento. Por fim, após o percurso pedagógico, o professor retoma o ponto inicial e discute, com os alunos, as relações, implicações, ações e consequências do que foi abordado, fortalecendo a estruturação daquele conhecimento.

O MÉTODO EM SI

Estruturalmente, a sequência didática Premere é constituída das seguintes etapas:

1. Provocação e contextualização da situação problema: Nessa primeira etapa os professores lançam disparadores de conteúdo para os alunos, a partir disso o docente deve instigar a provocar. Esse disparador engloba um (ou mais) dos conteúdos obrigatórios que consta no planejamento do professor. Por disparadores entendemos contextualizações e situações problema envolvendo o tópico. A partir de então, tem-se início a segunda etapa;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

2. Primeiras impressões e informações trazidas pelos alunos: Assim que o disparador é lançado e o conteúdo base é contextualizado pelo professor é o momento da escuta ativa. Os alunos manifestam suas impressões sobre o tema, seus conhecimentos prévios, suas dúvidas iniciais. Nesse momento, o professor inicia a estruturação das próximas etapas mediando e indicando caminhos de hipóteses, co-relacionando conteúdos e afins; é a escuta ativa e o início da organização das informações;
3. Fundamentação Teórica: após o professor ouvir as impressões do aluno, o professor irá ministrar aulas expondo a teoria do conteúdo explorado, munindo os alunos com ferramentas que os auxiliem na construção do conhecimento;
4. Levantamento de hipóteses: diante da discussão inicial e da fundamentação teórica os alunos são instigados a formular hipóteses, esboçar linhas de raciocínio e criar teses acerca do conteúdo;
5. Experimentação e estudo: com hipóteses já formuladas os alunos precisam ir para o campo de pesquisa, cálculo e análise para comprovar suas teses. Nessa etapa dois caminhos são previstos: a comprovação da hipótese inicial ou sua não comprovação. Diante da verificação de uma hipótese falsa, ou inadequada, o aluno deve conseguir ajustar a linha de raciocínio empírica a ponto de formular uma nova tese, a partir das análises feitas e da busca pela comprovação;
6. Troca de saberes: nesse momento o percurso educacional dos alunos é exposto entre colegas/ entre turmas e utilizando múltiplas possibilidades comunicativas: oralidade, anotações, cartazes, vídeos, maquetes, produções textuais, cálculo, a troca deve acontecer de forma estruturalmente adequada tanto ao conteúdo quanto às habilidades dos alunos;
7. Transformar em unidade: nesse momento o professor amarra todas as contribuições e sistematiza o que foi abordado, explicitado. É função do professor partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos e formar um conjunto harmonioso e de informações verdadeiras;
8. Complementação e Arremate: momento em que o professor complementa alguma lacuna que, por algum motivo, não tenha sido preenchida pelas pesquisas dos alunos. O professor deve ter os pontos/informações essenciais de cada tópico e deve verificar se todos foram contemplados pelos alunos, na ausência de algum, é papel do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

> professor incluir na célula de conteúdo que estão criando, sempre aproveitando a oportunidade para instigar os alunos e refletir sobre os processos de formação do conhecimento. Por fim, após o percurso pedagógico o professor retoma o ponto inicial e discute, com os alunos, as relações, implicações, ações e consequências do que foi abordado, finalizando o bloco garantindo a unidade da "célula" educacional.

Além das considerações acerca do processo modular das aulas, o método Premere constitui uma nova proposta também de avaliação. Essa proposta prevê uma avaliação de verificação de conteúdos, conteúdos esses que são compostos pela aula de fundamentação teórica somada ao saber coletivo que foi produzido com a turma, ou seja, entra como roteiro de estudo toda a produção de conteúdo também dos alunos. Além da avaliação de conceitos técnicos da disciplina se faz necessária uma segunda avaliação, mas agora das habilidades. Nesse processo, ao aluno é passado quais as habilidades requeridas naquele módulo e essas habilidades e seus desdobramentos são avaliados em um evento que também conta com um "disparador", de forma relativamente parecida com a sequência didática exposta acima. A partir da leitura de um texto, de um infográfico, de uma situação o aluno é levado a colocar em prática, de forma individual, a habilidade que foi trabalhada durante o módulo passado pelo professor. É de suma importância destacar que essa segunda avaliação é interdisciplinar e uma mesma atividade contempla, então, diversas habilidades de múltiplas áreas do conhecimento.

Isso posto, a avaliação se constitui como um processo, tanto para o professor quanto para o aluno, por isso é de fundamental importância que o aluno pense criticamente sobre o seu desenvolvimento durante aquele período de tempo e diante daquelas habilidades, competências e conteúdos solicitados, para isso, a auto avaliação se faz fundamental. Se coloca de forma clara que em uma proporção de nota relativa, porém, é uma etapa essencial para que o aluno tenha consciência do seu processo educacional, que reflita sobre papel nessa cadeia pedagógica. Da mesma forma, se faz indispensável colocar o professor como um avaliador constante dos processos dos alunos, por isso, a avaliação diária também contempla parte do processo avaliação e de composição de nota. É de suma importância que o professor verifique a postura com que cada aluno encara cada etapa do processo educacional.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

A atribuição de nota é uma etapa indiscutível e burocrática durante a aprendizagem dos alunos, isso não quer dizer que ela é negativa, mas, assume esse tom quando analisamos a forma com que as instituições de ensino lidam com ela atualmente. Em uma sequência avaliativa que, ao todo, computa cem (100) pontos, o aluno precisar de 60 pontos para ser considerado apto para a próxima etapa/ conteúdo, é um tanto quanto problemático se pensarmos que quase metade daquele conteúdo não foi apreendido e que não se problematiza sobre isso. No método Premere a recuperação de conteúdo extrapola a média "para passar", pois ter o conteúdo o conhecimento é maior do que as atribuições meramente burocráticas.

A nota é importante e necessária para que os envolvidos no sistema educacional (alunos, pais, professores, coordenadores) consigam dimensionar o desenvolvimento de um aluno, de uma turma, de um conteúdo, porém, a nota é um dado que precisa ser explorado e não apenas conceituado.

A verificação de conteúdos, habilidades e competências precisa estar vinculada com o propósito do Ensino Médio que é colocado pela BNCC como:

> No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. (BNCC, p. 481)

Então, a avaliação precisa auxiliar o jovem nesse processo de encontrar-se, de entender-se e de entender o outro. Ou seja, não há a preocupação simplista de contabilização de números, há, diante da prova, a análise de dados, a reflexão sobre os procedimentos e sua vinculação com as necessidades reais dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual vive um marco importante no âmbito educacional. Importantes reflexões, questionamentos e estudos sobre a educação foram sistematizados e sancionados em leis, possibilitando uma mobilização nacional no que se refere à estruturação dessa nova proposta pedagógica. Porém, conforme exposto, a grande possibilidade de mudança e contribuição que todo esse movimento pode proporcionar está atrelada a uma renovação efetiva, para além de nomenclaturas, uma transformação no cerne da estrutura

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

educacional, nas dinâmicas pedagógicas, no encaminhamento didático, nas relações e interrelações estabelecidas, no olhar para o aluno, suas potencialidades e suas contribuições, na concepção da própria Instituição Escola e na ampliação da percepção que se tem sobre a educação, os espaços de conhecimento, o ensino e a aprendizagem.

Diante disso, pode-se concluir que é intensificada e fortalecida a necessidade de estruturação de um caminho possível e palpável para que essa revolução aconteça. E, desta necessidade, tendo em vista o cenário estabelecido, ouvindo ativamente todas as partes envolvidas no universo escolar e debruçando-se sobre as leis e diretrizes que regulamentam o Ensino Médio no país, nasce o método Premere. Com o intuito de ordenar o trajeto para que os grandes objetivos educacionais sejam alcançados na prática e para que se possa contribuir efetivamente na formação de indivíduos mais críticos, autônomos, humanos e protagonistas sobre sua atuação no mundo que os cerca, o método Premere ousa sair da zona de conforto e buscar respostas, soluções e possibilidades.

Conclui-se, portanto, a relevância da pesquisa realizada, dos estudos, das reflexões e da proposição em estabelecer um método flexível, efetivo e significativo, que, para além de cumprir com todas as metas estabelecidas nos documentos legais, ordene o percurso, sistematize possibilidades e aponte caminhos concretos que enriqueçam a prática pedagógica e contribuam para a construção do conhecimento, evolvendo alunos, professores, família e toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. F**undamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MASETTO, M. T. D**esafios para a docência no Ensino Superior na contemporaneidade**. In: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M. de; FARIAS, I. M. S. de F.; LIMA, M.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.103

do S. L. (org.). Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola e formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 4, p. 779-795.

PERRENOUD, P. **O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência**. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (org.). Formando professores profissionais quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ArtMed, 2018. p. 161-184

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba,SP:Ed. Unimep, 2006.

BNCC: Documento homologado pela Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

CHARLOT, Bernard. **Globalização e educação**. Texto de Conferência no Fórum Mundial de Educação. 2001 – Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/me001023.pdf, pg 50.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

METODOLOGIAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO DE DISCENTES LEITORES E A INTERFERÊNCIA DO PEDAGOGO (A) NESSE PROCESSO

DEANE TAIARA SOARES HONÓRIO
Pedagoga, mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, deane_taiara@hotmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

RESUMO

Esse artigo teve como objetivo apresentar reflexões vividas durante a prática do estágio supervisionado no ensino fundamental I. Para tanto, buscou-se relatar o processo de imersão no estágio, levando em consideração sua importância para formação no curso de Pedagogia. Os principais teóricos utilizados para fundamentar esse trabalho foram: Arroyo (2013), Freire (2015) e Soares (2017, 2018). A metodologia de pesquisa deste estudo foi de natureza qualitativa, caracterizada como uma pesquisa-ação. O local de realização foram duas escolas da rede municipal de ensino, ambas situada no município de Paulo Afonso - Bahia, uma delas pública, e a outra de direito privado sem fins lucrativos. Os principais participantes desta pesquisa foram duas turmas, uma do 4° ano (escola 1) e outra do 5 ° ano (escola 2), a primeira com 42 e a segunda com 23 alunos, e uma professora regente em cada sala. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação direta e o diário de campo da prática de estágio. Portanto, inferiu-se que a desvalorização do profissional interfere diretamente no desenvolvimento da sua função, o que acarreta metodologias de ensino inadequadas e ineficazes, para isso necessita-se garantir uma formação permanente do pedagogo, para que se tenha aparatos teóricos e experiências que lhes deem condição de realizar um bom trabalho. Por fim, a prática do estágio supervisionado tornou-se um rico espaço de aprendizagem profissional, que possibilitou conhecer o estudante, além do contexto educacional, em que professor e aluno são partes de um mesmo processo de ensinagem.

Palavras-chave: Metodologias, Língua Portuguesa, Leitura, Valorização do Pedagogo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

INTRODUÇÃO

A valorização do profissional da educação se baseia na consideração à relevância da sua função social para o mundo. Pois, é o educador que está à frente da formação dos sujeitos que constroem bens e produzem valores sociais. Já não se deve mais falar em vocação, ou romantizar a profissão, a ponto de torná-la objeto de manipulação (FREIRE, 2015). Ao pensar na formação do educador busca-se como resultados de sua prática a emancipação cidadã da população, a superação das desigualdades sociais, a instrumentalização dos indivíduos para a luta equiparada e, para tanto, um ponto essencial a ser enfatizado é a formação de leitores críticos. É na escola que o sujeito deve aprender a ler e a escrever, neste espaço devem ser dadas oportunidades e mecanismos de aquisição da lectoescrita.

Neste sentido, este artigo teve como objetivo realizar uma discussão sobre algumas metodologias de ensino da língua portuguesa e o papel central do educador, no que tange a valorização do seu trabalho e a sua condição de agente da educação. Este tema foi considerado pertinente a partir das observações participativas em estágio obrigatório, do curso de Pedagogia, com turmas do 4º e 5º ano do fundamental I. Percebeu-se durante o estágio a dificuldade de leitura e escrita das crianças destas turmas, na realização das atividades cotidianas em sala de aula, como também, a desconsideração ao trabalho e posição do (a) pedagogo (a) enquanto profissional da educação, tendo suas práticas pedagógicas e suas metodologias de ensino prejudicadas neste contexto.

É importante enfatizar a relação do estágio supervisionado na formação do pedagogo (a), pois é neste espaço que o profissional passa a ter seus primeiros contatos com o chão da escola, lugar em que efetivará a prática da sua formação. Nesse sentido, todo processo formativo requer a experiência do estágio, potencializando os saberes e as aprendizagens do discente em formação. Além disso, o estudante precisa compreender a responsabilidade da função de mediador da construção do conhecimento de outros sujeitos, sejam eles, crianças, jovens ou adultos. É esta tarefa de ensinar que demanda do educador uma postura comprometida, interessada e empenhada em fazer o melhor, e garantir o sucesso da escolarização dos sujeitos da escola. Dessa maneira, o estágio é um dos espaços mais favoráveis para que o estudante tenha essa visão, nos cursos de licenciatura, e deseje aprimorar seus conhecimentos tanto se envolvendo em todas as oportunidades

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

que o estágio lhe dispõe quanto aplicando os aparatos teóricos assimilados durante os estudos das disciplinas do curso (SCALABRIN e MOLINARI, 2013).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96) preconiza que o estágio supervisionado deve fazer parte da formação de profissionais da educação básica, oferecendo a fusão entre a teoria e a prática. Entre as possíveis modalidades do estágio está o curricular obrigatório, que faz parte da matriz curricular do curso de licenciatura e o seu modo de organização depende da instituição a que se vincule. No caso em questão, a instituição referida foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Paulo Afonso, que exigiu a realização de três estágios obrigatórios, no curso de licenciatura Plena em Pedagogia, sendo estes, Pesquisa e Estágio I: espaços não formais; Pesquisa e Estágio II: educação infantil; e Pesquisa e Estágio III: series iniciais ensino fundamental, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de 2008, a que as estagiárias estavam vinculadas.

Ao vivenciar a atuação em sala de aula do educador surgem muitas dúvidas no estudante, que começa a relacionar os conteúdos teóricos e práticos vistos na Universidade e a realidade do dia a dia da escola. Logo, é impossível não perceber o papel do (a) pedagogo (a), de como as suas ações interferem no percurso educativo, na aquisição dos saberes pelos educandos. A disposição do profissional também exerce influência, já que quanto mais disposto mais busca aprimorar sua didática e metodologias de ensino. Nisto, consiste uma boa formação do (a) pedagogo (a), e de sua valorização ao longo de toda sua caminhada. Arroyo (2017) discorre que é imprescindível instrumentalizar o (a) professor (a) com técnicas eficientes para que tenham domínio de habilidades, como as de escrita, de leitura, da matemática básica e das demais competências requeridas pelos novos tempos, as quais são direito e também são exigidas pelos estudantes, por suas famílias e pela sociedade. Por isso, a formação dos educadores deve ser priorizada permanentemente, de maneira a aumentar suas capacidades, investindo recursos na sua qualificação e nas suas condições de trabalho.

A história da alfabetização no Brasil foi marcada pelo fracasso das escolas em conseguir alfabetizar suas crianças. Neste percurso, muitas mudanças ocorreram e muitas discussões foram realizadas para se alcançar um método que tivesse sucesso. Mas, ainda com a aplicação de diferentes métodos, o quadro de repetência, evasão e reprovação persistia. Houve períodos em que o método sintético perdurou, outros o analítico com suas variações, silábico, palavração, fônico, etc., mas o foco estava em qual método deveria ser

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

usado. Ainda neste contexto, surge em 1980, o construtivismo, como uma nova proposta para a aprendizagem da língua escrita. E, mesmo exercendo o domínio durante as duas últimas décadas do século XX, ainda se encontravam, nos primeiros anos do século XXI, nas avaliações internas das escolas, um grande número de crianças nas series inicias do ensino fundamental sem o domínio da leitura e da escrita (SOARES, 2018).

Esta situação da educação brasileira perdura até os dias atuais, e agora invade não só as series inicias do ensino fundamental como as finais e o ensino médio, resultados de fracasso apresentados pelas avaliações externas à escola, como as estaduais, nacionais e internacionais. Novamente o método de alfabetização aparece como o responsável pelo número de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados, ressurgindo as polêmicas em torno dos métodos, apresentando questões como a de que talvez não haja necessidade de um método ou a urgência de se recuperar um outro modelo (SOARES, 2018). Para tanto, há à demanda pela mobilização de ações por parte dos envolvidos com a escola, no intento de mudar a situação dos educandos e ajudá-los a superar suas dificuldades, preparando-os para lidar com os desafios postos pela vida e que carecem de suas habilidades adquiridas de poder ler e escrever.

A seguir, serão apresentados como fundamentação a perspectiva de Miguel Arroyo (2013) sobre a arte de ensinar, Freire (2015), e a de Magda Soares (2017, 2018) sobre as metodologias de alfabetização. As reflexões apresentadas neste artigo são oriundas de todo o processo de estágio realizados pelas estagiárias nas duas instituições de ensino. As discussões das observações participativas do estágio foram feitas em consonância com a aparato teórico. Por fim as considerações finais, inferindo proposições e mensurando possíveis metodologias eficazes e um trato que dê lugar de valor ao profissional da educação.

METODOLOGIA

Este artigo teve como abordagem a pesquisa qualitativa crítica, que vai além dos conceitos positivistas e empiristas de interpretar situações, dados e informações. Considera todas as formas sociais, epistemológicas de produzir saberes, não somente os conhecimentos já formulados e apreendidos pelos indivíduos, mas principalmente aqueles não pensados, ou percebidos, incutidos em valores distorcidos. Dessa forma, para esse tipo de abordagem o conhecimento social-científico é também um aspecto social, deixa de ser

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

entendido apenas como o saber de alguma coisa, mas passar a ter vez como o saber social.

A importância da abordagem qualitativa está no valor que dá as percepções subjetivas, respeitando crenças, identidades, mas também despertando para a realidade de forma crítica, trazendo esses indivíduos para uma conscientização das limitações impostas e da desconstrução de autoconhecimento que possuem de si próprios e dos grupos sócias dos quais fazem parte.

> A pesquisa qualitativa crítica é informada por uma teoria epistemológica e social que esclarece a relação entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social. Assim, pode ser usada em todos os tipos de pesquisa social e não somente em pesquisa especificamente orientada para relações dominantes de poder e opressão. [...] é que consiste em um esforço de trazer à luz e discutir rigorosamente conceitos básicos inevitáveis que *toda* pesquisa social deve, pelo menos, implicitamente empregar. A teoria metodológica crítica é um projeto continuado e falível para propiciar uma articulação mais clara e mais precisa desses conceitos básicos em uma teoria mais precisa que os liga (CARSPECKEN, 2011, p.398).

A abordagem qualitativa crítica, tem a intenção de trazer à tona informações implícitas que ficam subtendidas em formas padronizadas socialmente de ser, dos sujeitos em sociedade. Nesse sentido, não romantiza culturas e identidades, que na maior parte das vezes favorece as minorias dominantes e deixa em um lugar de renegados e excluídos a maioria dominada. A abordagem qualitativa crítica favorece as populações que tem ou tiveram seus direitos roubados, mas também acolhe a qualquer sujeito histórico, que tem opiniões, sentimentos, que age politicamente, que interfere na vida, sua e de outros.

O tipo de pesquisa utilizado enquanto paradigma de intervenção foi a pesquisa-ação, que propõe ao campo de pesquisa ferramentas que contribuam para transformar a situação atual, trazendo melhorias para os grupos participantes da pesquisa. É uma ação de mão-dupla, pesquisador e pesquisados juntos fazem trocas de saberes e constroem cada um, com os recursos que possuem, novas formas de trabalho que promovam mudanças. O pesquisador, nesse caso, as estagiárias proporam dois projetos de intervenção, um para cada instituição, colaborar para a superação de alguns déficits que

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

por elas foram identificados durante as observações participadas do estágio, e que entenderam como necessitário de intervenção.

> Pensamos que a finalidade de qualquer ação educativa deva ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de inciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo [...] a verdadeira educação um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem (BRANDÃO, 1999, p.19).

Dessa maneira, a partir da proposta de intervenção, se buscou a promoção dessa autonomia e liberdade de que discute Brandão, em que o sujeito se envolve no seu processo de conhecer e se desenvolver, sendo protagonista, assumindo seus papeis, entendendo a sua realidade e a dinâmica dos espaços em que se insere. Com a mediação e interferência das/dos agentes promotores dessa dinâmica e desses ambientes de aprendizagem.

Com isso, foram realizadas durante a aplicação do projeto de intervenção aulas mais centradas nos próprios educandos, utilizando como instrumento a pesquisa, a busca, a reflexão, com atividades de leituras e de escrita, aulas expositivas, exibição de vídeos, slides, apresentação de músicas, atividade escrita, participação em dinâmicas e brincadeiras, produção de alimentos, cultivo de jardins, piqueniques educativos, análise fílmica, produção de conteúdo informativo etc.

Para preservar as instituições participantes deste estudo optou-se por não mencionar seus nomes reais, mas substituí-los por uma representação fictícia, sendo estas, escola 1 e escola 2, ambas são escolas de educação básica, do município de Paulo Afonso – Bahia, uma pública administrada pela prefeitura e a outra uma instituição de direito privado sem fins lucrativos. Para a discussão desse artigo, fez-se uso das vivências adquiridas na realização do estágio supervisionado obrigatório, que se realizou nas séries iniciais do ensino fundamental. Na escola 1, a turma de locação de estágio foi o 4º ano, e na escola 2, o 5º ano, ambas no turno matutino, em que cada uma das estagiárias assumiu uma turma respectivamente. Na turma do 4º ano, estudavam 42 discentes, com uma professora regente da disciplina de língua portuguesa, outras duas professoras para a ministração das demais disciplinas e uma cuidadora, que intercalava sua atenção entre uma criança

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

com transtorno e outras duas com desvio de conduta. Já na turma do 5º ano estudavam 23 discentes e nela trabalhavam uma professora regente, uma auxiliar de classe e cinco professores (as) para as disciplinas diversificadas, que ocorriam em dia específico da semana. O estágio totalizou uma carga horária de 100 horas, se subdividindo da seguinte forma: 40h para observação, 40h para observação participada e 20h de regência, realizado entre 29 de outubro a 06 de dezembro de 2019.

O PEDAGOGO E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO COMO UM DOS EIXOS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO EDUCANDO.

Pensar em metodologias utilizadas no processo de ensino nas escolas, pelos profissionais da educação, requer que primeiro se faça uma busca na história da formação desses sujeitos, que têm como função articular, mediar e construir saberes conjuntos a outros sujeitos em seus percursos de desenvolvimento. É preciso compreender que o professor (a) é um trabalhador da educação, que tem um papel essencial nas questões educativas de formação de pessoas, na sua escolarização e profissionalização.

O professor é o mediador, entre o indivíduo que possui conhecimentos intrínsecos e experienciais, mas que necessita avançar, e o novo objeto de conhecimento, que oferece novos desafios, que requer auxílio de alguém mais qualificado para favorecer e contribuir com a aquisição desse saber, pelo indivíduo que está aprendendo. A partir daí, colocamos o professor (a), pedagogo (a), como peça chave. Quem planeja, executa e avalia as aulas, as interações e as aprendizagens que ocorrem em ambientes escolares é o profissional da educação e é por esse motivo que não se deve ser descartada a reflexão acerca da sua profissionalização, qualificação, valorização e respeito.

Arroyo (2013), discute em sua obra Ofício de Mestre, a falta de valorização dos profissionais da educação em nosso país. Segundo o autor, as transformações tecnológicas, os avanços das produções e o crescimento das riquezas do capital, transforam o professor em uma máquina que ensina, tirando a intencionalidade do ser e do fazer pedagógico. Desse modo, o exercício docente, passou para uma esfera técnica, ou seja, aprovar ou reprovar alunos, quantificando a qualidade da aprendizagem. Entretanto, se faz necessário destacar que os saberes da docência incorporam o "[...] saber plural [...], saberes oriundos da formação profissional, [...] saberes das disciplinas,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

dos currículos e da experiência" (TARDIF; LESSARD; LAHAYA, 1991, p. 218), que internacionaliza o saber docente para a qualidade da ensinagem.

Portanto, o pedagogo estar para além de ser um recurso da educação, ele precisa ser visto como sujeitos de direitos e deveres que tem um importante papel na escolarização dos educandos. É necessário romper com a visão simplicista que tem sido dada a esses profissionais, tanto as políticas públicas, quanto a sociedade, tem dado ao educador um lugar de instrumento, de objeto, no entanto, essa percepção nega-os o valor que possuem, lhes tiram a autonomia, o compromisso, o incentivo que é essencial para que possam realizar um bom trabalho. Vale ressaltar ainda, que são poucas as políticas que visam a formação continuada dos professores, dificultando ainda mais a capacitação e a qualificação para o enfrentamento das dificuldades do ofício de ensinar.

> O que sabemos fazer e tecemos de fazer no cotidiano convívio com a infância, adolescência e juventude não cabe em imagens simplificadas, nem em um único conceito, professor, docente, mestre, alfabetizador, supervisor, orientador. Carregamos todos uma história feita de traços comuns ao mesmo ofício (ARROYO, 2013, p.13).

Essa percepção do autor é bem esclarecedora no que diz respeito a não existir um padrão para ser um mestre, não cabe rotular e achar que uma concepção anula a outra. Por sermos diversos, diferentes e únicos como indivíduos possuímos maneiras diferenciadas de realizar nosso trabalho, mas isso não abre espaço para desconfiguração da profissão de professor (a). Os conhecimentos adquiridos na formação, no trabalho do dia a dia, em sala de aula e em outros espaços educacionais, são munidos da reflexão constante, e isso garante a qualidade da tarefa de ensinar.

> O trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores (as) / educandos (as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade. As tentativas de racionalização empresarial não conseguiam tornar essa qualificação dispensável. Além do mais, para que substituir uma escola centrada nas relações interpessoais e em processos e saberes artesanais, por uma escola centrada na racionalidade empresarial, na desqualificação do trabalho, se o trabalho qualificado dos mestres é tão barato? (ARROYO, 2013, p.19).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

Mudar o foco do processo educativo, baseados na função que exercem os educadores na relação com os educandos e insistir na compreensão mecanicista do trabalho divido por etapas, como por exemplo, uns determinam o que outros devem projetar e por último alguém realizada essa tarefa demandada de forma vertical e paralela, é o mesmo que renegar a história do magistério, da pedagogia, que surgiu bem antes do sistema do capital. Por isso, a resistência no enaltecimento da profissão de ensinar, pelos saberes construídos, por sua identidade enquanto docente.

Nesse sentido, existe uma história que não pode e nem deve ser apagada, e a luta por melhorias do trabalho está na afirmação do passado, na continuidade e aperfeiçoamento no presente e na construção de um futuro, que implica constantemente nas memórias, aprendizagens e na capacitação do professor (a), seu ofício foi e será sempre uma arte. "Seus mestres têm que ser artesões, artífices, artistas para dar cona do magistério" (ARROYO, 2013, p.18).

REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINAGEM

As necessidades sociais, culturais, econômicas, tecnológicas e ambientais das últimas décadas expõem problemas que tem impactado significativamente a vidas dos sujeitos, as relações estabelecidas entre elas, no trabalho, e também na escola, com isso, impõem o educador a repensar na mediação em sala de aula, trazendo possíveis soluções para as atuais demandas. Em vista de tantas mudanças, o processo de formação do sujeito se torna mais meticuloso de acordo com as exigências do cotidiano (SOARES, 2018).

A Educação Básica é fundamental para que os níveis de ensino futuros não venham a ser comprometidos, e também para que os alunos não encontrem dificuldades de aprendizado no decorrer do tempo. O professor possui um papel fundamental na formação dos indivíduos, e com isso cabe ao docente pensar em meios de cativar os estudantes para a leitura e a escrita. Para isso, se tem diversos meios, como a título de exemplo, as tecnologias, que tem como intuito prender a atenção dos estudantes com assuntos que lhes chamem a atenção. Assim, é notório que o ensino da leitura demanda dificuldades, pois a leitura trata-se da decifração de códigos, dessa forma, cabe ao educador ser lúdico, flexivo e possibilitar os seus educandos os mais variados e prazerosos tipos de leitura, podendo ser ela visual ou codificada (SOARES, 2018).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

> Aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinações de letras-escritas, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons, que é a essência de uma escrita alfabética [...], uma invenção cultural que tem sido caracterizada ora como a invenção de um código, ora como a invenção de um sistema de representação, ora ainda como a invenção de um sistema notacional (SOARES, 2018, p. 46).

Em relação à escrita o docente pode motivar seus alunos desde a educação infantil a escrever, mesmo que seja por meio de desenhos, e com isso eles estarão fazendo com que as ideias e imaginações das crianças sejam trabalhadas, proporcionando assim um desenvolvimento intelectual.

No entanto, é preciso compreender que os saberes necessários ao ensinar não se restringem somente ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas. Porém, é indispensável saber que é fundamental dominar o conteúdo para ter condições de ensinar, como também, concordar que este é apenas um dos aspectos desse processo. Cabe também à escola ter por objetivo proporcionar a interação entre alunos e professores. É imprescindível o trabalho coletivo, onde todos os seus integrantes: diretor, professores, equipe pedagógica e funcionários tenham objetivos comuns em prol do desenvolvimento do aluno, pois é nesta união de saberes e fazeres, embora complexa, que o processo educativo acontece de forma satisfatória (SOARES, 2018).

Alguns professores têm traçado métodos em que os alunos já devam ter conhecimento sobre os códigos alfabético e numérico, ainda que não seja capaz de ler, e as reações de alguns alunos ao serem "apresentados" a eles serão bem diferentes daqueles outros que pouco tiveram contato com esses códigos. Mesmo esse contato, hoje, sendo uma situação tida como normal para todos, aqueles alunos que ainda não tiveram a mesma oportunidade de conviver em um ambiente que identifique cada coisa ou objeto a sua volta, seu aprendizado será ainda mais lento, pelo fato de nunca as terem visto antes. Soares (2018), aborda sobre modelos e estratégias de leitura e escrita de palavras, componentes necessários para a leitura e escrita fluentes de palavras e textos.

> **A leitura de palavras**, de acordo com o *modelo* (ou teoria) *de dupla rota*, pode ocorrer ou pelo processo de decodificação grafema-fonema - *rota fonológica ou sublexical* -, ou pelo reconhecimento visual direto da ortografia de palavras conhecidas, "arquivada" em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares – *rota lexical* também

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

> denominada visual ou ainda *ortográfica* (SOARES, 2018, p. 256, grifo da autora).

O modelo de dupla rota que a autora menciona, explica que a leitura de palavras pode ocorrer por dois caminhos, à rota fonológica, pela decodificação grafema-fonema, ou pela rota lexical, reconhecimento visual da palavra conhecida, acessada pelo léxico mental. Outro modelo que a mesma autora aborda é a leitura silenciosa,

O processo de leitura silenciosa de palavras (ler para compreender) requer minimamente dois tipos de códigos: ortografia (conhecimento das letras e de sua posição na palavra) e semântica (conhecimento do significado das palavras). O processo de leitura em voz alta requer minimamente em código ortográfico e um código fonológico-articulatório para gerar pronúncia. Embora não mais que dois códigos essenciais sejam necessariamente exigidos por cada modalidade, vem se tornando cada vez mais claro que todos os três códigos (ortografia, fonologia e semântica) estão presentes tanto na leitura silenciosa quanto na leitura em voz alta (GRAINGER e ZIEGLER, 2008, p.129 *apud* SOARES, 2018, p. 261).

Dessa forma, ela traz contribuições de vários autores que concluem que este tipo de leitura envolve aspectos fonológicos também, ou seja, nela são usadas estratégias do modelo de dupla rota. As especificidades das palavras como lexicalidade, extensão, vizinhança, frequência e regularidade, trazem efeitos para a leitura e a escrita.

CONCEPÇÕES FREIRIANAS SOBRE ENSINAR E APRENDER

Na obra de Paulo Freire, Professora, Sim; Tia, Não, (2015) o autor inicia a primeira carta falando da questão da importância da leitura. Para Freire, a leitura e a escrita são duas coisas que não devem acontecer de forma separadas. Todo "ensinante" é também professor e todo professor é também "ensinante", ou seja, se aprende enquanto se ensina e quem está aprendendo também ensina, é um processo dialógico que irá acontecer concomitantemente, assim deve ser a prática da leitura e da escrita.

Segundo Freire (2015), existe a leitura do texto e a leitura do mundo, também chamado por leitura da palavra e leitura do contexto, que é exatamente, o mediador, o educador partir da realidade concreta de quem vive tal coisa, tal situação, partir daquele ponto para facilitar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O autor fala que, quando crianças,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

os indivíduos iniciam a comunicação, no mundo da linguagem, primeiro escutando, em sequência falando e por último escrevendo. Naturalmente, primeiro aprende-se a falar, a ler, para depois aprender a escrever.

> A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, 'desarmarda', ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, do mundo da experiência sensorial; de outro, na *recusa* ao que se chama de 'linguagem dificil', impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe (FREIRE, 2015, p.64).

Outro ponto extremamente importante para Freire, é a questão da capacitação do profissional. Desse modo, "O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo; não o autoriza a ensinar o que não sabe" (p.56). Ou seja, por mais que o professor aprenda enquanto ensina, não deve esperar para aprender na hora de ensinar, deve se capacitar antes, ter consciência de que sua formação é permanente, e que irá acontecer ao longo de toda a sua atuação profissional, da sua carreira, do seu trabalho, deve estar sempre estudando e se atualizando para melhorar sua condição de educador e de mediador (FREIRE, 2015).

> A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Essa atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2015, p.56).

A função da leitura, deve também ser parte integrante da vida do educador, como algo fundamental para aprender. Freire (2015) diz que estudar é o caminho para se conhecer, para a aquisição de saberes, que o estudo requer a dedicação e a leitura, esta por sua vez junto a escrita é um dos pontos cruciais para qualquer estudo e desenvolvimento cognitivo e intelectual.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

> Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um *quefazer* crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela *escola* ou se o realizo partindo da um reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros (FREIRE, 2015, p.57, grifo do autor).

A leitura e o texto escrito devem ter coerência com a condição de interpretação de quem estar lendo, ou seja, a formação de quem escreveu tal livro deve estar em condição com a formação de quem vai ler, trazendo-o para a realidade em questão. Um estudante de graduação terá uma maior familiarização em ler textos escritos por professores graduados, nesse sentido, uma pessoa que está na graduação terá mais condição de ler aquele texto e interpretar, do que uma pessoa que está sendo alfabetizada. Desta forma, "Reconhecendo, todavia que o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tornar-se acessível, menos fechado, ais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista" (p.64).

Não se pode trabalhar um texto escrito com uma linguagem mais científica, com um jovem que está sendo alfabetizado, achando que ele facilmente lerá e compreenderá o que leu, pois, as chances de que ele terá maior dificuldade para compreender são maiores. No entanto, é favorável que os textos oferecidos aos estudantes sejam mais dinâmicos, que tenham mais a ver com o seu contexto ou situação, textos que sejam mais simples. É claro que todo texto, todo escrito, deve trazer implicações, reflexões, indagações para que o leitor consiga trabalhar e desenvolver o seu raciocínio e ir além. Por isso, "Seu dever, como escritores, é escrever simples, é escrever *leve*, é facilitar e não dificultar a compreensão do leitor, mas não dar a ele as coisas feitas e prontas" (FREIRE, 2015, p.66).

É preciso que o texto apresente certa dificuldade, mas que esteja coerente com a condição do leitor, por exemplo, se o profissional da educação irá dar aulas a um adulto que nunca teve acesso à leitura e a escrita, e hoje está na educação para jovens e adultos (EJA), como mediador e professor, precisará dar condição a esse adulto de adquirir a leitura, deverá partir da leitura de mundo, do que conhece, o que tem a ver, por exemplo, com o trabalho, com a comunidade, com a família e as formas de viver desse sujeito. Como professor, deverá buscar textos que tragam essas questões e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

que também despertem a curiosidade para que o educando faça essa leitura e nela se engaje. Nessa primeira carta, o autor também enfatiza bastante a questão dos instrumentos, de que os estudantes precisam estar equipados, precisam recorrer a outras fontes, a outros textos, para ter mais condição de aprender tais coisas (FREIRE, 2015).

REFLEXÃO SOBRE O SUCESSO OU O FRACASSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAR

A alfabetização tem sido objeto de pesquisa desde que o acesso à escola se democratizou e se identificou por meio de avaliações nacionais, estaduais e municipais que os indivíduos em tempo escolar não estavam sendo alfabetizados. Mas essa não é um debate novo, pois há muito tempo já se discuti as problemáticas causadores do fracasso em alfabetizar. Outro fato que tem ganhado destaque são as novas teorias inauguradas pelas áreas da linguística e da psicologia, criando novas percepções e propondo outras formas de ensinar e aprender a língua falada e escrita (SOARES, 2017).

A polêmica em torno dessa disparidade na aprendizagem da língua portuguesa tem caminhado para rumos além da escola e da comunidade acadêmica, a mídia tem posto em debate de maneira bastante acirrada o assunto, e as políticas educacionais vem buscando formas de sanar a problemática, com a criação de programas e projetos. Mas o principal questionamento em torno da situação é sobre o conteúdo a ser ensinado e o método, ou métodos de como ensinar. Para tanto, tem sido necessário compreender em que momento estamos inseridos na história, apesar de ser um debate antigo, mas continua emergente na contemporaneidade (SOARES, 2017).

Existem três pontos imprescindíveis que devem ser comtemplados para a aquisição qualitativa da leitura e da escrita, são eles: linguística, cognitiva e sociocultural. Segundo Soares (2015), linguística tem a ver com "todas as facetas [...] da alfabetização, sobretudo as facetas: fonética e fonológica, morfossintática, sociolinguística, textual e discursiva (p.133) ". Já em relação aos aspectos do ponto cognitivo, do trabalho exercido pela mente, temos " diferentes vertentes psicológicas em que a alfabetização é objeto de estudo: sobretudo as vertentes cognitivas, psicogenética, do desenvolvimento (p.133) ". Por fim, o último ponto que trata das relações socioculturais, que devem fazer da leitura e da escrita instrumentos de sentidos para o uso

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

cotidiano, integrados a realidade e aos contextos onde as práticas dos sujeitos são vivenciadas, com os usos da linguagem.

Os três pontos acimas mencionados são para muitos estudiosos objetos exclusivos de análise, compreendendo suas funções de maneira individual, como se cada um por si só, fosse capaz de comtemplar a complexidade da alfabetização. Apesar disso, muito outros, percebem os três pontos como indissociáveis, e complementares. Essa confusão em torno do que ensinar, como ensinar e qual o objeto central de estudo, tem dificultado bastante principalmente aos docentes e discentes, que acabam divididos e desnorteados em relação a um eixo de apoio. Entender a aprendizagem da língua escrita como principal elemento desse processor de alfabetizar, é o caminho mais eficaz a se seguir, pois abrangendo todos os elementos que o integram, a linguística com seu olhar atencioso ao código falado e escrito, ou seja ai fonema e ao grafema, o cognitivo, que é o próprio funcionamento da mente atento a apreensão do código e seus sentidos e o sociocultural, que tem suas práticas voltadas para o direcionamento condizente dos usos da leitura e da escrita nos contextos de atuação dos sujeitos (SOARES, 2017).

CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Diante do que foi apresentado anteriormente e das vivências durante o estágio percebeu-se dois extremos em relação as duas profissionais regentes das turmas de realização do estágio. Por um lado, uma das profissionais (escola 1) executava suas aulas de forma mais dinâmica, confeccionava materiais lúdicos e priorizava a afetividade. Entretanto, mesmo a professora disponibilizando os materiais que chamassem a atenção das crianças, elas muitas vezes ficavam dispersas e desconcentradas, fazendo com que extrapolassem e infringissem as regras da sala de aula. A relação da docente com os discentes por se mostrar excessivamente afetiva, tornou-se um tanto desapropriada, pois ela acabava os superprotegendo e não se atentando para as suas reais necessidades, oferecendo um conteúdo pronto, sem abrir espaços para problematizações, ocasionando uma "preguiça intelectual". Por isso, a importância do professor ter consciência da responsabilidade social de sua profissão, entender que não é preciso ser autoritário para ter autoridade e ao mesmo tempo não precisa entregar tudo mastigado para os discentes para ser um bom professor. Pelo contrário, é importante sim ter uma relação afetiva de qualidade e que permita os estudantes se

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

aproximarem e conseguirem ter uma relação interpessoal com seu professor, tanto pela convivência diária quanto por se tratar de relações humanos de aprendizagens.

Já a segunda profissional (escola 2) possuía um perfil mais sério, sem ter muita intimidade com os discentes, possuía um planejamento mais rígido e mecânico, apesar de procurar realizar atividades em grupos com seus alunos, com jogos e dinâmicas. Por ser mais tímida fazia bastante uso do livro didático e lecionava cinco disciplinas na mesma turma, o que acabava sobrecarregando-a física e mentalmente. Percebeu-se que essa profissional era bastante cobrada pela instituição de ensino que trabalhava, e principalmente pela coordenação pedagógica, que exigia relatórios individuais de cada aluno e um geral da turma mensalmente.

No caso da primeira profissional citada, havia contratempos em relação aos demais profissionais com os quais ela trabalhava, uma vez que outros professores também lecionavam na mesma turma e que consequentemente não possuíam o mesmo trato pedagógico protetivo e afetivo com os alunos, que ela, o que ocasionava conflitos, por conta das comparações que esses estudantes faziam.

Acredita-se na formação de qualidade do professor (a) e pedagogo (a), e na valorização dos seus trabalhos, como os principais condutores no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois mesmo com as transformações do mundo e as novas formas de ensinar e aprender, é o pedagogo que irá planejar aulas, propor metodologias diferenciadas e possuir ou não boa didática de ensino, o que dará suporte a sua performance de mediação de conteúdos e saberes.

Em relação às metodologias de ensino para a aprendizagem da língua portuguesa, observou-se que nas duas escolas existem práticas tradicionais do ensino, focadas na codificação e decodificação, quanto práticas progressistas que dão ênfase a realidade do aluno. No entanto, notou-se a prevalência de atividades mecânicas, forçando os discentes a uma aprendizagem de memorização dos conteúdos. Esses métodos têm dificultado e causado uma ineficiência do ensino, pois as duas turmas dos 4º e 5º anos apresentaram inadequação aos métodos, com poucas condições de avançarem nas suas aprendizagens. Essa defasagem inviabiliza na qualidade da alfabetização e do letramento desses estudantes, uma vez que foi possível observar uma incapacidade de interpretação dessas crianças na realização de atividades cotidianas de sala de aula, como: leitura de textos didáticos, histórias em quadrinhos, textos literários, poemas etc., não somente na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

disciplina de língua portuguesa, como nas demais, história, geografia, ciências, matemática.

Magda Soares (2017) discorre sobre a existência de diversas metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e que não há uma melhor do que a outra, todas possuem suas funções e maneiras de serem utilizadas e que nenhuma delas devem ser descartadas. É preciso compreender que os indivíduos são diversos e cada tem sua forma própria de adquirir saberes e se desenvolver, por isso a necessidade do professor (a) ter atenção às especificidades de cada aluno para saber adequar suas práticas e metodologias de forma a favorecer da melhor maneira a todos os discentes que compõe uma turma em sala de aula.

Para Freire (2015) o educador e a educadora devem ter consciência de que sua tarefa enquanto docente é também política e que jamais o contexto teórico deve ser separado do contexto concreto em sua prática educativa. O fato de muitas crianças, jovens e adultos não possuírem o conhecimento padrão culto não significa de maneira nenhuma que não possuam conhecimentos empíricos, que de fato possuem, e que os sustentam nas suas sobrevivências diárias. Uma escola democrática é a escola que respeita dos saberes individuas e coletivos dos grupos culturais diversos e não menospreza, com indiferenças, mas sabe agir a partir do que os educandos oferecem, lhes proporcionando uma formação que nos dizeres de Freire (2015, p.102): "a) diminuam as desvantagens na luta pela vida; b) ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita sempre serão vistas como o meio mais efetivo do aprendizado e do compartilhamento de conhecimentos. Ler é se fazer pertencente a um meio que se inova e renova a cada dia, de diferentes formas, pensamentos e ideias. Ao ler o aluno estará apto a decifrar símbolos e códigos presentes no cotidiano, e assim conquistar sua independência e autonomia de resolver conflitos e desafios da vida. Os hábitos da leitura e da escrita devem ser incentivados desde os primeiros anos de vida, por isso, cabe também aos pais instigarem seus filhos a explorarem e identificarem o mundo da leitura, assim como, os (as) pedagogos (as), na educação infantil, fazerem essa iniciação das crianças no mundo letrado.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

Compreendeu-se que o fator formação é determinante para a qualidade do ensino. Primeiro porque o profissional que está em constante aprendizado e reflexão da sua prática tem mais condições de rever e repensar suas metodologias de ensino e perceber os avanços e retrocessos de seus discentes. Segundo que, após verificado a falta de valorização e respeito a esses profissionais dentro das escolas, entendeu-se que estes são partes dos motivos que os desestimulam e os desmotivam, tornando-se um grande empasse no processo de ensinagem dos estudantes.

Por isso, a questão das metodologias ainda é um assunto tão discutido, porque apesar de tantas tendências pedagógicas e pesquisas na área da alfabetização e do letramento, ainda se encontra nas escolas práticas tradicionais, que não agregam valor a realidade dos estudantes e nem os engajam e os incentivam a querer aprender. O que inviabiliza o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

A pratica de estágio tem relevância fundamental para a formação, pois é através dela que o estudante entrará em contato direto com a realidade profissional a qual logo mais estará imerso. Também possibilita e viabiliza alinhar a teoria e a pratica como formas de aperfeiçoamento das competências docente e melhoria do seu ensino, tanto da instituição em que se realiza o estágio quanto para o desenvolvimento e qualificação das (os) estagiárias (os).

Assim, o estágio tem essa finalidade de possibilitar uma maior integração de valores e conhecimentos, bem como, qualificar o futuro profissional para saber solucionar as possíveis problemáticas que encontrará em sua trajetória. Como foi o caso do estágio discutido neste estudo, em que as estagiárias presenciaram os desafios postos pela dificuldade de ler e escrever dos educandos.

Desta maneira, a importância da aquisição da leitura e da escrita está para além da técnica de codificar e decodificar. Encontra-se no fato de que os sujeitos em sociedade estão imersos em um mundo letrado, em que os signos, os símbolos, as expressões faciais ou corporais, os contextos dos quais fazem parte, comunicam e transmitem informações a todo o tempo. Com isso, precisam ter condições de decifrar e compreender essas informações para que possam viver nesses espaços.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

AGRADECIMENTOS

A Wilvania Paiva, pelas orientações durante a escrita do texto; à professora Ma. Gicelma de Oliveira Cavalcante, pela supervisão do componente curricular Pesquisa e Estágio III: series iniciais ensino fundamental; e a Raiane de Andrade, pela parceria durante a realização do estágio curricular obrigatório.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. 15 ed. Petrópolis: **Vozes**, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. 8 ed. São Paulo: **Brasiliense**, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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. Seção 1, p. 27839. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 14 jul. 2021.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a quem ousa ensinar. 25 ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYA, Louise. **Os professores face ao saber:** Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. 1 ed. São Paulo: **Contexto**, 2018.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 7 ed. São Paulo: **Contexto**, 2017.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.104

SCALABRIN, Izabel Cristina e MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista Científica UNAR,** São Paulo. v.7, n.1, p.1-12, 2013. Disponível em:

https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_ estagio.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

MITOS, PRECONCEITOS SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM EAD E OS DADOS ESTATÍSTICOS DO INEP

JACKELINE BARCELOS CORRÊA
Doutoranda do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, jack.barcelos1@ hotmail.com;

AMARO SEBASTIÃO DE SOUZA QUINTINO
Mestrando pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, amarotiao1@yahoo.com.br;

JOSÉ ANTUNES NOGUEIRA NETTO
Mestrando do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, josenogueira.neto@hotmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

2010

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

RESUMO

Os cursos Educação a Distância (EaD) caracterizam-se por utilizar metodologias distintas das utilizadas nos cursos presenciais, tendo como pressuposto romper as barreiras físicas, levando aprendizado *on-line* de maneira democrática às pessoas, com o objetivo de investigar sobre o preconceito que se perpetua em relação à formação em EaD. Neste sentido, foi realizado um diagnóstico, por meio da análise de conteúdos teorizada por Bardin (2006), de natureza qualitativa com extensa revisão de literatura. Como fundamentação teórica destacou-se os estudos do Vasconcelos (2002), Almeida (2014) e uma constatação de dados estatísticos do Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Censo da Educação Superior do ano de 2019. Metodologicamente a pesquisa foi realizada por meio das redes sociais, com posterior análise dos relatos de 8 participantes escolhidos aleatoriamente. Espera-se que os resultados deste trabalho venham fortalecer a necessidade da sensibilização, do reeducar o olhar para a formação da consciência nesta modalidade de ensino em prol da construção do conhecimento, de atitudes e de habilidades essenciais à formação do indivíduo que pretende estudar de fato.

Palavras-chave: EaD; Preconceito; Formação de professores; INEP.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil foi impulsionada principalmente pelo processo de industrialização. Neste contexto, no início do século XX a educação teve então o seu enfoque voltado para a formação de mão de obra, com a finalidade de atender a demanda da indústria brasileira. Surge então, por meios de comunicação radiofônicos e a Educação a Distância como alternativa para formar trabalhadores rurais sem que os mesmos se deslocassem para centros urbanos (LOPES, 2012).

Com a expansão das mídias digitais e o crescente uso da internet nos últimos anos, a Educação a Distância (EaD) vem sendo a modalidade educacional que mais se destaca atualmente devido a sua flexibilidade de aprendizagem e a necessidade de um ensino emergencial remoto. Na década de 80 foi criado o projeto Ipê, com intuito de oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores de 1º e 2º graus, como era a nomenclatura da época.

A presente pesquisa justifica-se pela constatação dos diversos depoimentos relatados sobre o preconceito em relação à formação nos cursos de EaD no Brasil. Para tanto, houve a necessidade de examinar os dados oficiais para que se tenha um melhor entendimento sobre a temática abordada. Os números mostram que a quantidade de alunos em cursos de graduação à distância no Brasil saltou 378% em dez anos.

O objetivo da pesquisa pretende-se investigar acerca do preconceito que se perpetua em relação à formação em EaD. A pesquisa foi pautada por uma revisão bibliográfica e estatística com a pretensão de mostrar os resultados crescentes da EaD por meio dos dados quantitativos do Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) do Censo da Educação Superior do ano de 2019.

Na década de 90, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) com intuito de democratizar a Educação Superior. Nesta década, a Educação a Distância se consolida no Brasil com bases legais para tal modalidade estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A mesma estabelece no artigo 80 o incentivo do Poder Público ao desenvolvimento e à veiculação de programas de EaD, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96, aponta em seu artigo 87, parágrafo 4, estabeleceu que, ao final da Década

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

da Educação somente seriam admitidos professores na Educação Básica no Brasil, habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Por força dessa determinação legal surgiram em todas as regiões do Brasil programas de formação docente à distância, particularmente aqueles destinados a formar os professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

De acordo com o censo da Educação Superior disponível no site do INEP, entre 2016 e 2017 ocorreu um aumento de 27,3% no número de ingressos nos Cursos de Graduação a Distância, enquanto que nos cursos presenciais o aumento foi de 0,5%. Os dados evidenciam também que o número de pessoas que concluem cursos de graduação a distância vem aumentando desde 2017. Esses dados constatam que a quantidade de profissionais formados em cursos EAD tende a aumentar no mercado de trabalho (INEP, 2007).

E com a formação em EaD surgem os preconceitos e os equívocos quanto à qualidade dos cursos. Almeida (2014) elucida que o preconceito está presente nos relacionamentos humanos, ao longo da história e combina a reprodução de conceitos pré-concebidos do meio social.

Quando se trata do Ensino a Distância na formação continuada de professores, há uma aceitação crescente dessa modalidade de ensino. Entretanto, as resistências a tal modalidade são amplificadas significativamente, quando o que está em jogo é a formação inicial dos professores, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora capaz de aumentar os índices de professores com Ensino Superior, mas incapaz de revelar a "qualidade" da formação promovida pelas mais diferentes instituições de Ensino Superior brasileiras (BAHIA, 2012).

Segundo os estudiosos Medeiros e Medeiros (2003, p. 51):

> A Educação a Distância vem se evidenciando como uma nova função da Universidade ou, em uma perspectiva mais ampla, uma nova Universidade que vem dispor-se a superar e a transcender a si própria, não só sendo espaço privilegiado à difusão, crítica e construção do conhecimento, mas também em espaço de criação de inclusão social, direcionada ao desenvolvimento da maioridade humana do homem.

Portanto, o Ensino a Distância tem o poder de superar as barreiras físicas existentes, sem perder a sua função que é levar o aprendizado e conhecimento aos alunos. A Educação a Distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação de maneira organizada. A educação a distância é um subconjunto

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

dos programas educacionais caracterizados por grande estrutura e distância transacional.

O preconceito e a falta de informações sobre a modalidade de ensino

A EaD flexibiliza o processo educativo tendo como foco principal a aprendizagem. A interação com a tecnologia auxilia na construção do conhecimento trazendo uma prática pedagógica inovadora para a formação docente. Esta modalidade de ensino tem ganhado força por permitir o acesso à Educação Superior a toda extensão do país, e por possibilitar a transformação social das pessoas. Desta forma, é possível atender um número maior de alunos do que no ensino presencial.

Identificar as causas do preconceito contra a EaD pode ser um instrumento importante para que se busquem formas de combatê-los, fazendo com que esta modalidade seja cada vez mais reconhecida e respeitada.

Vasconcelos (2002 p. 19) elucida que:

> (...) o preconceito é uma realidade frente a qualquer novidade é que é preciso ser feito é realmente trabalhar a EaD de maneira certa, pois só resultados conseguirão pôr um fim a estes preconceitos. Não acreditamos que seja uma forma de ensinar desprovida de problemas. Todavia, sabemos que se bem trabalhada, pode gerar frutos bons e de qualidade, sendo, portanto, uma grande aliada daquelas pessoas que precisam se formar ou se capacitar e não dispõe de tempo para frequentar uma instituição presencial.

Almeida (2014) destaca que o crescimento dos cursos de graduação à distância nos últimos anos, a falta de informações e reflexões sobre esta modalidade de ensino podem ser fatores que culminam em preconceito. Muitos cursos surgiram de forma desestruturada, com propostas que não condizem com o real objetivo da Educação a Distância, levando a uma desconfiança em relação a esta modalidade de ensino.

Sabe-se que grande parte dos professores atuantes, possuem pouca vivência em relação a aplicação de recursos tecnológicos como elemento apoiador das atividades que envolvem ensino e aprendizagem. Desta forma, é esperado que um professor que tenha grande experiência na formação presencial possua alguma resistência na modalidade EaD por desconhecerem estratégias didáticas específicas para esta modalidade (NETTO, 2012).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

Este fato demonstra que há uma necessidade de formação específica para professores que desejam atuar nesta modalidade, para que não ocorra o paradoxo de ensinar da maneira pela qual não foram ensinados (ALMEIDA, 2014).

Corrêa e Santos (2009) destacam que o modelo tradicional presencial de ensino-aprendizagem constitui um paradigma difícil de ser quebrado, fazendo com que a EaD encontre certa dificuldade em se mostrar igualmente eficaz ao ensino presencial. A pesquisa realizada por Almeida (2014), os alunos matriculados em cursos EaD relataram que sofrem preconceitos e são julgados por investirem em uma modalidade que não lhes garantirá uma formação consistente, e que seus diplomas terão menos valor do que aqueles emitidos por cursos presenciais.

A pesquisa constata que a EAD é rotulada por ter um nível de dificuldade menor em termos de conteúdo, em que o aluno desta modalidade brinca de estudar e compra o seu diploma. Esses fatores retratam um preconceito relacionado à cultura de que a Educação a Distância tem menos valor do que o Ensino Presencial.

Segundo Garcia e Malacarne (2014), pesquisadores desconfiam da qualidade dos cursos EAD em relação a formação inicial de professores. Por outro lado, esta modalidade tem se mostrado importante para democratizar o acesso ao Ensino Superior e para suprir a falta de professores habilitados.

A formação inicial de professores a distância pode indicar um "aligeiramento" a fim de atender a demanda do país em termos da formação de professores no Ensino Superior, não levando em conta o tempo necessário para uma formação aprofundada e efetiva (SCHEIBE, 2006).

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa foi selecionada a análise de conteúdos da Laurence Bardin (2006). Cabe ressaltar que por mais que muitos autores abordem a análise de conteúdo, até mesmo utilizando conceitos diferenciados e diferentes terminologias para as diversas etapas da técnica, neste ensaio teórico tomou-se como base a conceituação de Bardin (2006).

Tal opção se deve a que a autora é a mais citada no Brasil em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Bardin (2006, p. 38) refere que "a análise de conteúdo consiste em: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". As análises destes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

conteúdos confirmam a hipótese desta pesquisa contatando o preconceito existente da temática em pauta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esse trabalho indagou-se: "Qual a sua opinião sobre preconceito do Ensino a Distância na sociedade?". Essa foi a pergunta geradora para o início das discussões na intenção de introduzir o assunto sobre preconceito em relação a EaD. As respostas obtidas mostram que os conceitos apresentados no recorte feito abaixo sobre o tema são de conhecimento dos participantes.

A questão foi discursiva onde os dados coletados diretamente das redes sociais foram escritos de maneira espontânea. Sendo assim, diferentes participantes puderam expor suas opiniões e a sua visão sobre o EaD. Abaixo se encontram algumas das respostas obtidas pela pesquisa e análises os seus conteúdos:

> **Depoimento 1:** "A EaD não tem qualidade. Acredito que só a Pós e as 2° graduação deveria ser em EaD.
>
> **Depoimento 2:** "A Ead e atraso de vida, daqui a pouco ninguém sai de casa".
>
> **Depoimento 3:** "Qual a exigência mínima para ser tutor à distância? Em muitas faculdades exige-se apenas uma especialização. O salário é baixíssimo, isso é uma economia a serviço da falta de qualidade".

Segundo o resultado apresentado no **depoimento 1** revela que o preconceito é maior na graduação do que na pós-graduação. A pesquisa, em pauta, evidenciou a falta de conscientização, e que é necessário desconstruir essa ideia equivocada sobre a formação em EaD, para que se reconstrua o pensamento e se tenha uma visão crítica com as questões educacionais e formativas conforme o **depoimento 2.**

O **depoimento 3** parte do princípio que o curso EaD não é completo, e que não prepara o docente para o mercado de trabalho e não existe exigências mínimas para que se torne um tutor. Para a tutoria existe um processo seletivo, que de modo geral é selecionado por currículo e pela experiência anterior do tutor para lidar com as demandas das plataformas de ensino. A titulação também é levada em consideração e existe uma plataforma e um programa a ser seguido com a colaboração de vários profissionais capacitados para tal.

Já os depoimentos 4, 5 e 6 abordam que:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

> **Depoimento 4:** "Cara na moral, depende do aluno, a verdade é que, quem quer arruma tempo pra estudar e ser um bom profissional, quem não quer arruma desculpa. A EaD é assim como o presencial tem suas vantagens e desvantagens, vai depender é do aluno se ele quer ser um bom profissional ou não."
>
> **Depoimento 5:** "Eu sou um entusiasta do ensino à distância. Algo pode ser mexido com a qualidade."
>
> **Depoimento 6: "**O preconceito contra a EaD não se justifica. Dou aulas em presencial e em EaD. Eu fiz pós presencial em EaD. Acabei uma pós em EaD ontem e estou terminando a outra no fim do ano. Pesadíssimo. O professor em EaD me orientou melhor do que o da pós presencial. A exigência do artigo final foi igual, bastante rigorosa, e os materiais fora excelentes."

No **depoimento 4** o sujeito afirma que o resultado da formação em EAD é individual, e depende do comprometimento do aluno para que ele se torne um bom profissional, bem como na formação presencial e que em ambas existem vantagens e desvantagens para o aluno, sendo o mesmo responsável pelo próprio aprendizado. O entusiasmo do próprio aluno influencia diretamente em seu rendimento como relatado no **depoimento 5,** que enfatiza a mudança com a qualidade de alguns cursos EaD oferecidos pelo mercado, uns tem qualidade e outros não.

O **depoimento 6** traz a ideia de que o sujeito da pesquisa é ao mesmo tempo aluno da pós-graduação em EaD e da graduação no ensino presencial, ele afirma que os alunos licenciados em seu curso, são preparados para desempenhar seu trabalho com a mesma autonomia dos formados nos cursos presenciais e que as exigências são as mesmas.

Os depoimentos 7 e 8 elucidam que:

> **Depoimento 7:** Quem pensa que EaD é mais fácil que o presencial, está redondamente enganado.
>
> **Depoimento 8:** A EaD virou sinônimo de bagunça? Fico impressionado com as declarações de vocês desfavorecendo a modalidade. Procurem no *site* do E-MEC e verão que alguns cursos possuem a nota máxima, coisa que nem todo curso tem.

O **depoimento 7** o aluno relata o pensamento equivocado e preconceituoso sobre a facilidade do curso em EaD pelas pessoas que desconhecem, que muito pelo contrário requer um tempo relevante de leitura e escrita

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

com mais autonomia e comprometimento. A EaD é flexível e permite um maior acesso por causa da democratização do ensino, mas requer empenho e objetivo para que o aluno obtenha a sua formação superior.

O depoimento 8 relata as declarações equivocadas sobre o desfavorecimento da modalidade de ensino e a qualidade dos recursos. E o mesmo afirma que existe a cobrança preventiva do MEC. O mesmo cobra, avalia, credencia e descredencia a qualidade do curso. Existe uma fiscalização e uma avaliação feita por órgãos competentes para tal. Trata-se de um pré-julgamento das pessoas sobre algo que não se conhece.

Pode-se perceber nos depoimentos transcritos de alguns participantes, que o conceito de preconceito concebido pela psicologia social não está adequado visto que eles entendem o preconceito como pré-julgamento. Sabe-se que de modo geral, leva-se em conta a opinião de familiares, dos amigos e conhecidos que podem influenciar as decisões das pessoas quando decidem fazer um Curso Superior EaD.

Destarte, a sociedade vive em uma constante transformação tecnológica que inevitavelmente influencia o comportamento e a forma de aprender. Todo este avanço tecnológico possibilitou que a Educação a Distância se difundisse como alternativa de acesso ao Ensino Superior, principalmente em locais onde as universidades não estão presentes fisicamente.

Os cursos EAD caracterizam-se por utilizar metodologias diferentes das utilizadas nos cursos presenciais, visam romper as barreiras físicas, e proporcionam o aprendizado e o conhecimento às pessoas.

A pesquisa em pauta evidenciou a falta conhecimento sobre a Educação a Distância, e que é necessário desconstruir essa ideia equivocada sobre a formação em EaD, para que se reconstrua o pensamento e se tenha uma visão crítica com as questões educacionais e formativas. Contatou-se que a maior parte dos pesquisados já estão inseridos no mercado de trabalho, seja como tutor ou como aluno ao mesmo tempo.

Segundo o resultado apresentado, este revela que o preconceito é maior nos cursos de graduação do que na pós-graduação. É necessário que se faça entender as origens da EaD, o seu objetivo e seu progresso, para que se possa perceber a sua importância.

Cabe ressaltar, o contexto onde a tecnologia tende a se tornar cada vez mais acessível a todos e a qualquer momento, atingindo um público que não dispõe de tempo para frequentar um curso presencial ou residem em locais de difícil acesso, ampliando a democratização do ensino nas localidades que não são ofertados tais cursos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

Desta forma, a EaD por meio dos recursos tecnológicos, visa superar a distância entre o professor e o aluno promovendo a interatividade entre eles, em prol de viabilizar uma formação superior.

Nunes (2016) destaca que:

> (...) compete aos educadores traçar objetivos e buscar o melhor método de alcançar esses alunos. Acredita-se que as ferramentas tecnológicas digitais aplicadas à educação, possibilitam a aproximação e a conquista dos mesmos por meio da interação (NUNES, 2016, p.20).

Mas, para isso, é preciso ir além: ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente, rompendo os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (MORAN, 2000, p. 63).

Souza (2009, p.15) corrobora afirmando que:

> Por fim esta interconexão já tem e terão ainda mais, no futuro, repercussões nas atividades econômicas, políticas e culturais. Quaisquer que sejam seus avatares posteriores, podemos dizer que todos os elementos do ciberespaço continuarão progredindo rumo à integração, interconexão, ao estabelecimento de sistemas cada vez mais interdependentes, universais e transparentes possibilitando ainda uma interconexão geral das informações, da máquina e dos homens. Com todo este processo evolutivo, as anomalias, problemas psicológicos, excessos, etc. surgirão em decorrência destes desenvolvimentos.

Problemas relacionados aos preconceitos e aos equívocos sobre os temas desconhecidos como a formação em EaD surgirão e precisam ser desmistificados, necessitam de estudos que não se esgotam na pesquisa em pauta, mas a partir do conhecimento sobre a modalidade.

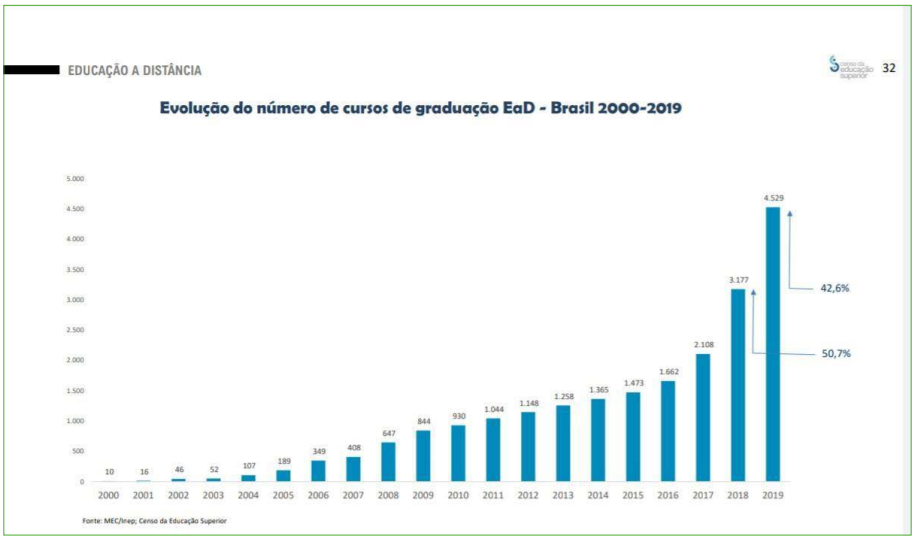
Segundo os dados da Organização Todos Pela Educação, seis em cada 10 professores se encontravam matriculados na formação em EaD. Só na rede privada de Ensino, que forma atualmente 72% dos futuros professores brasileiros, dobrou o número de graduados em cursos EaD em 4 anos: foram 49,4 mil concluintes em Cursos em EaD em 2013 e 98,5 mil em 2017.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

Já o indicador de dados (INEP, p. 32) no Censo da Educação Superior do ano de 2019 divulgou os resultados que destacam a evolução do número crescente de Cursos de Graduação no Brasil no ano de 2019. São dados de uma significativa adesão aos cursos, desmistificando esses preconceitos do início da década.

Gráfico 1: Evolução do número de cursos de graduação em EAD (2000-2019)



Fonte: INEP (2019).

Dados divulgados pelo INEP(2019) indicam que há mais ingressantes nos cursos EaD do que nos presenciais. Por outro lado, o número de professores em EaD é duas vezes maior que nas demais áreas do Ensino Superior.

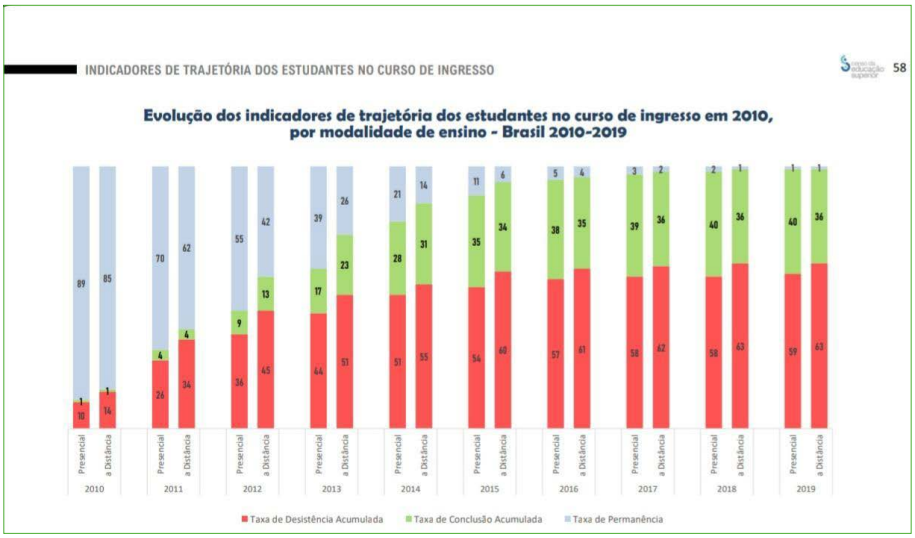
No Brasil, aumentou o número de estudantes via Educação a Distância (EaD), em 378% em dez anos, de acordo com a pesquisa divulgada recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Por outro lado, o número de professores em EaD é duas vezes maior que nas demais áreas do Ensino Superior.

O indicador de dados do INEP, no Censo da Educação Superior do ano de 2019, divulgou os resultados da Evolução dos indicadores da trajetória dos estudantes no curso de 2010 por modalidade de ensino no Brasil do ano de 2010-2019 (INEP, p. 58).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

Gráfico 2: Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2010 por modalidade de ensino:



Fonte: INEP (2019).

No mesmo documento do INEP (2019) são pontuados os desafios para acelerar o ritmo e a direção da expansão da educação superior em sintonia com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) que tem como a Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

A Educação a Distância foi fundamental para o crescimento significativo do Ensino Superior no território nacional. Os dados estatísticos do INEP, no Censo da Educação Superior do ano de 2019 deixa claro que:

> O número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos. A participação no total de ingressantes, saltou de 16,1% em 2009, para 43,8% em 2019. Nos últimos 5 anos, o número de ingressos nos cursos de graduação presenciais diminuiu 14,3%.

Por fim, compreende-se que a educação à distância promoveu um avanço significativo do ensino em rede, a Educação a Distância, o que resultou em ampliação e aderência de atitudes positivas e em formação pedagógica de qualidade, que no ambiente virtual desempenha um papel fundamental no

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

aprendizado dos alunos, democratizando o acesso e a flexibilidade da formação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a necessidade de desconstruir pensamentos equivocados e comportamentos preconceituosos em relação à EaD, ressignificando os seus verdadeiros valores, reformulando o pensamento sobre crenças e teorias negativas enraizadas nas práticas docentes, frente ao uso dos recursos tecnológicos e na formação em EaD.

O objetivo da pesquisa foi alcançado, a literatura consultada defende que no ensino via *internet*, a interação entre professor e estudante pode ser ainda maior e requer tanto como o ensino presencial. Os dados estatísticos do INEP confirmam essa informação apresentando dados de crescimento na última década.

Neste estudo destacou-se a importância do ensino *on-line* e a interação professor-aluno nas atividades acadêmicas para que se minimize essa distância. Com a flexibilização em prol da formação pedagógica e a democratização do ensino, lidar com as novas linguagens e compreender as diferentes formas de trabalho é um desafio colocado para os educadores.

Nesse ínterim, a tecnologia é uma realidade que é impregnada na vida de todos, envolvendo novas concepções de ensino e aprendizagem e de formação pedagógica. O estudante não é o único responsável pela excelência acadêmica, nota-se que o esforço é individual, percebe-se uma co-responsabilidade da instituição de ensino e do corpo docente.

Constatou-se que no ambiente virtual, a tecnologia potencializa a ação docente garantindo a ele a competência de domínio entre os depoimentos dos alunos supracitados. Tais ferramentas proporcionam subsídios para que ele organize o recebimento dos resultados de suas atividades para ajustar o processo de instrução e conhecimento em tempo real.

Isto posto, espera-se que essa pesquisa contribua para o fim dessa intolerância, desmistificando os equívocos e mitos, pois como constatou-se o preconceito só ocorre e se perpetua quando não se tem o conhecimento teórico suficiente a respeito de algo.

Enfim, acredita-se que há uma necessidade de findar com o pensamento preconceituoso e que existe uma gama de profissionais para dar suporte nas plataformas de ensino que são os tutores, coordenadores de área e de subárea, mediadores, entre outros profissionais envolvidos. Os

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

alunos formados dessa modalidade de ensino, são atualmente profissionais habilitados, conquistando ingressos no Mestrado e no Doutorado preparados para desempenhar seu trabalho com a mesma autonomia e condições dos formados nos cursos presenciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. da S. **Preconceito x crescimento da educação à distância no Brasil: uma discussão frente à realidade da UnB/UAB no curso de pedagogia.** 2014.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf Acesso em: 05 out. 2021.

BAHIA, N. P. Curso de Pedagogia presencial e a distância: marcas históricas e tendências atuais. **International Studies on Law and Education**, v. 10, p. 59-68, 2012. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/69.pdf. Acesso em 20 jul. 2021.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.), Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2021. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação **Plano Nacional de Educação**, Lei 13.005, de 25 de Julho de 2014. Brasília-DF. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-sub-nacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 04 out. 2021.

CORRÊA, S. de C.; SANTOS, L. M. M. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 11, n. 1, p. 273-297, 2009.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

GARCIA, P. S. ; MALACARNE, V. Educação a distância no Brasil: a visão de um grupo de professores. *In*: **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/69.pdf. Acesso em 02 out. 2021.

INEP, Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira**, Censo da Educação Superior**, Brasília-DF, 2019. Disponível em: file:///D:/Downloads/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 03 out. 2021.

INEP, **Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira,** 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf Acesso em 8 out. 2021.

LOPES, M. C.*et al*. O processo histórico da educação a distância e suas implicações: desafios e possibilidades. *In*: **VII Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR): O trabalho didático na história da educação".** Campo Grande, v. 17, 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/175936-O-processo-historico-da-educacao-a-distancia-e-suas-implicacoes-desafios-e-possibilidades.html Acesso em: 01 out. 2021.

MEDEIROS, M. F. de, FARIA, E. T. **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPURCS, 2003.

MONTEIRO, M. E. M. A formação de professores na EAD e o exercício da prática docente. **Monografia. (graduação em pedagogia) UNEB, Salvador**, 2009. Disponível em: http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-MARA-EUGENIA-MELO-MONTEIRO.pdf Acesso em 20 jul. 2021.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. M. M. Preconceito ou despreparo. **Uma investigação acerca da percepção dos docentes de Pedagogia sobre formação de professores na modalidade EAD.** IX ANPED SUL**.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.105

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. *In:* **Revista educação à distância**, v. 4, n. 5, p. 7-25, 1993.

SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. *In:* **Educere et Educare**, v. 1, n. 2, p. 199-212, 2006.http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/264/193 Acesso em 22 jul. 2021.

VASCONCELOS, J. S. **A educação a distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: [s.n.], 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/paulo_garcia10/publication/328637871_Educacao_a_distancia_no_brasil_a_visao_de_um_grupo_de_professores/links/5bd9b6f392851c6b279c726f/educacao-a-distancia-no-brasil-a-visao-de-um-grupo-de-professores.pdf Acesso em 20 jul. 2021.

VIEIRA, C. F.; ALVES, S. M. A. ; S. E., E. A. EAD e a inserção no mercado de trabalho. *In:* **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. 2013. http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/tendencias.pdf Acesso em 10 jul. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Conedu
Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

MÚSICA E FANTOCHES NAS AULAS DE GEOGRAFIA - UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

CLÁUDIO JOSÉ BERTAZZO
Professor Orientador. Professor Dr. em Geografia no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Catalão - UFCat. Catalão (GO) – Brasil. E-mail: cbertazzo@gmail.com;

LEONOURA KATARINA SANTOS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Catalão – UFCat. Professora da rede particular de ensino de Catalão (GO). Catalão (GO) – Brasil. E-mail: leonourakatarina@hotmail.com;

ROBÉRIO FRANCISCO DE MACÊDO
Graduando em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Catalão - UFCat. Catalão (GO) – Brasil. E-mail: roberiomaced@outlook.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

2026

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

RESUMO

O artigo descreve uma proposta de ensino implementada em uma classe do 6° do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, em Catalão (GO). O objetivo da estratégia de mediação didática foi o de trabalhar os temas de domínios morfoclimáticos no Brasil e inserir o conteúdo clima e tempo de modo a que os alunos compreendessem suas diferenças e construíssem/reconstruíssem os conceitos estudados. A metodologia do artigo resulta de pesquisas bibliográficas sobre música, teatro de fantoche e didáticas da Geografia, em um momento prévio a redação do manuscrito. O itinerário metodológico da *Fantochaula Musical* foi concebido e desenvolvido para que, a partir de exemplos cotidianos dos saberes dos alunos, fossem ressignificados os saberes/conceitos de clima e domínios morfoclimáticos por meio de músicas populares, folclóricas e que faziam parte do repertório daqueles discentes. O material utilizado para construir os fantoches foram as folhas de E.V.A. (Etil Vinil Acetato) de diferentes cores, moldes e unidos com cola quente e de isopor. Sabe-se que a Música e o Teatro são campos de conhecimento. Entretanto, são também linguagens. O roteiro técnico dos conteúdos foi elaborado conforme a seleção das músicas de maneira que permitissem introduzir os temas de ensino segundo os objetivos da proposta. Definidas todas as estratégias do plano de ensino e sua aplicabilidade, realizou-se a aula-teatro de animação com fantoches e com canções na classe do 6º ano 'A'. O resultado da aula proporcionou aprendizagem significativa, que se comprovou nas avaliações posteriores realizadas pela professora regente do 6º 'A'. Os alunos participaram de modo efetivo, respondendo e cantando/acompanhando as músicas. Fizeram perguntas e debateram com os fantoches a respeito dos conteúdos geográficos inseridos pelas músicas e pelas falas das personagens. Conclui-se que a iniciativa da estratégia foi eficaz tendo sido os propósitos da proposta alcançados plenamente, pois, que os alunos apreenderam aqueles conteúdos de Geografia e puderam expressar isso na avaliação bimestral. Percebeu-se que os discentes ao dialogarem com entes fantásticos, no caso os personagens fantoches, lhes despertou as ânsias/gosto de aprender os temas/conceitos objetos de estudo apresentado pelos fantoches e pelas músicas que cantavam.

Palavras-chave: Dialogicidade; Estratégias de ensino; Didáticas de Geografia. Canções. Teatro de animação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

INTRODUÇÃO

Proporcionar uma mediação didática significativa é propósito daqueles que exercem à docência em qualquer etapa de ensino. E de qualquer disciplina acadêmica. Por meio dessas aprendizagens, o alunado será comtemplado com aulas e metodologias de ensino que lhes propiciem o interesse e o gosto de apreender. Sem embargo, pouco disso existe. Prevalecem a inserção de conteúdos científicos muito importantes, todavia desconexos da realidade cotidiana dos escolares. Estes, com suas lacunas de aprendizagem e da lecto-escrita deficiente, pouco acompanham das aulas baseadas no discurso dos professores, na lousa da parede e nas canetas marcadoras. Enfim, copia-se. Copia-se. Os professores dão aulas copiadas e os alunos tomam aulas copiadas (DEMO,2006). Às vezes, se alguns a memorizam, logo a esquecem. O processo educativo/escolar, alimentada pelo orçamento restrito, empurram o alunado para frente. Aos pedaços. Aos fragmentos. Entretanto, a escola pública pode fazer diferente sua atribuição de ensinar, formar para a cidadania.

Uma das estratégias didáticas que se lançou mão para a ministração das aulas de estágio supervisionado em Geografia e que se percebe que possibilitam aprendizagens efetivas, foi a utilização da Música e do Teatro de Fantoches. Sabe-se que a Música e o Teatro são campos de conhecimento. Entretanto, são também linguagens. A Música e a sua linguagem, como é notório, permite estabelecer diálogos entre os sujeitos e os objetos de aprendizagem com os conteúdos trazidos pelas canções. De modo prático, essa experiência docente circunscreve uma estratégia de ensino fortemente fundado na interdisciplinaridade. E, nesse sentido, buscou-se o apoio dessas duas linguagens, e duas áreas do conhecimento, para ministrar os conteúdos de Geografia. E o que se pretendia ao utilizar outras linguagens e campos de conhecimentos para ensinar Geografia?

Está já consolidado que alternativas interdisciplinares têm proporcionado efetivas situações de aprendizagem de Geografia do Ensino Fundamental e Médio. O uso de estratégias como, por exemplo teatro de animação com fantoches estimulam a curiosidade dos alunos, motiva-os e envolve-os nas aulas. Eles não se distraem, pois já estão relaxados e por estarem distensionados para aprender, centram toda sua atenção e pensamento nas personagens e suas falas. E quando as falas usam músicas que são de seu domínio, a situação torna-se muito apropriada a internalização

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

dos conceitos e objetos de estudo. Essa foi a motivação de planejar aulas integrando Música, Teatro de Fantoches e Geografia.

Teatro de animação ou teatro de formas animadas é uma linguagem teatral que se distingue do teatro de atores (ALVARADO,2009; AMARAL, 2005, 2009; BELTRAME, 2008). O teatro de animação é o teatro de objetos, no caso dessa experiência em comento, os objetos são os fantoches. Pois, no teatro de bonecos, sejam utilizadas marionetes ou fantoches, se realiza a "arte de transformar um boneco comum e sem vida num 'indivíduo' com personalidade, alma e vida própria" (TEIXEIRA, 2005, p.23). Os objetos do teatro de animação poderiam as marionetes ou polichinelos, os títeres, os bonecos de haste, os bonecos de varas ou os fantoches. Esse mesmo autor, em seu dicionário de teatro, descreve que os bonecos que se utilizam no teatro de animação é o

> nome genérico dado às figuras do teatro de fantoches e marionetes. Os bonecos podem ser confeccionados com os materiais mais diversos, sendo que os mais populares são de pano, massa de papel ou madeira. Podem também ser de couro ou sola, fibras vegetais, isopor, objetos de uso doméstico fora de uso, sacos de papel, etc. Segundo o estilo de cada um e o gênero a que são destinados dentro de sua categoria, recebem designações as mais variadas: luva, vara, sombra, engonço, etc. (TEIXEIRA, 2005, p. 72).

Baseado nestas construções, criou-se a proposta de ensino intitulada: *Fantochaula Musical*. *Fantochaula* é um neologismo que circula livremente no Brasil, é, na prática, uma palavra composta por aglutinação na qual foram aglutinadas as palavras fantoches e a palavra aula. A palavra fantoche perdeu algum elemento silábico e fundiu-se com a palavra aula, por isso trata-se de uma palavra composta por aglutinação.

A estratégia da *Fantochaula musical*, por conseguinte, foi desenvolvida/concebida para atender o planejamento de ensino bimestre letivo cujo conteúdo designado era Clima e Vegetação no Brasil. A intenção presente ao se elaborar e planejar a ministração dos conteúdos listados para o bimestre utilizando o teatro de bonecos/fantoches foi proporcionar aos alunos um modelo de aprendizagem significativa por meio da ação-reflexão-ação, com a proposição da música para compreender questões sociais e naturais ligadas aos aspectos físicos da Geografia. E, acessoriamente, quebrar a rotina das aulas do 6º ano do ensino fundamental (EF), por meio de elementos didáticos interdisciplinares associados ao ensino de Geografia. É notório o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

uso preponderante da aula expositiva, com apoio no livro didático, como técnica de ensino[1] de Geografia nas aulas do EF. Logo, a proposta didática da

Se a técnica de ensino utilizada, por exemplo, for uma aula expositiva uma leitura didática, estudo dirigido, um seminário, visita técnica, etc.; esses são apenas os recursos pelos quais se ministra uma aula e se ensina um determinado conteúdo.

A meta alcançável ao se propor reflexões a partir da integração de três linguagens, a dizer, Música, teatro de fantoches e Geografia, foi a de gerar interesse e instigar os pensamentos dos alunos de modo a desembocar na construção de conceitos sobre os domínios morfoclimáticos no Brasil. Sem, todavia, deixar de ressaltar a diferença de clima e tempo, a partir de uma escala local para global. Em todas etapas dessa estratégia, o aluno tem uma posição central. O aluno é o sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento. Dessa maneira, didáticas concebidas/desenhadas sobre ações integradas que combinam linguagens colaboram com o processo de construção do conhecimento ao fazer a correlação do cotidiano do aluno com o conteúdo em estudo, sem a tensão tão presente quando se ministra uma aula expositiva, ainda que dialogada e apoiada em muitos recursos visuais. Por tudo isso, se considera que todo conhecimento trazido pelos alunos podem ser ressignificados e participar da construção de conceitos, a cada tempo e a cada conteúdo específico do currículo que os alunos estão inseridos.

ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA

A Geografia é uma ciência do que se vê, dos caminhos que se anda, daquilo que se come, produz e se trabalha. A Geografia cerca, abriga, acolhe e organiza os territórios e os espaços. Todavia, enquanto disciplina escolar/acadêmica, não tem sido muito objetiva e tampouco consegue encantar seus interlocutores. Há, inclusive, aqueles que afirmam que, historicamente, a Geografia enfrenta diversas dificuldades quando é ensinada em modelos baseados no uso predominante da memória nas escolas. Alguns professores mais tradicionais, desconhecedores de boas técnicas de ensino e relacionamento com os alunos, quando apresentavam os conteúdos de forma

1 *Fantochaula musical* veio para colocar-se como um enfrentamento aquela realidade e como demonstração de que se tem alternativas para além da aula expositiva para o ensino de Geografia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

fragmentada e desconexos das experiências e saberes dos alunos, fizeram da Geografia uma matéria escolar pouco atrativa e cujos conteúdos só poderiam ser dominados pelas *decorebas* dos alunos (RUPEL, 2008 e 2009).

Ao tratar da Geografia que se ensina na realidade brasileira, Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1989) já evidenciava o conhecimento de alguns grupos de professores quanto ao ensino de Geografia. Ariovaldo de Oliveira (1989) escreve sobre o ensino que não contentava nem aos alunos e muitos menos aos professores da matéria. Ainda para Oliveira (1989), o regime autoritário vivido pelo Brasil de certa forma atingiu todo o ensino, assim, esse quadro permitiu a abertura para a chamada "indústria do livro didático" (OLIVEIRA, 1989, p.137).

Com o livro didático surge o quantitativo de conteúdos e a memorização dos conteúdos principalmente da Geografia, apresentado na forma de um saber fragmentado e isolado.

Na mesma direção, Brabant (1989, p.19) faz uma crítica ao enciclopedismo reinante no ensino da Geografia, pois: "O enciclopedismo contribuiu para a abstração crescente do discurso geográfico, ao mesmo tempo que alimentou o tédio das gerações de alunos que classificaram a geografia entre as matérias a memorizar".

Frente aos desafios de ensinar Geografia, uma disciplina que pouco desperta o interesse dos alunos para a aprendizagem, a busca por alternativas como as metodologias motivadoras contribui para o processo de ensino -aprendizagem e consequentemente a qualidade do ensino de Geografia nas escolas. A esse respeito, encontram-se as contribuições de Rupel (2008 e 2009) e Breda (2013), nas quais as autoras sugerem que o professor ao utilizar diferentes atividades, linguagens e recursos didáticos no processo de ensino, eles "despertam o interesse e motivam nossos alunos a aprender, a aula torna-se mais prazerosa tanto para o trabalho do professor, quanto para os educandos" (RUPEL, 2008 e 2009, p. 2).

Essa visão trazida pela ação intencional e interdisciplinar da Música e do Teatro de Fantoches entrelaçados ao objetivo didático e pedagógico do professor de Geografia é propícia para a construção do conhecimento do aluno de modo intrínseco e o professor deve aproveitar essas ações para trabalhar uma Geografia significativa, não separando o conhecimento cientifico da Geografia ao se fundamentar sobre outras linguagens e conhecimentos.

As colocações dos autores conduzem a percepção exposta por Carl Rogers em sua obra intitulado como, *Liberdade para aprender* publicada em (1969). Assim, Rogers ao tratar da aprendizagem, elencam uma sequência de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

princípios construídos a partir da experiência prática do autor em conjunto com as descrições de seus métodos e pesquisas realizadas. Para Rogers (1978) todos os seres humanos têm naturalmente a aptidão para aprender. A "potencialidade e o desejo de aprender, descobrir, ampliar conhecimento e experiência, podem ser libertados sobre as condições apropriadas" (ROGERS, 1978, p.160).

Pensar o ensino de Geografia, para além de um modelo tradicional, têm exigido de professores e pesquisadores acadêmicos, bem como os professores das redes de ensino da educação básica (EB), refletir sobre as antigas práticas de ensino da disciplina de Geografia escolar.

Com isso, conteúdos antes vistos pelos estudantes, como fortemente teóricos, complicados e fatigantes, passou a ser trabalhados em sala de aula de outra forma, com o apoio do Teatro e da Música e suas linguagens.

Sabe-se que durante a infância, a música, os jogos e brincadeiras estão presentes nas salas de aula, entretanto, a partir do momento que os alunos vão seguindo para novas fases de ensino, tais linguagens são deixadas para trás pelas demais disciplinas. Apenas as disciplinas de Arte Educação as fazem presentes nos seus currículos. Na opinião de Rupel (2008 e 2009), isso é um equívoco; segundo a autora aponta "pessoas de todas as idades aprendem através de atividades que tem sua essência na música, jogos, representações teatrais e diferenciadas formas de expressão".

Assim, as atividades apoiadas em linguagens teatrais e musicais entrelaçadas aos objetivos didáticos e metodológicos da Geografia, introduzem em sala de aula, caminhos pouco explorados e motivadores para o ensino de Geografia.

Dentro desta ótica, ao considerar a criação e utilização de linguagens e conhecimentos musicais e teatrais como aporte do trabalho docente, o professor propõe-se desenvolver em seus alunos potencialidades intelectuais, motoras e criativas além, da transformação social e interpessoal do sujeito (FREITAS; SALVI, 2007).

Partindo dessa reflexão, a criação de estratégias de ensino e planos de aula com utilização de fantoches e a utilização de acervos de áudio já existentes como a música, busca aprimorar o conhecimento do aluno despertando-o para a investigação e problematização do conteúdo, na qual, será selecionado pelo professor e apresentado de forma objeto de estudo.

A proposta de trabalhar com o Teatro de Fantoches resulta da forma expressiva e subjetiva dos personagens em conjunto com a aula teatral, relacionando-se a música com aquilo que se está aprendendo. A música

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

enquanto linguagem e conhecimento tem o seu objetivo pedagógico, pois, ela retrata na imaginação do aluno instigando-o a pensar. A música denuncia realidades por meio da letra das canções, exigindo a interpretação do aluno sobre os elementos trazido pela letra da canção podendo com isso, ser de grande uso para o ensino da ciência geográfica, pois como afirma Silva *et al*. 2016 02): "A música sempre esteve muito relacionada à vida das pessoas, principalmente a dos jovens; as músicas sempre tratam de algum conteúdo, ora do meio ambiente, ora são críticas/reflexivas" (SILVA *ET AL*, 2016, p. 2).

Nesse âmbito, Silva *et al.* (2016,) comentam que a aplicação da música relacionada com o conteúdo trabalhado em sala é uma linguagem que chama a atenção dos alunos, pois, a música é uma realidade próxima do cotidiano destes sujeitos. Assim, concorda-se com Pinto (2001) quando afirma que a música

> não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos, mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos. Música é manifestação de crenças, de identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo é singular e de difícil tradução, quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural (PINTO, 2001, p. 223).

Assim, procurou-se escolher músicas e canções carregadas de conteúdo de modo que o itinerário do planejamento fosse facilitado pelo conhecimento prévio das canções escolhidas e o conteúdo que elas comunicavam. O fato de os alunos conhecerem algumas canções cantadas pelos fantoches pavimentava o itinerário proposto e fazia a aula fluir tranquilamente. Sendo alunos do 6º, eles acompanhavam as canções com a leveza da adolescência e dentro de seu contexto sociocultural.

De fato, é possível encontrar canções que exprimem conteúdos geográficos e assim, serem utilizadas para o aprendizado dos alunos e dinamizar as aulas. Enquanto, o Teatro de Fantoches visa propor um ensino fora dos trilhos do autoritarismo e tradicionalismo que fez parte da história da educação, trazendo para a sala de aula oportunidades de aprender e ensinar a Geografia nas escolas.

Para Ferraiuoli (2011), o Teatro de Bonecos se interpõem no processo de ensino quebrando a rotina das aulas verbalizadas pelos professores, pois, na sua opinião:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

> Esta forma de construção criativa caminha no sentido contrário de uma prática de Ensino recebida pelas crianças na sociedade contemporânea, que ainda prioriza a linguagem verbal, em detrimento das demais linguagens. (FERRAIUOLI, 2011, p. 35).

Como se observa pela assertiva do autor citado, a construção dos bonecos fantoches e sua presença na aula enquanto seres falantes e cantantes, introduz uma outra linguagem para ensinar conhecimentos e alcançar o cognitivo e o afetivo dos alunos do EF. Isso supera a verbalização pura e simples da aula expositiva. Essa como uma técnica de aula predominante na EB.

Portanto, acrescenta o autor:

> Sabemos que em mãos de um educador conhecedor da importância do Teatro, um boneco pode ser um instrumento de grande valor. Nem sempre a palavra é mais importante: os gestos e trejeitos do boneco transmitem informações ao espectador que o levam a interpretação e identificação imediata da mensagem. O poder lúdico e expressivo do boneco reside em sua associação ao movimento e sonoridade, o que encanta e seduz principalmente o público infantil. (FERRAIUOLI, 2011, p. 14).

Isto posto, os fantoches juntamente com a música aportam valor e grandeza à essas as aulas de Geografia, pois, despertaram o olhar investigativo do aluno e o senso de problematização. As propostas de ensino fundamentadas no Teatro de Fantoches e na Música foram pensadas principalmente para discutir os conteúdos por meio do cotidiano e vivência dos alunos, isto é, contemplando seu contexto sociocultural. Assim, tendo em vista que é necessário a vivência dos alunos e suas respectivas realidades no processo ensino e aprendizagem, as linguagens selecionadas viabilizaram as aulas e aprendizagem do objeto de estudos pelos alunos do 6º ano.

Em relação a construção dos bonecos e fantoches, Amaral (2005, 15) observa, contudo, que esses objetos criados muitas vezes "representam um determinado homem ou a humanidade em geral, assim também o reino animal ou vegetal. Na representação do humano, do vegetal ou do animal, existe a tendência [...] que apresentem semelhanças com o original." Isso foi incontornável, ainda que inconscientemente, quando da preparação dos bonecos que integram a estratégia de ensino integrada em comento.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

A música, por sua vez, conforme observam Avanço e Batista (2017): "além de promover a socialização, oferece grande apoio em todo processo de aprendizagem por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade." (AVANÇO; BATISTA, 2017, p. 10). Nesse sentido, a música não só é uma linguagem e um conhecimentos, como também operacionaliza um importante recurso de ensino para EB. E, concluem as autoras: "A música aliada ao ensino é entendida por muitos autores pesquisados como importante ferramenta pedagógica" (AVANÇO; BATISTA, 2017, p. 12). Entretanto, na forma de recurso de ensino e ou estratégia didática, deve ser utilizado em alternância com as demais estratégias didáticas, considerando o conhecimento pedagógico do conteúdo desenvolvido por Leo Shulman (2005).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A *Fantochaula Musical* foi desenvolvida para a turma do 6º ano *A* do Ensino Fundamental II da escola Instituto de Educação Matilde Margon Vaz em Catalão (GO), durante a disciplina de Didática da Geografia I e foi aperfeiçoada/consolidada na Prática de Docência, por meio de uma aula baseada em recursos da música, e teatro de bonecos. Essa estratégia se coaduna com a ideia de que a "procura de alternativas capazes de encontrar caminhos para uma aprendizagem significativa tem sido uma necessidade de educadores comprometidos com a articulação do cognitivo com o sensível". (FERRAIUOLI, 2011, p. 13). As sensibilidades que se refere aqui são atingidas pela Música e pelo Teatro de Fantoches.

Para a pesquisa bibliográfica o embasamento teórico realizou-se a partir de bibliografias referentes a Educação, Didática da Geografia e Teatro de Fantoches, buscou-se também autores que colocam em relevo a importância da interação e dinâmica de bonecos e fantoches ao processo de construção do saber, assim os autores do aporte teórico desta pesquisa são: Alvarado (2009); Amaral (2009); Beltrame (2008); Costa e Baganha (1989); Dantas *et al*. (2012); Ferraiuoli (2011); Leenhardt (1997); Libâneo (1994); Moraes & Castellar (2018); Nascimento (2010); Oliveira (1989); Reis (2004); Richter (2013); Vygotsky (1987) dentre outros.

A ideia de trabalhar com o Teatro de Fantoches deu-se pela dramatização e pelo o incremento das músicas ligadas ao conteúdo geográfico sobre

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

o que se está sendo encenado/espacializado[2]. Assim, com um processo de planejamento e muita dedicação para confecção dos bonecos (Zé, Bento e Luna), o conteúdo do livro didático passa a ser adaptado para as páginas de um roteiro interativo, criativo e engraçado, que engloba aspectos regionais e regionalistas e falas típicas de diferentes regiões do Brasil, como pode se observar no **Quadro 1**.

Quadro 1: Trecho do Teatro Musical

(LUNA) – Ouvi vocês falando do clima e do tempo aqui de Goiás e do Nordeste também! O senhor falou que com a chegada do verão o tempo vai ficar chuvoso e o clima de hoje está quente. ***(LUNA)*** – Mas será que está correto? Vocês sabem a diferença entre tempo e clima? ***(BENTO)*** – *OXI minha fia* e não é tudo a merma coisa não? ***(ZÉ)*** – UAI! E tem diferença? É tudo sinônimo *SÔÔ*. ***(LUNA)*** – TEMPO, é o estado momentâneo da atmosfera, é o hoje! Por isso não é correto falar que hoje o clima está quente. Já o CLIMA é caracterizado por um registro diário que leva de 30 a 35 anos para ser realizado. ***(LUNA)*** – Entenderam? ***(ZÉ)*** – Mais o menos. ***(LUNA)*** – Ah! Já sei! Eu tenho uma maneira de explicar melhor. Sabe aquela música do Djavan (Um dia frio) ela é perfeita para explicar o tempo. Escutem. **01** – MÚSICA ♪♫♫ (Um dia Frio/ DJAVAN) ***(LUNA)*** – Também tem outras várias! Olha só... **02** – MÚSICAS ♫♫♫ (Quando a chuva passar/ Ivete;

Org.: dos autores, 2018.

Para elaboração dos fantoches (observe a **Foto 1**) foram utilizadas folhas de EVA de diferentes cores. Os autores elaboraram os moldes e utilizando cola quente e de isopor montaram os três personagens de modo que lhes permitisse o máximo de movimento e beleza de aparência, em uma composição estética que atraísse os alunos aos conteúdos que seriam ministrados pelos bonecos/fantoches.

O planejamento e seleção dos conteúdos musicais almejaram atender primordialmente as questões relacionadas a diferença de clima e tempo, e os diferentes climas do Brasil, de uma maneira que causasse deslumbre aos

2 É muito provável que a escolha da pesquisa didática tenha recaído sobre o teatro de bonecos por uma questão ao mesmo tempo genética e cultural. Os nordestinos nascem e são criados num caldo cultural com a presença de muitos festivais, espetáculos e apresentações dessa arte popular de bonequeiros e mamulengos. As vivências com essa arte, ora transformada em estratégia de ensino por dois graduandos nascidos e criados no nordeste brasileiro, especificamente nos estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte, fez eclodir a criatividade e deu animação aos bonecos que gostam de Geografia.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

expectadores e ao mesmo tempo exprimisse emoções e questionamentos sobre o diálogo e música que se apresentavam como os mediadores do conhecimento.

Foto 1: Elaboração dos Fantoches



Fonte: dos autores, 2018.

Cada personagem (conforme **Foto 2**) era advindo de um lugar diferente do Brasil, então os estagiários encenaram inúmeras vezes os sotaques e as músicas, bem como o movimento corporal dos bonecos.

Foto 2: Fantoches



Fonte: dos autores, 2018.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

Finalizada a construção dos bonecos e selecionadas as músicas, aprimorou-se os roteiros de inserção dos conteúdos de Geografia. Resgata-se aqui a opinião de Avanço e Batista (2017) acerca da relação entre canções e objetos de ensino, em que expressam que a "música no contexto da educação vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: [...] a memorização de conteúdos, números, letras etc., traduzidos em canções." (AVANÇO; BATISTA, 2017, p. 12). Baseados nesse conceito providenciou-se um repertório de canções adequados ao objeto de ensino. Para a abertura escolheu-se a música tema de *O Auto da Compadecida*. Na explicação de tempo utilizou-se: *Quando a chuva passar* (Ivete Sangalo), *Chove chuva* (Jorge bem Jor) e *Um dia Frio* (Djavan). Em Clima a melodia foi: *Asa Branca* (Luís Gonzaga), que a seguir lançou-se mão de uma paródia da música *País Tropical* (Jorge Ben Jor) para fazer uma alusão ao clima brasileiro.

Para a parte de vegetação e biodiversidade, especificamente para o Cerrado utilizou-se a canção *Fruto da terra* (Marcelo Barral), destacando-se no diálogo a diversidade do Cerrado por meio da distinta fala do Zé:

> – Aqui no Cerrado temos uma fartura muito grande de frutos: é pequi, mangaba, guariroba, cagaita e muitos frutos *bom de mais da conta sô*, graças a abundante chuva, as veredas, o cerradão.

Em seguida, para apresentar a Amazônia, foi utilizada a melodia *Amazônia* (Patati Patatá), para a Caatinga *Xôte da Meninas* (Luís Gonzaga) e *Caatinga* (Paulo Soares e a Terceira Cidade), no Pantanal a música *Pantanal* (Almir Sater) e nos Pampas *Terra dos Pampas* (Teodoro & Sampaio).

A *Fantochaula musical* foi desenvolvida por meio de uma aula dialógica que conectava a música a questionamentos sobre os problemas sugeridos pelas músicas, como forma de desenvolvimentos dos diálogos Socráticos a fim de levar os alunos do 6º a um aprofundamento dos conhecimentos que internalizavam. Os três bonecos (Zé, Bento e Luna) interagiam com os alunos debatendo, questionando e construindo o saber coletivamente.

Todas as temáticas estudadas eram contextualizadas a partir da cidade Catalão, isto é, partindo da vivência e do lugar dos alunos, como na fala do Zé sobre clima:

> – Aqui no Goiás possui um clima tropical semiúmido com duas estações bem distintas: uma de Seca que vai de maio a setembro e a outra chuvosa que começa no mês da festa do Rosário aqui em Catalão indo até abril.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

Assim, alternava-se a apresentação de diálogos seguidos dos questionamentos e das músicas. Estas eram reproduzidas do *Notebook* com auxílio de caixas acústicas e acompanhadas pelos alunos que participavam e cantavam juntos.

DISCUSSÃO E ANÁLISES[3]

O contato direto do professor em formação com a escola, por meio do estágio que é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, é um momento único para os graduandos que, pela primeira vez, vivenciam os elos entre a teoria apresentada no curso de graduação e a prática desenvolvida nas escolas. Mesmo numa etapa de amadurecimento, os licenciando chegam até a escola motivados, intrinsecamente, com o desejo de promover uma educação em base renovadas, e pode realizar um ensino significativo. Esse *animus* gera nos alunos de estágios as ânsias de poderem atuar como fomentadores de soluções para alguns dos entraves mais comuns encontrados no âmbito escolar, como por exemplo, o casual/aleatório desinteresse pelos estudos e a apatia com os conteúdos e atividades escolares.

Trazendo essa discussão para o Ensino de Geografia, onde o conhecimento geográfico é importante para a formação do sujeito quanto pertencente, e, ao mesmo tempo transformador do espaço geográfico, o ensino da Geografia Escolar bem como o desenvolvimento intelectual dos alunos. Richter (2013) ao discutir sobre os desafios da formação dos professores em Geografia, o mesmo autor, articula a discussão entre o estágio e a escola. Nesse sentindo, Richter (2013) defende o trabalho do professor no processo de ensino de Geografia, pautado no "conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício da pesquisa" (RICHTER, 2013, p.108). Nesse entendimento, o graduando tem em seu cotidiano a pesquisa

3 A vivência da prática pedagógica proporcionada por essa estratégia de ensino evidenciou uma série de novos elementos na relação professor-aluno-conteúdo. Há uma marca forte da sensibilização e da profusão afetiva nesses encontros mediados com o teatro de fantoches. Aprendeu-se com essa prática que quando termina a aula, há fantoches, roupas e fantasias. Mais além, há os encantamentos com os seres que ora desaparecem e com o conteúdo estudado. Além desses, tem-se os professores reais. Estes professores crescem em suas competências, habilidades e atitudes depois da intervenção. Resumindo, os fantoches dizem tudo aquilo que os humanos não conseguem dizer de modo simples e direto. Os fantoches encantam a classe. Criam oportunidade. Podem até transformar os alunos. Sim se considerarmos que eles aprendem o conhecimento que se ensina.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

como base de sua formação, com isso, aquisição dos saberes científicos vinculados ao ensino básico permite ao professor em formação contribuir para novas práticas pedagógicas bem como, a valorização do conhecimento.

Nesse entendimento, e embasados por autores citados ao longo do artigo, verifica-se que o excelente nível de aquisição do conhecimento cientifico numa operação didática em que se ligam distintas linguagens, como a geográfica, a musical e o teatro de fantoches, superando a comum verbalização das aulas expositivas com o uso do quadro e giz/marcadores e do livro didático.

Salienta-se, a partir da experiência docente e da sua problematização, que o desenvolvimento da aula Geografia ministrada com didáticas lúdicas requer, primeiramente, um planejamento que vai desde o conteúdo, fenômenos/conhecimentos a serem trabalhados, lacunas a serem preenchidas e de que forma serão construídos os conceitos a serem internalizados pelos alunos. Libâneo (1994), recomenda que o ensino deve ser dinâmico, as aulas podem ser trabalhadas a cada dia de modo diferente.

O professor pode iniciar, por exemplo, elucidando o conteúdo, usando diferentes técnicas de ensino e comunicação, colocando os alunos a aturem na sala de aula, seja pesquisando, seja reconstruindo os textos estudados, ou por outras modalidades ativas de aprendizagem.

Na **Foto 3** é possível *espiar* uma prática de aula de Geografia com a utilização dos fantoches, a qual foi desenvolvida pelos autores. Nessa aula se procurou alternar do modelo tradicional de aula expositiva, tão arraigada nas escolas. Na aula em comento, foram abordados conteúdo da geografia física com o auxílio da linguagem musical. As músicas foram a linguagem pela qual foram inseridos os conteúdos geográficos para os alunos. Algumas questões sociais que emergem das relações entre sociedade e os aspectos naturais estudados pela Geografia como, por exemplo, clima e biomas também ficaram acessíveis pela problematização dos conteúdos ambientais. Afinal, são as pessoas que vivem, desfrutam e, inclusive, destroem a natureza. Junto às músicas e suas poesias estavam os fantoches. Estes foram importantes para a realização da aula com teatro de fantoches com músicas e criaram um clima de leveza e liberações naquelas aulas. Com vistas ao processo de aprendizagem e ao avaliativo, durante toda a aula, os bonecos (Zé, Bento e Luna) faziam perguntas e solicitavam exemplos dos alunos, e, dessa forma se construiu o diálogo sobre o tema da aula. Os alunos se envolveram, participaram e aprenderam.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

Foto 3: Fantochaula Musical



Fonte: dos autores, 2018.

No transcurso da aula os alunos cantavam as músicas, acompanhando os fantoches, inebriaram-se com o tema e conteúdos da *Fantochaula*. Houve até quem declarasse não imaginar que aquelas músicas podiam se relacionar com a Geografia. Foi perceptível a eficácia da estratégia de ensino. A fluidez da aula, embaladas pelas músicas e pelo ritmo dado pelos fantoches, somados à adesão dos alunos à dinâmica empreendida contribuiu para o compartilhamento dos saberes objeto do estudo com aquela turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a interdisciplinaridade expressa pelo uso de múltiplas linguagens e conhecimentos de outras disciplinas nas aulas de Geografia, como se tem observado, reveste a mediação didática de elementos dinâmicos e interativos que estimulam o apreender e a construção de conceitos geográficos. A *Fantochaula musical* que foi desenvolvida proporcionou aos alunos dialogar, construir, descontruir e apreender Geografia com apoio da Música e do Teatro de Fantoches, incentivados pela da leveza da interação e da metodologia de ensino colocada em prática.

Considera-se que plano estratégico proposto e executado colocou os alunos do 6° ano do Fundamental II, diante de um saber geográfico que *chegou* apoiado na Música e no Teatro de Fantoches, não tão habituais naquela

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

unidade de ensino. Portanto foi uma estratégia eficaz em seus propósitos e abrangente nos resultados alcançados.

Planejar, preparar e ministrar essa estratégia de ensino foi um desafio para os professores em formação, pois que não são cantores e não são atores. Porém, impuseram-se o desafio de ministrar um conteúdo de Geografia com recursos lúdicos e evoluíram progressivamente em sua experiência e prática docente. A proposta ganhou forma, foi aperfeiçoada, os recursos tecnológicos foram bem executados e se pode fazer melhor do que a leitura e a mediação mecânico do livro didático. Com toda a certeza, quando foi lido, as letras e as músicas dos fantoches tornaram aquele conteúdo menos árido e a imagens dos domínios morfoclimáticos ficaram vivas nas palavras dos bonecos e dos poetas/cantores utilizados na referida aula.

Considera-se que esta experiência docente implica numa inflexão sobre o ofício de professor. Pois, o que desvia um professor recém-formado, coberto de ideias para ministrar aulas impactantes, para acomodar-se e se ver pouco a pouco um leitor/reprodutor de manuais didáticos e livros textos? Por outras palavras, o que o priva de sua criatividade manifesta durante a graduação e o faz um operador de aulas copiadas?

Ao se reflexionar sobre uma experiência supostamente bem-sucedida, pretende-se pensar na possibilidade de formações permanentes que venham a desaguar e criar a ambiência que proporcione a ressignificação do oficio de mestre da Geografia. Não se está a afirmar que o ofício mudou. Foi a escola que mudou. E mudou porque os alunos não são mais os mesmos de tantos anos atrás. Por isso se percebe que o ensino de Geografia precisa ser pensado para uma escola de sujeitos do século XXI, no limiar da terceira década. O real observável, por muita gente, sejam acadêmicos, pesquisadores, pais, professores é que o aluno mudou e os professores, os móveis e as instalações ainda são os mesmos. O método de ministrar aulas segue a mesma senda. É necessário bloquear a senil modo de fazer aulas e ensinar para que o novo possa ser experienciado e a criatividade volte a habitar as aulas de Geografia, e todas as demais aulas e disciplinas.

Considera-se, baseado nas leituras e na vivência docente, que os fantoches e a música enquanto meios didáticos para ensinar Geografia e proporcionar ao aluno a compreensão crítica, agradável e apreciável de conteúdos geográficos, não é novidade. Foi, é e será, no máximo uma tentativa de ruptura com modo/jeito de ensinar prevalecente de aulas expositivas. O que se quer é encontrar meios para o enfrentamento da questão da exclusão que o atual modelo de escola que prevalece nas redes públicas e chegar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

a inclusão cidadã dos escolares. Permitir-lhes a apropriação e o domínio da ciência geográfica acumulados nestes últimos milênios, não será unicamente pela música ou pelo teatro dos fantoches. Com certeza, a música e os fantoches também serão elementos dessa mudança e aperfeiçoamento das metodologias de ensino da Geografia e das demais ciências.

Finalizando, a pesquisa de linguagens e aportes de outras áreas de conhecimentos como uma potencialização ao planejamento didático denotou a relevância de linguagens compatíveis e integradas para o ensino de Geografia. Isso, na realidade, demanda certo empenho/engajamento profissional para elaboração desses materiais. Ora esses planejamentos estratégicos com intervenções docentes diferenciadas tornam-se cada vez mais necessárias, tendo em vista a quase ausência de recursos e materiais didáticos nas escolas públicas. Tudo isso/engajamento profissional vem ao encontro de uma renascença do ensino da Geografia escolar.

Por último, considera-se que a construção dos fantoches como parte da estratégia de ensino, bem como o uso de linguagem musical, foram decisões importantes. A resposta dos alunos, sua adesão à aula e aprendizagem dos temas estudados é que garantiram a eficácia do planejamento. Na prática, os professores sempre aprendem. Até mesmo quando se equivocam e precisam improvisar para salvar a aula. Não é possível/factível montar aulas com teatro de fantoches e músicas durante todo o ano letivo. Porém, pode-se delegar tarefas grupais aos discentes: selecionar conteúdos correlatos ou até algum conteúdo do currículo para que eles pesquisem e preparem uma apresentação dos resultados que encontraram usando experiências de ensino e linguagens que o professor já utilizou. Como as atividades com fantoches e músicas lhes cativam, a apresentação de pesquisas por meio de uma música ou de um teatro de bonecos pode lhes parecer menos fatigante do que um texto escrito com tinta no papel. É uma alternativa para manter a integração de saberes/interdisciplinaridade presente em uma turma que aprende a valorizar o ensino em práticas integrativas de linguagens e de conhecimentos. Disso tudo, se confirma a tese de que aprender é gostoso e é possível aprender e divertir-se concomitantemente. Uma das importâncias da escola é que nela se desenvolvam as competências de aprender. E com o teatro, com as músicas e com os fantoches também se aprende. Seguramente.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

REFERÊNCIAS

ALVARADO, A. *El actor en el teatro de objetos.* In**: MÓIN-MÓIN Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 5, v. 6, 2009.

AMARAL, A. M. A. do. *O inverso das coisas*. In**: MÓIN-MÓIN Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC Volume/ Número/Paginação/Ano: v. 1, n. 1, p. 12-24, 2005.

AVANÇO, F. R.; BATISTA, F. C. R. M. *A música como apoio no processo de ensino e aprendizagem.* **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira**, v. 8, n. 16, 2017

BELTRAME, V. N. (org). TEATRO DE BONECOS: Distintos Olhares sobre Teoria e Prática. Florianópolis: UDESC, 2008.

BRABANT, J. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A.U. de (org). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p.15-22.

BREDA, T. V. **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar** (Dissertação em Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013,164 p. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/286754 >. Acesso em: 21 dez. 2018.

COSTA, I. A.; BAGANHA, F. O Fantoche Que Ajuda A Crescer. Porto: Edições ASA, 1989.

DANTAS, O.; SANTANA, A.; NAKAYAMA, L. Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 711-726, 1 set. 2012.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERRAIUOLI, A. A. **A ludicidade e a expressão criativa: o teatro de bonecos, na construção de experiências estéticas na educação básica** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campus Campos dos Goytacazes, 2011, 120 p. Disponível em: <http:// http://www.pgcl.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

uenf.br/arquivos/adriano_de_almeida_ferraiuoli_010220191528.pdf>. Acesso, 30 out. 2020.

FREITAS, E.S.; SALVI, R.F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. Portal Educacional do Estado do Paraná. Curitiba, Brasil, 2007. Disponível em: < http://www.diaadia educacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf?PHPSES SID=2009060908175561 >. Acesso em: 17 dez. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEENHARDT, P. **A criança e a expressão Dramática**. (4ª edição) Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MORAES, J. V. de; CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.** v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

NASCIMENTO, R.; PESSOA, C. T. **Narrativa Oral e Produção de Fantoches: uma alternativa lúdico-pedagógica para a alfabetização inicial**. Em Extensão (UFU. Impresso), v. 9, p. 26-35, 2010.

OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U (Org). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 135-144.

PINTO, Tiago de Oliveira. Som e Música. Questões de uma antropologia sonora, In: Revista de Antropologia, São Paulo, USP, vol. 44, n.1, 2001

RICHTER, D. Os desafios da formação do professor de Geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 107 – 124.

REIS, L. **Teatro infantil e juvenil**. Queluz: Sistema J, 2004.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.106

ROGERS, C. **Liberdade para aprender.** 4ª ed. (E. Machado & M. Andrade, Trads.). Belo Horizonte: Interlivros, 1978**.**

RUPEL, M. A. P. **Atividades lúdicas: proposições metodológicas para o ensino da Geografia Escolar**. PDE/ 2008-2009. SEED/UFPR. Disponível em: <www.diaadia-educacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1634-8.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

TEIXEIRA, U. **Dicionário de teatro**. São Luís: Geia, 2005.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

NÃO PODE ABRAÇAR OU BEIJAR ALGUÉM: CONHECIMENTOS E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A PANDEMIA NAS AULAS DE CIÊNCIAS

DIEGO ADAYLANO RODRIGUES MONTEIRO
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – CE, professor de Ciências da Secretria Municipal de Educação de Fortaleza – CE, diegoadaylano@gmail.com;

FRANCISCO HALYSON FERREIRA GOMES
Doutorando em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paranaá – PR, professor de Física na Secretaria de Educação do Ceará – CE, prof.halysongomes@gmail.com.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar as concepções e percepções de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental sobre a pandemia. O trabalho possui uma perspectiva qualitativa e utiliza como instrumentos de coleta de dados questionários. Participaram 169 alunos com idades de 11 a 15 anos. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin, três categorias foram identificadas. As respostas dos alunos mostraram as dificuldades de suas famílias no contexto de isolamento social, também mostram a disseminação de compreensões equivocadas sobre a origem da covid-19, bem como a concordância desses alunos a visões imprecisas sobre a doença.

Palavras-chave: Concepções, Ensino de Ciências, COVID-19

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

INTRODUÇÃO

Os primeiros casos de infecção pelo vírus SARS- cov2, popularmente conhecido como Covid-19 foram detectados no Brasil em fevereiro de 2020. Em pouco tempo a doença já estava presente em todos os estados brasileiros e com o aumento de pessoas infectadas e mortes em ritmo acelerado, colocando os sistemas de saúde em alerta.

Alguns estados brasileiros, dentre eles o Ceará, começaram a implementar medidas de contenção da doença, tais como o isolamento social. Essas medidas provocaram o fechamento do comércio, repartições públicas e fez com que a rotina de muitas pessoas fosse modificada, dentre elas os professores.

Assim como aumentavam as contaminações aumentava a circulação de informações equivocadas sobre o vírus, em escalas diferentes, ou seja, vivenciamos uma circulação muito grande de notícias falsas ou *fake news*, termo que ficou popularmente conhecido e difundido pela imprensa. Entre essas cenas marcantes, relacionadas a disseminação de notícias falsas, podemos relatar a ausência de álcool e vinagre nas prateleiras do supermercado próximo a escola, ou o aumento abusivo do preço de alimentos e produtos de higiene, a resistência de pais, mães, funcionários da escola em usar máscara, e principalmente as tentativas de diminuir a letalidade do vírus. Ao presenciarmos e ouvirmos esses relatos, que se assemelhavam a cenas distópicas do cinema, nos motivamos a pesquisar sobre o tema para tentar compreender parte da realidade sociocultural que nossos alunos estavam inseridos.

Nesse sentido, buscamos responder algumas perguntas que nos nortearam para a construção de abordagens pedagógicas: Qual a compreensão dos nossos alunos sobre a pandemia causada pela Covid-19? Quais as principais fontes de informação usadas por eles? Quais as percepções dos estudantes sobre o impacto da pandemia em seus cotidianos? As repostas destas perguntas iniciais, foram relevantes para a construção de uma roda de conversa virtual realizada para os alunos e professores da nossa escola.

Logo, nosso principal objetivo é analisar as concepções e as percepções dos nossos alunos a respeito da pandemia de Covid-19. Algumas dessas concepções e relatos dos alunos se manifestavam nas aulas virtuais de ciências, nesse aspecto sentimos necessidade de tentar compreendê-las, sistematizá-las e debatê-las junto a comunidade escolar.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

Os dados são discutidos a partir da compreensão de que concepções são modelos explicativos dos alunos, que possuem diversas origens (sociais, escolares e sensoriais) conforme Pozo e Crespo (2009). Nesse sentido, também utilizamos com aporte teórico autores que abordam sobre o Ensino de Ciências (CHASSOT, 2001; LORENZETI; DELIZOICOV, 2001; AULER; DELIZOICOV, 2001; SASSERON; CARVALHO, 2011), e autores que problematizam questões educacionais e a Pandemia (SANTOS, 2020; LIMA, 2020), entre outros.

METODOLOGIA

Nossa ideia foi conjugar uma atividade de levantamento de concepções e percepções dos nossos alunos como parte de uma atividade interventiva na comunidade escolar, de caráter remoto e emergencial. Desse modo, esse texto se aproxima a tipologia apontada por Teixeira e Megid Neto (2017) como pesquisa sobre a nossa própria prática. Assim, consideramos que este trabalho envolveu elementos de uma pesquisa qualitativa e utiliza dados quantitativos, associados aos nossos relatos e descrições. Nesse sentido, pesquisamos[1] através de um levantamento o universo de significados produzidos por alunos no contexto da pandemia (MINAYO; 2012).

Do levantamento participaram cerca de 169 alunos com idades de 11 a 15 anos, matriculados nos anos finais do fundamental de uma escola localizada na periferia de Fortaleza, Ceará. Segundo a Secretaria de Saúde de Fortaleza (FORTALEZA, 2020), o bairro onde está localizada a escola é uma região da cidade fortemente impactada pela Covid-19, tendo sido escolhida por essa característica, bem como pela sua disponibilidade aos autores para a produção dos dados desta investigação.

Diante das medidas de isolamento social, que impossibilitaram um contato mais próximo com os nossos alunos, utilizamos um questionário virtual disponibilizado aos alunos através da ferramenta Google formulários. O questionário virtual foi enviado cerca de três meses depois ao início das medidas de isolamento mais rígidas no Ceará em 2020, com o intuito de compreendermos os sentidos construídos no início da pandemia no Brasil. Nesse instrumento de coleta de dados, questionamos aos alunos: como a rotina da família deles mudou com o isolamento social, o que eles faziam para se proteger da Covid-19 e os sentidos sobre a ideia de pandemia.

1 Embora ao término desse trabalho, também realizamos um relato das primeiras atividades realizadas nas escola, após a análise das concepções dos alunos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

E como questões de múltiplas escolhas, questionamos aos alunos, qual a origem do vírus que provoca a Covid-19, quais os sintomas associados a essa doença. Também elaboramos itens com base em fake news, que deveriam ser identificados pelos alunos com verdadeiros ou falsos, tais como: a ideia equivocada de que alguns medicamentos podem ser tomados em forma de profilaxia e teriam a capacidade de reduzir a chance de contaminação pelo vírus, de que apenas idosos são afetados com sintomas da Covid-19, que beber vinagre é a melhor alternativa de limpeza das mãos contra o vírus ou que beber água de 15 em 15 minutos impede a infecção, de que os médicos estão falsificando os óbitos, de que o isolamento social não é importante para reduzir a quantidade de pessoas nos hospitais, que a Covid-19 é igual a gripe. A esse conjunto de informações equivocadas inserimos uma informação verdadeira, de que atualmente o Brasil está entre os cinco países com mais casos de morte (considerando o primeiro semestre de 2020).

Analisamos os dados coletados tendo em vista os pressupostos da Análise de Conteúdo temática, conforme Franco (2005) e Bardin (2011). As respostas foram analisadas através de uma pré-análise do material coletado, seguida de uma "leitura flutuante" e da organização do material. Também realizamos a exploração do material, a identificação, a segmentação do conteúdo para a sua posterior categorização.

Na próxima seção apresentamos três categorias, a saber: Concepções dos alunos sobre a pandemia de Covid-19, fontes de informação usadas pelos alunos e percursos iniciais dos alunos na pandemia de Covid-19. Os alunos foram nomeados com nomes de plantas nativas do nordeste brasileiro, a fim de manter em anonimato suas identificações. Em seguida, apresentamos nesse trabalho como organizamos as atividades pedagógicas a partir dessas concepções, isto é, como foram usadas em uma roda de conversa online.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As concepções dos alunos da nossa escola

Categoria 1. Concepções sobre a Pandemia

Da mesma forma que os professores preparam suas aulas com base nos conhecimentos que construíram, os alunos também levam para a escola concepções acerca dos temas que serão discutidos em sala de aula. Por essa razão alguns alunos têm dificuldade em entender certos conceitos uma vez

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

que suas concepções podem entrar em conflito com os conceitos apresentados pelo professor. A ideia não é eliminar as concepções dos alunos, muito menos afirmar que elas são erradas. O papel do professor é investigar e compreender como as concepções prévias dos alunos podem ser utilizados na construção de uma estratégia de ensino e por sua a promoção da aprendizagem.

> Assim, todos os alunos têm, na maioria das vezes, suas próprias explicações para os fenômenos que são estudados em sala de aula, e estas não podem ser simplesmente ignoradas. Contudo, muitas vezes essas explicações entram em conflito com aquilo que a ciência afirma ser o correto ou aceitável no momento, cabendo, então, ao professor lidar com isso da melhor forma possível.
>
> Uma maneira de minimizar essa problemática seria ativar conhecimentos que o aluno já domina e que, portanto, fazem parte de contextos conhecidos por ele. Esse recurso permitiria o desenvolvimento de capacidades e habilidades que o auxiliariam a estabelecer relações entre os conhecimentos que está começando a construir e aquilo que observa no seu cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa e interessante (Hülsendeger, 2009, p.21).

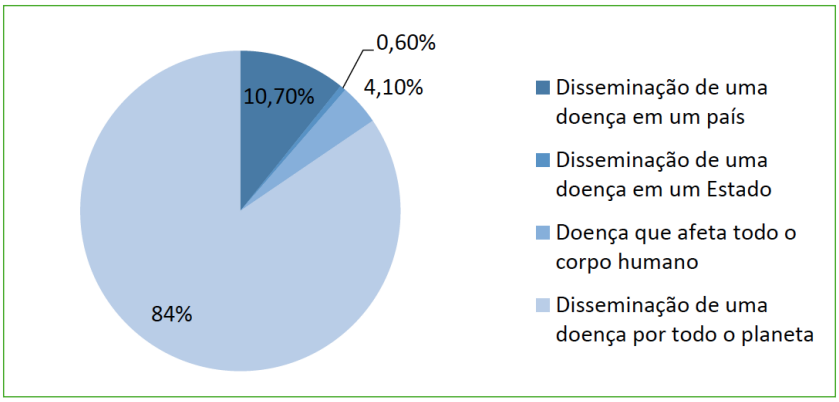
Segundo Lima, Buss e Sousa (2020), a pandemia de COVID-19 evidenciou uma profunda mudança nas relações entre espaço, tempo e doenças infecciosas. Isso significa que o mundo percebeu sua vulnerabilidade a respeito da disseminação de doenças, tanto as conhecidas quanto as novas. Nosso primeiro questionamento foi acerca do entendimento sobre o que é uma pandemia.

Como pode ser identificado na Figura 1, a maior parte dos alunos acredita que a pandemia se trata de uma doença disseminada em todo o planeta, não restrita apenas a um país, estado, etc. O termo pandemia pode causar algumas confusões, em relação ao termo epidemia. Segundo Brasil (2002), epidemia é a denominação utilizada em situações em que a doença envolve grande número de pessoas e atinge uma larga área geográfica. Já pandemia, por sua vez, compreende um número de casos de doença acima do esperado, sem respeitar limites entre países ou continentes.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

Figura 1. Concepções sobre a definição de pandemia



Fonte: Elaborado pelos autores

A alta exploração midiática do tema, na tentativa de mostrar a relevância da pandemia pode ajudar a explicar os dados da Figura 1. Mais do que entender uma definição acadêmica de pandemia, é preciso problematizar que esta tem privilegiados, que embora o termo crie também um apelo a uma comunhão planetária, não se pode negligenciar que os mais pobres são os mais afetados (SANTOS, 2020). Tal como, as famílias dos nossos alunos, que vivem em um dos bairros com baixo IDH e entre os mais populosos de Fortaleza.

Conforme Santaella (2018), as redes sociais nos devolvem somente aquilo que desejamos e cremos, ou seja, a culpa da criação e disseminação de notícias falsas não é da internet. Mesmo que a internet fosse extinta, as pessoas ainda sim criariam bolhas, e esses espaços serviriam para difundir crenças, muitas vezes sem fundamentação científica.

Notícias falsas circulam todos os dias, principalmente em redes sociais digitais, e podem causar prejuízos sociais, uma vez que podem disseminar informações inverídicas, disseminar discursos de ódio e desacreditar o conhecimento desenvolvido ao longo da história da humanidade.

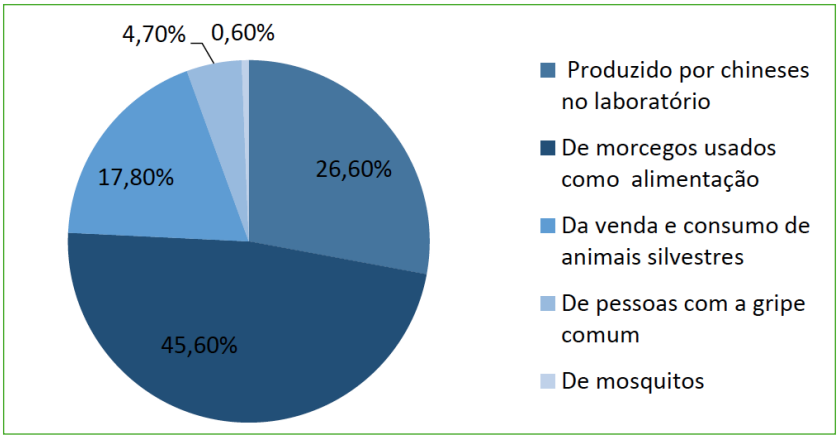
O início da pandemia de Covid-19, foi marcado pela divulgação extensiva do termo "pandemia", muito embora, como pode ser visto, a origem do vírus tenha sido pouco compreendida pelos alunos, pois muitos deles acreditavam que os morcegos transmitiam o vírus para os seres humanos, que se alimentavam desses animais ou ainda, acreditavam que cientistas chineses teriam produzido o vírus. Essas são duas notícias falsas compartilhadas no início da pandemia, que foram ou ainda são endossadas até mesmo por

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

representantes do Estado, o que ajudou a criar a ideia preconceituosa de "vírus chinês", conforme Figura 2.

Figura 2. Concepções sobre a origem do vírus



Fonte: Elaborado pelos autores

Como sociedade democrática estamos mais sujeitos as *fake news*. Entre elas está a tentativa de culpabilizar a China como causadora da pandemia. Não fica claro para a população que existe por trás dessas compreensões uma crítica a China por ser um país antidemocrático e ao mesmo tempo ser a segunda maior economia do mundo, o que converge por tentativas de neutralizar sua força no mercado mundial (SANTOS, 2020), inclusive quanto a produção e pesquisas de vacinas para a Covid-19.

Para Lemos (2015), a internet é um espaço de comunicação propriamente surrealista, do qual "nada é excluído", nem o bem, nem o mal, nem suas múltiplas definições, nem a discussão que tende a separá-los sem jamais conseguir. Santaella (2018) cunhou o termo Educação para as mídias, que nada mais é do que a busca por procedimentos adequados para enfrentar os desafios que se apresentam nos campos sociais, culturais, tecnológicos e políticos. A partir disso é relevante pensarmos até que ponto essas mídias estão comprometidas com o processo de alfabetização científica da população, considerando com u processo contínuo, permanente e não restrito a escola (CHASSOT, 2001; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; AULER; DELIZOICOV, 2001).

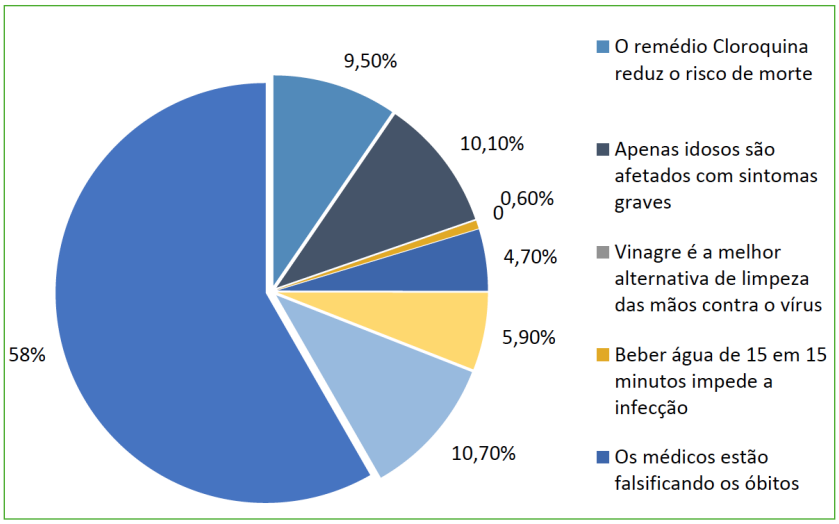
As compreensões equivocadas não se restringem apenas a origem do vírus, a maior parte dos alunos também acredita que os médicos estão falsificando atestados de óbito, o que explicaria o aumento expressivo de casos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

na visão deles, ou ainda que apenas idosos são afetados por sintomas graves, bem como a falsa eficácia de alguns medicamentos (conforme a Figura 3).

Figura 3. Concordância com informações veiculadas sobre a Covid-19



Fonte: Elaborado pelos autores

Tais aspectos nos mostram o quanto é relevante problematizarmos esses temas na sala de aula. Para além de questões biológicas, é necessário olhar para o tecido social que ajuda a criar a pandemia. Existem grupos sociais mais afetados, entre esses mulheres, trabalhadores e atividades precárias ou informais, trabalhadores e u populações de rua, moradores nas periferias pobres das cidades, deficientes e idosos, conforme Santos (2020). Falar sobre isso na sala de aula é também um modo de estimular a AC, na medida como se refere Sasseron e Carvalho (2011) é necessários abordar fatores éticos e políticos que interferem na produção do conhecimento científico.

Categoria 2. As fontes de informação usadas pelos alunos

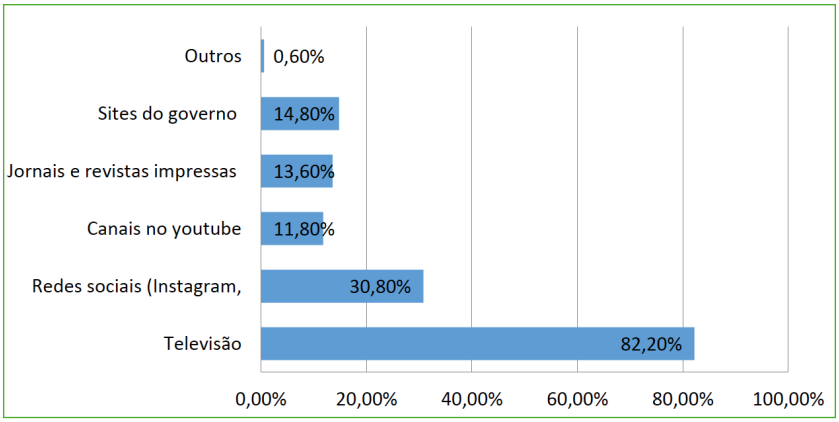
Recuero e Gruzd (2019) nos falam que o conceito de *fake news* está associado a desinformação, e que é utilizado por veículos de notícias para indicar rumores, notícias falsas ou notícias fabricadas. A sociedade contemporânea escolheu o modelo digital para se comunicar. Interação e conexão

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

são palavras que fazem parte da rotina de muitas pessoas, principalmente entre o público em idade escolar. As redes sociais tornaram-se um ambiente, nos quais diferentes personagens se encontram e podem trocar informações. Quando investigamos sobre o modo como os alunos buscam se informar em relação a pandemia provocada pelo Covid-19, conseguimos identificar que as principais fontes de informações são programas de televisão e rede sociais, conforme a Figura 4:

Figura 4. Fontes de informação usadas pelos alunos para se informa sobre a Covid- 19



Fonte: Elaborado pelos autores

Algumas pesquisas vem mostrando que as principais fontes de informações usadas pelos brasileiros são as redes sociais. O que por um lado, ajuda um fluxo de informações mais rápidos, por outro lado, interfere na qualidade dessas informações, o que pode levar os educados a desenvolverem concepções alternativas sobre o vírus. O excesso de tempo livre, conjugado a novas possibilidades tecnológicas, criou uma nova configuração social em que o que o usuário saiu do papel de mero "consumidor" de informação, para participante da sua criação (OLIVEIRA, 2017, p. 288)

Firmino e Firmino (2018) falam que existe uma tendência mundial direcionada para o desmoronamento do valor da verdade. Os autores denunciam um movimento para difamar especialistas, fazendo com que as pessoas os considerem um grupo mal-intencionado, no lugar de serem vistos como uma fonte de informações confiáveis. Se por um lado, precisamos questionar a Ciência, em suas relações com a Tecnologia, com as questões sociais e ambientais, como defendem diversos pesquisadores do Ensino de Ciências

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

(AULER, DELIZOICOV, 2001), não podemos minimizar as profundas contribuições dos cientistas, que não estão em busca de verdade inertes, mas de compreensões provisórias sobre a realidade, que se sustentam por estarem bem fundamentadas.

Categoria 3. Percursos dos alunos nos primeiros meses da pandemia

Gonçalves, Miranda e Gonçalves Júnior (2020) chamam nossa atenção para o fato que repentinamente a escola foi transferida para a casa dos alunos, todo o sistema de ensino teve que se adaptar a nova realidade, escolher uma plataforma de ensino virtual, estabelecer grupos em aplicativos de mensagens e criar listas de transmissão de e-mails para manter a comunicação e até desenvolver estratégias para atender os alunos com pouco ou nenhum acesso a internet.

Neste período de pandemia, novas relações se formaram e novos atores se encarregaram de estabelecer a comunicação com a escola. Os pais e responsáveis pelos alunos assumiram, resguardadas as proporcionalidades, o papel de professores dos próprios filhos.

Gonçalves, Miranda e Gonçalves Júnior (2020) evidenciam que a realidade das famílias brasileiras mostra pais e responsáveis, alguns com pouco ou nenhum letramento, sem saber o que fazer com os estudantes em casa, como orientar as tarefas ou "substituir o professor", afinal, a aula online, ministrada pelo professor em tempo real, não está acontecendo para todos.

Através dos questionários conseguimos identificar alguns relatos sobre cotidiano dos alunos no início da pandemia de Covid-19. Como é descrito no quadro 1, os estudantes relatam uma diversidade de mudanças principalmente em suas casas.

Quadro 1. Mudanças identificadas na rotina dos alunos no início da pandemia de Covid-19

Temas	Frequência absoluta
Adaptação a nova rotina de higiene e restrição	62
Melhoria das relações em casa	10
Tensões e monotonia em casa	9
Redução da aproximação física	127

Fonte: Elaborado pelos autores

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

A maior parte dos relatos são sobre as mudanças quanto ao distanciamento físico e os efeitos disso nas relações interpessoais. Como exemplos:

> Mudou muito só pelo fato de não termos que se acordar cedo pra ir pra escola ou não poder sair de casa pois temos que cuidar mais de si mesmo e cuidar da casa com mais cuidado e atenção, evitar aglomerações mesmo em casa, **não poder abraçar ou beijar alguém**, se lembrar de sair com máscara e passar o álcool gel algo que eu não estou muito acostumada a usar é bem difícil ter que fazer isto e muito mais, mas já estou me adaptando.
>
> Porque **eu gostava de abraçar meus pais**, né e não dá mais NE, por causa da idade deles. Eu tenho a imunidade muito alta e eles tem a imunidade baixa por causa da idade.

Os alunos também relatam sobre sua adaptação quanto aos cuidados sanitários e o fechamento das atividades presenciais na escola:

> Ela mudou muito, pois antes eu e meus irmãos **íamos para a escola**, e agora estamos em casa, em exceção do meu irmão que trabalha em serviços essenciais, agora nós **fazemos as tarefas da escola pela internet**. Minha mãe só sai de casa para **fazer as compras e é de máscara**. Meu pai também trabalha em serviços essenciais. Nós não estamos indo à igreja pois tudo está fechado. E foi isso que mudou na minha família no isolamento social.

Para alguns estudantes a pandemia de Covid-19 representou um momento de união, integração entre os membros da família, para que um sentimento de proteção e esperança possa ser estabelecido.

> **Ficamos mais próximos**, o vínculo familiar ficou mais intenso.
>
> Está sendo bem complexa e estressante, mudou bastante quando entramos em isolamento social e vem sendo uma rotina bem cansativa, **porém estamos sempre tentando manter a União** nesse momento tão difícil que estamos passando.
>
> Na minha casa **a gente está mais próximo** um dos outros estamos temos mais tempo para brincar juntos.
>
> Antigamente eu tentava fazer as coisa mais rápidas por falta de tempo, agora isso mudou comigo e com minha família, hoje **brinco mais com minha família.**
>
> Nesse tempo de pandemia tenho colocado a leitura em dias, **e estamos fazendo brincadeira lúdicas em Família, meu Pai que é do grupo de risco é o mais ativo e tem cuidado de mim e da Mamãe**, estamos praticando exercícios físicos em casa,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

> Papai faz muitas comidas gostosas estou com medo de sair dessa Pandemia igual uma bola.

Isso nos remete ao modo como nos organizamos como sociedade. Nosso padrão de consumo e a precariedade presente nas condições de trabalho, leva um distanciamento do trabalhador dos exercícios fundamentais de qualidade de vida. Com base em Santos (2020), a pandemia nos faz questionar essas perspectivas a ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos. Consideramos que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas.

Embora esse sentimento de união, inúmeras tensões foram vivenciadas logo nesses primeiros meses, relacionadas à organização do tempo, ao desemprego dos pais dos alunos, a falta de proximidade física com os professores:

> **Mudou bastante**, pois minha mãe e meu pai, sempre gostaram de trabalhar e eu **detesto ficar trancado em casa**, a única coisa que **me distrai é a Internet**.
>
> **Mudou tudo**, **minha família ficou desempregada** não saímos mas de casa .
>
> **Mudou muito**, eu mal consigo dormir, estavam tendo **algumas brigas**, mais sempre estamos em casa, **só meu pai que sai pra trabalhar**, as vezes brigamos por causa da tv ou por causa do celular
>
> **Mudou muito** eu estou agora em casa com a minha mãe minha irmã e o filho dela. A casa é muito apertada tem muita gente, minha mãe não gosta de ficar em casa, ela prefere ir trabalhar do que fazer nada. **Uso o celular para jogar, mas também faço tarefas virtuais**, acabei de entrar no "grupo" e está sendo difícil não interagir com os professores

Ciência e saúde: relato de uma roda de conversa virtual

Nas últimas semanas de junho de 2020 realizamos o nosso primeiro encontro virtual, reunindo grande parte dos alunos que participaram dessa pesquisa. Até então, cada professor de ciências vinha trabalhando de forma remota com os alunos através das ferramentas disponibilizadas no G-suíte, por exemplo, Google meet e Google sala de aula.

> A *Google Suite for Education* (Gsuite) oferece um conjunto de ferramentas de comunicação e produtividade destinadas a promover a colaboração e a criatividade, que incluem: *Gmail,*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

> *Google Docs, Google Drive e Google Sala de Aula*. Dentre este conjunto de ferramenta tem-se destacado o Google Sala de Aula, que consiste em uma sala virtual, onde o professor organiza, acompanha, atribui comentários, insere notas para as produções realizadas pelos alunos, previamente cadastrados (WITT, 2015). Atualmente existe uma parceria entre a empresa Google e as universidades públicas brasileiras para oferta desse tipo de serviço gratuitamente. Assim, todos os envolvidos no processo educacional desenvolvem a confiança com a tecnologia, possibilitando uma aprendizagem mais significativa no contexto de sala de aula. (SILVA; DOS SANTOS JÚNIOR, 2019, p.8)

Diante da falta de condições adequadas para trabalhar e do eminente processo de abertura das escolas (pois se acredita que as curvas epidemiológicas logo iriam voltar a normalidade), optamos por fazer uma atividade virtual coletiva, aberta a comunidade escolar. Esse foi o contexto de incertezas em que nos detivemos. Nossas opções pedagógicas para enfrentá-las foram relacionadas a discussão desses conhecimentos na comunidade escolar, considerando também, as limitações que a comunidade escolar possui quanto ao uso da internet.

A roda de conversa iniciou com uma apresentação informal de todos os professores de ciências. Cada professor teceu relatos de como a Covid-19 impactou sua vida familiar e profissional. Como o modo de contaminação da Covid-19 e os sintomas não eram tão claros, os próprios docentes já lançavam perguntas provocativas, tais como o caso de um dos professores que teve que levar os pais idosos ao médico e que contraiu a covid-19 deles por isso. Como esse vírus atua e se propagava? Após essas questões provocativas, um dos professores de ciências ficou responsável por discutir com os alunos.

As discussões foram pensadas considerando os conteúdos biológicos referentes aos vírus, mas principalmente a contextualização social e política desses conteúdos. Diante de uma presença negacionista sobre a pandemia de Covid-19 na mídia e nas redes sociais (aos quais o aluno tem acesso), abordamos a temática com notícias de jornal de órgãos oficiais e discutimos o que são fontes de informações mais seguras. Após isso, explanamos sobre um breve histórico da descoberta do vírus e sobre as principais *fake news* relativas ao tema. Buscamos situar o aluno sobre quais *fake news* eles endossam, em especial sobre a origem do vírus.

Para tal, nossa abordagem foi identificar os possíveis hospedeiros dos vírus (pangolim, morcego e ser humanos), com o intuito de ampliar essas

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

concepções dos alunos. Buscamos fazer uma analogia com o universo cultural dos alunos, relacionando esses hospedeiros com "pokemons", como modo de exemplificar as possíveis zonas de contato do Homem com o vírus. Isso nos ajudou a pensar a origem da doença como distante de um problema inventado (não factual) ou produzido artificialmente. Além disso, buscamos abordar a doença com base e sua distinção de outras enfermidades que acontecem em nosso Estado, como a dengue. Também ao longo da roda de conversa, fizemos a discussão de matérias de jornais e indicações de páginas de divulgação científica sobre o vírus. Buscamos ouvir as dificuldades de professor e aluno e ao término da atividade expomos os relatos dos alunos coletados nos questionários online.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a ideia de pandemia seja clara para a maior parte dos nossos alunos, notamos que os estudantes, nesse período inicial da pandemia, tiveram alto grau de concordância com informações equivocadas sobre a COVID-19, em especial informações relativas ás medidas mais efetivas para o controle da disseminação da doença e sobre a existência de um tratamento com respaldo científico.

A principal fonte de informação para os alunos que participaram da pesquisa ainda é a televisão, seguida de redes sociais digitais. O fato de muitos alunos não terem acesso a múltiplas fontes de informação, favorece que os alunos cultivem algumas ideias apoiadas em crenças, com pouca ou nenhuma comprovação científica. Ter esses dados em mãos pode ajudar os professores a pensarem estratégias de ensino que colaborem para a promoção de uma aprendizagem mais próxima do debate, reafirmando o papel da escola em promover uma alfabetização científica a partir da crítica à disseminação de informações equivocadas por meios não formais de educação.

A ciência precisa recuperar seu prestígio e um dos espaços que podem ajudar nesse processo é a escola. Como professores, percebemos que, em sala de aula, cada aluno constrói conhecimentos de forma e ritmo diferente. Diferentes fatores podem dificultar o acompanhamento individual das relações cognitivas que o aluno estabelece com o objeto de estudo, por exemplo, grande quantidade de alunos em sala de aula, pouca carga horária semanal em cada sala, as concepções dos alunos, dentre outros. Essas dificuldades se aprofundaram no ensino remoto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

O desenvolvimento de um pensamento crítico frente as notícias falsas que se espalham nas redes sociais ajudam a criar um movimento que se pretende favorecer a construção de uma sociedade mais democrática, onde os cidadãos possam se posicionar. Em busca de ampliar a compreensão dos alunos, buscamos realizar a atividade virtual. Esse momento foi importante também para discutimos sobre a relevância dessa temática nas aulas de ciências e demais disciplinas, visto que muitos professores consideravam o tema Covid-19 de forma paralela aos conteúdos previstos para o ano letivo ou até mesmo ignoravam. Acreditamos que os dados apresentados nesta pesquisa podem também ajudar outros professores na construção de atividades remotas que ajudam a conscientizar a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê?. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 105-115, 2001.

BRASIL. **Profissionalização de auxiliares de enfermagem**: cadernos do aluno: saúde coletiva / Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão e Investimento em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – 2. ed. revista – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

FIRMINO, Thais; FIRMINO, Thaiane. RESENHA [D'ANCONA, Matthew. Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake News. **REVISTA**

PASSAGENS - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, v. 9, n. 1, 2018. p 225-232

FORTALEZA, Informe Semanal COVID-19. Coordenadoria de Vigilância em Saúde -

Célula de Vigilância Epidemiológica. 2020 Disponível em: https://coronavirus.fortaleza.ce.gov.br/pdfs/Informe%20semanal%20COVID-19%20SE%2020%C2%AA%202020_final.pdf Acesso em 16 de maio de 2021

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Editora, 2005.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.107

GONÇALVES, Janaína Oliveira. MIRANDA, Maurício Fernando Oliveira de. GONÇALVES JÚNIOR, Edson. Uma reflexão sobre a parceria da família e escola em tempos de COVID-19: Aspectos pedagógicos, econômicos e jurídicos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 06, pp. 141-154. 2020

HÜLSENDEGER, Margarete Jesusa Varela Centeno. Compreendendo a importância de saber o que o aluno sabe. **Revista Espaço Acadêmico**, n.99, 2009

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na contemporaneidade. Porto Alegre, 2015. 296p.

LIMA, Nísia Trindade; BUSS, Paulo Marchiori; SOUSA, Rômulo Paes. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Caderno de Saúde Pública**, n.36, v.7, 2020

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais. Ensaio. **Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 37-50, 2001.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. **Educar em Revista**, n. 64, p. 283-298, abr./jun. 2017

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o Ensino de Ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SASSERON, L.H. E CARVALHO, A.M.P., Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica, **Investigações em Ensino de Ciências**, v.16 n.1 pp. 59-77, 2011

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e das Cores, 2018. 96p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SOUSA, Sumária Santos e; DOS SANTOS JÚNIOR, Antônio Carlos. Google Sala de Aula como Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Superior Híbrido: Uma Revisão da Literatura. **Revista EaD em foco**, n.9, 2019

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

NARRATIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIAS DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS

ADRIANA APARECIDA DIAS
Mestranda em Educação da Univers. Salesiana de Americana/SP, adrianadiassupervisora@gmail.com

FRANCISCO EVANGELISTA
Doutor em Educação pela Universidade Salesiana de Americana/SP, francisco.evangelista@unisal.br;

RENATA C. O. BARRICHELO CUNHA
Pesquisadora colaboradora do grupo GEPEC/Unicamp Campinas/SP , renata_bcunha@yahoo.com.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

RESUMO

Este trabalho é fonte da dissertação de mestrado, tem como objetivo analisar as características das experiências de formação continuada de professores ao longo de seu percurso profissional consideradas mais significativas e mapear o conjunto destas experiências vividas por professores da educação básica membros do grupo de estudos e pesquisas em educação GEPEC da UNICAMP de Campinas/SP. O percurso metodológico: inicialmente, apresenta os objetivos desta pesquisa, suas características e, através da abordagem qualitativa, propõe dissertar sobre a formação continuada, descrevendo como se contextualizam as narrativas dos professores participantes desta pesquisa e como acontece a percepção de valor para a prática profissional. O referencial teórico argumenta a favor do professor reflexivo e crítico e defende o desenvolvimento profissional composto por todas as experiências de aprendizagem informal e aquelas que, planificadas e conscientes tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. Na revisão bibliográfica, foi feito um estudo epistemológico, fundamentado em leituras de textos e reflexões no campo da pesquisa educacional que se pautam na abordagem narrativa acerca da temática da formação continuada da produção científica dos últimos cinco anos na base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO. A pesquisa de campo, a partir dos elementos produzidas por 15 professores pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC da UNICAMP de Campinas/SP. Nas análises a sistematização das experiências de formação vividas por estes professores foram marcantes e trouxeram aprendizagens mais significativas na formação continuada. Concluímos que quando o professor apropria saberes, no cotidiano escolar com autonomia numa prática crítico-reflexiva com saberes derivados da experiência docente, contribuem mais significativamente para a estruturação em plenitude na carreira do magistério, assumindo o protagonismo do processo de sua formação docente reflexiva, produzindo novos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem, pois gerar conhecimento não é um papel exclusivo das universidades, percebemos que os professores possuem teorias que contribuem para um conhecimento que resulta em boas práticas no ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Projeto de vida. Educação humanística. Valorização de saberes docentes. Professor reflexivo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

INTRODUÇÃO

Na formação continuada de professores os saberes acadêmicos e saberes experienciais interagem diante das diversas abordagens e modalidades de formação continuada. Do ponto de vista dos orientadores e pesquisadores científicos, a graduação e até mesmo a pós-graduação não preparam completamente os professores para a docência, parte-se do princípio de que a formação continuada de professores se torna importante para o desenvolvimento profissional, assim os saberes experienciais e saberes acadêmicos interrogam-se mutuamente, gerando possibilidades para a contribuição e interpretação das situações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Em um primeiro momento, apresentamos o referencial teórico que argumenta em favor do professor reflexivo e crítico e defende o desenvolvimento profissional composto por todas as experiências de aprendizagem informal e aquelas que, planificadas e conscientes tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula.

Em um segundo momento, apresentamos a revisão bibliográfica, acerca da temática da formação continuada da produção científica dos últimos cinco anos na base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO. Os resultados da pesquisa dos artigos estão organizados em três categorias temáticas: concepções de formação; políticas de formação e tempos e espaços formativos.

Em um terceiro momento, descrevemos o percurso metodológico: inicialmente, apresenta os objetivos desta pesquisa, suas características e, através do termo qualitativo, propõe dissertar sobre a formação continuada, descrevendo como se contextualizam as narrativas dos professores participantes desta pesquisa e como acontece a percepção de valor para a prática profissional.

Desenvolvemos pesquisa de campo, a partir dos elementos produzidas por 15 professores pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC da UNICAMP de Campinas/SP. Por fim, concluímos que quando o professor apropria saberes, no cotidiano escolar com autonomia numa prática crítico-reflexiva com saberes derivados da experiência docente, contribuem mais significativamente para a estruturação em plenitude na carreira do magistério, assumindo o protagonismo do processo de sua formação docente reflexiva.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O movimento de profissionalização do trabalho docente é inspirado pelas considerações que John Dewey e Émile Durkhein fazem a respeito da relação entre a teoria e a prática na educação.

Entre os princípios comuns deste movimento está: conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção se saberes, integrar as instituições universitárias de formação e as escolas de educação básica.

Historicamente, esse campo de estudos e práticas vem se constituindo apoiado em um conjunto de interesses, preocupações e teorizações que, como destacado por Nóvoa (2009), foi orientado por diferentes focos de atenção:

> nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. (NÓVOA, 2009, p. 12)

Já é bem estabelecido que a formação de professores não se encerra ao término da graduação ou do magistério, compreensão que ganhou espaço a partir do final dos anos 80, conforme pontua Pereira (2010). O autor também avalia que a formação de professores passou a ser estudada considerando dois momentos distintos: a formação "inicial" ou "pré-serviço" e a "continuada" ou "em serviço". Contudo, Pereira (2010, p. 1) pondera que os termos "pré" e "em serviço", adaptados da língua inglesa, não são apropriados à realidade brasileira, "pois, como se sabe, existe ainda, no país, um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos". Nesse sentido, a "formação continuada" passa a ser uma expressão mais adequada e usada na área de estudos e, com o passar do tempo, a visão fragmentada da formação começa a ser questionada, defendendo-se a superação dessa concepção em prol de uma outra, na qual a formação é concebida como um processo contínuo. A proposta que emergia era a de análise da formação como "um processo que acontece em um *continuum* entre a

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

formação 'inicial' e a 'continuada'. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros" (PEREIRA, 2010, p. 1).

Para os autores Imbernón, Neto e Fortunato (2019, p. 98),

> Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a auto formação; os processos de identidade e profissionalização docente. (IMBERNÓN, NETO E FORTUNATO, 2019, p. 98)

Observa-se, desde os anos 2000, que os professores vêm sendo considerados o centro das preocupações educativas, sobretudo, a partir das concepções de "professor reflexivo" e de "professor pesquisador", isto é, um professor que se forma integrado ao seu contexto de ação. Nesse sentido, Nóvoa (2009) argumenta sobre a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, enfatizando que os docentes devem atuar de maneira proeminente na formação uns dos outros (NÓVOA, 2009, p. 17). Concepção semelhante é defendida por Gatti et al. (2011), para quem os saberes do campo da prática são fundamentais para a formação profissional dos professores da educação básica, integrados com os conhecimentos dos fundamentos educacionais e com as mediações didáticas necessárias, especialmente por formar para o trabalho com a educação de crianças e adolescentes.

O foco da mudança relaciona-se com a aceitação de que a formação é um processo subjetivo, ou seja, o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal (NÓVOA, 1994). Os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação. Reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação (CUNHA, 2013, p. 10).

Nesta perspectiva, Davis et al. (2011, p. 157) avaliam que a formação continuada, além de contribuir para o conhecimento e as habilidades profissionais, também tem como funções:

> acentuar as atitudes positivas dos docentes diante de sua profissão, sua escola, seus alunos e suas famílias, ampliando sua consciência ética; revitalizar a luta por melhorias na

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

> situação de trabalho, dando ênfase a um maior envolvimento político; e, ainda, estabelecer novos padrões relacionais com as equipes gestoras, com seus pares e com a comunidade, para que a escola democrática possa se tornar uma realidade. (DAVIS et al., 2011, p.157)

Nesse sentido, a formação continuada vincula-se à prática e às experiências dos professores, superando a visão estreita de formação continuada como treinamento ou complementação da formação.

Castro e Amorim (2015) defendem a formação continuada como o próprio processo de desenvolvimento profissional dos docentes, no qual a dimensão da experiência é tão primordial e almejada quanto a dimensão técnica. Na superação da visão dicotômica entre "formação inicial" e "formação continuada", a concepção do Desenvolvimento Profissional Docente se sustenta ao focar no processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor e não somente em seu processo de formação.

Shigunov e Fortunato (2017, p.26), citam que:

> Libâneo (2005) observa os reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia do "professor reflexivo". O autor afirma que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula, para além da perspectiva de busca de solução dos problemas imediatos e para uma transformação mais ampla, a qual envolva os contextos sociopolítico e cultural. (SHIGUNOV e FORTUNATO, 2017, p. 26)

Ao problematizar o desenvolvimento profissional docente, coloca como ponto de partida a função das escolas de educar as mentes dos alunos e, para que isso seja possível, ressalta o compromisso e a motivação dos professores como elemento imprescindível. Para transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos, o autor assevera que é premente o compromisso dos professores em "ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal" (MARCELO, 2009, p. 8).

Segundo o autor NÓVOA (2013):

> ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial. (NÓVOA, 2013, p.25),

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

Entendemos que desde a educação infantil até os níveis de ensino mais elevados, o aprendizado deve ser oferecido aos discentes com o intuito de gerar o desenvolvimento nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

Defendemos a importância do reconhecimento dos saberes dos professores, salientamos as concepções teóricas sobre a formação de professores e articulamos os saberes acadêmicos com os saberes profissionais, deste modo, engajando as práticas sociais com os saberes da própria prática.

Enfatizando a concepção de ensino-aprendizagem com a construção do conhecimento pelos docentes a partir da reflexão sobre a sua prática profissional (antes, durante e/ou após a ação), tendo como base a filosofia de Donald Schön.

A tendência da epistemologia da prática ou racionalidade prática, compreende o professor como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias à partir da reflexão sobre sua prática. Baseando na teoria dos saberes docentes de Tardif (2010), do professor prático reflexivo em Zeichner (1993) e do conceito da "reflexão sobre a ação" de Schön (2000). Torna-se de grande importância incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e levar uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.

Segundo as autoras Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 184-185) "valoriza-se a prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão e reconhecimento do conhecimento tácito, derivado das soluções dos problemas encontrados na prática cotidiana".

Para Cunha (2014, p.11), "admitir que pesquisadores e professores produzem teorias a partir das suas experiências e interações é coerente com a perspectiva de que nossas teorias vão sendo construídas na medida em que as experiências vão sendo lidas e perguntas vão sendo dirigidas à prática.

Isso significa que a possibilidade de ler as nossas próprias experiências é proporcional ao interesse e investimento para compreendermos os autores e questioná-los para compreendermos a prática".

Zeichner (2008) advoga que as ações dos professores nas escolas contribuem para a construção de sociedades mais justas, por isso, é desejável que os professores ajam com clareza política, no intuito de compreender quais interesses estão sendo privilegiados em suas ações cotidianas. Ou seja, ainda que não mudem alguns aspectos sociais, devem ter discernimento desses aspectos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

Contreras (2002, p. 118-119) argumenta que a ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) procura abranger a forma pela qual os profissionais lidam com situações que não se resolvem com o seu repertório técnico, "aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor". Segundo o autor, a prática constitui-se em um processo que não se resume à resolução de problemas para atingir determinados fins.

Amplia para a reflexão sobre os fins, sobre os conflitos e complexidade da prática e para os problemas a serem resolvidos de acordo com a avaliação do professor.

Entretanto, com apoio de Contreras (2002), Cochran-Smith e Lytle (1999), Zeichner (2008), Tardif e Moscoso (2018), entre outros autores, destacamos três principais concepções: a racionalidade técnica ou conhecimento para a prática; racionalidade prática ou conhecimento em prática; e racionalidade crítica ou conhecimento da prática, enfatizando a perspectiva de investigação como postura.

A racionalidade técnica, pautada epistemologicamente na filosofia positivista, tem como premissa que o professor deve ser formado com uma ampla base teórica, considerando possível aplicar aos problemas do cotidiano soluções subsidiadas pela teoria. Em uma perspectiva positivista, apenas é possível conhecer através da observação e do raciocínio e, assim, através desse conhecimento, se torna possível controlar a realidade. Essa capacidade de explicação e previsão possibilitaria a tomada de decisões educativas racionais e, neste esteio, o aprendizado na teoria seria suficiente para o desenvolvimento da atividade prática. As situações cotidianas, em sua multiplicidade, acabam por negar este poder direcionado à teoria.

O autor propõe pensar na formação e na atividade profissional pelo viés da prática exercida, concebendo tanto o aprendizado como o conhecimento advindos da prática. Assim, defende uma prática reflexiva, que exige a reflexão da ação, o conhecimento na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Zeichner (2008) avalia que o conceito do professor como um profissional reflexivo ressalta a experiência do professor nas boas práticas. O que significa, da perspectiva do professor, "que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente" (ZEICHNER, 2008, p. 539).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

Segundo as autoras, nessa perspectiva, os professores passam a questionar suas ações, identificando questões relevantes da prática, levantando problemas, conhecendo seus estudantes, salas de aula e escolas, estudando e modificando o currículo, além de assumir papéis de liderança, buscando ativamente a transformação social (das salas de aula, das escolas e das sociedades).

O trabalho em comunidade, no conhecimento *da* prática, como a pesquisa do professor, difere da pesquisa e do conhecimento produzidos nas universidades, pois tem como objetivo "a compreensão, a articulação, e ao final a transformação das práticas e das relações sociais de forma a trazer mudanças fundamentais nas salas de aula, escolas, distritos, programas e organizações profissionais" (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 36).

O trabalho dos professores em uma postura investigativa transforma o *locus* da prática em local potencial de investigação, seja este espaço a sala de aula, as reuniões e atividades dos professores, deliberações institucionais ou construção do currículo. Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 4) explicam que o trabalho com essa postura exige a constante problematização, inclusive das atividades cotidianas e corriqueiras, questionando as formas de produção e emprego do conhecimento e da prática, "e, compreender que uma parte do trabalho dos professores em exercício individualmente e coletivamente é o de participar na mudança educacional e social".

METODOLOGIA

Esta pesquisa, como já anunciado, tem como objetivo analisar as características das experiências de formação continuada mais significativas vividas por professores da educação básica ao longo de seu percurso profissional.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa uma vez que responde a questões particulares enfocando "um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" (MINAYO, 2011, p. 21-22).

O termo qualitativo implica uma partilha com pessoas, fatos e locais que se constituem como objetos de pesquisa. A perspectiva qualitativa, segundo Minayo (2011), orienta-se pela interpretação da realidade, considerando o homem como sujeito que produz significados, vulnerável à própria subjetividade e que constrói, portanto, verdades relativas. O objetivo da pesquisa qualitativa é essencialmente compreender, explanar ou especificar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

fenômenos sociais, apoiando-se em determinado contexto ou referencial de interpretação.

O método indutivo (dos dados para a teoria), nesse sentido, é coerente com a proposta de explicitar e definir processos, conceitos, propriedades e relações de forma abrangente e significativa no contexto da própria pesquisa.

Esta pesquisa está inserida no contexto de um projeto-mãe intitulado "Narrativas de Formação na Escola e na Universidade: teorias e práticas", coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (GEPEC/UNICAMP), e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Processo: 428099/2018-1) para o período 2019-2022[1].

Do projeto participam pesquisadores de diferentes instituições, a saber: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Profa. Dra. Adriana Varani e Profa. Dra. Inês Ferreira de Sousa Bragança, da UNICAMP; Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e Prof. Dr. Francisco Evangelista, do UNISAL; Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, da UFSCar; Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos, da USF; e Profa. Dra. Maria Conceição Leal da Costa e Profa. Dra. Marília Pisco Castro Cid, da Universidade de Évora. Muitos trabalhos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado orientados pelos pesquisadores estão vinculados ao projeto-mãe.

O objetivo geral do projeto-mãe é analisar narrativas da experiência docente a fim de sistematizar aspectos relevantes para a formação inicial e continuada que possam contribuir com o campo da formação dos profissionais da escola básica. Parte do pressuposto que narrar é uma prática que permite, entre outras coisas, produzir compreensões da vida (BRUNER, 2002). Interessa aos pesquisadores compreender as formas como os professores compõem reflexões a partir das experiências narradas, bem como sistematizam e teorizam os conhecimentos vividos no cotidiano.

O presente trabalho envolveu, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica interessada em compreender, como indicado por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) e Pizzani, Bello e Hayashi (2012), como se encontrava o tema da formação continuada na produção acadêmica.

Recorremos à base de dados do *Scientific Electronic Library Online* – SciELO para levantamento dos artigos publicados no período 2015-2020. A escolha por artigos justifica-se pelo fato de que no âmbito acadêmico o artigo

1 O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNICAMP com o CAAE: 99177318.0.0000.8142.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

"é um gênero que tem por finalidade primordial a socialização do resultado de estudos e pesquisas" (BALTAR, CERUTTI-RIZZATTI e ZANDOMENEGO, 2011, p. 97). Os artigos informam a comunidade acadêmico-científica sobre descobertas de um campo de pesquisa, questionam e elaboram releituras de teorizações já existentes, revisam bibliografias sobre um tema específico etc.

Os artigos foram selecionados a partir dos descritores "formação continuada", "formação continuada de docentes" e "formação continuada de professores" no campo "assuntos". Foram identificados 57 artigos e selecionados 17 trabalhos que tratavam de aspectos relacionados ao interesse desta pesquisa.

A tabela a seguir organiza os resultados da pesquisa realizada em dezembro de 2020 evidenciando o número de artigos selecionados em relação ao universo de trabalho publicados:

Quadro 2 – Levantamento de artigos no SCiELO

FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES Revisão de literatura (2015 – 2020)			
Ano	**Não Selecionados**	**Selecionados**	**Subtotal**
2020	6	3	9
2019	7	1	8
2018	9	1	10
2017	6	1	7
2016	5	4	9
2015	7	7	14
Total	**40**	**17**	**57**

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Após a leitura dos trabalhos selecionados e identificação das ênfases de discussão foi possível agrupar os artigos em eixos temáticos (concepções de formação; políticas de formação; e tempos e espaços formativos) apresentados no tópico.

Articulada à pesquisa bibliográfica foi realizado um trabalho de campo que envolveu a aplicação de um formulário eletrônico junto a um grupo de professores que fazem parte do Grupo de Estudos em Educação Continuada – GEPEC/UNICAMP. Esta etapa do trabalho será descrita a seguir.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

CONTEXTO E INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

O trabalho de campo envolveu um grupo de professores que fazem parte da lista de e-mail do GEPEC/UNICAMP, instituição-sede da pesquisa desenvolvida no projeto-mãe. A escolha por esse grupo se justifica pelo fato de reunir professores de educação básica e do ensino superior interessados na prática e na pesquisa sobre formação continuada, além de incluir orientandos, ex-orientandos e pesquisadores colaboradores do grupo. É um grupo, portanto, que dedica atenção à temática e que poderia contribuir com o desenvolvimento deste trabalho.

O Grupo de Estudos em Educação Continuada - GEPEC foi fundado em 1984 sob a coordenação da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi e formalizado como grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP em 1996.

Desde seu início, reúne professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, estudantes e profissionais da educação da escola básica interessados em problematizar questões relativas à formação de professores, sobretudo na perspectiva de pesquisa do cotidiano que considera os saberes e práticas dos professores dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar (SANTOS, PRADO e GERALDI, 2008).

As pesquisas do grupo privilegiam as vozes de professores que narram suas experiências e, como destacado por Santos, Prado e Geraldi (2008, p. 102) os "trabalhos [do grupo] compõem um método investigativo que não busca o olhar do outro externo à experiência, mas sim a voz e o olhar daquele que vive e pratica o cotidiano da escola".

Prado, Morais e Araújo (2011) reafirmam que as pesquisas do GEPEC, atentas à produção de conhecimentos e saberes de professores-pesquisadores, pretendem construir caminhos para o desenvolvimento de processos formativos docentes centrados na escola.

De acordo com Santos, Prado e Geraldi (2008), o GEPEC consolidou-se por meio de várias frentes de trabalho e pode-se destacar o "Grupo de Terça do GEPEC" ou "GEPEC de Terça", aberto à participação de quaisquer educadores interessados.

> O GEPEC de Terça é um espaço aberto, com encontros quinzenais às terças-feiras, em que os profissionais da educação podem permanecer pelo tempo que desejarem: não pressupõe certificado de participação ou quaisquer benefícios adicionais desse tipo. Os temas que se convertem em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

> conteúdo de discussão não são estabelecidos a priori, mas definidos pelos próprios integrantes, tendo em conta suas inquietações e necessidades advindas da prática pedagógica em diferentes instâncias educativas. Trata-se de uma experiência de formação marcada pela diversidade e pela multiplicidade de olhares de sujeitos que exercem diferentes papéis na educação (SANTOS, PRADO e GERALDI, 2008, p. 103).

Além do Grupo de Terça, criado em 1994, do qual já participaram centenas de professores, é importante fazer referência a outros dois grupos: Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo (GRUPAD) e o Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAKH).

Segundo Lima, Frauendorf e Prado (2020), o GRUPAD, coordenado pelas Profas. Heloísa H. D. M. Proença e Renata B. S. Frauendorf e pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, é um grupo colaborativo que nasceu em novembro de 2010 a partir do interesse de professoras recém-formadas e iniciantes na carreira docente que sentiam necessidade de conversar e refletir sobre a prática de alfabetização.

Aos poucos o GRUPAD foi incorporando outras professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, coordenadores pedagógicos e outras profissionais vinculadas à educação escolar.

Serrano et al. (2011), destacam que os encontros do GRUPAD são quinzenais e nele são partilhadas experiências, ideias e saberes fruto das diversas atividades relacionadas a prática de leitura, prática de escrita, dilemas e alegrias do professor alfabetizador, entre outros. As reflexões partem das narrativas de momentos ou cenas vividas no cotidiano da atuação profissional e se desdobram em múltiplas perspectivas quando o olhar de um professor contribui para transformar o olhar do outro.

O GRUBAKH foi criado em 2014 e reúne professores interessados em compreender as teorias do Círculo de Bakhtin. Além das leituras de textos de Bakhtin, esse grupo, segundo Prado et al. (2018), discute a metodologia narrativa de pesquisa e se organiza a partir da produção e socialização de narrativas.

Segundo os autores,

> o que nos faz investir no encontro e na presença de cada um para discutir, refletir, compartilhar, dialogar, conversar, conflitar e confiar são nossas intenções de compreender mais aprofundadamente nossas práticas e experiências profissionais, em conjunto com os estudos e reflexões da formação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

> docente e discente, tendo como concretude narrativas pedagógicas (Prado, 2013) interpretadas a partir de referencial bakhtiniano (PRADO et al., 2018, p. 78).

Os princípios que orientam a metodologia narrativa de pesquisa do GEPEC são:

> 1. quando professores narram suas experiências a outros, oralmente ou por escrito, ressignificam a experiência narrada a partir do excedente de visão constituído no diálogo que se instaura na dinâmica narrativa;
> 2. a prática de narrar as experiências pedagógicas vividas gera uma exotopia narrativa que possibilita novas compreensões acerca do narrado;
> 3. os professores-narradores, compreendendo-se enquanto personagens de suas próprias narrativas, dão novos sentidos às experiências pedagógicas vividas e constituem memórias de futuro a orientar tanto novas produções narrativas como também a produzir práticas pedagógicas fundadas no diálogo;
> 4. o exercício de narrar possibilita que os professores exercitem o calar-se e a escuta sensível junto com outros professores (PRADO et al., 2018, p. 80-81).

Através das narrativas o GEPEC dá visibilidade aos discursos sobre as experiências do vivido. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 26), "o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado extrair lições que valham como conhecimento produzidos a posteriori". Esses conhecimentos, segundo os autores, são elaborados a partir do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada.

As histórias de vida, valorizadas nos diferentes grupos do GEPEC, utilizadas na formação inicial e continuada de professores, trazem os sujeitos para o centro do processo formativo, valorizando suas vozes e suas histórias de vida pessoal e profissional.

> Nessas narrativas que lemos aqui imbricam-se "figuras diversas, espaços diversos e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado, e do passado ao presente". Nesse mar de histórias que se cintam e nos tocam, entrevemos lembranças que vibram entre a experiência singular e as memórias compartilhadas, experiências de todos nós professores, de todos nós alunos (KOYAMA, 2015, p.117).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

A opção por trabalharmos com narrativas da experiência oriundas do questionário aplicado eletronicamente pelo Google Forms, ao invés de entrevistas, deve-se ao fato da pesquisa ter sido desenvolvida no período de pandemia de COVID-19, que exigiu cuidados para assegurar o distanciamento social, além do fato de professores do grupo residirem em várias cidades do Brasil.

O convite para participação na pesquisa foi encaminhado pela Profª Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, que faz parte deste grupo via e-mail. Os dados coletados através do questionário misto aplicado via e-mail utilizando o formulário eletrônico Google Forms, que envolveram questões fechadas de caracterização dos sujeitos e questões abertas solicitando a narrativa de experiências formativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO
(ANÁLISES: LIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS)

Consideramos que entre os professores exista capacidade reflexiva sobre o processo de construção de conhecimentos científicos, pois estes profissionais possuem visão científica e um conjunto de conhecimentos muito amplo, relacionado com sua história de vida, sua trajetória formativa e sua experiência profissional, englobando elementos que podem ser melhor mobilizados para promoverem uma atuação em prol da formação plena dos discentes.

As narrativas destacam que experiências de formação continuada mais significativas vividas por professores da educação básica ao longo de seu percurso profissional se dão em contextos diversos, mas de forma complementar na pós-graduação, em cursos de extensão e no contexto da escola.

Esses contextos estão organizados na forma de eixos de análise não hierárquicos e, ao final, é apresentada uma sistematização de lições das experiências que representam características comuns que definem uma formação continuada que contribui com o desenvolvimento profissional das professoras e professores.

No eixo “formação no âmbito da pós-graduação”

Algumas professoras fazem referência à pós-graduação valorizando a oportunidade de pesquisar narrativamente a própria prática e refletir sobre a atuação na sala de aula.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

A escrita narrativa do cotidiano, de acordo com Gardênia e Violeta, promoveu a construção e sistematização de conhecimentos sobre o próprio trabalho com as crianças.

Orquídea narra que ao longo do mestrado teve a oportunidade de participar de projetos envolvendo a parceria universidade-escola e que as reuniões de trabalho coletivo contribuíram com sua prática na sala de aula.

A parceria universidade-escola, para outras professoras, aconteceu na forma de grupos de estudos ligados à pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Referências especiais são feitas a grupos do GEPEC, como o Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo (GRUPAD) e o Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAKH).

No eixo "cursos de extensão":

Cursos não ligados às universidades também proporcionaram experiências enriquecedoras às professoras.

Acácia e Magnólia narram processos formativos orientados pela reflexão sobre a experiência e o diálogo.

Gerânio também observa a importância do diálogo/debate e da ampliação do conhecimento para a construção da autoria das práticas pelas professoras.

Algumas experiências formativas afetam as professoras de forma intensa. Ciclame fala de "desconstrução da forma de enxergar o mundo", "quebra de paradigmas" e "mergulho/salto por um outro modo de aprender/viver música".

No eixo "formação no contexto da escola":

Além das referências à pós-graduação e cursos de extensão, as professoras narraram experiências de formação vividas no contexto da própria escola.

O trabalho docente coletivo e a própria sala de aula são reconhecidos como lugares e tempos de formação e aprendizagem profissional.

Orquídea e Rosa fazem referência ao trabalho coletivo de professores valorizando-o como espaço de formação continuada e reorganização do trabalho pedagógico.

Amarilis, Torênia e Orquídea destacam aprendizagens decorrentes com a relação com as crianças e seu trabalho em sala de aula:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

Camélia faz um registro tocante sobre a relação com um aluno e sua sala em que não há respostas para momentos de dor.

No eixo "marcas da formação: lições aprendidas":

Das muitas marcas da formação que nos permitem extrair lições, chama a atenção a reflexão de Magnólia e o desafio de transformar a escola no principal lugar de formação continuada. Em um trecho a professora em questão se opõe à concepção da racionalidade técnica e defende uma formação baseada na reflexão e pesquisa (concepção prática e crítica). Em outro trecho, Magnólia destaca a importância da formação centrada nas necessidades de quem aprende:

A escuta e diálogo na interação entre pares foram condições consideradas fundamentais para práticas de formação comprometidas com o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras:

Acácia reforça que os alunos são os destinatários da formação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formando-se por meio de sua própria vida e de suas vivências, construindo e sistematizando conhecimentos sobre o próprio trabalho, pesquisando a própria prática docente.

Segundo os autores Imbernón, Neto e Fortunato (2019, p.100), "Cada professor, cada educador, cada sujeito está inexoravelmente se formando por meio de sua vida e de suas vivências. Cabe à prática pedagógica de formação compreender essas circunstâncias implicadas no sujeito: para potencializá-las ou dar-lhe novos significados".

Com a sistematização de experiências de formação que foram marcantes e trouxeram aprendizagens mais significativas na formação continuada, o docente alcança uma direção que supera a reciclagem e capacitação, precisa ser desenvolvida em um cenário que ainda está sendo construído. Cenário este em que a pessoa do profissional não apenas seja considerada em sua plenitude, mas que também assume o protagonismo do processo da sua formação.

Algumas experiências formativas afetam as professoras de forma intensa. Até mesmo na desconstrução da forma de enxergar o mundo, quebra de paradigmas e mergulho/salto por um outro modo de aprender:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

Conforme aponta Cunha (2014, p.9), a formação continuada:

> como *contrapartida* ou contribuição do processo de pesquisa não pode ser confundida com aulas e cursos, tampouco como imposição de uma outra maneira de organizar as práticas da escola. Aliás, não concebemos a formação centrada na escola com o intuito de suprir lacunas da formação inicial ou atualizar conhecimentos em nome de um mundo em constante transformação. Estamos nos orientando por uma concepção de formação que valoriza a reflexão sobre a prática e que é marcada, como destacado por Sacristán (1998), pelo seu caráter de complexidade, imprevisibilidade, singularidade e conflitos de valores. (CUNHA,2014, p.9),

Para Cunha (2014, p.11), "admitir que pesquisadores e professores produzem teorias a partir das suas experiências e interações é coerente com a perspectiva de que nossas teorias vão sendo construídas na medida em que as experiências vão sendo lidas e perguntas vão sendo dirigidas à prática. Isso significa que a possibilidade de ler as nossas próprias experiências é proporcional ao interesse e investimento para compreendermos os autores e questioná-los para compreendermos a prática".

Concluímos que quando o professor apropria saberes, no cotidiano escolar com autonomia numa prática crítico-reflexiva com saberes derivados da experiência docente, contribuem mais significativamente para a estruturação em plenitude na carreira do magistério, assumindo o protagonismo do processo de sua formação docente reflexiva, produzindo novos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem, pois gerar conhecimento não é um papel exclusivo das universidades, percebemos que os professores possuem teorias que contribuem para um conhecimento que resulta em boas práticas no ensino em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BALTAR, M. A. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. Formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inquiry as stance: ways forward**. In: COCHARAN-SMITH, M; LYTLE, S. L. **Inquiry as stance: practioner research for the next generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities**. Review of Research in Education, USA, n. 24, 1999.

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

CUNHA, R. C. O. B. **Práticas de pesquisa na escola básica: discutindo alguns encaminhamentos metodológicos**. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 24, n.46/ p. 23-39/ Mai-Ago 2014.

CUNHA, R. C. O. B.; ARAGÃO, A. M. F. A interlocução como experiência de formação docente. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 17, n. 2, p. 7-19, jul. dez. 2014.
CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013.

DAVIS, C. et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, nov. 2011.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A., **Políticas de formação inicial de professores**. In: **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A., ALMEIDA, P. C. A. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

IMBERNÓN, Francisco. Neto, Alexandre Shigunov. Fortunato, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. – São Paulo: Edições Hipótese, 2019

KOYAMA, A. C. Demora, mas a ficha cai. In CAMPOS, C, M. PRADO, G.V.T (orgs) **Pipocas Pedagógicas III, narrativas outras da escola**. Pedro & João Editora. São Carlos. 2015

LIMA, F. C. D. A.; FRAUENDORF, R. B. S.; PRADO, G. V. T. Continuemos a esperançar! In: FRAUENDORF, R. B. S.; LIMA, F. C. D. A.; PRADO, G. V. T. (orgs.). **Para não esquecer**: narrativas das experiências de professoras no contexto da pandemia do Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia e GERALDI, João Wanderley. **O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação**. Educ. rev. [online]. 2015, vol.31, n.1, pp. 1744. ISSN 0102-4698

MACHADO, A. **Antropologia Poética**. Lisboa: Editora Cotovia, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, v. 08, p. 7-22. 2009

MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa. 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PRADO, G. V. T.; MORAIS. J. F. S.; ARAÚJO, M. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidade. **RPD** – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul./dez. 2011.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.108

PRADO, G. V. T. et al. Uma narrativa de amorosidade: reflexões bakhtinianas a partir dos encontros com sujeitos das e nas escolas. In: SANGENIS, L. F. C, SANTOS, M. I. P.; PRADO, G. V. T.; GERALDI, C. M. G. GEPEC – como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam. In: MACEDO, E; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (orgs.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

SERRANO, A. C. F. et al. GRUPAD - Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo: construindo conhecimentos sobre urna escola outra num grupo colaborativo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 55032-55040, jun. 2021.

SHIGUNOV Neto, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017

SHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.48, n.168, p.388-411, abr./jun. 2018

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ISBN 978-65-86901-50-4

Conedu
Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

NARRATIVAS DE AVENTURA: DAS VIAGENS DE GULLIVER À VIAGEM AO CENTRO DA TERRA

THAÍS FERNANDES DE AMORIM (UFRA)

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários - UFPA. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem - UNAMA. Especialista em Gestão Escolar - CESUPA. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS - FIBRA. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – UFPA. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada – LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Confluências e Divergências na Tradução de Gulliver's Travel: Fatos e Ficções - PROPED/ UFRA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura – UFRA. E-mail: thais.amorim@ufra.edu.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

RESUMO

Este texto objetiva apresentar o gênero literário Narrativa de Aventura, considerando-o como uma ação para além da leitura e da escrita; uma prática social, e como tal, responsabilidade de todos, e não somente da escola. Um experimento que pode ser vivenciado em espaços de práticas (não)verbais, que não necessariamente em práticas de leitura coletiva e/ou individual, seguidas de uma atividade escrita. Neste sentido, traremos aqui uma ação desenvolvida com alunos do 6º ano de uma Escola de Ensino Fundamental, a partir de um projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa, que seria a discutição da obra Viagem ao Centro da Terra (VERNE, 1864), previamente lida pelos alunos, dialogando com outras narrativas de viagem/de aventuras que carregam em si elementos ficcionais. Para tanto, escolhemos as Viagens de Gulliver (SWIFT, 1735) para estabelecer esse diálogo, posto que traz muitas (des)aventuras que remontam ao debate acerca de elementos ficcionais e factuais da narrativa (GENETTE, 1972).

Palavras-chave: Gênero Literário, Narrativas de Aventura, Leitura.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

INTRODUÇÃO

Oficialmente, os gêneros foram inseridos na escola, na disciplina de Língua Portuguesa, como ferramenta de ensino-aprendizagem da língua, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). A partir deles, os gêneros foram elevados a objeto/instrumento do ensino da língua portuguesa e, os textos, à unidade principal desse ensino. "Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos os quais geram usos sociais que os determinam" (BRASIL, 1998, p.21).

Para Barros (2012), a proposta dos PCN é que os gêneros passassem a ser tanto o objeto de ensino da língua, ou seja, a finalidade do ensino deveria ser a apropriação desses objetos maiores da comunicação, como o instrumento pelo qual os outros conteúdos da língua pudessem ser apreendidos. Neste contexto, Antunes (apud PARANÁ, 2008, p. 69) aponta que as propostas de produção textual precisam "corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade".

Ou seja, a produção textual fundamentada em gêneros de texto é muito diferente da prática tradicional das "redações escolares". Na produção de gêneros, escreve-se a partir de um contexto de produção bastante específico, uma vez que o ponto de referência são as práticas de linguagem existentes na sociedade. O aluno, para escrever um texto de um gênero, deve assumir um papel social específico, representar o situacionalidade: para quem vai escrever o propósito da sua comunicação, onde o texto será publicado, em que momento sócio-histórico escreve (e as coerções que esse momento impõe) etc. Já, nas redações, apenas se escreve para cumprir uma obrigação didática: é uma escrita cuja finalidade é a avaliação gramatical/ortográfica do professor.

Diferentemente de se escrever redações, a produção textual fundamentada em gênero pode dar significação ao ato de escrita do aluno. Além da produção textual, a leitura dos gêneros tem uma importância significativa, porém é preciso ter conhecimento do gênero para conseguir uma boa leitura. O professor pode utilizar atividades de leitura dos gêneros para explorar conteúdos específicos presentes em cada texto.

Segundo Lopes-Rossi (2006), a leitura contribui com a escrita, onde o professor associa as atividades de leitura com as produções de gêneros

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA | EXPEDIENTE | COMITÊ EDITORIAL | SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

textuais. Ao trabalhar com gêneros textuais o professor deve desenvolver atividades didáticas que envolvem as diversas práticas de linguagem existentes na sociedade, propiciando, dessa forma, o desenvolvimento cognitivo do aluno para ele possa atuar efetivamente na sociedade.

Neste sentido, a literatura em geral traz que o letramento literário dá-se em etapas: primeiramente prepara-se o público alvo, geralmente o educando em espaço escolar, com dinâmicas motivacionais, músicas, imagens, vídeos; faz-se uma breve introdução do tema a ser trabalhado, como por exemplo apresentação do autor e do texto a ser lido; leitura do texto em grupo para conhecimento do enredo seguida da interpretação (compreensão por inferências para construir os sentidos do texto); produção literária (confecção de textos de gêneros literários diversos) e exposição, onde então os alunos compartilham as atividades entre eles, ou mesmo para a comunidade escolar, por meio de feiras culturais, ou saraus literários.

Dessa forma, pretendemos que os alunos experimentem a leitura literária vinculando-a à sua leitura de mundo, envolvendo os aspectos sociais, históricos e culturais dos textos literários sem que se atenham as características estruturais, estilísticas e estéticas de cada texto para, por fim, produzir textos de tipologias e gêneros literários diversos, com textualidade e literariedade, para ampliar suas competências textuais, estéticas e sociodiscursivas. Não queremos dizer que esse momento de produção textual final não seja válido, significativo, até mesmo porque muitos trabalhos de sucesso já foram divulgados. Mas para o público da ação em questão, jovens crianças que passaram grande parte do ano escolar à distância, uma atividade, ainda que via plataforma Google meet, os envolvessem de maneira mais significativa.

Alega-se ainda que o espaço reservado à leitura literária é quase inexistente, resultante da falta de estímulos por parte da família, das alternativas ineficientes apresentadas pela escola, ou pela falta de interesse por parte dos adultos, visto que os índices de leitura têm uma queda acentuada após a vida escolar. A esse respeito, Rosing reitera:

> [...] São diferentes gerações que precisam ser conscientizadas sobre a importância da leitura, sobre os benefícios da leitura literária na ampliação do imaginário, na determinação de novos horizontes. É no convívio entre representantes de diferentes gerações que pode ocorrer um compartilhamento de ideias, de emoções advindas do processo coletivo de construção do conhecimento, do intercâmbio de relações com significativas manifestações da cultura, das artes,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

> descobrindo novas modalidades de expressão individual, social, em rede, numa perspectiva intercultural. (ROSING, 2012, p. 102).

A literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz para o nosso lado mundo prometidos pela ciência com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e imagens e histórias somente com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtinhos empilhando palavras, com rima, sem rima. A literatura hoje tem espaço para tudo. É bem verdade que algumas nem ocupam espaço pois estão em nuvens, são digitais.

Não poderíamos dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez e enviou para a namorada, e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava? E a *fanfiction* que dá vida mais longa a personagens de romances e de novelas mais antigas? Por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem?

Lajolo (2018) lembra que um texto literário não é como uma aranha que é aranha desde que nasce, que foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua a ser aranha nos cybercafés cariocas. Com um texto é diferente: pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo. Discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, iniciar o *tablet*, olhar e ouvir em volta, ler livros, meditar sobre as frases pintadas a spray em muros e edifícios da cidade, é ir em busca de nomes desconhecidos, cujas obras são difíceis de ser encontradas, não constam em bibliotecas e ninguém fala delas. Eles imprimem às vezes seus próprios livros e não encontram leitores para além da família e dos amigos mais próximos. Em pequenas comunidade, cantadores, repentistas, contadores de histórias – embora só raramente projetem seus nomes nos circuitos eruditos das grandes cidade – são amados e respeitados por um público, que é fiel a eles.

Segundo Lajolo (2018, p.27) para que uma obra seja considerada parte integrante da tradição literária de uma dada comunidade ou tradição cultural, é necessário que ela tenha o endosso dos *canais competentes* aos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

quais cabe a proclamação de um texto como *literatura* ou *não literatura*, isto é, a *literarização* de certos textos. Algumas das vozes responsáveis pela literarização ou desliterarização de um livro ou de um texto são nitidamente institucionalizadas, dentre elas está a escola, tão recorrente que convencionou-se nos estudos literários, falar de escola romântica, escola realista etc.

Nesta perspectiva, tratar a Literatura enquanto discurso literário faz com que se dê uma maior legibilidade a uma grande parte dos textos literários. Para Maingueneau (2004, p.19), ao falarmos, hoje, de discurso literário:

> [...] renunciamos à definição de uma centro ou um lugar consagrado. As condições do dizer atravessam o dito, que investe suas próprias condições de enunciação (o estatuto do escritor associado ao seu modo de posicionamento no campo literário, os papeis ligados aos gêneros, a relação com destinatário construída através da obra, os suportes materiais, os modos de circulação dos enunciados.

Estabelecemos então que literatura não tem apenas uma definição, tal como arte e cultura, complicadíssimas em definir. Neste diapasão, encontramos a proposta da ação intitulada *Narrativas de Viagem: da viagem ao centro da terra às viagens de Gulliver*, um lugar para explorar duas grandes obras da Literatura e oportunizar um momento de fala onde as crianças pudessem falar de suas experiências com a leitura da obra e perguntar outras curiosidades.

METODOLOGIA

A partir do projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa desenvolvido com o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Mosqueiro/Pa, fui convidada para falar sobre a obra *Viagem ao Centro da Terra* (VERNE, 1864) e dialogar com outra Narrativa de Aventura, *Viagens de Gulliver* (SWIFT, 1735).

Este projeto está fundamentado na habilidade da A Base Nacional Comum Curricular BNCC - EF67LP28 que diz:

> Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

> narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BNCC, 2018,p.43)

Dado o contexto de pandemia, alguns alunos participaram da ação de suas casas, outros assistiram no auditório da escola. Assim, comecei minha fala explicando que a palavra *aventura*, vem do latim "ad venture" e significa literalmente o que vem pela frente. Participar de uma atividade de aventura significa estar preparado para o que vier. A atividade de aventura, portanto não pode ser confundida com atividade radical, pelo simples fato de na Aventura se realizar todo o controle dos riscos existentes, enquanto na atividade radical os riscos não são controláveis. Por exemplo, realizar um rapel em uma cachoeira exige todo o aparato de segurança e o controle do riscos envolvidos, já realizar manobras em um skate não possibilita o mesmo controle (é radical).

Deteríamos, porém, no contexto de uma narrativa, o gênero aventura é tipicamente aplicado às obras em que o protagonista, ou outros grandes personagens são constantemente colocados em situações perigosas. Existem também a aventura na mitologia, sendo que uma das histórias de aventura mais conhecidas é a Odisseia de Homero, histórias heroicas mitológicas passam de cultura para cultura seguindo um padrão, começando pelo "chamado para a aventura", seguido por uma jornada perigosa e um eventual triunfo.

Outro exemplo famoso de uma aventura fantasiosa é o livro Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll, que conta a história da garota Alice que vai em uma aventura no País das Maravilhas em busca do coelho de relógio. Logo, livros do gênero aventura normalmente colocam o protagonista/herói em situações perigosas, que envolvem grandes jornadas, batalhas com inimigos ou monstros e um triunfo final, onde o protagonista consegue o que procurava.

Em seguida, apontei que muitos aspectos ficcionais e factuais são vividos e narrados pelos narradores personagens das narrativas, dentre eles as objeto do encontro - A *Viagem ao Centro da Terra* e *As Viagens de Gulliver* .

A *Viagem ao Centro da Terra* se passa entre maio a setembro de 1863 e é dividida em 45 capítulos. Narra a aventura do professor de mineralogia *Lidenbrock* e de seu sobrinho *Áxel* iniciada na cidade de Hamburgo,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

Alemanha. Após decifrar a mensagem criptografada de um velho manuscrito rúnico, eles partiram para uma viagem ao centro da Terra, que começaria – conforme as instruções do misterioso *Arne Saknussemm* – na cratera de um vulcão, o *Sneffels*, na Islândia!

Otto Lindebrock, professor de mineralogia, era um sábio egoísta, que ficava muito nervoso quando não conseguia pronunciar palavras de sua área de estudo. Fisicamente era um homem alto e magro, com olhos azuis e cabelos loiros, gozava de boa saúde (inclusive esse aspecto é reforçado em toda a narrativa), era um bibliômano (quem tem compulsão por livros), vivia em Hamburgo, na Alemanha, com seu sobrinho Axel, sua afilhada *Grauben* e uma criada chamada *Marta*.

Axel, narrador da história e sobrinho do professor Lidenbrock, acompanha o tio em sua aventura de descobrir o centro da Terra, mesmo contrário à jornada. É Axel quem desvenda o enigma encontrado em um antigo manuscrito rúnico. Apaixonado por Grauben, o rapaz tenta em vão impedir a viagem durante várias passagens do livro, mostrando-se empolgado apenas no capítulo 41: "[...] A partir daquele momento, nossa razão, nosso julgamento, nossa engenhosidade e nossa vontade não contavam mais[...] o momento de explodir a rocha de granito estava próximo" (VERNE, 2010,p.113)

Outro personagem interessante é *Hans Bjelke,* guia que acompanha *Otto* e *Axel* ao centro da terra, que embora raramente falasse era extremamente ágil. Por várias vezes o personagem *Otto* se espantava porque antes mesmo de concluir o pedido de algo, *Hans* já estava executando. Quanto a aparência física, era alto, tinha olhos azuis e cabelos ruivos e ganhava a vida como caçador de *êideres* (pássaros).

A história se inicia em Hamburgo, na Alemanha, onde mora o professor Lidenbrock, os personagens seguem para Islândia, mais precisamente Reykjavík, a capital, onde se localiza o vulcão glacial *Sneffels* e termina em *Stromboli* (o que permite muitas expectativas acerca do fim que os personagens teriam, provavelmente a morte, posto que era um vulcão em atividade): "[...] Entretanto, em vez do Sneffels, já extinto, tratava-se de um vulcão em plena atividade" (VERNE, 2010, p.120).

Assim, refletimos sobre alguns acontecimentos na narrativa a partir de elementos ficcionais e factuais (GENETTE,1972), posto que descrevem sua "travessia" em um vulcão em erupção, o que humanamente seria impossível data a elevada temperatura, bem como menção aos vulcões *Sneffels* e *Stromboli* existentes na Islândia e Itália respectivamente.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

Partindo então deste diálogo, entre ficção e realidade, discuto outra narrativa que aponta para elementos reais ficcionais da Europa do séc XVIII, tais como a governança de um país estar nas mãos de um ser irracional, um cavalo, que tem comportamentos e reflexões sábias de um ser racional.

A obra As Viagens de Gulliver apresenta as viagens de um cirurgião naval, o protagonista Gulliver, à terras desconhecidas (Lililipute, Brobdingnag, Laputa, Balnibardi, Glubbdubdrib, Luggnagg, Japão e o país dos Houyhnhnms), reveladas ao leitor em quatro partes na narrativa, ao longo dos 16 anos e 8 meses que passou viajando, em um período que compreende de 1699 a 1715.

Nestas viagens o protagonista visita a terra dos mortos, conversa com autoridades histórica como Aristóteles, tenta compreender a lógica da polícia local que desvenda crimes a partir da fezes dos suspeitos; é gigante em uma cidade e miniatura em outra; é um ser racional em uma terra e passa ser irracional em outra (onde os cavalos são os seres racionais)

E por fim, mostrei algumas adaptações fílmicas das duas obras, como veremos abaixo: A primeira delas, uma adaptação de *Viagem ao Centro da Terra* de 1959 (Figura 01) e duas mais recentes de 2008 (Figura 02) e o que seria uma continuação do primeiro filme, Viagem 2: ilha misteriosa (Figura 03).

Em seguida apresentei que semelhantemente aconteceu com *As Viagens de Gulliver* (Figura 04), com versão em desenho e filme.

Figura 01: Filme Viagem ao Centro da Terra (1959)



Fonte: Google imagens

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

Figura 02: Filme Viagem ao Centro da Terra (2008)



Fonte: Google imagens

Figura 03: Filme Viagem 2: ilha misteriosa (2008)



Fonte: Google imagens

Figura 04: Viagens de Gulliver (2010)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=s1G-K0ArELk

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como a *Viagem ao Centro da Terra* nos permitem algumas reflexões, tais como a vaidade humana, na figura do personagem *Otto Lidenbrock* querer viajar ao centro da terra a todo custo, mesmo tendo conhecimento do que iria ter que lidar – a neve da Islândia, as altas temperaturas dos vulcões e a falta de água, as *Viagens de Gulliver* também: toda a avareza e corrupção dos governantes das terras ficcionais (a terra onde tudo era disforme dada as formas geométricas; a dos gigantes; a dos cavalos que falavam) são reais

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

aqui em solo brasileiro, políticos que enganam, prometem, mas não cumprem; pessoas que matam por motivos torpes etc. , puderam estar presentes na discussão. Os alunos participaram com muitas perguntas.

Assim, podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. Felizmente, os estudos do Letramento Literário têm contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário etc.

A maioria dos estudos e pesquisas têm estado circunscritos, hoje, à esfera escolar. Isso se justifica pelo fato de ser a escola a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado. Para Cosson, inclusive: "É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas imensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas". (COSSON, 2007, p.17).

Mais ainda, poder dialogar com acontecimentos que aparentemente só acontecem nas narrativas de aventura, acontecem na vida real, pois exatos 147 anos depois da publicação de *Viagem ao Centro da Terra* pudemos acompanhar o noticiário (Figura 05) sobre como a erupção de um vulcão na Islândia e sua imensa nuvem de cinzas, que paralisou o espaço aéreo na Europa, provocou prejuízos gigantescos e reacendeu discussões sobre unidade e diversidade nas ações dos países europeus. A erupção também chamou a atenção para o nosso total desconhecimento sobre a Islândia, país -ilha, transformada no romance de Verne em um "vasto museu de História Natural".

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

Figura 05: Vulcão em plena atividade na Islândia



Fonte: https://veja.abril.com.br/mundo/europa-em-alerta-por-nuvem-de-cinzas-de-vulcao-da-islandia/

A literatura sintetiza uma realidade que possui diversos pontos de contato com o que o leitor vive diariamente. E o fato de uma literatura sobreviver ao longo do tempo prova que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecer a si mesmo. Quando isso ocorre, a literatura cumpre sua natureza sintetizadora. Segundo Zilberman,

> a escola tem uma finalidade sintetizadora: transformar os aspectos da realidade quotidiana em diferentes disciplinas ou áreas de conhecimentos apresentadas ao estudante. Mas, durante o processo de síntese dessas disciplinas, podem ocorrer inversões que maculam seu objetivo cognitivo, porque há uma atenuação dos vínculos com a vida real e é intensificado o enclausuramento da criança. Convertida em aluno ela se isola da sociedade e se introduz em um meio no qual não exerce nenhum poder. E, embora literatura e escola compartilhem a mesma função, não há identificação entre elas. (ZILBERMAN, 2003, p. 15)

A mudança de rumos no uso acertado da literatura infantil e juvenil na escola implica algumas opções por parte do professor sendo delimitadas, ora pela escolha do texto ora pela adequação deste último ao leitor. Desta

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

forma, as fronteiras entre literatura e escola se estendem na medida em que valorizam a obra literária e dão relevância ao procedimento da leitura e à distinção dos textos literários. Essa distinção advém da aplicação de critérios de discriminação. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar uma seleção de livros seja a qualidade estética. Assim sendo, a literatura atinge o estatuto de arte literária, se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia e apresenta textos de valor artístico a seus consumidores.

Os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. O aspecto inovador da literatura merece destaque à medida que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original de realidade, atraindo o leitor para o mundo com o qual ele convivia diariamente, mas que desconhecia. Nesse sentido, o índice de renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento e de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faça parte.

Do mundo representado no texto e do contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Quanto mais o leitor demanda consciência do real e um posicionamento perante o texto, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade. A criança e o adolescente são indivíduos que se ressentem da abertura de horizontes, como consequência da situação de clausura a que ficam sujeitos quando estão numa escola, em pleno século XXI.

Em vista disso, a grande carência dessa criança e desse adolescente é o conhecimento de si e do ambiente no qual vivem, primordialmente o da família, depois o espaço circundante e, por fim, a história e a vida social. O que a ficção pode lhes proporcionar é uma visão de mundo que ocupe os vazios (lacunas) resultantes de sua restrita experiência existencial por meio das linguagens simbólicas. Isso pode ser conseguido quando se permite que o leitor tenha contato com os textos artísticos, como os contos de fadas, pela reapropriação de mitos, fábulas, lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras em que esse mesmo leitor possa reconhecer o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha lucros e perdas.

Para Benjamin (1994), por mais familiar que seja o ato de contar uma história, isto não acontece na era virtual, porque o narrador (contador) não se faz presente. Narrar com naturalidade é uma ação muito distante, quase

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

perdida no tempo. Contar histórias oralmente remonta à fonte de conhecimento e experiências dos antigos narradores, que era transmitida de pessoa a pessoa. As narrativas naquela época eram longas e para contá-las existia um ritual em volta da fogueira. Nesses rituais eram passados ensinamentos que perduravam ao longo dos tempos. Aqueles tempos eram tempos em que o tempo não contava, em que tudo parecia acontecer de forma lenta. Atualmente quase não há contadores de histórias tradicionais. A forma de contar histórias mudou, mas constata-se o aumento de pessoas que querem ouvir histórias. Então, como um contador de histórias, nos tempos modernos, pode seduzir um leitor infantil e juvenil para o mundo do faz de conta mediado pela narrativa escrita?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a ação do projeto está orientada por uma concepção sociointeracionista e discursiva de estudo da literatura pode adquirir além do valor estético, uma dimensão histórico-social, na qual se observam as relações dos textos com os sujeitos da enunciação, no caso esses alunos em formação. O objetivo deste trabalho, portanto, foi discutir letramento literário na escola, com foco nas contribuições que a leitura do texto literário pode oferecer à formação destes alunos.

O convívio com o texto de arte proporciona alargamento de horizontes se a obra preencher o requisito relativo à qualidade literária e for adequado ao leitor. A adequação pode se situar num nível superior. A troca cognitiva entre leitor e texto está implicada no fenômeno da leitura porque não só representa uma absorção de mensagem, mas também uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário. Por isso, a obra de arte não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que o leitor em formação recria. Se a idéia contida nessa mensagem não for compreendida em sua totalidade é porque não foi autenticamente lida. Nesse caso, cabe ao professor mudar sua postura ao apresentar o texto para a recepção da leitura. A utilização do livro em sala de aula não pode ser redutora de sentidos, nem a obra deve ser utilizada para se obterem observações tidas como "corretas", com respostas uniformizadas.

Toda atividade com a literatura infantil, ou que utiliza outro tipo de arte ficcional, desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é válido dar relevância ao processo de compreensão complementar à recepção da leitura, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

mas as relações que existem entre esse sentido e a situação social atual e histórica do leitor.

Portanto, pensamos que a atribuição do professor não seja apenas ensinar a criança e o adolescente a dominarem os códigos. Talvez seja tarefa dele também fazer com que o aluno em formação literária decifre e compreenda o texto através do estimulo à verbalização da leitura, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. Dessa forma, quiçá possamos falar em leitor crítico, porque ele pode possuir uma concepção autônoma e crítica da vida a sua volta.

Nessa medida, a literatura infantil é levada a realizar sua função formadora que não se confunde com uma missão pedagógica. Ela assume uma tarefa que está toda voltada para a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser - o que representa acesso circunstância individual, indo mais além, propiciando os elementos para uma emancipação pessoal, finalidade do próprio saber. Esse saber integra o projeto libertador que a escola pode superar. Nesse aspecto, a literatura infantil permite à educação, quando aproveitada em sala de aula em sua natureza ficcional, apontar para um conhecimento de mundo e atuar na formação do leitor.

Espera-se que o letramento literário seja a tarefa mais central do trabalho com a literatura no Ensino Fundamental e que a formação desse tipo de leitor envolve um desafio: o de ensinar a ler textos sem ferir a experiência de autonomia e liberdade que caracterizam o contato com a literatura.

Os textos que circulam no meio social propõem reflexões e constroem representações sobre diversos saberes. Nos termos de Foucault (1981, p. 223): "a representação comanda o modo de ser da linguagem, dos indivíduos, da natureza e da própria necessidade humana".

Nossa meta é a formação de jovens leitores e as práticas escolares de leitura de literatura no Ensino Fundamental, etapa da escolarização em que a literatura ainda não tem status de disciplina curricular, ela compõe o conteúdo de Língua Portuguesa. Por isso a preocupação em trazer o tema à discussão, sobretudo porque julgamos que a prática de letramento literário é fundamental à sua formação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação.2012. 358f. **Tese**

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

(Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade de Londrina, Londrina/PR, 2012.

BENJAMN, Walter. O Narrador. *In:* **Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br . Acesso 01 out.2021

BRASIL. MEC. CNE. Parecer CEB 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1998.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas**.** Tradução Salma Tannus Muchail. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GENETTE, Gérard. **Figures III**. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Unesp, 2018.

LOPES-ROSSI. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: karwoski, A.M. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna: 2006.

MAINGUENEAU, D. **Análise do Discurso em Perspectiva**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa. Paraná: SEED, 2008.

SWIFT, Jonathan. **Gulliver's Travels**. New York: Barnes & Noble, 2003

VERNE, Júlio. **Viagem ao Centro da Terra**. Tradução e Adaptação de Maria Alice de A. Sampaio Doria. 2ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.109

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA DO IFPB – EAD

JOSIAS SILVANO DE BARROS
Doutorando em Geografia pela UFPB; Professor do IFPB, josias.barros@ifpb.edu.br

GUSTAVO FIDELIS DA SILVA
Licenciando em Computação em Informática – IFPB, gugafidelispb@gmail.com

JOÃO PAULO BATISTA DANTAS FERNANDES
Licenciando em Computação em Informática – IFPB, joaopaulofernandesads@gmail.com

EMERSON RICHARDSON DA SILVA MEDEIROS
Licenciando em Computação em Informática – IFPB, emersonrichardson@hotmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

RESUMO

Este texto emerge dos resultados do projeto de pesquisa intitulado "Narrativas de formação docente no (per)curso de formação de professores de Computação e Informática do IFPB – EaD", desenvolvido no âmbito do Instituto Federal da Paraíba, a partir do programa PIBIC EaD, edital nº 02/2020, entre os anos 2020 e 2021. Objetivamos, portanto, apresentar a compreensão-interpretação das narrativas de formação docente dos primeiros licenciados em Computação e Informática do IFPB – EaD, enquanto resultado do projeto de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa narrativa, aportada na ideia de que o ato de narrar se torna uma possibilidade de contar e registrar o que vemos, ouvimos, sentimos, interpretamos e vivenciamos num dado contexto, como o digital, e em diferentes situações, como na formação de professores. As narrativas revelam que a licenciatura a distância ainda tem lacunas na consolidação do repertório cultural formativo, mas, mesmo assim, representa um significativo caminho de profissionalização para aqueles que almejam se qualificar e ingressar no ramo do magistério.
Palavras-chave: Narrativas de formação, Formação de professores, Educação a distância.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

INTRODUÇÃO

Este texto emerge dos resultados do projeto de pesquisa intitulado "Narrativas de formação docente no (per)curso de formação de professores de Computação e Informática do IFPB – EaD", desenvolvido no âmbito do Instituto Federal da Paraíba, a partir do programa PIBIC EaD, edital nº 02/2020, entre os anos 2020 e 2021. O projeto teve como foco central as narrativas de formação dos primeiros estudantes que concluíram o curso de licenciatura em Computação e Informática, na modalidade educação a distância (EaD), entre os anos de 2019 e 2020. A escolha da temática fundamentou-se na perspectiva de que a formação docente em EaD é uma realidade cada vez mais potente perante os avanços da comunicação digital.

A formação de professores na modalidade a distância potencializou-se com o avanço das tecnologias na área da educação, diante de uma sociedade concebida pela cultura digital. Tal propositura nos faz refletir, de acordo com Ferreira (2019, p. 5), que "o paradigma emergente da cultura digital tende por modificar também as experiências e vivências sociais e culturais do professor, a dinâmica de sala de aula, os modelos de escola e de aluno." As proposituras formativas em EaD desencadeiam outros modos possíveis de ensinar e aprender por, entre e através das tecnologias, o que requer mais autoria por parte dos formandos.

Essas concepções sinalizam para direcionamentos de análise e reflexão de uma sociedade dominada pela cultura digital que acaba por redimensionar os processos de ensino e aprendizagem, além de fazer surgir novos modos de formar professores em cursos superiores a distância. É neste cenário que aportamos a nossa pesquisa nas narrativas dos primeiros graduados do curso de licenciatura em Computação e Informática, a distância, no IFPB, campus Cajazeiras, ofertada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, cuja autorização está sob a resolução n° 170, de 03 de outubro de 2013. É uma forma de ouvir o que os sujeitos que experienciaram uma formação a partir dessa envergadura têm a nos dizer sobre o próprio processo formativo, por isso os denominados de protagonistas.

Vale ressaltar que os próprios docentes formadores também se sentem desafiados a trazer a tecnologia para o campo formativo, direcionando jogos, links dentre outras situações que requerem do estudante a busca pelo conhecimento a partir dos próprios meios digitais. Isso nos faz refletir como tais cursos estão ancorados em tecnologias que buscam possibilitar

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

um ensino aportado em práticas pedagógicas mais atrativas, dinâmicas e interativas.

No contexto da cultura digital, as relações formativas e comunicativas estão cada vez mais remodeladas. Dentre as ações e situações educativas está a formação do professor que se vale cada vez mais de recursos digitais para potencializar o campo formativo da docência, afinal, "o viver, conviver, interagir, resolver problemas, dentre outros aspectos, têm sido ações constantemente modificadas e colocadas em uma possível situação de crise, em que se incluem também, e de maneira potencial, as mais diversas ações educativas [...]." (FERREIRA (2019, p. 1). Esta realidade formativa e tecnológica implica cada vez mais no cotidiano do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), principalmente quando se trata de áreas como a da formação de professores de Computação e Informática EaD do IFPB.

No cenário mediado pelas tecnologias digitais, entendemos que a narrativa de formação docente constitui-se como espaço fecundo de compreensão da formação acadêmica. Por isso, para direcionar a nossa investigação, partimos das seguintes questões norteadoras: Como os professores recém-formados do curso de licenciatura em Computação e Informática do IFPB – EaD, campus Cajazeiras, concebem as suas trajetórias de formação acadêmica no âmbito da educação a distância? Complementarmente, quais dizeres/olhares eles têm frente à formação profissional em Computação e Informática no campo da docência?

Partimos do pressuposto que as narrativas apresentam-se como um potencial instrumento para a compreensão do contexto formativo-acadêmico. Isso porque ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre a sua formação acadêmica é um modo de contribuição para o fortalecimento do curso de licenciatura que se é originário, assim como uma oportunidade de reflexão sobre o ensino a distância, sobre a escolha do curso nesta modalidade e sobre o saber na área da informática e da docência. O objetivo deste texto é, portanto, apresentar a compreensão-interpretação das narrativas de formação dos primeiros licenciados em Computação e Informática do IFPB – EaD, enquanto resultado do projeto de pesquisa.

METODOLOGIA

A investigação científica concebeu-se como uma narrativa de formação. Optamos por este tipo de pesquisa por entendê-lo como constituinte de espaços de expressão, impressão e compreensão de trajetórias de vida

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

e de itinerâncias formativas. Isso porque o ato de narrar se torna uma possibilidade de contar e registrar o que vemos, ouvimos, sentimos, pensamos, entendemos, interpretamos e vivenciamos num dado contexto, como o digital, e em diferentes situações, como na formação de professores. Desde já, ressaltamos que "a palavra 'formação' apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado." (JOSSO, 2014, p. 58). No presente artigo, o sentido de formação está situado na perspectiva de processo, por referenciar à formação disciplinar e pedagógica daquele que aprende a partir de uma determinada situação escolarizada.

O percurso que desencadeamos ao longo do projeto seguiu alguns caminhos até chegarmos aos sujeitos concluintes do curso de licenciatura em Computação e Informática, do IFPB, campus Cajazeiras. Inicialmente, buscamos verificar a organização estrutural do curso – são 150 (cento e cinquenta) vagas anuais, distribuídas igualitariamente entre os três polos: Araruna, Duas Estradas e Pombal. Desde o momento da sua autorização legal, só foram feitas duas chamadas, ou seja, um total de 300 alunos ingressos na licenciatura.

Em seguida, no dia 20 de julho de 2020, enviamos um e-mail para a coordenação do curso com o propósito de obter algumas informações no que diz respeito ao curso: Quantos alunos já se formaram? Em que ano ingressaram e concluíram? Quantos alunos estão em fase final de formação? Em que ano ingressaram? Em resposta, no dia 21/07/2020, o então coordenador André Lira Rolim informou o seguinte: até o momento, quatro (04) alunos se formaram – eles entraram no ano de 2014 e concluíram em 2019. Sobre quantos alunos estão em fase final de curso, e em que foi o ingresso, o coordenador respondeu que nenhum estudante se encontra em fase final, e que ingressaram em 2017, mas que ainda há cinco (05) alunos que entraram em 2014, mas não estão em fase final devido reprovações.

Para conhecer os protagonistas do estudo investigativo, recorremos, inicialmente, ao questionário biográfico para traçar um perfil dos licenciados, enviado via e-mail, contemplando elementos como composição da família, dados da formação e profissão. Com os questionários preenchidos pelos colaboradores, traçamos o perfil biográfico de cada um. Neste texto, não revelamos os nomes verdadeiros dos protagonistas como forma preservação das identidades. Recorremos a nomes fictícios: André, Gilberto, Rafael e Roberto.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

Em seguida, elegemos a técnica da entrevista narrativa individual, via plataforma digital *WhatsApp*, como instrumento de recolha de dados, para oportunizar a escuta, ouvir os licenciados ecoar os seus dizeres frente à experiência de formação acadêmica. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2017), a narrativa vem se tornando um método de investigação bastante difundido nas ciências sociais e na educação. Esses autores dispõem de uma estrutura para a obtenção do desenvolvimento de uma entrevista narrativa: "começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase conclusiva. Para cada uma dessas fases, é sugerido determinado número de regras" (Ibid., p. 96).

A partir das narrativas individuais é possível interpretar e compreender as experiências vividas pelos humanos, por isso, a opção metodológica nos conduziu a uma pesquisa com narrativas de formação, posto que as experiências formativo-acadêmicas dos nossos colaboradores foram percorridas por meio de espaços digitais, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), plataforma Moodle. Atrelada a isso, também recorreremos às tecnologias digitais, como *smartphone, Google drive*, dentre outras mídias digitais, para a coleta das narrativas individuais e o processo de análise-compreensão.

Conhecendo o perfil dos sujeitos da pesquisa

Os quatro primeiros licenciados do curso de licenciatura em Computação e Informática pelo IFPB/EaD, que concluíram o curso entre os anos de 2019 e 2020 são: **André** – comerciante, 34 anos de idade, residente em Picuí-PB, formado em gestão da tecnologia da informação. Possui experiências de trabalho nas áreas de técnico de informática e sistemas de automação. Durante sua trajetória estudantil, foi estudante de escola pública e está na área de informática há 14 anos, tendo 01 (um) ano e 06 (seis) meses lecionado no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do Governo Federal; **Gilberto** – funcionário público, 37 anos, residente em Bananeiras-PB, formado em técnico em Agropecuária, oriundo de escola pública. Ele não tem experiência de trabalho na área de informática, mas possui cursos na área de Tecnologia da Informação; **Rafael** – desempregado, 37 anos, nascido em Solânea-PB, estudante de escola pública. Possui experiências de trabalho dentro da área de informática em instituições superiores de ensino; e **Roberto** – comerciante, natural de Campina Grande-PB, 41 anos, proveniente de escola pública. Trabalhou por cerca de 8 (oito) anos como instrutor de cursos, mesmo sem certificação, numa empresa de Campina

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

Grande-PB. O quadro a seguir sintetiza as informações do questionário biográfico:

Quadro: perfil biográfico dos colaboradores

Licenciado (LCI)[1]	André	Rafael	Gilberto	Roberto
Idade	34	37	28	41
Naturalidade (paraibanos)	Picuí	Solânea	Bananeiras	Campina Grande
Local de residência na Paraíba	Picuí	Solânea	Bananeiras	Alagoa Nova
Ano de conclusão do curso	2019	2020	2019	2020
Profissão atual	Comerciante	Desempregado	Servidor Público	Comerciante
Polo de apoio na PB	Araruna	Araruna	Duas Estradas	Duas Estradas
Experiências em informática	Técnico de Informática e Sistemas de automação	Desenvolvedor FullStack[2]	Montagem e Manutenção	Conferência de dados, elaboração de banner e recursos audiovisuais.

Fonte: elaborado pelos autores

Os quatro licenciados ingressaram em 2014. Eles são oriundos de escolas públicas. Conforme as informações do quadro, podemos perceber que eles estão na faixa etária de 28 a 41 anos de idade. Dentre as profissões, nenhum está atuando como docente. Em relação à conclusão do curso, dois foram em 2019 e dois em 2020. Todos já tiveram experiências na área de informática, mas apenas o André possui experiência de ensino, no Pronatec.

Em posse das informações biográficas, iniciamos o processo de preparação da entrevista narrativa individual, por meio da plataforma digital *WhatsApp*. Para tal, enviamos, por escrito e em forma de áudio, um breve texto direcionando o foco da abordagem, a saber: trajetórias de formação acadêmica. O texto-questão para instigar as narrativas foi:

> Caro licenciado em Computação e Informática, como já informamos quando entramos em contato com você para aplicar o questionário biográfico, nós que fazemos parte do projeto de pesquisa intitulado 'Narrativas de formação docente no

1 LCI – Licenciado em Computação e Informática

2 Um profissional que trabalha com todas as partes no desenvolvimento do *Software*

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

> (per)curso de formação de professores de Computação e Informática do IFPB-EaD', estamos agora no momento que diz respeito a entrevista narrativa. Anteriormente, aplicamos o questionário biográfico que serviu para conhecermos um pouco mais sobre você. Agora, é hora de reunirmos mais algumas informações sobre a sua trajetória de formação docente no âmbito da EaD do IFPB. Queríamos que você narrasse sobre os fatores que fizeram com que você escolhesse o curso de licenciatura em Computação e Informática na modalidade a distância do IFPB, campus Cajazeiras. Comece nos contando sobre a sua trajetória de vida pessoal e diga como você chegou ao curso do IFPB. Fale um pouco sobre o curso, destacando quais foram as maiores dificuldades e facilidades encontradas do início ao fim do processo, falando sobre as aulas, a relação com os professores e os tutores, com a coordenação, e como você fazia para estudar. Conte-nos tudo sobre a sua maneira. Levando em consideração o fato de que você já concluiu o curso, o que poderia narrar em relação ao que o curso mudou na sua vida pessoal e profissional e como você percebe o mercado do licenciado. Enfim, conte-nos um pouco sobre a sua trajetória de vida-formação e sinalize as maiores dificuldades encontradas durante o percurso da licenciatura, assim como as facilidades. (**Diário do projeto**, 2020).

É válido ressaltar que deixamos os licenciados à vontade para narrarem sobre outras experiências, sobre o que tomassem como relevantes em suas histórias. Todos conceberam as entrevistas individuais em forma de áudios fragmentados, via *WhatsApp,* até o mês de novembro de 2020. Quando somamos o tempo dos áudios, obtivemos um total de 24 minutos e 26 segundos de gravação de narrativas. Depois transcritas, começamos o processo de análise e compreensão das narrativas, dimensionando-as em três eixos temáticos: vida-formação, trajetória acadêmica e formação-profissão.

REFERENCIAL TEÓRICO

As tecnologias digitais exercem presença incisiva no processo de configuração espaço-temporal da sociedade contemporânea, entendida como da informação. Segundo Castells (2006, p. 403), "tanto o espaço quanto o tempo estão sendo transformados sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação e das formas e processos sociais induzidos pelo processo atual de transformação histórica". Assim, é preciso destacar que as novas funções massivas decorrentes das mídias digitais constituem uma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

cultura da instantaneidade que está em evidência na vida das pessoas que usam tecnologias digitais, gerando implicações sociais, culturais e formativas que se reverberam no cotidiano.

Essas novas formas de comunicação abarcam diferentes narrativas individuais e coletivas. Os atuais modos de falar de si e sobre si, no contexto das mídias digitais, são exemplos disso. As pessoas estão cotidianamente compartilhando experiências de vida, de trabalho e de formação. Segundo Castells (2006, p. 461) "é precisamente devido a sua diversificação, multimodalidade e versatilidade que o novo sistema de comunicação é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão [...]." Portanto, recorrendo às tecnologias digitais, é possível compartilhar relatos pessoais e profissionais, inclusive de trajetórias de formação, além de narrar sobre experiências diversas que acontecem no dia a dia, como uma experiência de formação superior a distância concebida a partir de um AVA.

Para Penteado (2001), as tecnologias e mídias digitais contemporâneas viabilizam os processos formativo-escolares, nos quais o sujeito em formação se converte de agente passivo em sujeito ativo, livre e responsável por meio de diferentes formas de expressão criativa – por imagens, códigos, símbolos, relações, intuições e emoções. A formação do professor na modalidade de ensino a distância é um dos vários exemplos da atuação da tecnologia digital em entrelace com o campo da educação. Neste tipo de formação, há mais fluidez quanto à ordenação dos tempos e espaços no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo: os professores podem flexibilizar e otimizar os horários e os alunos podem procurar suas próprias fontes de estudos e ter uma segunda ocupação além de estudar.

Ao está imbricada neste modelo de sociedade informacional, a formação inicial do professor, no ensino a distância, acaba por desencadear novos modos de conceber a formação acadêmica: os professores e alunos – enquanto sujeitos comunicantes – podem interagir mediante estratégias didáticas, pedagógicas e metodológicas recorrendo a instrumentos tecnológicos que viabilizam o processo educativo com atividades individuais e colaborativas.

Esse processo educacional emerge de ambientes virtuais colaborativos que Lévy (1998) interpreta como modelo de sociedade de cultura digital, a cultura do ciberespaço, cujas funções se multiplicam em redes de conexões e comportam o que ele denomina de inteligência coletiva. Em tal cenário, pensar os contextos formativos de educação requer o uso planejado e adequado das tecnologias digitais para um processo de formação e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

autoformação, pois, há quem diga que as mídias digitais constroem novas realidades, criam valores e são responsáveis por viabilizar mudanças no comportamento dos sujeitos nas relações humanas.

A noção de autoformação que assumimos tem respaldo em Pineau (2014), no que se refere a uma luta cotidiana perpassada por lugares e contextos distintos, em todos os tempos, espaços e instantes, incluindo o contexto da cultura digital, que não são necessariamente tempos e espaços educativos. Trata-se, pois, da construção de uma relação concebida de forma autônoma, por meio da linguagem midiatizada, cujos efeitos se propagam em narrativas de formação que se reverberam em novos modos de ler e escrever o presente**.**

Compreendemos que a proposta de formação docente na modalidade EaD, da licenciatura em Computação e Informática do IFPB, colabora com toda essa realidade tecnológica, o que nos faz vislumbrar um futuro ainda mais digital entrelaçado com a formação humana, até porque uma das proposituras de tal curso é a formação de profissionais humanistas aptos a lidar com as transformações de uma sociedade cada vez mais digital, e, portanto, ensinar aos futuros docentes a desenvolver softwares que ajudem a solucionar problemas cotidianos, disseminar mais tecnologias para acompanhar o desenvolvimento do país. Tudo isso centralizado numa perspectiva básica das relações sociais: a educação

Com base em tais afirmações, tomamos as narrativas de formação enquanto produção individual que se mobiliza através de espaços digitais, como experiência de autoformação, à medida que é "[...] passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação." (CHENÉ, 2014, p. 123). Em todo caso, vale lembrar que "o sentido da narrativa de formação tem os eu próprio destino." (Ibid., p. 124). Ainda de acordo com a autora, a narrativa de formação se concebe através da experiência da vida, portanto, um segmento apreendido pelo sujeito durante a sua implicação num projeto de formação.

Nesta construção de sentido, os modelos formativo-educacionais que lidam diretamente com as tecnologias digitais precisam assumir o compromisso de se aprimorarem para atender as expectativas da sociedade, consciente de que a inserção educacional no âmbito das mídias e tecnologias digitais é fundamental para o desenvolvimento de sujeitos mais preparados para lidar com as habilidades interpretativas que o universo tecnológico requer. Como afirma Belloni (2001, p. 45):

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

> Seria ingênuo pensar que a mídia se adaptaria aos objetivos da escola, porém ilusório pensar que as famílias teriam condições de conscientizar para leitura crítica sobre os conteúdos oferecidos pela mídia, portanto cabe à escola difundir constantes discussões sobre tal realidade, transformando o espectador passivo ao espectador ativo, levando o aluno a compreender o sentido explícito e implícito das informações onde efetuará uma reflexão crítica sobre os conteúdos midiáticos.

É válido destacar que o acesso aos recursos tecnológicos não significa um modelo de formação adequado ou significativo para o aluno. O que estamos acenando é para o fato de que as proposituras atuais da cultura digital não devem ser dissociadas da formação escolar. Pischetola (2016, p. 36) já nos alerta para o fato de que é preciso pensar não só em termos de distribuição de recursos, "mas de maior participação dos indivíduos na revolução digital."

A formação docente nesta conjuntura tecnológica se torna um desafio cada vez mais emergente, pois, as exigências sociais em torno da formação do professor empreendem uma educação política e participativa de engendramento emancipatório que marcam novas formas de pensar a profissionalização e a profissionalidade dos professores e seu principal corolário, os saberes docentes. Esses saberes são elaborados de variadas matizes sobre a educação e são tecidos nas experiências pessoais, estendendo-se ao longo da trajetória escolar (formação profissional, e, também, anterior a ela) até o exercício da profissão docente.

De acordo com Charlot (2005), a formação docente deve possibilitar aos sujeitos em processo de formação uma multiplicidade de competências que lhe permitirão gerir tensões, apaziguar conflitos em sala de aula e construir mediações entre práticas e saberes, tanto através da prática dos saberes quanto dos saberes das práticas. Esse tipo de afirmação acena para o fato de que o que está em cena na formação do professor não é somente uma relação de eficácia de compreensão de conteúdos específicos, disciplinares, mas a construção de uma identidade profissional que pode tornar-se a cerne profissional de uma pessoa.

Para Nóvoa (2009, p. 06), "a profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental." Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Para este autor, embora

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

haja uma retórica de formação docente voltada à "inovação", "mudança", "professor reflexivo" e "investigação-ação", a universidade ainda é uma instituição conservadora.

Diante de tal assertiva, é válido salientar que "a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 e 50 horas." (TARDIF, 2013, p. 241). O autor destaca que essa formação também é concebida segundo um modelo "aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos 'assistindo aulas' baseadas em disciplinas e constituídas" (Ibid, p. 242), e depois vão estagiar em algum estabelecimento escolar para "aplicar" o conhecimento disciplinar adquirido ao longo do curso.

Sobre as experiências de formação docente no âmbito da EaD, Medeiros (2010) destaca que é necessário reconstruir e ressignificar a docência. A autora sinaliza o fato de que quando tomamos como referência a experiência na Universidade de Brasília (UAB/UnB), é possível constatar que, na maior parte dos casos, a docência é compreendida a partir de diferentes funções:

> a) professores-autores, que são responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das disciplinas de cada módulo do curso; b) supervisores de curso, que trabalham diretamente na oferta do Curso e na formação e preparação dos professores-tutores a distância, auxiliando e acompanhando os professores-tutores nas atividades de rotina, e são responsáveis em atestar as bolsas dos tutores de sua equipe; c) os tutores a distância, que são responsáveis pela mediação direta com os estudantes da UAB/UnB, fazendo o acompanhamento do desempenho, avaliação, orientações, discussões e interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem; e d) a tutoria presencial, que desempenha papel fundamental como elo entre os estudantes e a instituição, cumprindo a tarefa de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e coletar informações sobre os estudantes. (MEDEIROS, 2010, p. 343).

Destacamos que as mais atualizadas formas de docência em nível de EaD, desencadeadas "a partir do período de redemocratização e fortemente marcadas pelas diretrizes políticas da LDB (Lei nº 9394/1996), têm, predominantemente, suas bases na 'pedagogia das competências', logo na lógica do 'aprender a aprender'." (MEDEIROS, 2010, p. 337). Ou seja, os postulados deste modo de formação docente no Brasil ainda é um desafio, tendo em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

vista que "a docência na EaD, no contexto brasileiro, nasce no interior de programas, projetos e ações de forma fragmentada e fundada na racionalização e divisão do trabalho (fordismo/tecnicismo) e na tradicional concepção de 'tutoria' [...]". (Ibid., p. 337).

De um modo geral, é profícuo destacar, mais uma vez, que o acesso aos recursos tecnológicos não significa um modelo de formação adequado ou significativo para o aluno. O que estamos acenando é para o fato de que as proposituras atuais da cultura digital não devem ser dissociadas da formação escolar, muito menos da formação do professor.

O que narram os licenciados em computação e informática

Como o processo interpretação das narrativas foi dimensionado em três eixos temáticos – **vida-formação, trajetória acadêmica** e **formação-profissão** –, as narrativas dos licenciados estão conjugadas em cada um dos eixos para facilitar o processo de compreensão.

Em relação à **vida-formação**, o licenciado André contou que o curso serviu como forma de aprimorar os seus conhecimentos, bem como tratar das atualizações do mercado de trabalho, além da possibilidade da autonomia durante o processo de estudos:

> O que me fez escolher o curso de licenciatura em computação e informática, a distância, foi pelo fato de poder agregar mais conhecimento na área, pois já sou formado em Gestão da Tecnologia da Informação, e também da comodidade de poder estudar em casa a qualquer horário e ainda ter tempo para o meu trabalho. (André, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

O graduado Gilberto revelou que nunca tinha trabalhado na área de informática, mas que possuía alguns cursos na área de tecnologia e informação, por isso fez a escolha pelo curso, para conseguir aprofundar os conhecimentos. Para ele, a escolha do curso foi decorrente da vontade de ingressar no ensino superior, bem como o desejo de compartilhar os conhecimentos adquiridos com as demais pessoas, através da docência:

> O que me levou a escolher o curso de licenciatura em Computação e Informática foi a questão de que eu já tinha alguns cursos na área de TI – Tecnologia da Informação –, e, também, por querer adquirir conhecimentos mais aprofundados na área, ao mesmo tempo em que tenho interesse em

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

> lecionar e passar todos os conhecimentos adquiridos para pessoas. Quando surgiu a oportunidade de obter o curso superior, em 2014, eu não esperei nada, fui logo fazendo a inscrição e, em seguida, sendo aprovado, com as graças de Deus. (Gilberto, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

O licenciado Rafael contou que a escolha do curso está direcionada às indicações realizadas pelos seus amigos, assim como pela oportunidade de adquirir mais conhecimento para sua vida pessoal e profissional, tendo em vista que já era estudante do curso técnico em informática pelo IFPB, no campus Guarabira. Em suas palavras:

> Eu consegui chegar neste curso, na verdade, através das notícias que obtive de amigos. Quando apareceu esta oportunidade, fiquei imaginando acrescentar mais conhecimentos. Como eu já fazia o curso técnico em informática e não tinha como fazer outro curso presencial, então escolhi fazer a licenciatura em Computação e Informática a distância, para que eu pudesse dar conta e, também, poder expandir meus conhecimentos, agregando mais valor. (Rafael, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

O graduado Roberto escolheu o curso por já trabalhar como instrutor na área de informática, mesmo sem ter formação para lecionar. Assim, ao enxergar a oportunidade de formação docente, fez a inscrição e foi aprovado, conforme a narrativa descrita a seguir:

> Eu trabalhei como instrutor de informática desde os quinze anos de idade, em diversas escolas da Paraíba, mas não tinha formação específica. Ao ver a oportunidade, através de um site na internet, de cursar a licenciatura, fiz a inscrição, fui classificado e, graças a Deus, consegui concluir o curso, me tornando um professor licenciado. Eu queria muito ter o título de professor, sempre sonhei com isso, então segui em frente. As oportunidades a gente tem que agarrar forte. (Roberto, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

Como podemos perceber, as narrativas do eixo vida-formação revelaram que a escolha pela licenciatura, feita por todos os protagonistas, foi pela busca da autonomia formativa, por ser um curso na modalidade a distância, além do intuito de agregar mais conhecimentos na área da informática, tornando-se professores, haja vista que, todos possuíam alguma familiaridade com a informática. Os licenciados André e Roberto, por exemplo, já

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

trabalharam nesta área por um tempo: o primeiro é comerciante de produtos de informática e o segundo atuou como instrutor de informática, desde os quinze anos de idade. O graduado Gilberto afirmou que tem cursos na área de tecnologia, porém, nunca trabalhou no ramo. Já o Rafael é o único que está desempregado, tem experiência na área de desenvolvedor *FullStack*.

No que diz respeito ao eixo **trajetória acadêmica**, os pontos mais enfatizados pelos licenciados foram concernentes às facilidades e dificuldades ao longo do curso. O graduado Gilberto narrou que a atenção e a relação de amizade com os professores da licenciatura eram constantes, e destacou que apesar da demora do *feedback* no AVA, por parte dos tutores e professores, era possível tratar as dificuldades como um desafio para tentar se dedicar ainda mais nos estudos. Sobre as facilidades, contou que havia poucas, mas preferiu não pontuar quais seriam elas. O licenciado ainda fez uma sugestão pedagógica para curso: a disponibilização das aulas através de *lives*, colocando em evidência o seguinte:

> A minha maior dificuldade enfrentada no curso foram no tocante a tutores e professores que demoravam a responder as minhas dúvidas. Mesmo assim, eu tratava isso como um estímulo para se esforçar ainda mais nos meus estudos. As facilidades eram raras em algumas disciplinas. Apesar disso, minha relação com professores e tutores era amigável, mesmo estes demorando a dar os feedbacks aos meus questionamentos. Posso lhe afirmar que o curso poderia melhorar se as aulas fossem disponibilizadas no formato de lives. (Gilberto, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

Para o licenciado Roberto, as dificuldades consistiam no fato de que as aulas eram mais teóricas que práticas, e que os professores deveriam gravá-las, além de utilizar as tecnologias a favor da educação. Ele contou que o curso por ser a distância é maravilhoso, pois é possível trabalhar e curtir a vida. Destacou, ainda, que, no início da licenciatura, foi difícil, devido a turma ser a pioneira, e isso acabou ampliando certas complicações, mas que através do conhecimento e esforço do alunado, tudo foi sendo superado, narrando que:

> Foi um percurso muito difícil porque a nossa turma foi a pioneira, em que tudo ainda estava se organizando. Então, houve muitas dificuldades, tanto de comunicação quanto de conteúdo para aprendizado. Houve um grande número de desistentes do curso devido a essa problemática inicial. As

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

> aulas devem melhorar, ser mais multimídia, sair do mundo da pesquisa e ir mais para prática, porque informática é isso. Então, é preciso que os professores sejam mais habilitados nas questões de multimídia, que consigam gravar videoaulas e que possam transmitir o conteúdo de forma prática, mesmo que sendo a distância. O fato de ser a distância é excepcional porque você pode ter/viver a sua trajetória de vida, e nos horários vagos poder estudar. (Roberto, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

O licenciado André narrou que o curso serviu como um alicerce para a sua formação, pois já lecionou pelo Pronatec (IFPB, campus Picuí), em 2016. Em sua interpretação, o país tomou outro rumo político, por isso ele teve que deixar de trabalhar em tal programa, destacando que gostou de atuar em sala de aula, capacitando jovens e adultos. Ressaltou, ainda, que considera que a entrada no curso foi sem muito conhecimento prévio, e considera que saiu com pouco conhecimento específico. Também relatou que o curso passou por algumas complicações, como abandono de professores e tutores, greves, bolsas suspensas e contratações. Ele analisou como um curso complicado, mesmo assim, conseguiu concluir com êxito, apesar de entender que não teve um aproveitamento ideal. Em seus termos:

> O curso serviu de base para mim, para o que eu estava fazendo no Pronatec. Como licenciando, eu acreditava que o Pronatec iria continuar e que precisaria de diplomação de licenciatura para continuar na área. Gostei de ensinar a jovens e adultos. Gostei de ensinar a essas pessoas que queriam se capacitar, e aí que achei que ia me encontrar nesta área, ficar mais forte pelo conhecimento que tenho, pelo tempo que tenho na área. No percurso, a minha relação com os professores e com os tutores foi a melhor possível, até porque já conheço o âmbito EaD. Agora, assim, o IFPB estava passando por umas mudanças, se adequando ao ensino EaD; a parte de informática estava passando por problemas, por falta de professores. Tivemos greve, tivemos professores que não podiam continuar mais com as disciplinas, ter que ser ministrada por outros professores, outros profissionais. Tivemos abandono de tutores; outros tutores tiveram que ser substituídos, mas isso não foi problema deles, foi problema, assim, do cotidiano, pois tiveram bolsas suspensas. (André, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

O licenciado Rafael contou que o ensino a distância foi um fator novo e que ele necessitou de uma adaptação. Destacou que a atenção por parte dos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

professores, tutores e coordenação, no início, foi bastante intensa, mas que no decorrer do curso houve um desgaste, pois alguns coordenadores que passaram não atenderam às expectativas dos alunos. Entretanto, para ele, o resultado final foi positivo, mas considerou que os professores e os tutores precisavam de treinamentos, pois alguns não sabiam lidar com as demandas de ensinar a distância. Com isso, o licenciado tencionou que nos editais de seleção de professores, lançados pelo IFPB, parte das vagas fossem direcionadas, exclusivamente, para os recém-formados do próprio curso, visto que vivenciaram essa modalidade e demonstram-se aptos a manusearem a plataforma. Sobre essas questões, ele fez algumas inferências:

> Falando das minhas dificuldades, antes eu tive mais para me adaptar a um curso a distância, já que era um curso que você tinha que ir cumprindo determinadas tarefas, em cima de prazos, e que você não necessariamente precisaria estar presente. E eu fazia um curso técnico naquele mesmo tempo. Quando iniciei o curso superior, foi algo novo para mim. De início, teve um suporte muito grande, tanto dos tutores quanto dos professores, e da coordenação. Depois que foi dando andamento no curso, partindo para 2015, 2016, tivemos muitas dificuldades, como a falta de tutores, já pegando 2017, 2018. Isso se intensificou mais: muitos coordenadores que passaram no curso deixaram a deseja em termos de gestão e obtivemos pouco suporte com relação a solucionar os problemas. O que precisa melhorar no curso é mais a presença dos professores e também um treinamento para eles saberem lidar com situações dentro do curso a distância, já que eu vejo que alguns dos professores, não todos, mas alguns possuem muitas dificuldades em poder ter uma relação a distância com os alunos, já que eles não tinham o hábito de ensinar a distância e sim presencial. Acredito, também, que precisam de mais tutores para dar suporte. E uma coisa que deveria inovar, não falo só no curso de licenciatura em Computação e Informática, mas para todos os outros cursos, é poder dar acesso oportunidade a professores externos, não só professores internos do campus, tipo um licenciado em licenciatura em Computação e Informática, um formado hoje, como eu e meus colegas, poder ter a oportunidade de trabalhar como professor no curso a distância, porque somos pessoas que passaram quatro anos, cinco anos, seis, estudando um curso a distância, sabendo de todos os seus pontos positivos e negativos. (Rafael, **Entrevista narrativa - *WhatsApp***, 2020).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

Como se pôde compreender através das narrativas, os licenciados concordam que apesar das dificuldades enfrentadas durante a formação, o resultado final foi positivo, inclusive por conta dos esforços dos alunos. Outros pontos evidenciados foram à relação ensino-aprendizagem e a necessidade de formação dos formadores, até para potencializar as questões didático-pedagógicas. Os graduados André e Rafael evidenciaram, inclusive, que identificaram problemas no quadro de professores e de tutores. O licenciado Roberto enfatizou o seu descontentamento com a metodologia adotada por alguns professores, afirmando que a maioria das aulas era apenas teórica. Já o licenciado Gilberto destacou certa morosidade por parte dos tutores e dos professores no que se refere ao *feedback* aos alunos.

No que diz respeito ao eixo **formação-profissão**, André sinalizou que possuía conhecimento em informática, fator que contribuiu para a sua permanência no curso, mas ressalvou a falta de políticas públicas para garantir a permanência dos alunos no curso. Ele destacou que não participou de editais de bolsas, pois não tinha condições contextuais – por ser trabalhador autônomo –, e que também não existiam muitas oportunidades ofertadas pelo IFPB. Em todo caso, considerou a experiência positiva, narrando da seguinte maneira:

> Eu considero que, para mim, ainda valeu a pena fazer esse curso, porque eu já tinha um pouco de conhecimento e consegui absorver umas coisas a mais. O número de desistência foi gritante. Foram três turmas de cinquenta, poucos concluíram. Penso que tudo isso tem a ver com algumas falhas entre a UAB e o IFPB e as comunicações através de políticas públicas. Então, para mim, considero que valeu a pena os meus esforços, os deslocamentos ao polo, que foi tudo por minha conta, já que não participei de nenhuma seleção para ser bolsista, não porque eu não queria, mas porque realmente eu não podia, não era a 'minha praia'. Eu não tinha condições porque trabalhava como autônomo. Mas, foi sim uma experiência interessante. (André, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

O licenciado Gilberto relatou que teve muitas dificuldades em seu estágio docência, partindo do desinteresse das autoridades locais. Destacou que ele próprio teve que reorganizar o laboratório de informática de uma escola, para o seu estágio. Pontuou que até hoje percebe o mercado dos licenciados de informática como muito escasso, assim narrando:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

> Infelizmente, eu não trabalho na área. Estagiei numa escola pública aqui na cidade de Bananeiras e observei o desinteresse tanto da gestão municipal como do diretor escolar. Para eu estagiar, tive que montar o laboratório de informática, que já existia, só que não tinha computadores, eu tive que montar. Aliás, tive que fazer uma manutenção em alguns computadores que estavam descartados. Ainda consertei dez, para montar o meu estágio, afinal, tinha que ter o laboratório. Resumindo: consegui montar, mas vi a falta de interesse da gestão, do secretário de educação. O diretor queria, mas sem aquele interesse. Então, infelizmente, não trabalho na área, porém eu vejo assim, escasso para quem terminou esse curso. Não sei futuramente, mas espero que cresça mais, pois o mercado ainda é muito escasso para o nosso curso. (Gilberto, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

O graduado Rafael contou que tem vida economicamente ativa na área de informática, que trabalha como desenvolvedor *FullStack*, caminho que recomenda a ser seguido, e, também, na manutenção de computadores. Ele enxerga o mercado limitado para o licenciado, pois há dificuldades para lecionar, por isso que muitos têm que optar pelo desenvolvimento de *Software*. Em referência ao mercado de trabalho, fez a seguinte inferência:

> Eu trabalho há um bom tempo, atuo como técnico e suporte na manutenção de computadores. Atualmente, já sou desenvolvedor FullStack. Infelizmente, O título de licenciatura em Computação e Informática ainda não é valorizado e o mercado é defasado, porque não possui acesso para este profissional: não é valorizado pelas prefeituras, pelo estado e, também, pela federação. E há pessoas que precisam atuar no mercado como professor de Computação ou Informática! Muitos deles têm que optar pela área de desenvolvimento no mercado privado, e até para ensinar no mercado privado é uma grande dificuldade para empresas absorverem esses licenciados. O que resta nesta caminhada é atuar como desenvolvedor de Software. (Rafael, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

O licenciado Roberto contou que, atualmente, trabalha como técnico administrativo em uma escola estadual, mas o que ele almeja é atuar como professor. O graduado enfatizou que existem poucas oportunidades para professores de informática na educação pública, referindo-se ao mercado de trabalho do docente de informática da seguinte forma:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

> Eu pretendo trabalhar como professor! No momento, trabalho num laboratório de informática, sou técnico administrativo num laboratório de informática, numa escola estadual. O mercado para o professor licenciado em Computação e Informática ainda está muito além daquilo que eu almejo. As escolas públicas deveriam abrir vagas para este profissional, para que a informática pudesse chegar aos anos iniciais já da educação básica. Então, é isso que almejo: poder, quem sabe, um dia prestar concurso para trabalhar em uma escola, ser professor de Computação e Informática. (Roberto, **Entrevista narrativa -** *WhatsApp*, 2020).

Como podemos perceber, os licenciados Roberto, Rafael e Gilberto consideraram o mercado de trabalho para o licenciado em Computação e Informática muito escasso, e que não existe um interesse dos setores públicos em disponibilizar oportunidades para tais profissionais. Já o graduado André sinalizou que esta questão do mercado de trabalho deve ser observada deste o processo formativo na instituição, tendo em vista a possibilidade de atuar como estagiário numa escola e se firmar, posteriormente, em algum setor que considere a formação de tal profissional. É pertinente salientar que nenhum dos protagonistas está atuando em sala de aula, apenas o Roberto que trabalha em um ambiente escolar, porém, na parte administrativa. Já o Rafael e o André trabalham realizando manutenção de computadores. À medida que Gilberto ressaltou que o mercado ainda é muito escasso para profissionais recém-formados, pontuou que está buscando uma oportunidade de trabalhar na sua área de formação.

É possível interpretar-compreender que das narrativas dos protagonistas deste estudo emergem as seguintes considerações em relação à formação docente em licenciatura em Computação e Informática do IFPB – EaD: o curso configura-se como um potencial espaço formativo em EaD, tendo em vista a autonomia no processo de gerenciamento dos próprios estudos; a educação a distância é uma potencial alternativa para aqueles que sonham em ingressar no ensino superior; a escolha pela docência é por interesse pessoal-profissional; a relação professor-aluno precisa ser problematizada durante o curso, inclusive no que se refere aos *feedbacks*; é necessário formação para os formadores, até para dinamizar o ensino, a partir de outras alternativas didático-pedagógicas; o protagonismo dos estudantes é algo bastante fecundo neste tipo de ensino; o número de tutores deveria aumentar, até para atender às demandas dos estudantes; é necessário formação mais prática; o mercado de trabalho ainda é escasso para

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

este profissional; e o curso ainda tem lacunas na consolidação do repertório cultural formativo, mas, mesmo assim, representa um significativo caminho de profissionalização para aqueles que desejam se qualificar e ingressar no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa jornada formativa durante o projeto foi de grande importância para compreender a dinâmica do curso de Computação e Informática do IFPB, campus Cajazeiras, à luz da interpretação dos primeiros licenciados. Em todo caso, é pertinente salientar que durante o nosso projeto de pesquisa tivemos algumas dificuldades para dar continuidade à pesquisa, como: apenas poder contar com a comunicação digital, tendo em vista que os licenciados residem em cidades geograficamente distantes, o que impossibilitou a realização das entrevistas narrativas de modo presencial; e a pandemia causada pelo coronavírus impossibilitou qualquer contato direto com os graduados, por conta do distanciamento social, sem contar que muitos deles ficaram desestimulados para colaborar com a pesquisa, pois eles tinham outro foco: sobreviver à pandemia – uma realidade que todos nós estamos passando.

Consideramos que a opção pela ferramenta *WhatsApp*, para fins de coleta de dado, foi eficaz para atender a necessidade do que pretendíamos investigar. Em todo caso, registramos o nosso entendimento de que se a entrevista narrativa tivesse sido realizada de modo presencial, poderíamos captar mais detalhes dos nossos entrevistados, como os dizeres do silêncio, dos gestos, dos sorrisos e das pausas. Todavia, tivemos bastante cautela em seguir as proposições da técnica da entrevista narrativa, com algumas adaptações, como a utilização de uma plataforma digital, mas nada que pudesse prejudicar os resultados do projeto como um todo. Ressaltamos, portanto, que a obtenção das narrativas pelos colaboradores levou um tempo mais prolongado, pois eles nos comunicavam à medida que havia tempo disponível.

Outro fator que nos trouxe algumas dificuldades foi a elaboração de um documento em conjunto, para os membros do projeto, com a disponibilização de um arquivo que pudesse ser compartilhado por todos, de forma que pudéssemos escrever o texto e editar o arquivo ao mesmo tempo, sem a necessidade de ter, obrigatoriamente, um software de edição de textos instalado nos nossos computadores, e de forma que pudéssemos acompanhar o histórico de alterações deste documento. Por isso, recorremos à utilização de uma sala no *Google ClassRoom* para registrar no mural de atividades as

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

atualizações, bem como os lembretes e, posteriormente, aportar no *Google Docs* para a disponibilização do arquivo compartilhado.

De um modo geral, os resultados obtidos pelo projeto evidenciaram que é potencialmente relevante oportunizar o processo de conhecimento sobre o tipo de formação acadêmica que se está concebendo, à luz das narrativas de formação dos estudantes e dos recém-formados de um curso de licenciatura no âmbito da EaD. Para nós, foi uma possibilidade de conhecer traços de vida de licenciados, acenando para a formação da docência, da informática e das perspectivas de trabalho, pois a licenciatura em Computação e Informática é uma formação em nível superior que requer sólidos sobre os fundamentos da Informática, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas, assim como sobre estratégias para a mobilização do conhecimento educacional na cultura digital. O trato dessas questões com a docência é fundamental para o bom desempenho do profissional da educação.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. vol. 1, 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 121-132.

FERREIRA, Jessica Kelly Sousa. Docência online e docência offline? Narrativa de um professor da Educação Básica. In: **Anais do 10º Encontro Redestrado Brasil** – Autonomia do trabalho docente: caminhos para a sua organização político -pedagógica. 19 a 21 de setembro de 2019.

JOSSO, Marie-Chistine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 57-76.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.110

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George.**Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um Manuel prático. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 90-113.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual.** São Paulo: Ed. 34, 1998.

MEDEIROS, Simone Medeiros. A Docência (e a formação docente) na Educação a Distância (EaD): notas para reflexão. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 231-354, jul./dez. 2010.

NÓVOA, António. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 2001.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 91-109.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

NEURODIVERSIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

HELENIRA FONSECA DE ALENCAR
Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), helenira.alencar@gmail.com

HELOISA FONSECA BARBOSA
Pós-graduanda em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), heloiisa.fonseeca@hotmail.com

ROBÉRIA VIEIRA BARRETO GOMES
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), aee.roberia@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

RESUMO

A presente pesquisa objetivou apresentar os principais aspectos históricos e conceituais acerca do paradigma da neurodiversidade e analisar as suas principais implicações no contexto das escolas regulares de ensino. Para o alcance dos objetivos estabelecidos, realizou-se uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Os dados obtidos evidenciaram a importância do conhecimento dessa temática, sobretudo para profissionais que trabalham na educação e famílias de pessoas neurodivergentes, bem como para a sociedade em geral. Isso oportunizará o desenvolvimento de indivíduos neurodivergentes, de forma que o seu modo "ser" seja valorizado e as suas potencialidades sejam contempladas. Diante do exposto, ressalta-se a importância de os profissionais da educação conhecerem sobre os princípios e os alicerces que sustentam a neurodiversidade, haja vista que a ausência dessas informações poderá acarretar a continuidade de práticas excludentes. Defende-se neste estudo que de posse desses conhecimentos, as práticas pedagógicas e o processo de ensinar e aprender tornam-se mais inclusivos para quem aprende e para quem ensina. Todavia, ainda há um longo percurso a seguir na busca de uma educação que contemple as diversidades e singularidade de cada um.

Palavras-chave: Neurodiversidade, Educação Escolar, Inclusão.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, diversos grupos sociais, popularmente conhecidos como "minorias", foram excluídos das práticas sociais e institucionais por não se encaixarem nos padrões convencionalmente construídos de "normalidade". Em diversos países, a legislação pátria impôs, a esses indivíduos, restrições educacionais, políticas e arquitetônicas que impediam, de modo proposital, suas participações nas práticas coletivas (GOMES, BARBOSA, 2020).

Em função disso, esses sujeitos foram, frequentemente, isolados em hospitais, clínicas e instituições psiquiátricas de longa permanência que, de forma majoritária, não estimulavam o desenvolvimento de suas habilidades sociocognitivas, emocionais e comunicativas. Dentre esses indivíduos, pode-se mencionar as pessoas com deficiência (física, sensorial, intelectual ou múltiplas), autistas e pessoas com transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, transtornos de atenção e hiperatividade).

Apenas a partir do final do século XIX, alguns pesquisadores pioneiros da área da Educação e da Saúde (MONTESSORI; 1943) começaram a questionar o tratamento clínico e educacional ofertado para a maioria das pessoas que não se encaixavam no padrão de "normalidade". Nesse sentido, eles defenderam a necessidade emergente de modificar aspectos da legislação considerados capacitistas[1], como também propuseram estratégias clínicas e pedagógicas para favorecer o desenvolvimento e a autonomia desses indivíduos. Todavia, essas iniciativas foram muito pontuais e não alcançaram boa parte da população em situação de exclusão e isolamento, haja vista que o entendimento majoritário da época era de que as diferenças tensionavam o convívio social (MANTOAN, 2003).

No final do século XX, uma das precursoras na criação de paradigmas pró-valorização das diferenças foi a socióloga australiana Judy Singer, que cunhou a expressão "neurodiversidade". Conforme a autora, neurodiversidade

1 Capacitismo é a leitura social que se faz a respeito de pessoas neurodivergentes ou com alguma deficiência, assumindo que a condição dessas é algo que as define como menos capazes (VENDRAMIN, 2019). O capacitismo pode ser identificado em um nível estrutural, a partir da ausência de estruturas acessíveis nos espaços, como também em um nível atitudinal, a partir de comportamentos preconceituosos e excludentes.

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

é a compreensão de que condições neurológicas diferentes do "padrão" são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana e não requerem cura ou tratamentos clínicos invasivos com o objetivo precípuo de tornar os indivíduos neurodivergentes "indistinguíveis dos pares" (SINGER, 1999; SOUZA, 2018). A partir desse entendimento, as diferenças humanas passaram a ser compreendidas, respeitadas e analisadas como categoria social.

Diante dessa perspectiva, pode-se entender como pessoas neurodivergentes: autistas, pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD), dentre outras. Os demais indivíduos, ou seja, aqueles com o funcionamento cerebral considerado "típico" são denominados "neurotípicos".

No Brasil, apesar da relevância da difusão de conhecimentos sobre a neurodiversidade para a construção de uma sociedade mais equitativa e que valorize as diferenças, as discussões acadêmicas acerca da neurodiversidade ainda são incipientes e focadas, principalmente, na perspectiva da neurociência e da saúde (SADZINSK JÚNIOR; WAYSZCEYK; WUO, 2020).

Nessa conjuntura, há escassez de estudos que versem sobre a neurodiversidade, especificamente no contexto escolar, e que tenham como público-alvo os indivíduos atuantes nesse segmento, tais como gestores escolares, professores e estudantes dos cursos de licenciatura. Esse aspecto pode ser prejudicial, haja vista que a escola é um dos principais espaços de desenvolvimento, socialização e aprendizagem para pessoas neurodivergentes e neurotípicas.

Desse modo, a presente pesquisa objetivou apresentar os principais aspectos históricos e conceituais acerca do paradigma da neurodiversidade e analisar as suas principais implicações no contexto das escolas regulares de ensino. Para fundamentar as discussões estabeleceu-se diálogo com os autores que versam sobre essa temática tais como: Ortega (2008); Donvan e Zucker (2009) e Singer (2017).

METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos estabelecidos nesta investigação, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Severino (2007) aduz que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de registros acadêmicos disponíveis. Seus dados, portanto, apoiam-se em livros, artigos, dissertações e teses acadêmicas que já foram trabalhados por outros pesquisadores com a finalidade de registrá-los.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

Dessa forma, o estudo foi realizado de forma analítica e considerou contribuições teóricas existentes. Os dados da pesquisa foram analisados sob a perspectiva do método qualitativo. Consoante Lüdke e André (1986), na abordagem teórico-qualitativa os dados descritivos podem ser utilizados para subsidiar informações ou esclarecer questionamentos. Por essa razão, considerou-se quais eram os dados relevantes aos objetivos propostos. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisas disponíveis em artigos, teses, livros, leis e políticas públicas vigentes, considerando autores (as) cujo enfoque teórico é a neurodiversidade e a inclusão escolar.

A exclusão social das pessoas neurodivergentes ao longo da história: clausura hospitalar e o reducionismo nosológico da psiquiatria clássica

Ao longo da história, o processo de exclusão social das minorias em ambientes hospitalares não estimulou o desenvolvimento das habilidades sociocognitivas desses indivíduos porque não era essa a finalidade desse tipo de internação. Nesse sentido, entender a função dos hospitais ao longo da história ocidental ajuda a compreender a recusa de internação e cura inerente ao movimento da neurodiversidade.

Segundo Foucault (apud Amarante, 2007), os hospitais têm desempenhado diversas funções na sociedade ao longo da história. Do século IV ao XVII, o hospital foi local de **filantropia**, onde se acolhiam, sob a alegação de caridade, pessoas em situação de vulnerabilidade financeira, desabrigados e enfermos. Posteriormente, a partir do século XVII, com a criação do Hospital Geral na França, o hospital passou a ter uma função política e social de **enclausuramento** dos desprovidos financeiramente, quando instituído, por decreto, a figura do diretor que passou a ter o poder de enclausurar os segmentos menos favorecidos da sociedade.

Ao fim do século XVIII, com os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade gerados pelo iluminismo francês, os médicos, profissionais que sempre atenderam as pessoas da nobreza em suas casas, passaram a também adentrar os muros dos hospitais para atender os pobres convalescidos ali aprisionados. Assim, o hospital passou a desempenhar a função de **tratamento** e, em pouco tempo, passou a ser uma instituição médica por excelência. Por fim, com a entrada dos médicos nos hospitais, esse espaço passou a ser lugar de **observação clínica e produção de conhecimento sobre as doenças**.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

Em 1793, no Hospital Geral da França, o diretor-geral Pinel desacorrentou as pessoas consideradas "loucas" [2] para convívio com os demais internos, o que propiciou a investigação das causas sociais da alienação. A partir daí, iniciou-se a prática de uma verdadeira nosologia dos comportamentos humanos considerados "anormais" pela comunidade médica. Com esse procedimento classificatório dos comportamentos daqueles classificados como "loucos" e "anormais", a diferença comportamental passou a ser caracterizada, no viés da psiquiatria, como doença.

Contudo, mesmo com a compreensão de que essas "doenças" poderiam estar associadas às formas de convívio e organização social, Pinel e outros representantes da psiquiatria clássica consideraram que as pessoas com doenças mentais precisariam ficar reclusas e isoladas nos hospitais e distantes da sociedade, com argumentos de que estariam neutralizadas das influências que as "adoeceram", mas principalmente por considerarem que o rígido procedimento de disciplinamento da conduta humana instituído nos hospitais era positivo para o tratamento desses indivíduos.

Ressalta-se que nesse período não havia parâmetros claros para a classificação das doenças mentais, bem como para a diferenciação diagnóstica de outras condições conhecidas hoje. Consequentemente, muitas pessoas com deficiência, autistas e pessoas com transtornos funcionais específicos eram institucionalizados, compulsoriamente, nesses ambientes e, muitas vezes, permaneciam neles da infância até o óbito (GOMES, BARBOSA, 2020).

Retornando ao ponto da necessidade de recusa do status de doença a alguns quadros clínicos associados a comportamentos considerados "anormais" para os parâmetros da época, compreende-se que isso se deva, além da estigmatização, à implicação do diagnóstico médico na possibilidade de obliteração do livre arbítrio, liberdade e cidadania do sujeito.

Dentro de uma perspectiva cultural e política de higienização e normatização da sociedade, a emergência da psiquiatria científica no século XIX legitimou a reclusão das pessoas consideradas "anormais" para um definitivo afastamento desses da vida cotidiana de suas famílias e comunidades. Dentre esses sujeitos, pode-se mencionar pessoas com deficiência, autistas,

2 A concepção de "loucura" mudou bastante ao longo dos séculos. Todavia, no período retratado nesta seção, essa definição não era muito delimitada e, consequentemente, a maioria dos indivíduos neurodivergentes eram diagnosticados como "loucos" e internados compulsoriamente em instituições psiquiátricas de longa permanência, visto que apresentavam comportamentos que destoavam do padrão de normalidade estabelecido na época e socialmente aceito.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

pessoas com transtornos funcionais específicos e pessoas com transtornos mentais.

A rubrica prisional dessa pragmática psiquiátrica, alicerçada em uma suspeita nosologia do comportamento humano, resultou em uma prática de diagnosticar na pessoa uma "anormalidade" que justificasse o seu banimento da vida social. O discurso psiquiátrico endossou a continuação de verdadeiros e desumanos depósitos de pessoas "psiquicamente anormais" em instituições hospitalares e clínicas.

No Brasil, o exemplo mais conhecido foi o sanatório de Barbacena em Minas Gerais, no qual se contabilizou pelo menos 60 mil mortos por destratos institucionais, fenômeno denominado como o holocausto brasileiro (ARBEX, 2013). Esse local abrigava, em sua maioria, pessoas que tinham sido internadas à força e 70% dessas não tinham, sequer, diagnóstico de doença mental, deficiência e/ou transtorno específico do desenvolvimento ou da aprendizagem. Nesse ambiente, localizado em uma serra, estrategicamente distante da cidade, eram encaminhadas pessoas que, por motivos diversos, eram discriminadas na convivência social: sujeitos com epilepsia, alcoólatras, membros da comunidade LGBTQIA+[3] e pessoas que se posicionavam contra o governo ou que se tornavam incômodas para alguém com mais poder.

Além desses segmentos, estavam meninas grávidas violentadas por seus patrões, esposas confinadas para que o marido pudesse morar com a amante, filhas de fazendeiros que perderam a virgindade antes do casamento, bem como homens e mulheres que haviam extraviado seus documentos. Alguns dos internos eram apenas tímidos. Possivelmente, dentre os "tímidos", havia também indivíduos, com dificuldades de comunicação e interação social, que seriam atualmente diagnosticados como autistas. Pelo menos 33 desses pacientes eram crianças. Todos os grupos mencionados passaram por essa tormenta e fatalidade.

3 "O movimento, que nasceu com a sigla GLS, busca lutar pelos direitos e inclusão de pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero. Ao longo dos anos, o movimento passou por transformações e passou a incluir pessoas não heterossexuais e não cisgênero. Por conta disso, novas letras foram incluídas em sua sigla (SILVA, 2020, p.1)". As siglas correspondem, respectivamente, a: Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo e assexuais. O "+" é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

Da reclusão psiquiátrica à educação especial: olhares sobre a neurodiversidade na infância

Desde o final do século XVIII, a condição psiquiátrica da infância tem sido discutida com a emergência da psiquiatria científica. A partir da observação e com a empreitada nosológica nas instituições psiquiátricas, a comunidade médica tentou classificar, em quadros clínicos de doenças, crianças que estavam internadas em hospitais e em instituições psiquiátricas de longa permanência.

Foi um longo percurso para a categorização do modo de ser dessas crianças (MAS, 2018). No decorrer do século XIX, esse modo de ser foi subsumido a taxonomias, as quais estão atualmente em desuso, tais como "Idiotismo", categoria cunhada por Pinel a comportamentos adultos que apresentavam o seguinte quadro clínico: "Obliteração das faculdades intelectuais e afetivas do conjunto da atividade mental, ficando o sujeito reduzido a uma existência vegetativa, com alguns resquícios de manifestações psicológicas: devaneios, sons semi-articulados, crises de agitação" (BERCHERIER, 2001, Apud MAS, 2018).

O "idiotismo" era considerado congênito e irreversível ou adquirido e curável. Esquirol, sucessor de Pinel, considerava que a "idiotia" era a incapacidade de aprender conhecimentos, normalmente adquiridos por meio da educação formal. Ambos cunharam um prognóstico negativo e consideravam o "idiotismo" um quadro irreversível. Para outros quadros, acreditavam ser a disciplinarização hospitalar condição de cura. Contudo, houve contestações severas advindas de educadores sobre essas taxonomias psiquiátricas engessadas e sobre os métodos a elas dirigidos nos hospitais.

Segundo Mas (2018), educadores como Delasiauve, constataram que os impedimentos nos processos de aprendizagem atribuídos ao "idiotismo", na realidade, eram relacionados à ausência de flexibilizações didático-metodológicas que contemplassem as reais necessidades dos aprendizes. Esse aspecto, por diversas vezes, resultava na ausência de atenção e de concentração e, consequentemente, não despertava a vontade das crianças em realizar as atividades propostas. Nesse contexto, os educadores observaram que, com a mudança do método educacional tradicional para um que despertasse essas faculdades (atenção, concentração e vontade), as crianças tinham progressos no desenvolvimento e na aprendizagem.

O caso mais conhecido dessa abordagem é o menino "Selvagem de Aveyron", que foi resgatado em 1799 e entregue a Pinel para diagnóstico, o

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

qual o considerou um "idiota" incurável e o encaminhou para Jean Itard, que iniciava métodos de educação para surdos e mudos. A criança apresentou grandes avanços com o método de Jean Itard, consagrado pela história como pai da educação especial.

Outra vertente amplamente criticada pelo movimento da neurodiversidade é a abordagem psicodinâmica da psicanálise. Segundo Ortega (2008), atualmente há uma crítica à abordagem psicanalítica do autismo, que considera crianças com dificuldades de aprendizagem, comunicação e interação social, como frutos da relação distante dos pais. O termo "mãe-geladeira", aquela mãe com relações frias, sem demonstração de afeto e interesse pelos filhos, foi utilizada para atribuir às relações familiares a causa do autismo nas crianças.

Ressalta-se que o termo "autismo" foi cunhado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuer, um psiquiatra suíço que o considerava como uma "Síndrome Autística da Esquizofrenia" (MAS, 2018). Essa englobava, não somente aspectos cognitivos, mas psicossociais, dentro de um quadro que incluía dificuldade de estabelecer contato afetivo com outras pessoas e retração do convívio social, atitudes e comportamentos rígidos, pensamento desorganizado, perda de hierarquia de valores, objetos e ambições. Bleuer recebia influência da psicanálise freudiana e se dedicava a aproximar a psiquiatria da psicanálise.

Uma terceira via psiquiátrica que calça a nova abordagem do autismo como neurodiversidade encontra alicerce nos trabalhos de Kenner (1945) e Lorna Wing (1981).

O primeiro passa a tratar o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento, ainda trazendo o engessamento das taxonomias psiquiátricas. Lorna Wing, passa a trazer o aspecto de espectro autista. A condição de espectro viabiliza compreender pessoas autistas sob uma perspectiva menos engessada pelas taxonomias historicamente propostas pela psiquiatria, de modo que elas não precisam ser subsumidas nos exatos quadros nosológicos que tentam enquadrar esse perfil de pessoalidade de forma a reduzir o complexo modo de ser dessas pessoas.

A partir de uma visão ética e científica, também se observa o avanço do discurso da neurodiversidade para acolher pessoas com funcionamento cerebral diferente do típico. Nessa conjuntura, a visão de "retardo mental", "loucura" ou "neurose" para justificar o comportamento desses indivíduos está sendo contestada. Nesse sentido, os comportamentos e percepções considerados "atípicos" ao longo da história ocidental estão passando a ser

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

percebidos como um modo de ser no mundo, condicionado por um tipo diferente de cérebro. Ortega (2008) discute esse movimento em artigo intitulado "o sujeito cerebral", exatamente para evidenciar essa passagem de entendimento sobre a neurodivergência.

Neurodiversidade: gênese e aspectos conceituais

Segundo Ortega (2008), o movimento da neurodiversidade centra-se na noção de sujeito cerebral e trata a neurodivergência sob a rubrica das minorias e do movimento pró-diversidade social. Essa concepção, atualmente defendida por muitos, surge como alternativa a dois modelos anteriores: um advindo da posição psicologizante da psicanálise e outro a teoria biomédica da deficiência, ambos abordados nas seções anteriores.

Nesse contexto, o movimento chamado de "neurodiversidade" foi criado, inicialmente, com o objetivo de compreender as pessoas autistas a partir de suas potencialidades e de suas formas de entender as situações sociais, políticas e econômicas do mundo. Conforme Donvan e Zucker (2009, p.253):

> O argumento da neurodiversidade, que continuava angariando adeptos, devia sua existência ao reconhecimento da síndrome de Asperger no final do século Quando Lorna Wing a usou para argumentar que o autismo era um espectro grande, amplo, profundo e embaciado e o DSM reconheceu o diagnóstico na sua edição de 1994, o DSM-IV, os limites em torno do distúrbio se alargaram de modo exponencial. Sem esses dois desenvolvimentos, parece improvável que a noção de autismo cunhada por Leo Kanner em 1943 pudesse se dilatar a ponto de incluir um grande número de pessoas inteligentes, talentosas e independentes como Alex Plank, Michael John Carley e Ari Ne'eman em 2010. A síndrome foi o seu bilhete de ingresso no espectro — o deles e o de muitos outros, e deu ao argumento da neurodiversidade de debatedores e promotores mais eficazes (DONVAN; ZUCKER, 2009, p. 533).

Esse movimento teve sua força social no século XX, principalmente pelas pesquisas, ideias e concepções fundamentadas por Judy Singer. Singer nasceu na Austrália em 1951. Quando criança, ela tinha alguns problemas sociais, como dificuldade em olhar nos olhos de outras pessoas e conversar de forma espontânea. Além disso, Singer apresentava comportamentos considerados obsessivos e ligações emocionais extremas. Por essa razão, ao

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

longo de sua infância, ela sofreu *bullying* e foi excluída por outras crianças nas instituições regulares de ensino que frequentou (SINGER, 1998).

Em casa, a sua mãe, uma sobrevivente do holocausto, também apresentava alguns comportamentos peculiares nos quais ela reparou cedo. Entretanto, Singer não conseguiu encontrar uma explicação para eles. Somente após ter uma filha e reparar que ela tinha traços similares aos da sua mãe, Singer percebeu que podia haver algo hereditário afetando o comportamento das mulheres da sua família. Ela descobriu sobre a síndrome de Asperger[4] nos anos 90, graças ao livro "Um antropólogo em Marte"[5]. Tendo sido familiarizada com o conceito de "diversidade" nos anos 80, graças aos diferentes movimentos ativistas que ocorreram nesse período, ela começou a pensar na ideia de um movimento político e civil para os indivíduos considerados "neurologicamente diferentes" que pudesse mudar o mundo da mesma forma que o movimento feminista e o movimento gay. Assim, Singer pensou no termo "neurodiversidade", pois o considerou mais fácil de falar e mais atrativo do que "diversidade neurológica".

Conforme Donvan e Zucker (2009, p. 521): "A cunhagem da palavra "neurodiversidade" é creditada a uma socióloga australiana, que estava no espectro, e usou o termo em uma tese avançada em 1990". Em sua tese de doutorado, a autora contrapõe-se à perspectiva médica sobre a etiologia e os tratamentos oferecidos às pessoas autistas nos ambientes hospitalares e nas escolas especiais.

Nesse sentido, o movimento social, político e acadêmico da neurodiversidade buscou em sua gênese romper com o estatuto ontológico do autismo e seus consequentes processos de estigmatização, socialmente construídos ao longo da história, sobretudo pela comunidade médica (SINGER, 2017; ORTEGA, 2008; GOFFMAN, 1980). "[...] o movimento da neurodiversidade como um todo rejeitava qualquer empreendimento científico cuja meta principal fosse encontrar a "cura" do autismo" (DONVAN; ZUCKER, 2009, p. 524).

Assim, surgiu o posicionamento científico e clínico de que o autismo não é uma doença ou um transtorno que necessita de uma cura, pois,

4 Subdivisão do espectro autista que era utilizada até a publicação do DSM-V. Era associada a autistas que apresentavam grau de necessidade de suporte mais baixo (GOMES *et al.*, 2021).

5 Obra publicada em 1995 e escrita pelo neurologista Oliver Sacks. O autor baseou-se em sete estudos de caso sobre indivíduos com condições neurológicas consideradas paradoxais para a realização de suas atividades e descreveu como essas condições podem levar a um estado de desenvolvimento pessoal e/ou profissional.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

considera-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma diferença humana. Com base nesse entendimento, a chamada "cultura autista" tem ampliado sua visibilidade e participação nas mídias sociais e nos sites da internet (ORTEGA, 2008). Vale destacar que o objetivo central desse movimento é desenvolver a conscientização e o empoderamento da cultura autista.

Conforme Singer (1999), o aparecimento e popularização do movimento político pró-neurodiversidade tornou-se possível em razão de vários fatores, com destaque à influência do movimento feminista que oportunizou às mães o desenvolvimento da auto-confiança necessária para questionar o modelo psicanalítico dominante que as culpabilizavam por, supostamente, "causarem" o autismo em seus filhos por serem afetivamente frias e distantes (GOMES *et.al.*, 2021).

Ademais, a ascensão de grupos de apoio às pessoas neurodivergentes possibilitada, sobretudo, pelo advento da popularização da internet, facilitou tanto a organização de movimentos pró-neurodiversidade, quanto a livre propagação de informações sem, necessariamente, a intervenção dos médicos (ORTEGA, 2008).

Nas últimas décadas, a popularização dos movimentos da neurodiversidade e o aumento de sua visibilidade nas mídias sociais têm intensificado o embate político entre ativistas do movimento pró-neurodiversidade e organizações de pais e profissionais dos grupos pró-cura (ORTEGA, 2008). Esse embate conceitual resulta em entraves na formulação de políticas públicas para pessoas neurodivergentes ao passo que enquanto alguns familiares e profissionais defendem acesso e financiamento da terapia *Applied Behavior Analysis* (ABA)[6] – Análise do Comportamento Aplicada) – e recursos para pesquisas genéticas e neuroquímicas, os ativistas pró-neurodiversidade defendem que não haja intervenções com finalidade de correção de comportamentos e condutas de pessoas neurodivergentes, salvo em casos excepcionais de agressividade ou comportamentos que coloquem em risco a segurança e a integridade física da pessoa ou de outras.

Destaca-se que a neurodiversidade não nega a adoção de tratamentos realizados por profissionais da área da saúde para sujeitos neurodivergentes,

6 ABA é uma abordagem para intervenção comportamental que objetiva proporcionar o desenvolvimento de habilidades como cognição, comunicação e socialização."A técnica envolve dividir a capacidade em partes menores, ensinar cada capacidade individualmente até ser aprendida, permitir uma prática repetida durante um período concentrado de tempo, providenciar ajudas e a sua extinção conforme necessária e recorrer a procedimentos de reforço" (OTILIO *et al.*, 2013, p. 137).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

uma vez que pessoas neurotípicas também podem precisar de terapia e tomar medicações. A neurodiversidade apenas postula que os tratamentos devem objetivar a estimulação da autonomia e da independência sem que para isso o indivíduo precise suprimir seus comportamentos (SOUZA, 2018). Para Souza (2018, p.1):

> Neurodiversidade é a noção de que condições neurológicas diferentes do "padrão" são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana. Elas não se devem a uma tragédia, um "desequilíbrio cerebral" ou a uma "limitação". São apenas conexões neurais diferentes.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a sociedade está caminhando em busca da compreensão acerca do que é **ser** autista e não **ter** autismo, como também está passando a compreender o TEA como uma condição humana que merece ter suas características compreendidas e respeitadas. Sabe-se que há diferenças significativas dentro do próprio espectro, mas é preciso olhar cada um como um ser aprendente que tem o direito de participar dos ambientes sociais.

Implicações e importância da neurodiversidade na educação escolar

Historicamente, as escolas comuns de ensino foram ambientes educacionais excludentes, com organização institucional fundamentada na ausência de flexibilizações curriculares e didáticas, bem como na convicção de que todos os estudantes deveriam aprender e se desenvolver no mesmo ritmo (MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2004). Nesse cenário, as diferenças eram consideradas um fator negativo que prejudicava a realização das práticas escolares e a aprendizagem dos estudantes neurotípicos.

Em função dessa compreensão, a educação brasileira foi dividida em duas modalidades: "educação especial" e "educação regular". O público-alvo da educação especial mudou bastante ao longo dos anos (GOMES; BARBOSA, 2020), mas, em sua origem, ele contemplava pessoas com deficiência de qualquer natureza (física, sensorial, intelectual ou múltiplas), autistas e indivíduos com transtornos funcionais específicos.

Consoante Silva (2010, p. 9): "Em um primeiro momento a educação desses indivíduos acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e também em instituições especializadas. Em vista disso, o primeiro momento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

da educação especial no Brasil foi caracterizado pela segregação". Nas instituições especializadas, o trabalho era desenvolvido, majoritariamente, por profissionais da área da saúde, a partir da realização de um conjunto de terapias. Nesse cenário, pouca relevância era dada à atividade acadêmica, que ocupava apenas uma pequena parcela do horário dos alunos (GLAT, 1989). A aprendizagem e o desenvolvimento de competências escolares não eram considerados necessários, ou mesmo possíveis.

Acerca desse período, Glat e Fernandes afirmam que (2005, p.2):

> O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de "prontidão para a alfabetização", sem maiores perspectivas uma vez que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

No Brasil, as primeiras iniciativas contrárias a essa organização de ensino ocorreram na década de 1960, quando, em razão do aumento no número de instituições especializadas, a sociedade começou a questionar o modelo vigente e iniciou a defesa pela inserção de pessoas neurodivergentes nas escolas comuns (SILVA, 2010).

Como consequência, os legisladores autorizaram que estudantes neurodivergentes pudessem frequentar as escolas regulares. Todavia, eles consideraram responsabilidade do aluno se adaptar ao espaço em que seria inserido, sem nenhuma forma de flexibilização arquitetônica e/ou pedagógica por parte das escolas. Com isso, não houve a reestruturação do sistema educacional brasileiro para atender às necessidades dos estudantes e os discentes que demandavam mudanças mais significativas nas escolas comuns permaneceram mantidos de fora dela (GOMES; BARBOSA, 2020).

Essa estrutura de ensino ficou conhecida como "integração escolar" e permaneceu vigente até o final dos anos 1990, quando se intensificaram os debates acerca da educação inclusiva e da premência de todas as pessoas estudarem juntas nas escolas comuns, independentemente, de gênero, etnia, condições financeiras, variações neurológicas, etc.

Essas discussões receberam notoriedade internacional e, consequentemente, diversos países, dentre eles o Brasil, tornaram-se signatários de declarações e tratados pró-inclusão nas escolas, com destaque à Declaração de Jomtien (1990) e à Declaração de Salamanca (1994).

O paradigma da educação inclusiva considera que todas as pessoas podem aprender e que, para isso, as escolas precisam acolher a diversidade.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

Nesse entendimento, os alunos neurodivergentes não precisam se adequar às necessidades das escolas como ocorria no período da "integração escolar". Pelo contrário, os pressupostos inclusivos defendem que as escolas devem compreender e valorizar as diferenças existentes na sociedade (MANTOAN, 2003). Por essa razão, os recursos e estratégias pedagógicas devem ser flexibilizados pelos professores para oportunizar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam em seus próprios ritmos.

Senra (2015, p. 81) aduz que: "A inclusão não se trata somente de ensinar de forma eficaz, mas sim de atitude do querer fazer, de compreender a complexidade humana". Logo, os fundamentos da educação inclusiva e da neurodiversidade estão em conformidade, pois ambos reconhecem e defendem a importância da valorização das diferenças em todos os âmbitos da sociedade e compreendem que condições neurológicas diferentes do "padrão" são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana e não um problema individual a ser corrigido pelos profissionais da saúde e da educação (SINGER, 2017; ORTEGA, 2008; MANTOAN, 2003).

A ausência de conhecimentos específicos sobre essas temáticas pode resultar na perpetuação de práticas de ensino excludentes e/ou discriminatórias, como também na perda de oportunidades de criar momentos formativos com os estudantes da educação básica que os levem a refletir, desde a primeira infância, de forma crítica e contextualizada, sobre conceitos como diversidade, preconceito e inclusão social

Ressalta-se que a contextualização e o desenvolvimento dessas temáticas em sala de aula devem acontecer, independentemente, da presença de pessoas neurodivergentes matriculadas na escola, pois são temas transversais que podem ajudar a gestão da escola, o corpo docente, os familiares responsáveis e os estudantes neurotípicos a desconstruir estigmas e estereótipos sociais acerca das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou apresentar os principais aspectos históricos e conceituais acerca do paradigma da neurodiversidade e analisar as suas principais implicações no contexto das escolas regulares de ensino. Compreender os aspectos históricos e conceituais da neurodiversidade leva a refletir sobre a importância do reconhecimento da singularidade das pessoas neurodivergentes, da sua identidade e das suas especificidades. Nesse sentido, conhecer o histórico percurso de exclusão desses sujeitos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

na sociedade e os avanços na conquista de direitos a partir dos estudos da neurodiversidade oportuniza analisar, de forma mais coerente e inclusiva, a relevância da continuidade da luta pela melhoria e participação desses sujeitos nas práticas sociais. Destaca-se que a compreensão dos aspectos que caracterizam a neurodiversidade, em seus conceitos e fundamentos, ainda não é consolidada para a majoritária parte da população brasileira, mesmo aquela que atua diretamente com pessoas neurodivergentes em ambientes escolares. Esse aspecto decorre, em grande parte, pela escassez de estudos que discorram acerca dessa temática. Por essa razão, há necessidade emergente de mais pesquisas e resultados analíticos que vislumbrem com eficácia os aspectos que caracterizam esses sujeitos.

Desse modo, ressalta-se a importância de os profissionais da educação conhecerem sobre os princípios e alicerces que sustentam a neurodiversidade, haja vista que ausência dessas informações poderá acarretar a continuidade de práticas excludentes. Defende-se neste estudo que, de posse desse conhecimento, as práticas pedagógicas e o processo de ensinar e aprender tornam-se mais inclusivos para quem aprende e para quem ensina. Todavia, ainda há um longo percurso a seguir na busca de uma educação que contemple as diversidades e singularidade de cada um.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

ARBEX, D. **Holocausto Brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013, p. 255.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre. Mediação, 2004. p.176.

DONVAN, J; ZUCKER. C. **Outra Sintonia**: A história do Autismo. Companhia das Letras, 2009.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

GLAT, R; FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Inclusão,** v. 1, n. 1, 2005, p. 1-6.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GOMES, R. V. B; BARBOSA, H. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: consensos e dissensos acerca do direito à educação. In: Eduardo Gomes Onofre;

Margareth Maria de Melo; Sandra Meza Fernandez. (Org.). **Construindo diálogos na educação inclusiva**: acessibilidade, diversidade e direitos humanos. 1 ed.Campina Grande: Realize, 2020, v. 1, p. 771-785

GOMES, R. V. B; BARBOSA, H. F.; COSTA, A. L. O.; OZORIO, F. J. D. G. ; CAVALCANTE, P; TORRES, J. C. B. ; PAIM, I. M. ; ALMEIDA, S. M. N. ASD and Inclusion: Teacher Training and the Use of Alternative and Extended Communication in Inclusive Educational Contexts. **Internacional Journal for Innovation Education and Research**, v. 9, p. 23-37, 2021.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAS, N.A. **Transtorno do espectro autista-história da construção de um diagnóstico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.47.2018.tde-26102018-191739. Acesso em: 2021-10-13.

OTILIO, P. da. S. N *et al.* G-TEA: Uma ferramenta no auxílio da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, baseada na metodologia ABA, **SBC – Proceedings of SBGames**, 2013, p. 137 - 140.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n.1, p. 67-77, 2009.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana,** v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

SADZINSKI JUNIOR, A; WAYSZCEYK, S; WO, A.S. Neurodiversidade: levantamento das produções nacionais. **Revista Eletrônica Humanitaris**, v.2, n.2, p.156-166, 2020.

SENRA, M. de S. Reflexões sobre a neurodiversidade, inclusão e exclusão nos sistemas educacionais do séc. XXI: uma breve discussão sobre as adaptações curriculares na inclusão de alunos com autismo em escolas regulares**. Interlúdio**, v. 3, n. 4, 2015, p. 80-85.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. 1ª ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, G. **LGBTQIA+:** o guia definitivo para entender as letras do alfabeto. A Gazeta, 2020. Disponível em: https://www.agazeta.com.br/revista-ag/comportamento/lgbtqia-o-guia-definitivo-para-entender-as-letras-do-alfabeto=0321-#:~:text-A%20'm%C3%A1fia'%20%C3%A9%20uma%20refer%C3%AAncia,sexuais%20e%20identidades%20de%20g%C3%AAnero. Acesso em 13 de out de 2020.

SINGER, Judy. **Neurodiversity**: the birth of na idea. Kindle Amazon, 2017.

SINGER, J. **Why can't you be normal for once in your life?** From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In Corker M., & French S. (Eds), Disability discourse, 59–67. Buckingham: Open UP, 1999.

SOUZA, B. **Autismo e vida em comunidade**. Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas. Disponível em: Autistas e a vida em comunidade | Opi-nião | Beatriz Souza – Abraça (abraca.net.br). Acesso em: 03 de jun. 2021.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, 2019, p. 16 - 25. D

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

NOVAS TECNOLOGIAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO
Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); Mestre em Letras (UESPI); Especialista em Educação Infantil (UESPI) e em Gestão Municipal de Educação (UFPI); Graduada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Professora Educação Básica da SEMEC/Caxingó e do Ensino Superior na Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA), e-mail: anachristinadamasceno@gmail.com;

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO
Especialista em Psicopedagogia pelo INTA – Ce. Professora da SEDUC/Parnaíba e da UNIP/ Parnaíba, e-mail: tiachrisphb@gmail.com;

MARIA DOS REMÉDIOS NUNES DA COSTA
Especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pelo INTA, Graduada em Letras/ Português pela UESPI. Professora da Rede Municipal de Caraúbas. remedios-costa@hotmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

RESUMO

As ações de leitura e escrita são alteradas diante das transformações oriundas dos elementos históricos e culturais de uma comunidade, sendo por meio delas que o indivíduo aprimora e desenvolve seus aspectos linguísticos e comunicacionais. Diante de um contexto globalizante e interativo da atualidade, os indivíduos leitores precisam estar preparados para acompanharem a modernização da vida por meio da tecnologia, o que vai exigir, competências e habilidades contextualizadas com a atualidade. Diante disso, o presente artigo, propõe investigar o processo de ensino/aprendizagem diante do uso das novas tecnologias no Ensino Fundamental, vislumbrando uma educação que contextualize suas técnicas e práticas diante do uso contínuo e diário da tecnologia. Nosso estudo se embasa em: Kleiman (1995), Silva (2018), Soares (2018), Xavier (2004), entre outros, e nos apresenta que o professor deve estar atento em sala de aula para o uso e práticas que viabilizem o uso consciente da tecnologia da comunicação e informação para um estudo mais dinâmico e contextualizado, seguindo critérios do processo de ensino/aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Ensino/Aprendizagem. Leitura. Escrita.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

1. INTRODUÇÃO

Entendemos que a linguagem, seja ela leitura ou escrita, é a base elementar do processo de ensino/aprendizagem, sendo crucial em todo o processo de aprendizagem, precisando ser desenvolvida plenamente desde a mais tenra infância. Sendo por meio dela que se solidifica saberes e se constroi conhecimentos, devendo ser priorizada e plenamente trabalhada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, enquanto instituição responsável pela educação e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos. Não obstante, ela deve ser reconhecida como elemento de fundamental importância, não só no âmbito escolar, mas de forma geral, é indispensável que a realidade vivenciada em diversas instituições deixa muito a desejar quando se trata da competência do corpo docente em atividades que envolvam o a linguagem por meio das práticas de letramento, usos e adequações, bem como pelo uso das novas tecnologias, que adentram ao lares de uma forma sempre inovadora, um cenário que as escolas precisam acompanhar.

Cada vez mais professores, pais, empregadores e outros, independentes da área de atuação, atribuem o fracasso do leitor em suas experiências cotidianas ao fato de não saberem ler, ou seja, de não interpretarem o que foi dito, por não obterem determinado conhecimento de mundo, de não conseguirem determinado nível de desenvolvimento das ideias por meio da oralidade. Além disso, como se sabe, da falta de capacidade argumentativa, do não exercício da formulação de ideias, conceitos e opiniões próprias. Podemos afirmar, ainda que, a linguagem e seus usos, não é significativa apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento, desenvolvendo-o, de forma que se aprimore, além dos conhecimentos, saberes intrínsecos à vida social. Diante dessa preocupação, temos um novo cenário, voltado pra pós modernidade, que é o uso indiscriminado das mídias, em todos os aspectos sociais e culturais.

Diante dessa importância da linguagem para o pleno desenvolvimento das crianças, que terão por base as práticas do letramento, propomos esta pesquisa, que ajudará na observação do processo de aquisição da mesma, e que investigará como as práticas de letramento contribuem para este desenvolvimento.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

Esta pesquisa tem como objetivo: Investigar o processo de ensino/aprendizagem diante do uso das novas tecnologias no Ensino Fundamental. Nossa pesquisa se caracteriza possui a abordagem qualitativa, e a sua fonte de dados foi obtida por meio da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa ora proposta possui com uma abordagem qualitativa, defronte das novas tecnologias e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental. A pesquisa com abordagem qualitativa caracteriza-se por ser uma descrição analítica realizada de modo fidedigno sobre o objeto pesquisado (MINAYO, 2001). Sendo assim, ela não se apega a idealizações ou deduções; atua, pois, auxiliando o pesquisador, vislumbrando uma análise real por meio da descrição, possibilitando uma correlação com o contexto geral (FAZENDA, 1997).

Minayo (2001) diz que a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Nisto preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, apresentando uma amostragem da realidade sem seus aspectos sociológicos e, no caso desta pesquisa, educativos.

Tal abordagem de pesquisa, também, se caracteriza por um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para que os objetivos sejam alcançados buscaremos seguir a pesquisa com uma abordagem qualitativa interpretativista com a pesquisa bibliográfica, que nos permitirá buscar interpretações precisas sobre a temática pesquisada.

A pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico**,** com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

Após a escolha de uma temática específica para ser abordada, a pesquisa bibliográfica deve se limitar ao tema que foi escolhido pelo pesquisador, servindo como modo de se aprofundar no assunto. Desta forma, além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica também ajuda a identificar contradições e respostas, anteriormente, encontradas sobre as perguntas formuladas (FAZENDA, 1997).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

Novas tecnologias e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental

A linguagem é um dos temas que vem sendo bastante discutido no âmbito da Ensino Fundamental, devido o reconhecimento de que é nessas etapas (Anos Iniciais e Anos Finais) que a criança inicia sua inserção na leitura e na escrita. Pensa-se que ler e escrever são procedimentos, que requerem um ensino sistematizado, de modo a promover caminhos em que as crianças progridam e tenham acesso aos saberes necessários ao seu desenvolvimento, os quais podem ser utilizados em seu dia a dia por meios de instrumentos e objetos variados.

O ato de ler e escrever, falar e ouvir são capacidades linguísticas que necessitam ser, também, desenvolvidas além do cotidiano familiar, de modo que os alunos possam construir e reconstruir seus pensamentos, utilizando-se, assim, as principais práticas e metodologias para que se solidifique este desenvolvimento.

De acordo com Piaget (2007), as relações estabelecidas na linguagem e na sua aquisição e as contribuições das experiências de interação e comunicação ofertadas aos alunos auxiliam o processo de desenvolvimento das relações linguísticas, e aprimoram a interação dos alunos na vida escolar e social.

O mundo contemporâneo está diante de várias mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento da tecnologia, que consequentemente afetam os modos de aprendizagem. Pode-se atribuir à Internet e suas possibilidades grande parte dessa evolução, o que está modificando profundamente os modos de aquisição de informações e conhecimentos, dando origem a uma nova sociedade, a Sociedade da Informação

A tecnologia e a informática têm participação fundamental no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, neste estudo o foco é a leitura e a escrita. O uso das novas tecnologias traz a possibilidade de uma interação mais efetiva entre os homens e da possibilidade da apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, enquanto sujeito social (FERREIRA, 2012).

Para essa nova forma de organização social, é exigido um ser que possua capacidades para lidar com o conhecimento, apto a adaptar-se às mudanças, pois a cada momento as transformações são mais rápidas e profundas; hoje é fundamental um ser que consiga lidar com o enorme volume informativo potencial disponível. Tal mudança gerou a necessidade de que a educação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

escolar reveja sua função para que, diante dessa nova sociedade, adote uma postura pedagógica mais rica e adequada ao novo cotidiano. Considerando a necessidade de a escola estar inserida no mundo globalizado e de oportunizar condições para que os alunos utilizem os recursos disponíveis para uma aprendizagem mais significativa, faz-se imprescindível uma reflexão acerca do novo papel que é exigido frente aos conhecimentos, a fim de se adequar diante da Sociedade da Informação, e também intencionando que os meios tecnológicos não sejam mais um modismo a entrar na escola, é preciso que se reflita sobre quais são as suas reais possibilidades para uma aprendizagem significativa e como utilizá-los para que se atinja o objetivo previsto (FERREIRA, 2012).

A necessidade de trabalhar a linguagem, oral e escrita, é crucial e se faz salutar para o desenvolvimento sociocultural das crianças, conforme Piaget: a linguagem se efetiva com base cognitivista, ou seja, depende da maturação orgânica e cognitiva da criança, que será adquirida a partir das suas experiências com o mundo que a cerca; pessoas e objetos (PIAGET, 2012). Isso pressupõe, que seu desenvolvimento precisa acontecer de forma linear, universal e contínua, passando pelos estágios do balbucio às expressões vocabulares (DAMASCENO, 2016).

Para Paulo Freire (1984, p. 11) salienta que: "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", o que nos aponta que a aprendizagem inicia-se antes da escola formal, ou seja, a criança deve ser estimulada a ser proficiente em sua língua materna, pois para comunicar-se, a criança precisa aprender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos (DAMASCENO, 2016).

Ao utilizarmos a leitura e a escrita, faremos com que os alunos, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte totalmente novo. Esta utilização por meio do letramento conduzirá aos alunos para um efetivo uso da linguagem, tais práticas trabalham na perspectiva de uma ampliação da linguagem para o meio social, contribuindo assim para a inserção do aluno.

Os recursos tecnológicos exercem grande influência na sociedade contemporânea. As novas gerações estão impregnadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): computador, televisão, vídeo, sons e imagens fazem parte de nosso quotidiano. O acesso ao computador e à Internet se amplia a cada dia e não há mais como deixar de utilizar os recursos tecnológicos na educação, bem como os educadores permanecerem alheios a essa realidade (FERREIRA, 2012).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

Os meios tecnológicos (Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs) virtuais determinam novas organizações textuais e visuais, modificando a relação do leitor com o texto. A textualidade eletrônica propõe novas modalidades para a organização da informação e a construção das argumentações, que diferem da lógica linear da página impressa com os links, criando o hipertexto; permitem lidar reflexivamente com a ortografia, o processo de monitoração, revisão e reelaboração da escrita on-line, a formatação e a editoração (tipos de letras, ilustrações, gráficos, tabelas, composição das páginas internas, da capa etc.), tendo em vista os objetivos comunicativos, o destinatário, o modo e a esfera de circulação do texto.

Novas tecnologias e o processo de ensino e aprendizagem da leitura

Por meio da linguagem, o homem se reconhece humano, interage e troca experiências, compreende a realidade na qual está inserido e percebe seu papel como cidadão (BAKHTIN, 1986). Aquilo que se diz ou escreve constitui o discurso, que é um processo de construção de sentidos e significados influenciados pelas relações entre os interlocutores, o tema, os conhecimentos prévios, o contexto social em que acontece a interlocução e, quiçá, o meio/forma através do qual o discurso acontece: oral, impresso, virtual, face a face, a distância.

Partindo da leitura, não há dúvida de que a aprendizagem, também, ocorre através da interação do homem com as ferramentas tecnológicas que o mundo oferece atualmente. Uma grande proporção da aprendizagem humana acontece dessa forma, e segundo alguns pesquisadores, esse tipo de aprendizagem acontece mais facilmente, pois utilizando esses recursos o processo se daria de maneira mais significativa do que com outros, em que a aprendizagem acontece por meio de metodologias formais e fragmentadas. De acordo com Silva (2006):

> A grande revolução que o computador promove é permitir uma educação massificada no sentido de que há muita informação disponível e ao mesmo tempo individualizada. Com o andar dos anos o que vai acontecer é que o ensino não vai mais se reduzir ao livro didático. Os livros estarão melhores e adequados à informática, até mesmo com sugestões de sites e atividades.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

Há portanto uma aproximação entre tecnologia e o processo do aprender, gerando inquietação, reflexão e aprendizagem.

Ler é uma atividade essencial às pessoas, pois, além de auxiliar no domínio do idioma, é uma excelente forma de adquirir os mais variados conhecimentos. No entanto, ler um livro é algo cada vez menos feito pelo Brasileiro.

Compagnon (2003) defende que a leitura tem a ver com empatia, projeção e identificação, cabendo ao leitor fazer suas escolhas de leituras, quando estas são impostas, acaba por se ter uma falha na interação do texto com o leitor, este, ler e interpreta, apenas e meramente, por obrigação não se dedicando ou abstraindo do texto o que ele tem de informativo.

Com a popularização da internet, o conteúdo escrito se tornou mais acessível, permitindo que qualquer pessoa com um computador, tablet ou celular e uma conexão à rede mundial tenha acesso aos mais variados conteúdos escritos, aumentando assim o contato da população com a leitura. No entanto, a mesma conexão que permite visualizar obras escritas de grande relevância, também possibilita o acesso à conteúdos não tão importantes, como programas de bate papo e redes sociais.

Tal proximidade com conteúdos escritos de fácil compreensão e baixa relevância provocou um maior afastamento das pessoas dos livros convencionais. Em conjunto com a histórica falta de incentivo à leitura que ocorre no Brasil, a internet está o afastamento de boa parte da população - principalmente dos jovens - da leitura de qualidade.

Assim, a mesma tecnologia que aumentou o tempo que o brasileiro passa lendo, acabou provocando, na prática, a redução do acesso à livros. É necessário criar iniciativas de incentivo à leitura, agora através de meios digitais, de forma a aproveitar o contato com a internet, e demais mídias, já difundido para o acesso e leitura de conteúdos realmente relevantes.

A transmissão eletrônica dos textos e as maneiras de ler que ela impõe, indicam uma atual revolução: a digital. Ela redefine a "materialidade" das obras, quebrando o elo físico que existia entre objeto impresso e o escrito que ele veicula.

O conceito de leitura torna-se mais abrangente, representando um processo de interação entre leitor, texto e autor. Passa-se a acreditar que, ao mesmo tempo em que se lê, cria-se uma linha de comunicação entre o mundo subjetivo e o mundo real. O leitor passa a dominar a aparência e a disposição do texto que aparece na tela do computador. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler, atitudes são inventados, outras se extinguem (XAVIER, 2004. p. 171).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

Novas tecnologias e o processo de ensino e aprendizagem da escrita

Para que o leitor encontre e dê significados ao texto, é necessário que ele saiba que o referente pode não estar claramente expresso. Por isso, precisa saber que traz um enorme repertório de textos em sua memória, embora não tenha clareza e consciência desse fato, que o ajudará a montar as espécies desse jogo da leitura. É preciso mostrar-lhe que, nesse momento, entra toda a sua experiência e vivência para a recuperação dos significados do texto que será mais intensa quanto maior for sua capacidade de inserção nesse processo.

Para início de conversa sobre a produção escrita, refletimos o que ensina Bernardin (2003) quando fala do indivíduo e sua inserção em uma cultura escrita:

> Não se limita à apropriação do ler-escrever; ela requer e constrói, ao mesmo tempo, um domínio simbólico, posterior, reflexivo, explícito, consciente, que toma a linguagem como objeto, rompendo, assim, com os modos de uso em que ela permanece uma prática que se ignora como tal, que se esquece em seu funcionamento e se funde nos atos, nos acontecimentos e nas situações. Entrar na cultura escrita é modificar sua relação com a linguagem e sua relação com o mundo, é construir para si modos de pensamento que venham ordenar, questionar e, portanto, transformar o que, na experiência cotidiana, pode tanger ao uso e à prática implícitos, não-conscientes. Tal disposição geral em relação às práticas, linguísticas ou outras, parece acompanhar não somente a construção progressiva dos conhecimentos, mas a elaboração de uma relação com o saber que permite construir o mundo e a experiência como objetos de conhecimento e a si mesmo como sujeito conhecedor (p. 15)

De acordo com esse autor, podemos afirmar que a entrada no mundo da escrita dá-se de diversas maneiras, independentemente de termos domínio autônomo para ler e escrever textos. A cultura escrita, apesar de complexa apresenta-se na vida de um indivíduo deste muito cedo, o que é necessário aprimorar é seu domínio sobre, este é o papel da escola. Neste intuito pensamos o uso da tecnologia aliado ao ensino da escrita, pois tantas são as ferramentas que impulsionam a produção e leitura.

O uso adequado das Tecnologias da Comunicação (TICs) trará benefícios a partir do momento em que estas forem utilizadas não apenas de forma técnica, mas enquanto ferramenta de aprendizagem, na construção de ambientes ricos de conhecimento e interação. Esses ambientes, aos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

quais se podem chamar de "ambientes colaborativos", relacionam-se com a concepção de processo de aprendizagem e fundamentam-se na produção de conhecimento, além de oferecer situações e estratégias que permitem o desenvolvimento da aprendizagem, cujas concepções distanciam-se do ensino tradicional, aproximando-se de um ensino em que a educação se apropria da tecnologia. Diante do seu uso, constatamos a produção escrita do seu interlocutor, visto que toda interação por meio das mídias, gera uma produção de comunicação.

Diante da implementação dos novos paradigmas de ensino-aprendizagem da escrita, nesse âmbito, Zacharias (2003) assinala que:

> A escola precisaria ser principalmente um lugar destinado à aprendizagem, rico em recursos, na qual os alunos pudessem: construir seus conhecimentos segundo estilos individuais de aprendizagem; propiciar atividades pedagógicas inovadoras; desenvolver no aluno a capacidade de pensar e expressar-se com clareza, solucionar problemas e tomar decisões com responsabilidade; E com um currículo; que ofereça uma visão multidisciplinar dos conhecimentos e que valorize outros tipos de inteligência além da linguística e da lógica matemática; que aumente o uso de novas tecnologias de comunicação.

A presença da tecnologia nas escolas não torna a informática, necessariamente, educativa que impulsiona a escrita. Assimilar o novo exige mais que o simples conhecimento e utilização de uma técnica para uso de novas máquinas. Mais que dominar técnicas, é preciso construir e reconstruir novos padrões de comportamento, romper com paradigmas educacionais que põem o foco no processo de ensino e não no de aprendizagem, desafiar a linearidade e a fragmentação de currículos disciplinares e disciplinados, engessados por programas ditados pelos livros didáticos; a reorganização de tempos e espaços escolares, tradicionalmente, cristalizados pelos currículos.

O uso das tecnologias moderniza o ensino, contempla a atual situação cultural dos alunos, adentrando a vida deles de forma sutil, para transformar por meio de um processo de ensino/aprendizagem da escrita na escola.

Novas tecnologias no Ensino Fundamental

Essa inovação e incorporação das tecnologias no ambiente escolar passa por dois momentos: a instrumentalização, em que o professor é apresentado às ferramentas das quais fará uso: TV, pendrive, computador, Internet e as explora, aprende sobre uso do teclado, mouse, menus, atalhos,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

ícones dos diversos aplicativos; e o momento de elaboração de metodologias diferenciadas para uso destes equipamentos.

O professor precisa dominar os recursos tecnológicos, elaborar atividades pedagógicas adequadas para aplicação desses recursos, criar estratégias flexíveis e adequadas, analisar os fundamentos dessa prática e as consequências da mesma nos alunos, o que resultará em uma possibilidade maior de sucesso da integração do computador na prática pedagógica, de acordo com uma perspectiva inovadora do processo educacional.

A assimilação dessas tecnologias só faz sentido se alterar significativamente a realidade educacional vigente, proporcionando melhores resultados do que os hoje observados. O computador deve estar inserido em uma proposta pedagógica que se apoie no contexto sociopolítico e cultural da realidade brasileira.

A incorporação das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar é um pré-requisito na formação do cidadão para a vida na sociedade moderna e a escola, como ambiente de formação integral do indivíduo, necessita pensar um currículo que contemple as mudanças estruturais que decorrem da "revolução do conhecimento", oportunizando um ambiente em que o aluno tenha acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados pela sociedade humana ao longo da história.

O desafio que se coloca aos educadores do Ensino Fundamental é o de definir o espaço e a competência do uso das tecnologias da informação e comunicação para construir o projeto pedagógico da escola e os projetos interdisciplinares de trabalho no sentido de possibilitar a ampliação de sua inteligência em uma superposição e combinação de linguagens totalmente diferentes: imagem, fala, música, escrita, no sentido de utilizar a diversidade de meios que estão aí postos, disponibilizados pela evolução tecnológica para conduzir aos caminhos do conhecimento, para mais facilmente atingir as pessoas e relacionar todas as possibilidades de compreensão e integração do conhecimento (FERREIRA, 2012).

Novas tecnologias e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental

Propomos neste estudo investigar o processo de ensino/aprendizagem diante do uso das novas tecnologias no Ensino Fundamental. Nossa pesquisa possui a abordagem qualitativa, e a sua fonte de dados foi obtida por meio da pesquisa bibliográfica.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

Diante da nossa pesquisa concordamos com Araújo (2009, p. 100) que afirma que: "a escola, como instituição de difusão de saberes e uma das responsáveis para a preparação do homem para a vida em sociedade, não pode caminhar à margem da evolução tecnológica, nem ignorar as transformações ocorridas na sociedade", entendemos, que diante da sociedade moderna, a aquisição do conhecimento, é imprescindível que nossos alunos tenham a competência crítica necessária para compreenderem o cenário de comunicação e informação contemporâneo. Assim, é preciso capacitar nossos alunos a olhar e utilizar de forma crítica o universo digital, ou seja, é preciso transformá-los em indivíduos letrados digitalmente. Desta forma, a prática de leitura na escola não pode ignorar as novas estruturas textuais trazidas pelas novas tecnologias, exigindo, deste modo, uma adequação para que sejam utilizadas como formas inovadoras e estimulantes no processo de ensino-aprendizagem.

Ao incluirmos as tecnologias com a nossa prática pedagógica, estaremos adequando o ensino às novas exigências atuais e também colaborando para um ensino que valoriza e favorece a participação ativa dos alunos. Logo, o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino, além de enriquecer metodologicamente as aulas, podem resgatar e valorizar conhecimentos e habilidades que os alunos já possuem, servindo então, de ponte para a aquisição de novos conteúdos por meio de um ensino e uma aprendizagem mais contextualizados (AZEVEDO, 2014).

De acordo com PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL 1998, p.71): "formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura" Acredita-se que a leitura é enriquecida e complementada pelos dispositivos digitais.

Percebemos desta maneira que a tecnologia, objeto de estudo desta pesquisa auxilia diretamente o processo de ensino/aprendizagem da leitura dentro da sala de aula, tornando-o mais atrativo e dinâmico, solucionando problemas e criando um espaço interativo e contextualmente sintonizado com a evolução tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das proposições deste estudo podemos inferir que ao utilizarmos a leitura e a escrita, faremos com que os alunos, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

entregando a eles um horizonte totalmente novo. Esta utilização por meio do letramento conduzirá aos alunos para um efetivo uso da linguagem, tais práticas trabalham na perspectiva de uma ampliação da linguagem para o meio social, contribuindo assim para a inserção da criança.

De forma que, atualmente, não há como negar a necessidade da escola se modernizar e repensar novas maneiras de atingir seus objetivos. E sendo assim, o computador e a Internet são instrumentos que quando utilizados dentro de uma proposta pedagógica consciente, podem contribuir para um trabalho mais eficaz na escola. A tecnologia e a informática têm participação fundamental no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Acredita-se que esse processo se constitui em um avanço rumo à democratização da educação.

O uso das novas tecnologias traz a possibilidade de uma interação mais efetiva entre os indivíduos e possibilita a apropriação e a produção do conhecimento pelo aluno, enquanto sujeito social.

Portanto, entende-se que cabe à escola e à sociedade criar formas que unificarem ambas as práticas potencializando seus efeitos. Para tanto, deverão desenvolver estratégias políticas e pedagógicas utilizem os meios tecnológico como aliado no processo de formação de leitores proficientes, fazendo com que esses aprendam a não somente aproveitar todas as vantagens dessa das novas tecnologias, como também, aprendam a reconhecer e valorizar a importância dos meios tradicionais

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à Metodologia do trabalho Científico**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 100.

AZEVEDO, Elizabete Nobre de Azevedo; STEYER, Fábio Augusto. **O uso da tecnologia no ensino e aprendizagem da leitura**. Versão Online – PDE – 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. v. 1.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.112

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998. v. 1. FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Paraná: Editora Cortez, 1997. FERREIRA, Rita de Cassia Delconte. **Tecnologias Da Informação E Comunicação Na Leitura E Produção De Textos.** PDE: 2007.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva-sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela**. Oficina de leitura.** Campinas: Editora da Unicamp,1993.

MAGDALENA, Beatriz; COSTA, Iris E. **Internet em sala de aula:** com a palavra, os professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade Marconi; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003. 5. ed.

MEC/SEED-ProInfo**. Formação de professores em Informática na Educação**: um caminho para mudanças. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br./biblioteca/publicacoes/>. Acesso em 25 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **PESQUISA SOCIAL**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

SILVA, Divina Salvador. **A Importância da Tecnologia na Educação**. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/importecn.htm>. Acesso em 10 ago 2018.

SOARES, Magda Becker. **Novas Práticas de Leitura e Escrita:** Letramento na Cibercultura. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 7 de set. 2018.

XAVIER, Carlos Antônio. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio &_____. **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

NOVO ENSINO DA MATEMÁTICA NA PANDEMIA: VIDEOAULA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

MARIA DA CONCEIÇÃO VIEIRA FERNANDES
Professora: Mestre, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, mdcvf2013@gmail.com;

ESTER VANDERLEI SILVA AVELINO
Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, estersinha.van.13@gmail.com;

ÍSIS VIEIRA FERNANDES
Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, isisvf11@gmail.com;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

RESUMO

Com o avanço da pandemia do Covid-19 por todo o território brasileiro, muitas instituições educacionais tiveram que suspender as aulas presenciais e implantar o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse cenário, houve um aumento na procura por videoaulas por parte dos alunos, com a finalidade de auxiliá-los nesses estudos. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal apresentar e discutir sobre dois tópicos educacionais no ensino de Matemática importantes nesse período de pandemia: as videoaulas e o ERE. Além disso, é apresentado um estudo sobre a Matemática nesse período de pandemia, abordando algumas metodologias de ensino e exibindo medidas tomadas pelas redes de ensino da Paraíba e de Campina Grande. Para isso, utilizamos uma pesquisa bibliográfica baseada, principalmente, em artigos específicos sobre os assuntos aliados a duas dissertações de mestrado. Assim, concluímos que essa etapa é um momento de grande aprendizado sobre as tecnologias de informação e oportunidade de implementação destas no ensino presencial.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Videoaula, Ensino de Matemática, Pandemia do covid-19.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 1962 e 1963 foi exibido pela primeira vez a série futurista: *"Os Jetsons"*, e ela trouxe a ideia de como seria o mundo no futuro: carros espaciais, robôs, trabalho remoto, aula online, telemedicina. Na época essas situações eram cômicas e absurdas. Entretanto, de uma hora para outra a nossa realidade se aproximou da ficção. De repente, passamos a viver, trabalhar e estudar de forma totalmente diferente, tal que, trabalho remoto, aula online, telemedicina, passou a ser a nossa realidade.

O ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19, foi marcado por períodos de incertezas e mudanças. No Brasil o primeiro caso da doença foi registrado em 26 de fevereiro de 2020 e em 18 de março o Conselho Nacional de Educação já estava autorizando a alternativa das aulas serem realizadas em EaD. No dia 20 de março foi decretado calamidade pública e daí, no dia 1º de abril, o Governo Federal, por meio da Medida Provisória nº 934, desobriga as escolas de educação básica do cumprimento dos 200 dias letivos.

Diante dessas mutabilidades aceleradas, o ambiente escolar foi bastante afetado, as escolas e os professores tiveram que se reinventar, e é nesse contexto que surge o Ensino Remoto Emergencial, para ocupar o lugar das formas tradicionais de aula. Sobre isso, Behar (2020) fala que os professores tiveram que aprender sobre as aulas onlines mediante os seus erros e acertos, se ajustando e se desafiando a cada dia.

Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo principal apresentar e discutir sobre dois tópicos educacionais no ensino de Matemática importantes, nesse período de pandemia: as videoaulas, um dos recursos mais utilizados pelos alunos nesse momento, e o Ensino Remoto, uma alternativa para a continuação da educação brasileira, diante das suspensões das aulas presenciais. Ademais, abordaremos o porquê da criação de um novo termo para essa educação vigente nesse tempo de covid e algumas ferramentas disponíveis para auxiliar na elaboração de aulas remotas de Matemática, visto que esta disciplina já era um grande desafio nas aulas presenciais. Por fim, mostraremos medidas tomadas pelo estado da Paraíba e pela cidade de Campina Grande para a inserção dos alunos nesse "novo ensino".

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA | EXPEDIENTE | COMITÊ EDITORIAL | SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido, inicialmente, buscando esclarecer sobre a educação nesse período de pandemia e destacar alguns métodos para o ensino de Matemática nesse contexto. Para atingir esses objetivos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Fonseca (2002), é realizada "a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites".

O estudo foi baseado em duas dissertações de mestrado, artigos retirados de revistas em rede nacional, além de alguns materiais de apoio, como sites confiáveis dispostos na internet. Assim, após a coleta dos materiais a serem trabalhados, foram selecionados os assuntos que condizem com o objetivo da pesquisa e utilizados como base para este artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Videoaula

É notório que, nos últimos anos, tem sido crescente o uso de materiais disponíveis na internet entre crianças e adolescentes, seja para entretenimento ou seja para auxiliá-los nos estudos. Segundo Domingues (2014), os alunos também utilizam vídeos da internet como fonte de pesquisa para fins de estudo. Assim, há uma busca por vídeos, principalmente no YouTube, com o objetivo de compreender conceitos, revisar ou para conseguir realizar exercícios. Em relação a isso, Valente (2015) destaca que esses vídeos estão sendo mais utilizados por alunos, devido que eles podem assisti-los quantas vezes forem necessárias, dedicando maior atenção a conceitos que sentem mais dificuldades. Além de que, esses vídeos permitem ao aluno poder pausar, retroceder e adiantar a explicação em momentos oportunos.

Entretanto, o que são as videoaulas?

Pode-se entender por videoaula um tipo de conteúdo digital feito em formato de vídeo, que tem como principal objetivo ensinar algo, teórico ou prático. De acordo com Spanhol e Spanhol (2009), "a videoaula é um recurso audiovisual produzido para atingir objetivos específicos da aprendizagem". Assim, além de servir como um recurso de pesquisa e amparo para os alunos, pode ser utilizado também como uma ferramenta pedagógica, logo que ela permite que o participante tenha a possibilidade de visualizar o conteúdo

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

em audiovisual, seja por uma aula de um professor, depoimento de um profissional da área ou ainda uma demonstração de técnica.

Com essa grande disponibilidade de vídeos na internet, podemos notar que as videoaulas vêm auxiliando professores nas suas aulas. Entretanto, vale ressaltar que a utilização dessa ferramenta precisa estar relacionada ao assunto abordado em sala. "Ao exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria, o aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula" (GOMES, 2018, p. 02).

Diante disso, podemos destacar algumas possibilidades para o uso desses vídeos no meio educacional, como para iniciar um novo conteúdo, como uma forma de introdução e contextualização. Ele também pode ser usado para despertar a curiosidade dos alunos pelo tema que está sendo trabalhado, ao trazer uma demonstração na prática, uma aplicação do conteúdo. Além disso, pode até mesmo levar a novos diálogos que correlacionam com a disciplina, ou trazendo uma interdisciplinaridade.

Em suma, nas videoaulas há geralmente alguém, na maioria das vezes um professor, explicando na tela conceitos para ajudar o espectador em relação ao conteúdo. Esses vídeos voltados à educação podem ser classificados, por exemplo, em aulas gravadas, videoaulas, curtas-metragens, entrevistas com professores, entre outros.

Devido aos avanços tecnológicos e que grande parte da população tem acesso a pelo menos uns recursos tecnológicos, pode-se pensar que há uma simplicidade na produção de uma videoaula de qualidade. Entretanto, para essa produção, pode ser necessário um investimento mais elevado e um bom planejamento, uma vez que são utilizados alguns processos, com a pré-produção, um roteiro com acompanhamento metodológico, um cenário, a gravação, pós produção, com a edição do vídeo.

Diante do exposto, podemos perceber que as videoaulas podem se constituir como um recurso importante para quem assiste, dando uma nova visão do conteúdo e amparando, para o professor, como ferramenta pedagógica, e também para quem produz, já que é necessário todo um planejamento.

Ensino à Distância

Antes de tratar sobre o Ensino Remoto é necessário apresentar um pouco sobre Educação à Distância (EaD). Para assim, entendermos as diferenças entre eles e o porquê da criação desse novo termo chamado Ensino Remoto Emergencial.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

O primeiro indício para a utilização de uma educação fora da sala de aula convencional começou em meados do século XVIII, no ano de 1728, na qual foi oferecido um curso de taquigrafia por correspondência na cidade de Boston, Estados Unidos. Como eram poucos os meios tecnológicos na época, a instituição utilizava materiais enviados pelos correios para alcançar todo o país.

Já no Brasil, podemos organizar o avanço da Educação à Distância em três gerações, de acordo com Borba (2011) e desenvolvido por Vianney et al.(2003): A primeira é caracterizada pelo ensino por correspondência, principalmente nas primeiras décadas do século XX, tendo como uma das universidades pioneiras de cursos EaD, a Instituição Universal Brasileira, em 1941. A segunda geração, é representada pelas décadas de 70 e 80 e pelo surgimento dos cursos supletivos. Por fim, a terceira geração se inicia em 1996 com o reconhecimento da EaD pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), oficializando a primeira legislação sobre essa modalidade de ensino.

Sendo assim, a Educação à Distância é considerada uma modalidade de ensino que possui técnicas bem estabelecidas para criação de soluções educacionais planejadas para ser online, ou seja, ela possui metodologias elaboradas para a utilização de recursos digitais. Essa educação é caracterizada pela sua flexibilidade, ou seja, o aluno possui uma autonomia para organizar seus horários de estudo, além de não ter, com frequência, aulas com horários marcados com os docentes. Ademais, podemos notar que o EaD conta com professores e instituições especializadas nesse ensino, visto que ambos tiveram um preparo para se adequar a essa modalidade.

Entretanto, foi apenas em 25 de maio de 2017, por meio do Decreto 9.057, que foi definido um conceito legislativo de EaD, dizendo no art.1º:

> 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).

Além disso, Borba (2011) caracteriza a Educação à Distância por ter ou não momentos presenciais, mas deve ser marcado por professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Essa conexão entre

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

os envolvidos deve ocorrer, fundamentalmente, através de tecnologias de comunicação e informação (TICs). Por conseguinte, o aluno possuirá o controle do seu próprio aprendizado. Além disso, a partir da terceira geração, a interação se torna mais intensa, por meio da internet, possibilitando *feedbacks* mais rápidos, tanto em aulas síncronas quanto assíncronas.

Nessa perspectiva, para que a Educação à Distância seja efetiva é necessário, antes de tudo, de meios tecnológicos que permitam essa comunicação. Esses meios são chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e podem ser definidos da seguinte forma:

> [...] sob a forma de um sistema computacional que integra funcionalidades e ferramentas as quais possibilitam a construção de um processo de ensino– aprendizagem interativo, on-line, acessado por navegadores na internet ou em redes locais. (SALVADOR, BEZERRIL, MARIZ, FERNANDES, MARTINS, SANTOS; 2017, p. 605 apud MOURA; 2021).

Em relação ao AVA, podemos citar como exemplo a plataforma Teleduc desenvolvida pela Unicamp, para auxiliar os professores nas suas formações sobre informática básica. Além desse ambiente, podemos citar o Moodle, que é a plataforma EaD online criada em 2001 e a mais utilizada pelos discentes. Este é um software gratuito e de código-fonte livre, adotado tanto por universidades majoritariamente brasileiras quanto por outras universidades internacionais.

Figura 1- Página inicial do Teleduc



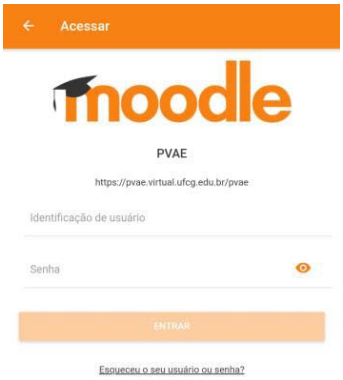
Fonte: Print Screen do site http://teleduc4.multimeios.ufc.br/pagina_inicial/teleduc.php

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

Figura 2- Página inicial do Moodle



Fonte: Print Screen do Celular

Ensino Remoto

O conceito de Ensino Remoto surgiu, conforme Hodges e colaboradores (2020), para diferenciar as atitudes tomadas no contexto da pandemia de covid-19 em relação às aulas presenciais das práticas do EaD. Ou seja, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) difere-se do EaD, pois esse é uma alternativa temporária, tomada de maneira abrupta e inesperada, como uma solução com a suspensão das aulas presenciais.

Essa nova modalidade de ensino está ligada ao termo remoto, este significando distanciamento geográfico, uma vez que os professores e alunos estão impedidos por decreto de comparecer às instituições educacionais, para evitar a disseminação do vírus (BEHAR, 2020).

Podemos perceber então, que o ERE é uma modalidade educacional com o intuito de proporcionar aos docentes a oportunidade de continuar tendo aulas mesmo nesse período pandêmico. Assim, mesmo em casa, o aluno tem a possibilidade de manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual, muitas vezes ao vivo, com seus professores e colegas.

Essa mudança temporária, necessária para enfrentar essa crise, levou os docentes e instituições educacionais a se reinventar e se adaptar a todas essas mudanças temporárias. Pois, tiveram que trocar o ensino presencial por um ensino totalmente remoto. Além de que, por o ERE ser o resultado de uma mudança abrupta, trouxe desafios e pegou muitos professores desprevenidos, no qual muitos deles não tinham recurso tecnológico para ampará-los nesse momento (BEHAR, 2020).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

Logo, o Ensino Remoto Emergencial refere-se a uma mudança temporária para as instituições educacionais, e, conforme a crise diminuir, essas voltarão às atividades presenciais ou ao ensino híbrido, isto é, a união do Ensino Remoto e presencial.

Legislação

Nesse sentido, essas mudanças no meio educacional buscam garantir o direito à educação dos alunos através do ambiente virtual da mesma maneira de como era presencialmente. O Projeto de Lei nº 4.816/20 discorre em relação a isso, abordando sobre normas que estabelecem a relação dos estabelecimentos educacionais e seus professores na atuação do Ensino Remoto.

> Art. 2º - os estabelecimentos particulares de educação básica e de educação superior que adotem, em substituição ao ensino presencial, nos termos da legislação pertinente, o ensino remoto, realizado por meios digitais, ou o ensino híbrido, isto é, em parte presencial e em parte remoto, deverão no que se refere à atuação dos docentes no ensino remoto.[...]
>
> III – regular a conversão de aulas presenciais em aulas gravadas, por meio de aditivo contratual, com garantia de irredutibilidade salarial; [...]
>
> XX – adotar modelos de etiqueta digital em que se orientem alunas(os), responsáveis e supervisoras(es) sobre o respeito à liberdade de expressão e de cátedra, bem como a proibição de atos de intimidação sistemática (assédio moral, bullying), nos termos dos artigos 3º e 4º da Lei nº 13.185/15, que podem vir a caracterizar crimes e contravenções previstas no Código Penal (Lei nº 3.914, de 9 de dezembro de 1941).

A Portaria nº 544, esclarecendo mais um pouco a respeito das substituições das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia:

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. [...]

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

> IV - A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.
>
> VI - As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação - MEC a opção pela substituição de atividades letivas, mediante ofício, em até quinze dias após o início destas.

Pontos positivos e negativos do Ensino Remoto Emergencial

- **Pontos positivos e negativos para os discentes**

Inicialmente, Diehl (2020) afirma que o ERE tem como principal objetivo evitar a evasão escolar e, dessa forma, permite ao aluno, mesmo em condições não ideais, continuar vinculado ao colégio. Além disso, o aluno tem condições de verificar com antecedência quais materiais e atividades vão ser apresentados pelo professor, contribuindo para uma melhor organização do aluno diante dos conteúdos que serão posteriormente apresentados.

Além disso, Diehl (2020) fala que o ERE incentiva uma maior autonomia do aluno, visto que propicia uma independência para acessar os conteúdos disponibilizados, se tornando, assim, mais proativo. Por conseguinte, o aluno pode adequar sua vida de estudos aos hábitos diários, já que a pandemia exigiu maior isolamento dos indivíduos.

Aliás, no ensino presencial, poucos alunos trabalhavam com as tecnologias em sala de aula. Desde então, o ERE promoveu o aprendizado sobre os TICs e como os alunos poderiam utilizá-los para benefícios educacionais. Somam-se a tudo isso, a diminuição dos riscos de contaminação pela Covid-19 e a redução de tempo para que estes se desloquem até a instituição de ensino, também são pontos positivos do ERE.

Entretanto, esse ensino gerou várias dificuldades para os alunos. Primeiramente, muitas famílias não têm condições de ter acesso a internet e nem computadores ou celulares adequados para esse momento. Por dados do IBGE de 2018, apenas 57% da população possui um computador com condições de executar *softwares* mais recentes.

Como também, mais de 30% dos lares brasileiros não possuem acesso à internet, por pesquisas do TIC Domicílios em 2018.

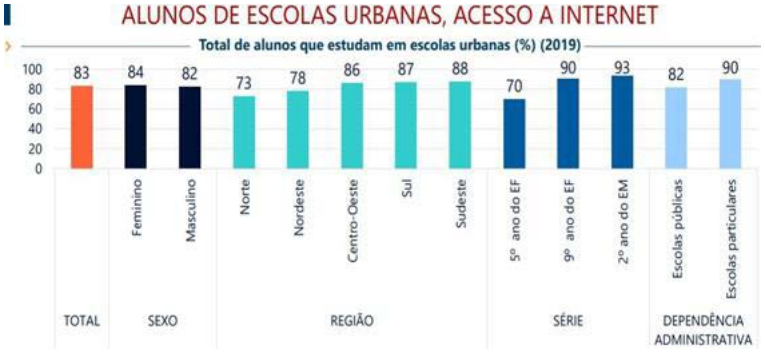
Nesse sentido, mesmo aquelas famílias com acesso a internet e computadores, nem todas têm condições de estarem nesse Ensino Remoto. Algumas não têm internet de qualidade que permita assistir às aulas e outras não

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

têm computadores suficientes para todos os indivíduos na sua residência. Além disso, podemos notar, pelas duas figuras a seguir, a disparidade entre o acesso à internet na zona rural e urbana, como nas escolas públicas e particulares.

Figura 3- Alunos das escolas urbanas com acesso à internet



Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2019)

Figura 4- Escolas rurais com acesso à internet



Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2019)

De resto, a falta de experiência dos alunos e das famílias nas plataformas digitais dificulta o contato entre aluno e professor, uma vez que mesmo os docentes disponibilizando os materiais, os discentes não conseguem acessá-los. Ademais, podemos apontar a dificuldade que os alunos possuem de separar o momento de estudo com o momento de lazer ou de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

outros afazeres, aliado com a falta de concentração e adaptação a esse novo modelo de aula, visto que a sala de aula passou a ser dentro de casa e, assim, há mais distrações.

- **Pontos positivos e negativos para os docentes**

Quanto aos professores, podemos notar alguns benefícios do ERE. Dentre eles, a necessidade do desenvolvimento de novas didáticas nas salas de aula como a utilização de metodologias ativas, podendo, no futuro, serem implantadas no ensino presencial com mais frequência. Além disso, com a utilização de tecnologias nessa pandemia, os professores estão ampliando os conhecimentos sobre os TICs e sendo expostos a problemas desafiadores, fomentando novos aprendizados.

Contudo, esse período trouxe mais desafios e pontos negativos aos professores. Inicialmente, muitos docentes não tinham um preparo para um ensino desta maneira, nem, tão pouco, uma formação voltada ao uso de tecnologias dentro de sala de aula. Dessa forma, não tinham prática em ferramentas online e, nem muito apoio das instituições de ensino, dependiam apenas de si mesmos para se adaptar a esse novo sistema. Sobre esse viés, na figura a seguir, é notado que mais de 50% dos professores afirmam não possuírem cursos específicos sobre os usos das TICs, dificultando muito o ensino.

Figura 5- Dificuldades de tecnologia em atividades pedagógicas



Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2019)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

É necessário ressaltar que o ERE gerou um aumento de carga de trabalho para os professores, estes que antes trabalhavam com quadros brancos necessitam agora reajustar todo o material, utilizando Power Point e até ferramentas mais sofisticadas para as aulas. Além de conseguir aliar todos os afazeres domésticos, as aulas e a família.

Outro ponto que merece destaque é a interação dos alunos, que no período de pandemia ficou bem mais escassa. Sendo assim, os professores tiveram que promover maior engajamento entre os alunos e adequar a linguagem a esta nova modalidade, para assim, chamar a atenção dos discentes para os conteúdos apresentados na aula. Nesse aspecto, é importante apontar que

Os processos de ensino on-line recorrem fundamentalmente à comunicação verbal (escrita e/ou falada) para a transmissão do conhecimento. Da interação entre aprendizes e os objetos de aprendizagem, pode ocorrer a assimilação dos conteúdos, expressos (através dos textos/falas) pelo educador. Quanto mais próximo da realidade do aprendente estiver o texto/fala, maior será a sensibilização, e, consequentemente, maior a possibilidade de assimilação de tal conteúdo. (PIVA JR., FREITAS; 2010, p. 1216 apud MOURA, 2021).

- **Implementação do Ensino Remoto no Brasil**

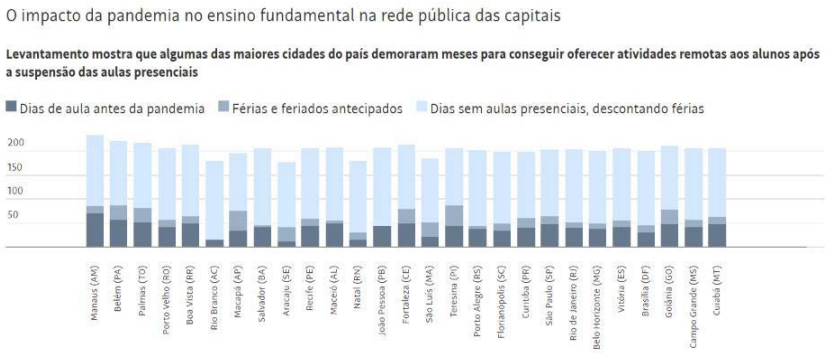
É importante destacar a dificuldade e a discrepância na implementação do ERE pelas escolas/universidades públicas e privadas brasileiras. Sobre isso, Diehl (2020) aponta que, com o surgimento da pandemia, rapidamente as instituições da rede privada optaram pelo ensino totalmente remoto. Nesse Cenário, podemos observar que a implementação pela rede privada foi viabilizada em face dos recursos financeiros e tecnológicos que essas instituições possuem.

Nesse sentido, as instituições públicas passaram muitos dias sem aulas presenciais e sem conseguir implementar o Ensino Remoto. Nessa perspectiva, é exposto, a seguir, uma pesquisa da UOL, mostrando que nas capitais do Brasil muitas escolas públicas passaram mais de duzentos dias sem aulas. Pelo gráfico, vemos que as escolas públicas da capital Manaus (AM) foram as mais impactadas.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

Figura 3- Impacto da pandemia nas escolas públicas nas capitais brasileiras



Fonte: Folha UOL, (2020)

- **Ensino à Distância e Ensino Remoto**

Diante do que foi exposto anteriormente, podemos notar duas semelhanças entre a EaD e o ERE, na qual leva aos indivíduos a confundirem esses termos. O primeiro é a característica de que ambos são não presenciais, ou seja, são ensinos onde os professores e alunos estão distantes um do outro (separação física). O segundo é a utilização de tecnologias de informação e comunicação para esses ensinos, visto que ambas têm, atualmente, base na utilização desses meios como forma de comunicação. Além de que algumas universidades utilizam o AVA como alternativas para esse período de ERE, como por exemplo a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que ofereceu aos professores a possibilidade de utilizar a plataforma Moodle.

Entretanto, a EaD e o ERE são muito diferentes, visto que o último foi uma medida para uma situação a qual tanto os professores como os alunos foram "pegos de surpresa" e não estavam preparados. Dessa forma, os discentes não tiveram tempo hábil para um planejamento e uma preparação adequada para apresentarem os conteúdos para os alunos. Outrossim, apresentaremos um quadro, expondo algumas diferenças entre as aulas EaD e ERE no momento atual, sem comparação com as antigas gerações da EaD.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

Figura 4- Aula remota e aula EaD

AULA REMOTA E AULA EAD	
Aula Remota	**Aula EaD**
Medida extraordinária para continuar a transmitir o conteúdo e encontrar o aluno por meio das plataformas digitais.	Possui uma metodologia de ensino.
Aulas ao vivo ou gravada nos dias e horário do ensino presencial.	Videoaulas.
Materiais adaptados pelo professor da turma.	Materiais padronizados, elaborados e desenhados por uma equipe especializada.
Interação com o professor da turma/disciplina.	Interação com professor tutor.
Utilização de diversas ferramentas digitais para trabalhar o conteúdo.	Utilização de diversas ferramentas digitais para trabalhar o conteúdo.
Atividades mais síncronas.	Atividades mais síncronas e assíncronas.
Calendário flexível.	Calendário padronizado.
Avaliações adaptadas e centradas nas aulas.	Avaliações padronizadas.

Fonte: <https://www.researchgate.net/profile/Luis-Saldanha-2/publication/344848600_>,2020

Além disso, Alves (2020) expõe uma diferenciação entre o ERE e a EaD:

> Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados. (ALVES, 2020, p. 358).

Já em relação à Educação à Distância ela aponta:

> Enquanto a modalidade a distância é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e suas portarias, o ensino remoto foi uma alternativa temporária para o momento de pandemia que estamos vivendo. Os cursos à distância para serem realizados tiveram uma autorização prévia do Ministério da Educação (MEC) para esta modalidade de ensino, a partir do projeto encaminhado e avaliado pelas instâncias envolvidas e todas as práticas a distância se mantém durante todo o curso, tendo um tutor que dá suporte aos alunos, com realizações previamente agendadas de avaliações nos polos vinculados ao curso (ALVES, 2020, p. 358).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

Ademais, as diversas opiniões sobre a Educação à Distância na história se refletem no Ensino Remoto. De acordo com Moran, Massetto e Behrens (2001), a tecnologia era muito pouco valorizada e considerada inadequada para o processo de ensino-aprendizagem. Esse motivo da desvalorização é a convicção de que o papel da escola é transmitir os conhecimentos por meio de livros e quadros, além de considerar apenas testes e provas como forma de avaliar o aluno.

Nesse sentido, Fragale Filho (2003, p.13) explica como a EaD foi vista inicialmente: "Vista com desconfiança, tratada como uma forma supletiva ou complementar do ensino presencial, ela foi quase ignorada pelas preocupações legislativas relativas à regulamentação da educação no Brasil" (apud BORBA, 2011, p.22). Dessa forma, percebemos que, até os dias de hoje, a EaD carrega essa impressão negativa ou, até mesmo, o não reconhecimento igual a um curso presencial. Nessa perspectiva, como o ERE se assemelha em alguns aspectos com a EaD, essa insegurança e falta de aceitação se refletem nesse novo ensino.

Matemática e Ensino Remoto

Ensinar matemática em sala de aula sempre foi um desafio e, agora, nesse período pandêmico, ele passa a um novo nível de dificuldade, pois o professor precisa pensar em novas estratégias para despertar o interesse dos alunos.

É interessante destacar que o objetivo da educação é auxiliar a troca de conhecimentos entre professor e alunos. Assim, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser considerado como metodologia de ensino, isto é, "práticas pedagógicas operacionalizadas por meio de conjuntos de atividades escolares propostas pelos professores com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos" (TRAVERSINI; BUAES, 2009). Logo, para que o professor consiga estimular a motivação e interesses dos alunos, é interessante que ele se utilize de metodologias que valorizem a autonomia, autogestão, praticidade, utilidade e protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.

E é nesse contexto que está a metodologia ativa, que diferentemente das metodologias tradicionais, que o professor passa as informações e seu conhecimento aos alunos, os quais, por sua vez só assistem, e observam, a ativa caracterizam-se por ter o aluno como o centro do processo de aprendizagem e reservar, ao professor, o papel de mediador.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

CARVALHO et al (2021) dizem que "utilizar as metodologias ativas no Ensino Remoto ajuda a engajar os alunos a continuar o desenvolvimento da aprendizagem mesmo em casa e ainda estimula outras habilidades que eles não costumavam exercer na escola com tanta ênfase". Exemplos dessa metodologia são trabalhos em grupo, jogos educacionais, simulação, seminários.

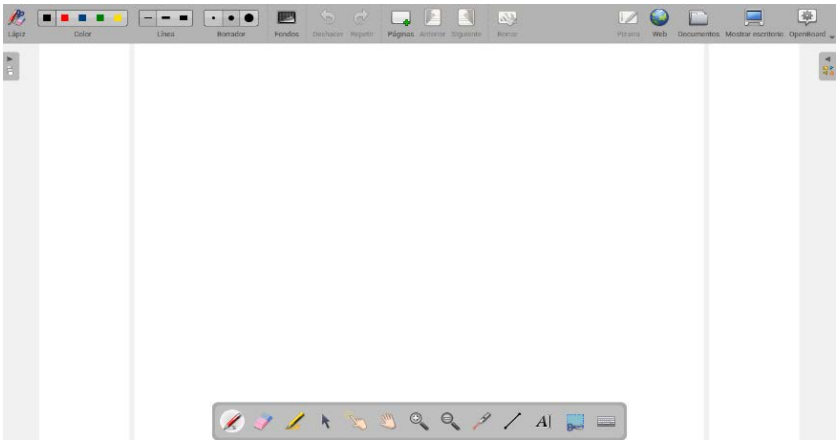
Tendo isso em vista, para que o professor possa aplicar à metodologia ativa, é importante considerar a comunicação com os alunos, disponibilizar um guia de estudos e promover discussões. Além de que, se faz necessário o uso de tecnologia educacional e recursos digitais como materiais virtuais, videoaulas, realidade aumentada, portais com conteúdos escolares, aplicativos e multimídia em geral. (CARVALHO et al, 2021)

O Ensino Remoto fez com que os alunos tivessem contato com o uso de tecnologia durante as aulas. Logo, trouxe a oportunidade dos docentes promoverem o aprendizado com os TICs. Segue abaixo, algumas ferramentas e tecnologias que o professor pode usar para elaborar e ministrar uma aula remota:

- **Lousa digital, quadro branco digital: o OpenBoard**

O OpenBoard é um software de quadro interativo gratuito e de código aberto, compatível com qualquer projetor e dispositivo apontador. Em outras palavras, ele apresenta um quadro branco, que permite a criação e edição, além de um apresentador interativo de slides.

Figura 5- Interface OpenBoard



Fonte: (SANTOS, 2021)

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

Google Meet

Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, que permite que as pessoas façam videoconferência. Devido a pandemia, o Meet está aberto, gratuito e com tempo de chamada ilimitado.

Figura 5- Google Meet



Foto: Divulgação/Google

GeoGebra

O GeoGebra é um software gratuito de matemática dinâmica e multiplataforma, para todos os níveis de ensino, reunindo geometria, álgebra, gráficos, estatística e cálculo numa aplicação fácil de se utilizar.

Figura 6- GeoGebra

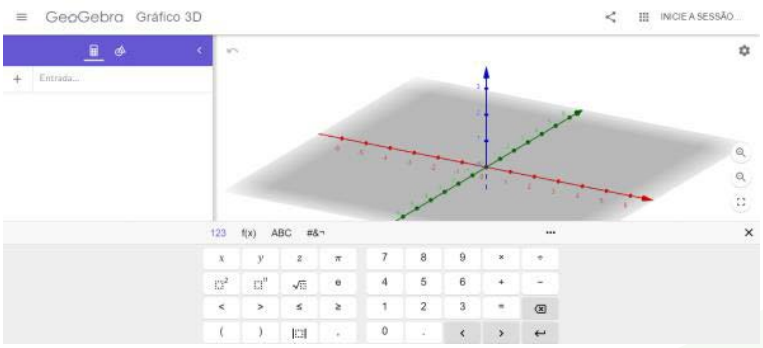


Foto: <https://www.geogebra.org/3d?lang=pt>

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

Por fim, como visto na figura 3 e 4, o Nordeste é a região com a menor quantidade de alunos com acesso a internet, tanto na zona urbana (73%) quanto na zona rural com apenas (13%). Dessa forma, abordaremos algumas medidas que a rede estadual da Paraíba e a rede municipal de Campina Grande estão adotando para o Ensino Remoto.

Em relação a rede estadual, a Secretária de Estado da Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT) criou uma plataforma online chamada "Paraíba Educa" (https://paraiba.pb.gov.br/paraibaeduca), disponibilizando materiais sobre o ERE, alguns documentos legais e pedagógicos. Além disso, apresentam o Plano de Educação para todos em tempos de pandemia (PET-PB) dando orientações, também, sobre a retomada das aulas presenciais pelo ensino híbrido.

É importante destacar, que na rede estadual da Paraíba foram disponibilizados e-mails institucionais ligados à plataforma Google Classroom, além de um aplicativo gratuito para *smartphones* chamado, também, "Paraíba Educa". Para os estudantes sem acesso às aulas, está sendo disponibilizado videoaulas pelo canal de televisão 8.3 englobando todas as etapas da educação básica. Além disso, devemos ressaltar que os professores receberam um curso curto sobre as plataformas digitais e um guia sobre a utilização do Google Meet. Entretanto, essa pequena preparação só ocorreu depois de meses de aulas remotas.

Já em relação a rede municipal de Campina Grande, não foram disponibilizados e-mails institucionais, dificultando a comunicação dos professores com os alunos. Além disso, para atender a todos os alunos, criaram o projeto "Campina na Escola", transmitindo aulas pelos professores da própria rede municipal, também atendendo a todos os níveis de ensino. Contudo, essa medida só foi implantada em 19 de julho de 2021 e em decorrência disso, vários alunos, principalmente da zona rural, não tiveram aulas por vários meses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados até aqui, fica claro que, apesar dos desafios iniciais apresentados, houve uma mobilização do governo e das instituições educacionais para conseguir envolver os estudantes neste

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

momento no qual estão impossibilitados de ir às aulas presenciais, a fim de diminuir o prejuízo em relação aos estudos. Apesar disso, para alguns alunos, em alguns momentos, houve a necessidade de buscar amparo em pesquisa, muitas vezes optando por videoaulas para auxiliar nos seus estudos. Além disso, podemos concluir que as videoaulas contribuem de forma significativa para complementar o aprendizado dos alunos.

Nesse contexto do Ensino Remoto, além do professor ter um contato mais frequente com os alunos em relação à Educação à Distância, é indispensável que o professor utilize metodologias que o ajude a engajar os alunos para que eles continuem o desenvolvimento da aprendizagem, mesmo em casa. Dessa forma, o professor saiu da sua "zona de conforto" para reinventar suas aulas.

No Ensino Remoto, houve um grande aumento das tecnologias nas aulas, no qual muitos desses TICs não eram utilizados pelos professores no período de não pandemia. Daí, com a volta às aulas presenciais, será interessante utilizar essas ferramentas aprendidas nesse momento, para que elas sejam melhor aproveitadas na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação Remota**: Entre a Ilusão e a Realidade. Educação, Aracaju, v. 8, n. 3, p. (348 - 365), 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251. Acesso em: 28 jul. 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. **Diário Oficial da União**, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 26 jul. 2021

_____. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 26 jul. 2021

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

_____. **Decreto 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; AMARAL, R. B. **Educação a distância online**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Para além dos números:** a matemática em um contexto atual. Cultura. Disponível em: https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/o-que-e-videoaula/41495. Acesso em:7 ago. 2021

DIEHL, I.V, **O ensino remoto e suas implicações no ensino da Matemática**. Dissertação (Mestrado profissional em Matemática)- Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: https://www.profmat-sbm.org.br/dissertacoes/?polo=&titulo=o+ensino+remoto+e+suas+implica%C3%A7% C3%B5es&aluno= . Acesso em: 25 jul.2021.

DOMINGUES, N. S. **O papel do vídeo nas aulas multimodais de Matemática Aplicada**: uma análise do ponto de vista dos alunos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2014. Acesso em: 27 jul.2021.

FELCHER, Carla Denize Ott; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; FOLMER, Vanderlei, A importância de vídeos educacionais do YouTube na formação inicial de professores. In: **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/9557/pdf. Acesso em: 06 ago.2021.

FELDMAN, Ana Luiza, **As previsões dos Jetson e a adaptação tecnológica em Tempos de Covid-19**. In: Jusbrasil. Disponível em: https://analuizafeldman.jusbrasil.com.br/artigos/838622807/as-previsoes-dos-jetson-e-a-adaptacao-tecnologica-em-tempos-de-covid-19. Acesso em: 07 ago.2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

GOMES, A. C. Planos de aula utilizando vídeo no ensino de Matemática: um estudo de caso. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 22., 2018. Belo Horizonte, MG. **Anais**... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2018, p. inicialfinal. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YkM7_hSuDaW-0VuNn1U7hMkqoZ68G94rU/view. Acesso em: 28 jul.2021.

HODGES, Charles B.; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara B.; TRUST, Torrey; BOND, M. Aaron. "The difference between emergency remote teaching and on-line learning". **EDUCAUSE Review**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MOURA,L.P.C. Estratégias para o ensino remoto: Criação e uso de um ambiente virtual de aprendizagem como alternativa para as aulas não presenciais de Matemática. In: **Revista eletrônica da Sociedade Brasileira de Matemática**. Disponível em: http://pmo.sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/16/dlm_uploads/2021/02/art5_PMO_Chamada_Tematica_2020_SBM.pdf. Acesso em: 20 jul.2021

OLIVEIRA, Edinaldo Aguiar de, Ensino remoto: o desafio na prática docente frente ao contexto da pandemia. In: **Revista Educação Pública**. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/ensino-remoto-o-desafio-na-pratica-docente-frente-ao-contexto-da-pandemia. Acesso em: 28 jul.2021.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2001.

SANTOS, F.A.P, **Do ensino presencial para o EaD e de repente o ensino remoto emergencial**: Uma oportunidade (forçada) do uso de inovações tecnológicas e educacionais no ensino de Matemática. Dissertação (Mestrado profissional em Matemática)- Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://www.profmat-sbm.org.br/dissertacoes/?polo=&titulo=&aluno=fausto+afonso+pereira+. Acesso em: 20 jul. 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.113

SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. Processo de Produção de Vídeo-Aula. In: **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13903. Acesso em: 27 jul. 2021.

TRAVERSINI, C. S.; BUAES, C. S. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009.

VALENTE, J. A. Prefácio. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-17.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

NOVOS TEMPOS, NOVOS CONTEXTOS: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

CRISTINA ALVES DE BRITO
Mestre pelo Curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ, crisalbri.ead@gmail.com

ELIZABETH BARROSO LIMA
Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC. bebarroso@gmail.com

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

RESUMO

O tema profissão docente está na ordem do dia, sobretudo quando se trata de um momento único como o que vivenciamos com a pandemia instaurada pelo coronavírus SARS-CoV-2 denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de COVID-19. O presente artigo questiona a) que competências estão presentes na atuação do profissional docente em meio à presença de plataformas engessadas que excluem sua participação crítica e ativa; b) que percepção os professores têm de sua atividade como profissionais da educação quando se usa a designação "tutor" em detrimento das competências exigidas no seu fazer cotidiano; c) que exigências específicas para um protagonismo efetivo serão cada vez mais presentes em meio aos desafios da tecnologia e do desprestígio constante da profissão. Nosso aporte teórico apoia-se em autores como Nóvoa, Tardif que percebem as grandes mudanças que estão acontecendo, porém alertam para a necessidade de atenção para o processo não só teórico, como também o prático da formação docente. Também nos valemos das várias decisões – parecer, deliberação, resolução, portaria – para apontar a incoerência entre as decisões e a prática no que se refere à classificação do papel de tutor e suas atribuições. Por fim, elaboramos um questionário que retrata como os professores se veem na carreira docente na fragilidade das relações no exercício da tutoria frente às demandas e desafios constantes.

Palavras-chave: Docência, Tutor, Pandemia, EaD.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos busca levantar questionamentos referentes ao papel desempenhado pelo denominado tutor, a partir de autores que também apontam dúvidas sobre a prática docente desse professor. Paralelamente resgatamos algumas decisões judiciais, além de deliberações e pareceres sobre o tema. O levantamento realizado sobre tutoria contextualiza o cenário em que se encontra a situação do tutor na comunidade acadêmica.

Desse modo, nosso trabalho é um convite à reflexão. Ainda vivendo em meio à pandemia, é preciso ter em conta o que afeta e ainda poderá afetar de forma direta na profissão docente, considerando que ninguém escapa às garras desse mal, a Covid -19.

A profissão docente é uma formação profissional universitária como qualquer outra com suas peculiaridades. Nos últimos anos, no entanto, observamos um desprestígio cada vez maior. Desprestígio não só das faculdades de educação como da presença de empresas privadas inseridas no campo educacional com suas plataformas digitais que se voltam a um movimento como representação de revolução digital e da conectividade. É mais do que necessário se fazer uma reflexão sobre a profissão e a prática docentes atingidas em sua essência com o que está sendo exigido como novas reconfigurações do trabalho docente.

O tempo passa, entretanto, a profissão continua com os mesmos ensaios e erros. O professor é aquele que procura apender o que há de melhor para poder exercer o seu papel de forma mais aprimorada, buscando sempre os mecanismos mais acertados para que a aprendizagem ocorra de forma ampla e intensa.

O tempo passou e continuamos a buscar mecanismos para tornar a aprendizagem mais eficaz; porém, aquele que de fato vai implementar as novidades, não é o primeiro a ter acesso às mudanças que estão sendo pensadas, produzidas no meio acadêmico.

O Ensino a Distância (EaD) pode ser considerado como o grande trunfo do século, oferecendo a possibilidade de mais pessoas com acesso irrestrito ao conhecimento, novas aprendizagens, trocas de informações síncronas e assíncronas, uma verdadeira sociedade do espetáculo, em que tudo ou quase tudo está ao alcance dos que desejarem.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

Apesar disso, uma vez mais assistimos aos mesmos descompassos do passado. A EaD não se restringe a somente passar conteúdos, pois ela é complexa, envolvendo um universo de pessoas de diferentes áreas que deverão trabalhar coletivamente, algo inusitado até então. O exercício docente sempre desempenhou suas funções de forma solitária, e, agora, é preciso dominar uma série de práticas tecnológicas: comunicação com mídias, linguagens na aprendizagem em rede... Como cruciais mudanças estão sendo consideradas na formação de novos professores e, fundamental, como os que já estão no mercado há algum tempo estão lidando com tantas novas práticas e conhecimentos?

TUTORIA E DOCÊNCIA

A docência envolve o professor, os alunos e o objeto essencial é o espraiamento do conhecimento. Hoje, já não seria suficiente essa abrangência, ela é entendida como reduzida para tal exercício, dever-se-ia acrescentar assumir autoria em seu trabalho, dominar diferentes tecnologias, sendo capaz de empregá-las. Porém não devendo tornar--se em momento algum um consumidor das novidades. Deverá ser capaz de selecionar, avaliar, aprender que não se trabalha mais sozinho, agora, trabalha-se em equipe. Também deverá ser capaz de circular em diferentes áreas e disciplinas.

Como afirma (BELLONI, 1999) – *será imprescindível quebrar o isolamento da sala de aula convencional e assumir funções novas e diferenciadas. A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo.* Assim, novos atributos requerem novos processos de formação, atualização, capacitação para o exercício da docência tanto de professores como de tutores, pois, como confirma (LEMGRUBER, 2012), é uma função docente, tanto na tutoria específica de uma disciplina, quanto na tutoria em geral presencial, como um orientador de estudo para o exercício de intervenção no processo de educação.

Vem-se percebendo progressivamente a transferência da responsabilidade para os tutores pela interação e comunicação no meio virtual. Sendo assim, se ele está sendo responsabilizado pelo desenvolvimento da comunicação no curso, além de ser exigido dele uma formação compatível com o curso em que atua, mais uma credencial para caracterizar e/ou entendê-lo como docente/tutor, pois são exigidos os conhecimentos de conteúdo, destreza no emprego das TICs e deverá, paralelamente, apoiar, sugerir, ajudar o docente coordenador.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

Entretanto, o que se observa no presente é um grande quantitativo teórico e robusta carência da parte prática. Em outras palavras, identifica-se um número expressivo de ferramentas, recursos, linguagens, mídias que podem ser empregadas, mas, em paralelo, constata-se ausência do exercício prático para o emprego de outros materiais que podem ser produzidos nas mais diferentes fontes. Em verdade, constata-se um grande volume de informações, porém ressente-se da falta de conhecimento de como usar as diversas mídias.

Ideia corroborada por (TARDIF, 2002) quando reitera que a formação teórica precisa de complementação prática, porque nada é mais importante do que o período de vivência no seu meio quando busca familiarizar-se com as peculiaridades pertinentes ao trabalho.

É certo que se está presenciando grandes mudanças na docência a distância, principalmente, na mediação pedagógica, agora exercida não mais de forma individual, e sim, na prática, em dupla (professor + tutor = docentes). De acordo com (BELLONI, 1999, p.17), tornar-se-á fundamental romper com o trabalho solitário até então praticado e apropriar-se das novas atribuições que se estão assomando.

Acrescente-se aqui que no instante em que o tutor intervém nas atividades propostas, a fim de auxiliar o aluno, sua mediação é importante, pois como afirma (LEMGRUBER, 2012, p.8) *é uma função docente, tanto na tutoria específica de uma disciplina, quanto na tutoria, em geral presencial, como um orientador de estudo*.

Como afirma (TARDIF, 2002, p.57), uma situação frequente entre os trabalhadores em geral é a formação teórica e a seguir a complementação prática, pois *uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graça à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas*. Tal contexto não é o comum na prática dos professores.

No Referencial de Qualidade (2007, p.21) do Ministério de Educação, o tutor tem um papel substancial no processo educacional, uma vez que participa ativamente da prática pedagógica, assim, atuando

> a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto a estudantes e tem a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e dos processos avaliativos, desempenhando funções referentes à mediação docente.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

No Referencial de Qualidade, o tutor é denominado como "professor-tutor" on-line, porque também assume a docência no papel de mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem. Ideia confirmada também por (BRUNO & LEMGRUBER 2009, p.7) quando afirmam que *na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio tanto tecnológico quanto didático, de conteúdo.*

Observa-se que na realidade o papel exercido pelo tutor vem assumindo funções de mediação da aprendizagem, o que leva à confirmação de que o seu desempenho se enquadra na função docente. Por isso, cada vez mais faz-se necessário haver ressignificação do papel desempenhado pelo hoje denominado ora tutor/instrutor/facilitador/animador...

O reconhecimento do tutor como professor em exercício docente acontece em documentos oficiais do governo, como no Referencial de Qualidade quando afirma que ao promover a construção do conhecimento, ao participar do processo de ensino/aprendizagem, ao atuar nos processos avaliativos, na realidade está desempenhando funções características de mediação docente.

Embora a legislação não seja esclarecedora, encontram-se aqui e ali elementos que permitem corroborar a ideia da docência referente ao tutor. Por exemplo, a Portaria 4059/2004, em seu Art. 2º § Único prescreve

> Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Outro exemplo de ratificação da ideia de quem é o tutor / instrutor / motivador / incentivador ou quaisquer outras denominações que atribuam, agora, no âmbito estadual do Rio de Janeiro a Deliberação CEE-RJ nº 297/2006, ao referir-se ao funcionamento de cursos e programas a distância, especifica que *a função de tutoria terá que ser exercida por professores.*

Acrescentemos, agora o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que dispõe sobre as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, quando apresenta e torna oficial a personagem tutor, caracterizando-o como um profissional da educação superior integrante da equipe docente.

Mais um elemento a confirmar a identificação do tutor como exercício docente, agora, na decisão do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

(RS). Em abril de 2018 no TRT-RS, o juiz Daniel Souza de Nonohay se convenceu de que as atividades atribuídas ao cargo de tutor como correção e aplicação de provas, embora não elaborasse os exames; exibição de vídeos e a seguir ficando disponível para solucionar dúvidas, complementar o conteúdo e aplicar tarefas; orientar trabalho de conclusão; envio de mensagens eletrônicas aos estudantes com orientações, tais atividades são pertinentes à função de professor.

Assim, o relator na 4ª Turma do TRT-4 lembrou que o autor da ação é formado em Administração de Negócios Internacionais e faz pós-graduação em Gestão de Projetos, sendo um

> profissional capacitado, com formação, responsabilidade e tarefas compatíveis com a função de professor. Observa-se que o disposto no § 2º do art. 2º, da Lei 11.738/2008 não diferencia, para fins de enquadramento na função de magistério, as atividades de docência e as de suporte pedagógico à docência.

tendo seu voto sido seguido por unanimidade. Portanto, no entendimento TRT-4 (RS) a ausência de *registro no Ministério da Educação não impede o reconhecimento da condição de professor nas relações trabalhistas se há provas do exercício do cargo*.

Na Carta de João Pessoa resultado do Encontro de Professores no 8° Seminário Nacional ABED de Educação a Distância (28-29 de abril de 2011), um dos pressupostos que fundamenta o documento "*é que o exercício da docência, independente de ser presencial ou a distância, está inserido nos princípios da educação, segundo a LDB – 9394/96*".

Os dados nos levam a concluir: quer na Resolução CD/FNDE/2009 quando aponta as atribuições do tutor; quer na Deliberação CEE-RJ/2006 quando especifica que a função de tutoria terá de ser exercida por professor; quer na Portaria 4059/2004 quando afirma que a tutoria das disciplinas implica a presença de docentes qualificados; quer na decisão judicial da 4ª Turma do TRT-4 (RS) também, por unanimidade, reconhece que as atividades exercidas pelo tutor compreendem o desempenho que envolve a docência; quer no Parecer do CNE/CES, quer no Referencial de Qualidade quando enfatiza que o tutor a distância medeia o processo pedagógico, confirma-se que a partir de documentos oficiais pode-se perfeitamente concluir que não há qualquer dúvida de que quem trabalha online dando suporte ao estudante na construção de seu conhecimento, está exercendo a docência que é característica da profissão de professor.

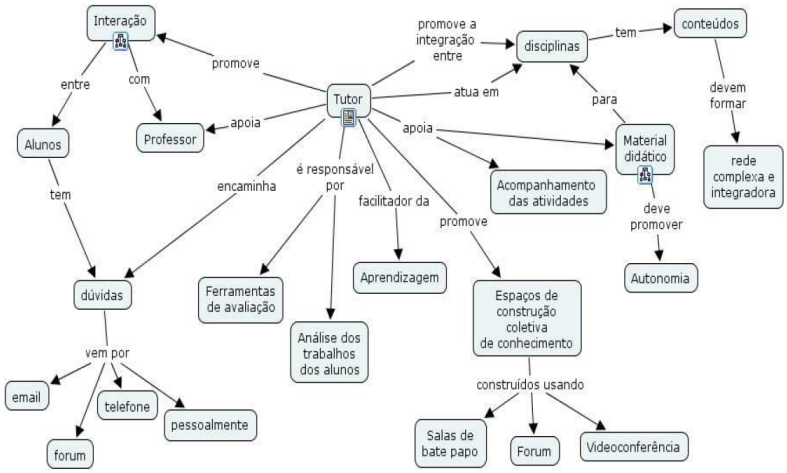
ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

Apesar de ocorrer de forma dispersa, cada vez mais confirma-se que aquele que exerce a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, também é o que desempenha a docência. Desse modo, em termos práticos, o tutor em tal situação, é um docente que necessariamente deve ter o domínio tecnológico, didático e de conteúdo.

Afinal, se o tutor é responsável pelas inúmeras atividades que todo professor/docente em uma IES desempenha, se é obrigatório ter a formação na área em que atua, se deve estar a par das novidades do mercado didáticas, pedagógicas, tecnológicas, se deve fazer curso de pós-graduação para melhor atender, se deve procurar atualizar-se no uso/emprego das TICs, então por que não é classificado/identificado/reconhecido como simplesmente PROFESSOR? Como nos é apresentado na figura 1.

Fig. 1 Mapa Conceitual



BREVE LEVANTAMENTO

A partir da sondagem realizada com professores que trabalham em empresa privada e/ou pública no ensino a distância (EaD), objetivou-se identificar como é visto e como se vê o profissional que trabalha nessa modalidade; como as Instituições de Ensino Superior e alunos veem o profissional; qual é sua formação. No total daqueles que responderam as questões, 60,7% estão na EaD, exercendo a atividade há mais de dez anos 37,9%; o grupo possui formação acadêmica de excelente nível, pois 48,3% são mestres, 34,5% especialistas e 6,9% doutorandos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

Em relação a como o profissional é considerado pelas IES e pelos alunos, as respostas são desanimadoras, pois as IES 78,6% o consideram como simples tutor, sendo que apenas 14,3% o veem como professor, tendo em vista a formação exigida. Enquanto para os alunos, 41,4% são tutores aqueles que "tiram dúvidas e entregam as notas" e 58,6% o consideram como professor, pois é com quem têm contato constante e sempre que necessário.

Por outro lado, na questão autoidentificação, 51,7% se reconhecem como professores; 24,1% como tutor e 20,7% na função de mediador. Entretanto, quando questionados sobre a designação "tutor" ser adequada para as suas atribuições 72,4% afirmaram que não, uma vez que o trabalho que exercem é uma ação docente, com todas as peculiaridades e exigências que compõem essa profissão.

Nas questões que envolvem os cursos de atualização proporcionados pelas instituições há um grande número de "bom" 46% e, em segundo lugar, aparece o "excelente" para avaliação dos referidos cursos, pois atendem ao necessário do trabalho realizado. Portanto, há uma avaliação positiva com relação aos cursos de formação veiculados pelas IES.

Quanto ao domínio da tecnologia, 82,8% consideram-se perfeitamente habilitados para o desempenho das funções tanto para elaboração de aulas, quanto para atendimento aos alunos. Além de 55,6% declararam que quando têm algum problema tecnológico, pedem, sim, ajuda ao suporte.

Nas IES em que trabalham, 41,4% afirmaram participação na elaboração de conteúdo, avaliações e cronograma da disciplina; entretanto, 34,5% informaram não participar de tais tarefas, embora 79,3% afiançaram que a sua formação é totalmente pertinente para o desempenho das atividades. Apesar da instabilidade inerente à função exercida, 62,1% consideram-se realizados com sua atuação, mas 37% não. No espaço reservado a respostas discursivas relataram considerações bastante significativas sobre reivindicações. Vejamos a seleção vocabular encontrada: melhores condições de trabalho; remuneração indevida; mais respeito; maior preparo tecnológico; mais reconhecimento; maior interação entre os participantes da tutoria. Outro ponto questionado foi quanto à remuneração da bolsa recebida sem reajuste há anos, em que há quase uma unanimidade (96,6%) em considerar inadequada tanto para atuação quanto para as solicitações requeridas, cada vez maiores em todos os sentidos, chegando ao descrédito, ao desencanto com comentários como:

"Não faz muita diferença opinar", considerando como sendo um "trabalho voluntário." "O trabalho é de professor, mas a remuneração é de tutor."

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

Assim, o retrato que se constrói a partir das informações levantadas, o chamado "tutor", em verdade, é um professor com formação acadêmica específica para sua área de atuação; identifica-se como tal, isto é, como professor em sua maioria por exercer o mesmo papel daquele que está em sala de aula; apesar de a visão que os entrevistados têm com relação a eles próprios deixa claro, pelo percentual obtido, como é tênue esse limite entre as classificações – tutor, professor; por isso, está em constante litígio por exercer as mesmas funções e ser denominado de forma diferente.

No que se refere à precariedade da tutoria em termos de legislação, fragilidade funcional, descrédito no exercício da tutoria 89,7% confirmaram, sim, ser esse um ponto fundamental para as indefinições quanto ao trabalho desenvolvido. Ainda nessa avaliação com percentual bem significativo, avaliam uma certa vulnerabilidade no exercício da profissão tutor. A falta de garantias na relação de trabalho, de um respaldo jurídico e legalizado mais condizente com o trabalho desenvolvido, considerando o nível de exigência que é cobrado. Consequentemente, a falta de reconhecimento profissional que se traduz na frase de um dos entrevistados: "se o número de alunos diminui, somos descartados". "A figura do tutor remete a algo dispensável, e sendo dispensável e de caráter temporário, não exige uma discussão mais profunda das suas responsabilidades, atribuições e desafios no contexto da formação de professores." "A tutoria é a precarização do processo de ensino e aprendizagem e do papel do professor."

A EDUCAÇÃO E A PANDEMIA

O que apuramos em tempos de pandemia com relação ao cotidiano dos professores, não apenas porque estamos atuando na área, como por dados a partir de depoimentos de colegas, que atuam no ensino remoto, dá a dimensão da função primordial dos docentes nesse período tão conturbado.

É notório e comprovado que, em muitas regiões, diretores de escolas e professores foram ao encontro de alunos que tinham desistido de estudar por conta de dificuldade de acesso à internet ou até mesmo por desestímulo frente às adversidades que se impuseram nesses tempos de pandemia.

Se o apoio esperado e, por que não dizer, obrigatório por parte de algumas secretarias de governo e por órgãos do governo federal não se fez presente, os professores, dentro de suas possibilidades, fizeram o possível para minimizar a perda do elo não só com relação aos conteúdos, mas com os laços fraternais com os alunos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

Além disso, de acordo com os depoimentos de alunos, professores e pais ressaltam a função primordial dos professores não só no cumprimento de suas atribuições como a falta de convívio na escola e a ausência de interação que faz parte do aprendizado.

É fato que a decretação do estado de pandemia ocorreu de forma quase que abrupta o que obrigou a determinados improvisos e, por outro lado, desvelou/revelou o despreparo de algumas instituições e dos próprios órgãos governamentais da educação. Pais, escolas, alunos, toda a comunidade foi apanhada de surpresa. Podemos conferir em trabalho publicado em *Currículo sem Fronteiras* do qual extraímos uns excertos de depoimentos de pais ou responsáveis:

> A compreensão é muito mais difícil pelo celular e muita coisa não consigo compreender. Não consigo dar a ajuda que ela precisa. Não consigo acompanhar o ritmo das matérias que vem uma atrás da outra e não tenho instrução para ensinar igual os professores ensinam.
>
> Não acho legal a forma como a escola está promovendo o ensino online. Eu acho que deveriam pegar o contato dos alunos e, através de um grupo de WhatsApp, enviar a matéria para cada criança ter o acesso próprio. Porque a criança tem que procurar a matéria, tem que procurar site, acessar link, o que se torna muito mais difícil. A escola tem o contato direto dos alunos. Todos têm WhatsApp e o envio das matérias deveria ser pelo zap de cada um. Na minha opinião, o que está sendo feito não vai produzir rendimento algum (Rejane, mãe de aluna de escola pública no Rio de Janeiro, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).
>
> Considero que o que está sendo oferecido por EAD deve ser considerado como um material complementar e não substitutivo do que deve ser dado quando houver volta às aulas. Primeiro por questão de equanimidade. Nem todo mundo pode dar a mesma atenção ao material que chega por EAD, principalmente quando o principal é buscar um modo de sobreviver. Além disso, muitos não têm PCs e impressoras em casa; segundo porque não somos professores e mesmo podendo ajudar crianças em estudo por EAD, podemos cometer erros que especialistas não cometeriam; terceiro porque as aulas presenciais propiciam as vivências compartilhadas entre as crianças e colocam-nas em presença de diversidades necessárias para um real aprendizado, para além de conteúdos. (José, avô de um aluno que estuda em escola pública no Município do Rio de Janeiro, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

Rejane observa, ainda, que não consegue dar a ajuda que considera necessária para a filha acompanhar o que está sendo proposto e não tem "instrução para ensinar igual aos professores ensinam" (grifo nosso). Sugere que o processo seja mais simples, utilizando as ferramentas que já fazem parte da rotina de comunicação entre os pais e a escola.

Os alunos sentem falta da escola, do contato físico com os colegas e com os professores e na grande parte dos depoimentos afirmam que o ensino remoto por vezes não dá conta de esclarecimentos dos conteúdos.

Portanto, o papel do professor se configura em tempos de pandemia extremamente primordial e, nesse ponto, voltamos nosso foco para de que maneira esse profissional está sendo adequadamente instruído, objetivando lidar com tantas alternativas de trabalho (até então não praticadas ou desconhecidas em sua prática) e tantas outras posturas que exigem dele um novo posicionamento.

Observamos ao longo desse período de pandemia, sobretudo, a inserção de várias plataformas de aprendizagem Google Classroom[1] que prescindem da presença ativa e colaborativa dos professores na sua confecção, que engessam toda e qualquer tentativa de conhecimento e de troca saudável entre alunos e professores.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser valorizado como algo que escapa a qualquer tentativa de previsibilidade, independentemente de o ensino ser online ou presencial. Nesse particular, concordamos com (NÓVOA, 2017) quando afirma que as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade; é a interação que deve ser instigada e que estimula a produção de diferenças. As diferenças inerentes ao processo de ensino-aprendizagem não se coadunam com a uniformização do ensino em plataformas engessadas em prol de objetivos numéricos.

Não se trata aqui de criticar uma determinada modalidade de ensino -remoto, híbrido, a distância, mas sim de dotar o docente de recursos para participar ativamente de propostas dentro de uma realidade concreta que o estimule a aprender, compartilhar e progredir. É fato que a profissionalização do docente deve ter como objetivo precípuo dar-lhe a considerar

1 A Google Classroom é uma plataforma da empresa Google que tem funcionado, neste momento de pandemia, como sala de aula virtual. "Criado em 2014, é uma espécie de sala de aula virtual do Google. Por meio dele, professores podem organizar e compartilhar conteúdo a distância. Além de permitir anexar atividades e materiais em PDF, o Google Classroom possibilita a criação de perguntas que podem ser respondidas por múltipla escolha ou respostas curtas".

ISBN 978-65-86901-50-4

CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

que o aprendizado vai muito além dos números de avaliações externas e internas, muito além de um currículo prescrito e de tecnologias com simples ferramentas de ensino. A reflexão, a participação ativa devem ser primordiais e isso só se consegue com uma consciência crítica de professores que orientem seus licenciandos, independentemente do que se possa esperar de ações de outras instâncias.

> Almeida (2010), em suas pesquisas sobre currículo e tecnologia, considera que as propostas para a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem devem sempre se pautar nas interrogações: sobre o quê?, a serviço de quê?, para quê?. Portanto, em tempos de pandemia, julgamos importante que qualquer proposta política estimule a discussão sobre o sentido de currículo mediatizado pelas tecnologias – como se aprende e como se ensina com tecnologias –, e qual é a função da escola, o papel do professor, do aluno e das famílias neste momento crucial de nossas vidas.

A capacidade de ensinar vem de outras instâncias, entre as quais o contato com a realidade, a inserção no espaço escolar e, sobretudo, a capacidade de agir, ter presença ativa, projetar experiências próprias, ser estimulado a criar alternativas em seu cotidiano pedagógico.

Se quisermos fazer um paralelo como (NÓVOA, 2017) nos sugere em seu texto relativamente à semelhança da profissão docente com a profissão médica, podemos dizer que, apesar de contatos via internet, uso de plataformas digitais, o médico tem que ter o contato pessoal com seu paciente para definir um diagnóstico acurado e eficaz.

Se por um lado o professor precisa estar atualizado e atento há, por outro lado, uma exigência relativa à filtragem de conteúdos adequados, além da exigência de reflexão a partir desses dados novos que nos chegam a todo o momento. Ao professor de hoje é exigido um conjunto de atualizações, uma pesquisa constante que não só lhe proporcione subsídios a uma inovação, mas também reciclagem constante, que o estimule a partilhar esse conhecimento com seus alunos. Essa nobreza de partilha é fundamental na docência de nossos dias sem a qual o docente se isola, concentrando para si próprio um domínio que deve ser partilhado com todos.

É evidente, aqui reforçamos, que a pandemia veio para pôr em evidência espaços vazios, de falta de coordenação, de despreparo e uma série de falhas que apontam para tomada de decisão urgente, reflexiva e crítica. A inação prejudica para hoje e para sempre: causa danos irreparáveis a uma

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

sociedade que não define o papel do professor como preponderante para uma sociedade que se quer humana, civilizada e progressista dentro de princípios éticos.

O avanço de novas tecnologias ou nem tão novas assim para poucos, o acesso irrestrito a informações de todo o tipo, alunos cada vez mais ligados aos meios digitais criam um espaço que, só com muita atualização, é possível se inserir nesse mundo que veio para ficar sem nenhuma dúvida. Se quisermos creditar à pandemia a presença do trabalho remoto, *home office*, trabalho híbrido, seja lá qual for a nomenclatura, o que se exige nesse momento é um grande esforço do profissional docente. Esforço esse que não findará quando a pandemia acabar; não haverá retrocesso nas novas formas de trabalho. Algumas delas, ousamos dizer, vieram a preencher aquilo que o momento socioeconômico revela: fragilidade nas relações de trabalho, desvalorização do conhecimento, trabalho mecanizado com plataformas e ausência da participação efetiva dos docentes na proposição de políticas educacionais.

Em uma apresentação do professor Jurjo Torres Santomé, que participou como convidado em evento em comemoração aos 10 anos (+ pandemia) do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Currículo (GEPAC)/UNIRIO, apresentada em 25.6 do corrente ano, (*https://www.youtube.com/watch?v=7FIWOJl5rMk*) algumas de nossas questões foram por ele referidas, quais sejam: a crítica à presença de empresários na educação, a privatização da educação, a dificuldade de lidar com determinados materiais, como usar adequadamente os aparatos tecnológicos. Na opinião do professor, com a qual concordamos, é prioritário repolitizar a educação, trabalhar "vertebralmente" (palavra dele) com todos os professores de diferentes níveis, em prol de uma educação de qualidade.

Ao considerarmos o retorno às atividades após esse momento de crise sanitária se exigirá dos docentes o domínio também de outras competências, uma vez que os possíveis saldos estão criando um perfil de crianças, adolescentes, universitários. Que perfil será esse? Terá o professor condições efetivas de atuar prevendo os possíveis percalços que certamente irá encontrar? Que competências terá que desenvolver para poder agir de modo adequado frente a essas novas experiências?

Muito será e já está sendo exigido do professor no retorno ao mundo pós-pandemia. Provavelmente, podemos afirmar, será uma das áreas que mais empenho exigirá do profissional da educação, uma vez que muitas variáveis e déficits foram detectados no sistema educacional como um todo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

Mais uma vez, reiteramos que essa perspectiva não se dará apenas a nível de conhecimento do saber técnico e de conteúdo. Vai muito mais além das questões teóricas e de conhecimento, pois exigirá dos docentes um outro saber que não está nos livros, nos manuais, nos conhecimentos técnicos. Será um conhecimento do humano, da capacidade de adaptação de todos os interlocutores / agentes / atores.

Uma gama de estímulo àqueles que precisam retornar às aulas por conta da evasão escolar; um detalhado e profundo conhecimento dos possíveis lapsos cognitivos que acometeram alguns estudantes e precisam ser sanados para prosseguir da forma mais adequada possível. Tudo isso requer estudo, aperfeiçoamento, disciplina e muito particularmente uma ligação estreita com pais, escola e a sociedade. Será uma intrínseca relação entre todos os envolvidos com o protagonismo ativo do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em verdade, a identidade do "tutor" é bem definida tanto pelo Referencial de Qualidade do Ministério da Educação como pelos diversos documentos legais emitidos pelos órgãos governamentais. Ele é um professor com formação específica para atender ao aluno em cada setor da construção do conhecimento. Deve ter habilidades tecnológicas para manejar ferramentas como deve ser capaz de orientar os alunos quando necessário.

Também é verdade que a pandemia trouxe inúmeras mudanças para os docentes; para muitos, a improvisação foi o primeiro momento, pois os setores governamentais pouco fizeram para ajudar em um tempo e necessidades atípicas em nossa vivência.

Entretanto, a situação pandêmica também serviu para concretizar quão importante é a função dos professores e como a escola é de fato o espaço de convívio e de interação para a construção do aprendizado não só escolar como também humano de trocas e vivências. Pais se viram desamparados para exercer a função professoral, tanto pela ausência de conhecimento das ferramentas tecnológicas e de conteúdo, quanto, em alguns casos, pelas dificuldades de acesso à internet para aulas em plataformas.

Por fim, ao término desse período muitas mudanças deverão ocorrer, porque haverá a necessidade de revisão das relações entre pais, escola, sociedade e o protagonismo ativo do professor para esse novo relacionamento em prol da educação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

REFERÊNCIAS

ABED. Tutor é Professor: Carta de João Pessoa. Seminário Nacional de Educação a Distância, realizado em 28-29 de abril de 2011. Disponível em: https://aed-moodle.ufpa.br/pluginfile.php/324372/mod_resource/content/2/Texto%2012.pdf. Acesso em mai./2021.

ALMEIDA, M. E. B. de. A tecnologia precisa estar na sala de aula. **Gestão Escolar.** Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/627/maria-elizabeth-de-almeida-fala-sobre-tecnologia-na-sala-de-aula. Acesso em: 19/6/2020. (entrevista concedida em 01/6/2010 a Elisângela Fernandes).

BELLONI, M.L. **Educação a distância.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância Ministério da Educação** - Brasília, ago. de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf Acesso em 19/6/2021.

BRASIL. **Portaria no**. 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Parecer** do CNE/CES nº 564/ 2015, publicado em 2016. Site Consultor Jurídico - https://www.conjur.com.br/2018-abr-02/tutor-ensina-sistema-ead-professor-mesmo-registro#:~:text=MERO%20REQUISITO-,Tutor%20que%20ensina%20no%20sistema%20EAD%20%C3%A9,mesmo%20sem%20registro%20no%20MEC&text=A%20falta%20de%20registro%20profissional,provas%20do%20exerc%C3%ADcio%20do%20cargo/ Acesso em 29/6/2021.

BRASIL. **Resolução**/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3320-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-5-de-junho-de-2009 Acesso em 05/6/2021.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. **A dialética professor-tutor na educação online**: O Curso de Pedagogia-UAB-UFJF em Perspectiva. III Encontro Nacional sobre Hipertexto. B. Horizonte, MG – 2009.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.114

CARVALHO, A. P. P. M. de; LIMA, E. B. **Um tempo – nem tão novo tempo – advindo da COVID-19**: desafios político-curriculares no eixo Brasil-Portugal. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 786-806, set./dez. 2020. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/carvalho-lima.pdf.

LEMGRUBER, M.S. **Educação a distância**: para além dos caixas eletrônicos, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf. Acesso em 04/6/2021.

MORALES, J. Como funciona o Google **Classroom**, app que pode ajudar na quarentena. Publicado em 24/3/2020. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/como-funciona-o-google-classroom-app-que-pode-ajudar-na-quarentena/ Acesso em mai./2021.

NONOHAY, D.S. Tribunal Regional do Trabalho (TRT-RS) Disponível em: http://www.lcdiniz.adv.br/blog/?post=Tutor+que+ensina+no+sistema+EAD+e+professor,+mesmo+sem+registro+no+MEC-0E11FD7377AEBEEB8C743BBB6FC1804F068CDECCFE2B4F2C074B1E7127D8E392. Acesso em: 04/6/2021.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 nº 166 p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/329 Acesso em mai./2021.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação** CEE-RJ nº 297, publicado em 04 de julho de 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAROUCO, L. **Mapa conceitual** elaborado com base no artigo Tutoria em educação a distância de Jaeger, F., ACORSSI, A. Disponível em http://penta2.ufrgs.br/edu/mapasconceituais/tutoriaEAD/ Acesso em 04/7/2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR BIOLOGIA: A FORMAÇÃO DO EDUCANDO À LUZ DOS DOCUMENTOS LEGAIS BRASILEIROS

ALINE PEIXOTO VILAÇA DIAS
Doutoranda no programa de Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, alinepeixoto12@hotmail.com;

GELBIS MARTINS AGOSTINHO
Mestrando do no programa de Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; gelbismartins@gmail.com;

ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI
Orientadora- Professora no programa de Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF, elinafff@gmail.com

INSTITUIÇÃO FINANCIADORA: UENF/CAPES

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

RESUMO

O presente artigo configura-se um recorte da Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação de Cognição e Linguagem na Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), cujo centro da pesquisa foi Sequência Didática no Ensino de Biologia. O objetivo da presente pesquisa foi apresentar o Ensino de Biologia sob a perspectiva dos documentos legais. As metodologias utilizadas foram levantamento bibliográfico e análise de documentos que norteiam e regulamentam o Ensino Médio e o Ensino de Biologia. Verificou-se a importância do Ensino de Biologia na formação cidadã dos educandos, porém, de acordo com a pesquisa, verificou-se que ainda é uma disciplina considerada, inclusive pelos documentos legais, como de difícil entendimento para os educandos. Para sanar essa problemática, sugere-se a elaboração de aulas diversificadas com estratégias didáticas variadas e a contextualização dos conteúdos.

Palavras-chave: Ensino de Biologia, Documentos Legais, Ensino Médio.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi resultado de um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no programa de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, na qual investigou-se sequência didática para o ensino de Biologia Celular no Ensino Médio. Sendo assim, o objetivo deste artigo delimitou-se em descrever o Ensino de Biologia, no Ensino Médio, sob a óptica dos documentos legais e também com uma breve revisão bibliográfica.

Como metodologia aplicada a pesquisa adotou-se primeiramente a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo para apresentar o leitor um panorama sobre o Ensino Médio, posteriormente investigou-se importância do Ensino de Biologia e sua importância na formação do educando, e por fim, realizou uma pesquisa documental utilizando de legislações orientações e outros documentos pertinentes a temática abordada neste trabalho.

Para facilitar o entendimento do leitor, o artigo encontra-se organizado nas seguintes partes: Ensino Médio: características e fundamentos, O componente curricular Biologia e a formação do educando, O Componente Curricular Biologia nas perspectivas dos Documentos Legais.

Constou-se que perante a legislação O Ensino de Biologia deve ser contextualizado, aplicado de forma interdisciplinar, usando metodologias que facilitem o aprendizado do educando. Visto que os conceitos dessa áreas tendem a ter nomenclatura abstrata, são muitos conceitos em termos de quantidade e isso requer um ensino diferenciado.

Ensino Médio: características e fundamentos

O início da educação brasileira, deu-se com a chegada dos Jesuítas, marcada pela separação entre o ensino direcionado para a elite e o ensino voltado para os menos favorecidos economicamente.

> Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais. Desse modo, [...] inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão. (FERREIRA Jr. 2010, p.26-27).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

A educação passou por diversas mudanças combinadas pela influência política. Novas políticas, novos governantes, uma realidade permanecia: educação diferencia entre as classes sociais. Esse cenário se perpetuou por muito tempo e ainda é comum na educação pública brasileira. Porém, nesse decorrer de transformações, foi observa-se uma educação classista, onde a formação cidadã e os avanços nos estudos era voltada para a elite, enquanto para os das classes sociais o que lhe eram oferecidos era a mero ensino da leitura e escrita. Aponta-se que no início do século XIX, era escasso o ensino formalizado em instituições escolares (SANTOS, 2010, FERREIRA Jr., 2010). Santana et al. (2019) completam que:

> De início levou os nativos da terra (os índios), a um processo de exploração até a exaustão causando quase sua total extinção. Iniciado com os europeus portugueses, atores principais no descobrimento do Brasil, com o passar dos tempos foi se fortalecendo uma elite dominante desejosos de manter seus privilégios às custas do sacrifício do povo.

Sobre normatização da educação brasileira destaca-se que a primeira lei foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), a Lei nº 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961. Anteriormente a educação era normatizda por Decretos-Leis das Reforma de Capanema (QUEIROZ, HOUSOME, 2018). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961 norteava todos os níveis educacionais no país. A partir delas, Estados e escolas passaram a possuir, mesmo que de forma bastante limitada, a flexibilidade para construir seus currículos adequando de acordo com as peculiaridades de seus alunos. No artigo Primeiro dessa legislação estava previsto que a educação tinha inspiração em princípios de liberdade e ideias de solidariedade humana, sua finalidade:

a. a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
b. o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
c. o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
d. o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
e. o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

> permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
> f. a preservação e expansão do patrimônio cultural;
> g. a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Sobre a normatização do Ensino Médio Martinho et al. (2019, p. 3432) explicam que teve diversas nomenclaturas e períodos de duração. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

> (...)o Ensino Médio, estava dividido em Ensino Médio Inferior, também denominado de Ensino Ginasial, com duração média de 4 anos, e Ensino Médio Superior, também denominado de Ensino Colegial, com duração média de 3 anos.

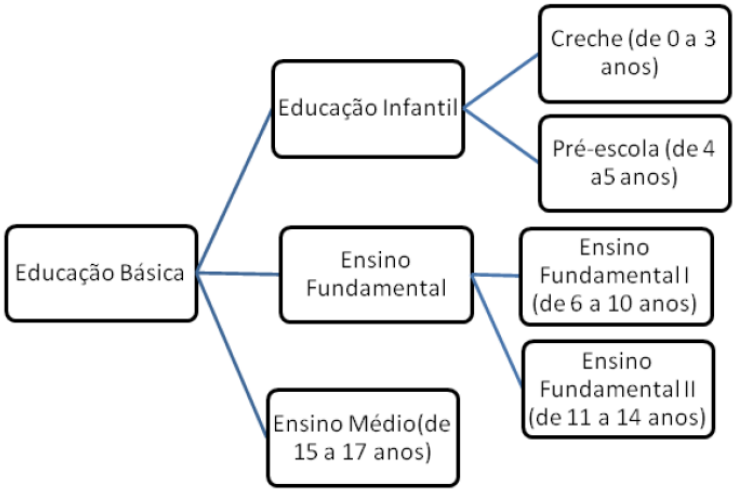
Nova mudança no cenário político, reflexos dessa modificação atingiram a educação brasileira. Em 1971 uma nova legislação, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação substituiu a Lei nº 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961. Com essa nova lei, a educação passou a possuir primeiro grau e segundo grau. A escola primária juntou-se ao ginasial e denominou primeiro grau.

A nomenclatura de Ensino Médio que é conhecida atualmente no século XXI foi implementada a partir da Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, legislação que rege a educação brasileira em todos os níveis até o momento atual (MARTINHO et al., 2019). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN nº 9.394/96) em seu artigo 21, fazem parte da educação escolar a Educação Básica e o Ensino Superior. A educação básica é organizada em etapas e estipula-se uma faixa etária adequada para cada uma dessas etapas conforme pode ser observado na figura 1.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

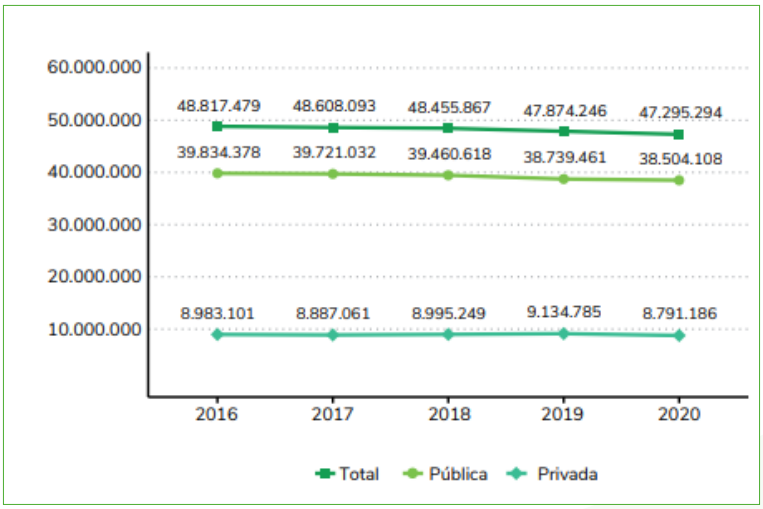
Figura 1: Organização da educação básica brasileira segundo a (LDBEN nº 9.394/96)



Fonte: Dias (2020, p.21).

Dados publicados pelo Censo da educação básica referente ao ano de 2020, publicados em 2021, evidenciaram a existência de 47,3 milhões de matrículas na educação básica brasileira (Gráfico 1). A pesquisa apontou que em média 579 milhões de matrículas a menos quando comparado com os resultados do ano de 2019. Essa diminuição corresponde a uma redução de 1,2% no total.

Gráfico 1: Matrículas na Educação Básica do ano de 2016 até 2020.



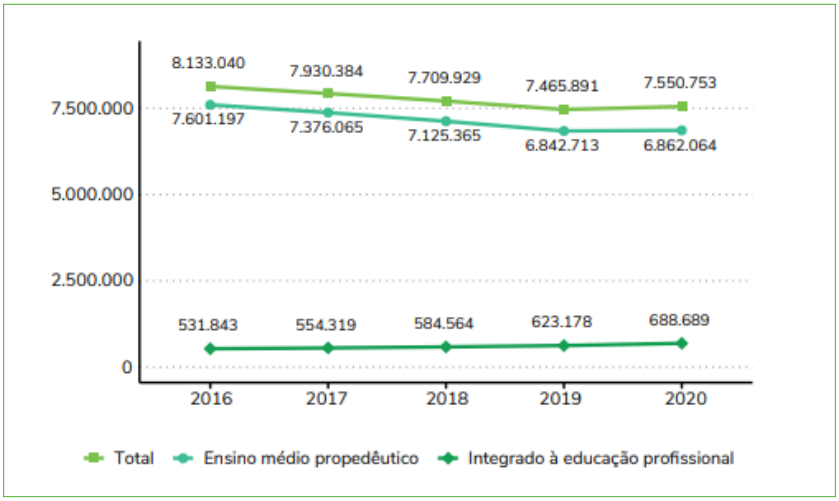
Fonte: CENSO MEC, 2020, p. 16.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

Prosseguindo para o Ensino Médio verifica com base no mesmo senso que em 2020 foram registradas 7,6 milhões de matrículas (gráfico 2).

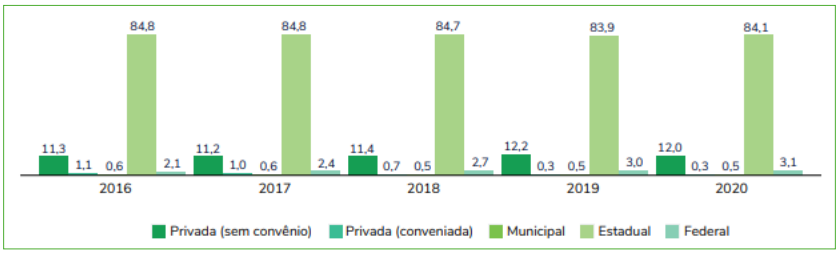
Gráfico 2: Matrículas no Ensino Médio do ano de 2016 até 2020.



Fonte: CENSO MEC, 2020, p. 26.

Ainda segundo esse mesmo estudo verificou-se um aumento de matrículas de 1,1%. Na rede privada, no ano de 2020, está a maioria das matrículas (84,4%), já a rede privada conta com 12,3 % das matrículas (gráfico 3).

Gráfico 3: Matrículas no Ensino Médio segundo dependência administrativa do ano de 2016 até 2020.



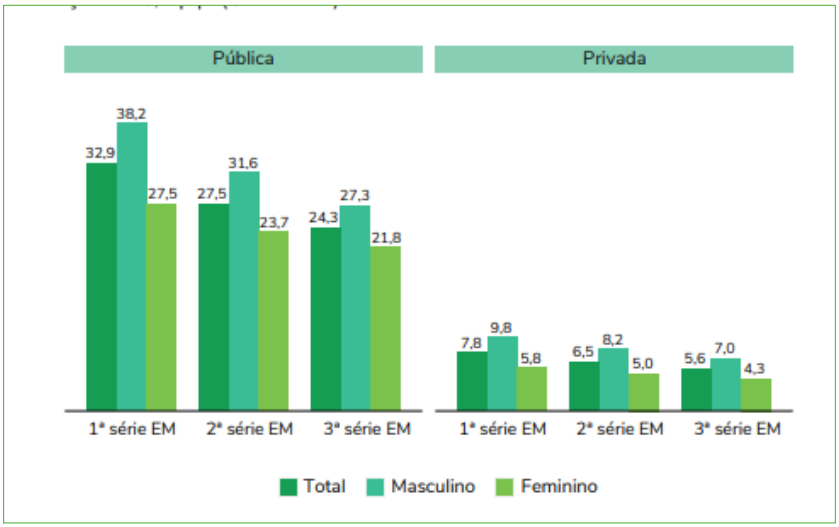
Fonte: CENSO MEC, 2020, p. 27.

Por fim, no que tange a distorção idade-série o valor de manteve igual ao do ano de 2019 (26,2%). Essa distorção é mais evidente na rede pública, conforme pode ser analisado no gráfico 4.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

Gráfico 4: Distorção série-idade escolas públicas e privada



Fonte: CENSO MEC, 2020, p. 28.

Sobre as perspectivas Corso e Soares (2014, p.14) a situação do Ensino Médio no período compreendido entre o final do século XX e primeiras décadas do século XXI passa por uma situação desafiadora. A escola vive um enfrentamento no que diz respeito a identidade do Ensino Médio. Os autores afirmam:

> (...)a tensão entre a formação geral e a formação profissional, a expansão da matrícula nos últimos anos, a evasão e reprovação, as diferentes formas de organização e a crise com a escola noturna. Aliado a estes, a sociedade capitalista sob a qual estamos assentados, apresenta o desemprego estrutural, avassalador, como desafio para a organização política e social (CORSO; SOARES, p. 2014).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), na parte que apresenta uma visão geral do Ensino Médio, chama a atenção para as mudanças que essa etapa da Educação Básica foi sofrendo e apontam:

> Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

> Superior. Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãs. Não se trata de acumular conhecimentos (PCNEM, 1999, p.15).

Sob as perspectivas dos PCNEM, averigua-se que a formação do aluno deve permiti-lo adquirir conteúdos básicos, sua preparação científica e levá-lo a utilizar as diversas tecnológicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN nº 9.394/96), legislação que regulamenta a educação escolar no espaço formal atualmente, aponta que a educação básica tem a finalidade de desenvolver o estudante, garantir-lhe a formação que lhe permita o exercício da cidadanias e possibilite formas de avanços no trabalho e em estudos posteriores. Essa mesma legislação divide a educação escolar em: Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior.

A Constituição Federal de 1988 traz a educação, dentre ou fatores, como direitos sociais do ser humano. Em seu artigo 205, que aborda a educação verifica-se que a educação é diretos de todos os cidadãos e é dever do estado e da Família, direcionada a promover o desenvolvimento completo do educando, para que esse possa exercer sua cidadania e ser qualificada para o mercado de trabalho, como pode ser visto na íntegra a seguir:

> 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.

Ainda sobre a perspectiva legal, a respeito da Educação Básica, a LDBEN 9394/96, descreve em seu artigo 22 que a sua finalidade é fornecer uma formação ao educando que lhe permita a formação comum social e oferecer meios que ele possa avançar no trabalho e em estudos posteriores. Conforme descrito abaixo:

> Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

Os pesquisadores Frigotto e Ciavatta (2004) fazem uma análise do Ensino Médio antes da LDBEN 9394/96 e outras legislações e chamam atenção para o fato de que as legislações anteriores direcionadas para o Ensino Médio não estavam focadas no aluno como pessoa humana e que só com o artigo 22 da LDBEN 9394/96 é que o desenvolvimento humano foi colocado em pauta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) evidenciam:

> Os objetivos do Ensino Médio em cada área do conhecimento devem envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que correspondam ás necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondem a uma cultura geral e a uma visão de mundo (PCN, 1999, p. 207).

Para Nosella (2015, p. 123) considerar o Ensino Médio como um intermediário entre o Ensino Fundamental e a Ensino Superior ou o mercado de trabalho é incoerente, isso porque na sua compreensão o Ensino Médio é "a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação". Em seu artigo 35, a LDBEN nº 9.394/96 determina o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, cuja duração mínima deverá ser de 3 anos, e as finalidades são:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, determinam em seu artigo terceiro:

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

> Art. 3º O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB) (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, p.2).

A Base Nacional Comum Curricular ao falar da relação entre Ensino Médio e Educação Básica cita que mais do que garantir a educação dos jovens nessa etapa é garantir a permanência e a aprendizagem dos mesmos suprindo suas necessidades presentes e futuras (BRASIL, 2017).

Casagrande et al. (2019, p.412) fazem crítica a integração entre Ensino Médio e Ensino Técnico proposto na parte diversificada BNCC, segundo esses pesquisadores a maiorias dos jovens passam a ser vistos como trabalhadores de macacão, pois muitos jovens não concluem os estudos e tornarão "mão-de-obra imediata para o mercado".

O Ensino Médio ainda vive um cenário de mudança, conforme descreve Silva (2018), segundo o autor essa mudança veio em detrimento das mudanças do cenário político vivenciado pela Brasil. Em 2016, uma série de processos culminaram no Impeachment de Dilma Rousset, até então a presidente do país. Com sua saída, o seu vice-presidente Michael Temer veio a assumir o governo e então aconteceu a publicação da Medida Provisória n° 746, de 2016 que é referente a reforma do Ensino Médio.

Neto et al (2017, p. 8712) acrescenta que essa mudança no Ensino Médio vive duas vertentes, uma onde a reforma é vista como necessária para solucionar problemas dessa etapa da Educação Básica. Já a outra vertente que não contrários a proposta, "pois acreditam que é um velho discurso, com uma nova roupagem".

O COMPONENTE CURRICULAR BIOLOGIA E A FORMAÇÃO DO EDUCANDO

A palavra Biologia é derivada do grego, bios, que significa vida e logos que é estudo. Logo, Biologia é o estudo da vida, enquanto ciência é direcionado aos estudos dos seres vivos, sua organização e funcionamento, suas interações entre mesma espécie e espécies diferentes (GONZAGA et al., 2016).

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

Segundo a pesquisadora Krasilchik (2000) o ensino de Biologia teve início no currículo das escolas brasileiras em 1930, a partir daí a forma que como vem sendo abordado os conhecimentos dessa área vem sofrendo inúmeros modificações. Quando se fala em ensinar Biologia, segundo Cruz et al. (2015) faz-se necessário levar em consideração o diálogo entre conhecimento ditos científicos e conhecimentos vivenciados no dia a dia pelo educando. Dessa forma, é por esse percurso que a disciplina torna-se mais fácil para o aluno compreender.

Como descrito pela pesquisadora Krasilchik (2016) a formação do educando no Ensino de Biologia é indispensável. Isso porque, como aponta a autora, essa área do conhecimento proporciona ao indivíduo aprofundar-se e compreender conceitos e explicações que envolvem a vida moderna, desperte o interesse pelo mundo dos seres vivos. Outrossim, os conteúdos apresentados devem proporcionar também a formação social, crítica, proporcionar o senso de responsabilidade e respeito tanto com o outro quanto com a natureza.

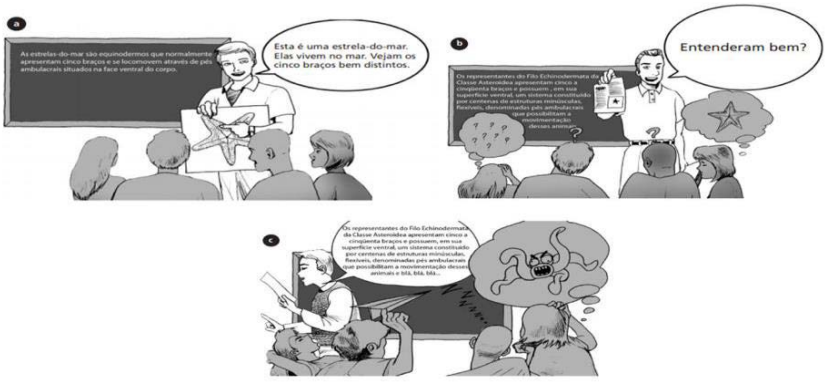
Segundo Leite et al. (2017) a educação brasileira vive um período desafiador, com disciplinas apresentando os conhecimentos de forma fragmentada, com um volume de informações, muitas das vezes distanciadas das realidades dos educandos. O pensamento crítico na sala de aula é outro ponto a ser debatido, pois esse também muitas das vezes é deixado de lado. No que diz respeito ao Ensino de Biologia, pode ser percebida essa problemáticas ao verificar a dificuldade que os estudantes, na sua grande maioria, têm em relacionar a teoria vivenciada na sala de aula com a realidade do seu dia a dia. Conforme aponta os autores, os alunos são incapazes de reconhecer o conhecimento científico em fatos cotidianos.

No que tange a Didática do Ensino de Biologia, Silva Junior e Barbosa (2009) descrevem que ela apresenta muitos traços de uma educação predominantemente tradicional, com muitas técnicas mas com pouco ou nenhuma eficácia e isso faz com o ensino seja monótono e até mesmo desvinculado do cotidiano do estudante. Para Schwanke e Cadei (2014) além da Didática é preciso preciso maior comunicação nas aulas de Biologias e os autores ilustram (figura 2) três possíveis situações relacionadas a comunicação entre educador e educando nas aulas e como ela interfere no processo de ensino aprendizagem,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

Figura 2: Formas de comunicação entre professor e alunos nas aulas de Biologia



Fonte: Schwanke, Cadei, 2014, p. 25.

A figura 2 ilustra três situações que podem acontecer na sala de aula. Em "a" pode ser visto a comunicação facilitadora, onde o aluno consegue compreender com facilidade o que está sendo ensinado. Em "b" e "c" verifica-se que aulas apenas expositivas, sem relação do conteúdo com o objeto do estudo podem deixar os alunos dispersos ou sem compreender o que está sendo apresentado pelo professor. Possetti (2014) completa que usar desenhos, figuras na sala de aula é uma ferramenta pedagógica que pode auxiliar o professor em suas aulas e também facilitar a compreensão dos educandos, principalmente no Ensino de Biologia.

Nessa mesma direção, Pechlier (2018) relata, que de modo geral, os conteúdos abordados nas aulas de Biologia, são apresentados de forma fragmentada, desconexa com o cotidiano o que gera para o aluno um aprendizado prejudicado, impossibilitando que seu conhecimento científico seja favorecido.

De acordo com Leite et al. (2017) a Biologia faz o estudo da vida dos seres vivos, desde os microscópicos até com mais complexos. A Biologia está presente no cotidiano influenciando diretamente na vida em sociedade. Sendo assim, é uma ciência indispensável e os conhecimentos que compõem essa área é indispensável para o ser humano, pois além de possibilitar o entendimento sobre como acontece fenômenos biológicos dos diversos grupos de seres vivos ainda permite a construção da identidade social.

No que refere-se a importância da formação biológica, Krasilck (2016) acredita que contribui para que cada indivíduo possa compreender a ter um aprofundamento conceitos e fenômenos. Esses conhecimentos adquiridos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

são capazes de oferecer uma formação cidadã, isso porque os conteúdos dessa área do conhecimento levam o indivíduo a tomada de decisões que envolvem tanto o individual como o coletivo. Além disso, o ensino de Biologia é capaz de promover o senso crítico, a ética, responsabilidade e respeito com o meio ambiente e os seres que ali vivem, seja da mesma espécie ou de outra. Nesse contexto, quando se fala de indivíduo crítico, aponta-se a definição de Machado (2017, p.105), que define essa formação como

> Um indivíduo crítico não é apenas um ser que reclama das situações injustas, sem saber agir diante dos problemas. É um ser que sabe refutar, argumentar e propor ideias.

Na visão de Nicola e Paniz (2016) o meio de proporcionar aulas de Biologia diferenciadas e atrativas para o educando é sair um pouco do giz e quadro que torna as aulas rotineiras e não despertam o interesse dos educando e levar para aulas recursos didáticos.

No que tange ao Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN nº 9.394/96), aponta que é a última etapa da Educação Básica e os conteúdos apresentados são um aprofundamento do que já foi visto pelo educando no Ensino Fundamental. Pautada na legislação, nota-se que os conteúdos do Ensino de Biologia apresentados aos educandos serão uma continuidade do que eles já estudaram nos anos anteriores.

O COMPONENTE CURRICULAR BIOLOGIA NAS PERSPECTIVAS DOS DOCUMENTOS LEGAIS

Foi por intermédio da Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação de 21 de dezembro de 1961 que o currículo escolar passou a apresentar maior participação das Ciências da Natureza (compostas por Física, Química e Biologia). Desde o 1º ano do ginasial (correspondente ao que hoje denomina-se 6º ao 9º ano do ensino Fundamental). Já a Biologia, Química e Física tiveram sua carga horária aumentada no colegial (atual Ensino Médio), nessa etapa essas disciplinas eram apresentadas de forma desmembradas (KRASILCHIK, 2000; DOLIBAINA, 2014; QUEIROZ e HOUSOME, 2018). Conforme aponta Krasilchik (2000, p.86)

> Essas disciplinas passavam a ter a função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico. O cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

> assim capaz de tomar decisões com base em informações e dados (KRASILCHIK, 2000, p. 86).

A transformação no cenário político culminou na ditadura militar, em 1964, com isso a educação também passou por mudanças que levou a promulgação de uma nova Diretrizes e Bases da Educação, que foi a Lei nº 5.692, promulgada em 1971. Nessa nova fase da educação brasileira, o ensino era voltado para a preparação para o mercado de trabalho. Então novamente o Ensino de Ciências Naturais passou por modificações novamente e dessa vez a disciplina Ciências tornou-se obrigatória nos anos finais do Ensino Fundamental (KRASILCHIK, 2000; DOLIBAINA, 2014).

A partir da Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, foi prevista a Base Nacional Comum Curricular que apresenta as seguintes áreas de conhecimento:

> I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicada.

Anteriormente a promulgação da BNCC, no ano de 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), no que diz respeito ao conhecimento de Biologia, definiram que é objetivo de estudo dessa área os fenômenos da vida e suas diversas formas de manifestação. Além disso, os parâmetros também estipulam que o conhecimento de Biologia deve incentivar o questionamento de situações polêmicas:

> (...) que dizem respeito ao desenvolvimento, ao aprofundamento de recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam a intensa intervenção humana no ambiente, cuja avaliação deve levar em conta a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, enfim, o modo como a natureza se comporta e a vida se processa (PCNEM, 1999, p. 219).

Esse mesmo documento aponta que os conteúdos da Biologia não devem ser apresentados como uma lista de tópicos a serem estudados pelos educandos e sim como meio de promover uma visão de mundo, levar o educando a ter uma posição cidadã. Também é exposto que no Ensino Médio não é possível apresentar ao aluno todo os conhecimentos que compõem a Biologia, porém é preciso que os conteúdos apresentados aos educandos sejam por meio de contextualização.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (OECPCN) de 2002 referente a Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, são apenas orientações para o ensino, apresenta competências da disciplina, sem a finalidade de complementar os PCNM. As OECPCN (2002) declaram que o domínio do conhecimento Biologia faz com que os educandos possam compreender os assuntos contemporâneos e participar dos mesmos. Visto que a linguagem científica vem ganhando espaço no vocabulário, sem comum o uso de termos como genoma, Ácido desoxirribonucleico- DNA, cromossomos. Sobre a forma como os conteúdos da área de Biologia devem ser abordados, esse mesmo documento descreve que devem ser selecionado assuntos e estratégias que levem o estudante a entender não apenas seu cotidiano, mas também ter uma visão mais ampla da sociedade. Como estratégias de abordagem dos conteúdos, verifica-se que essas podem ser por meio de: experimentação, estudo de meios, desenvolvimento de projetos, jogos, seminários, debates e simulações (BRASIL, 2002).

Ao analisar as orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio OCEM, volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias de 2006, verificou-se que trata-se de um documento cuja intenção é apresentar um agrupamento de reflexões direcionada aos professores. Como exposto no próprio material, seu objetivo é contribuir no diálogo entre professor, espaço escolar e sua prática docente. Esse documento, no que diz respeito aos conhecimentos de Biologia, reconhece que seu ensino é um desafio ao professor. As metodologias apresentadas nas aulas são quase que voltadas para o preparação dos alunos para os vestibulares. Essas orientações ainda confirmam que o ensino é pautado na memorização de conceitos o que culmina na descaracterização da disciplina como ciência. Isso porque, enquanto ciência, os conceitos e termos não são estáveis. Por outro lado, admite que os assuntos presentes nessa área de conhecimento estão cada dia mais sendo difundido nos meios de comunicação. Sob a perspectiva desse documento, o ensino de Biologia e seu desenvolvimento deve ter como base as finalidades do Ensino Médio, estipulados na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2006).

Em 2017 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo, já previsto pela LDBEN 9394/96, que apresentam competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas educandos ao longos das etapas e modalidades da Educação Básica. No que compete a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias a BNCC destaca que seu aprendizado ultrapassa o estudo de conteúdos conceituais. Verifica-se, que essa

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

área de conhecimento deve possibilitar uma integração entre as disciplinas Biologia, Química e Física, para isso é estipulado as competências e habilidades que devem ser desenvolvida pelos educandos de forma a ampliar e sistematizar os conceitos já estudados no Ensino Fundamental. A BNCC ainda aponta que minoria da população é capaz de aplicar com conhecimento científico na resolução de problemas como consumo de energia de aparelhos eletrodomésticos, leitura e interpretação de rótulos de produtos alimentícios. Diante de tal situação, o documento enfatiza que área da Ciências da Natureza deve comprometer-se com o letramento científico da população (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que desde o início da educação brasileira até os dias atuais, as mudança no âmbito político refletem diretamente na educação escolar. Atualmente, como verifica-se, na situação que o país vem vivenciando por meio da Medida Provisória n° 746, de 2016 que é referente a reforma do Ensino Médio, que vem causando contradições. Ademais, notou-se que a Educação Básica ainda possui uma fragmentação entre os conteúdos, além da existência disciplinas com conteúdos volumosos, mas com o ensino muitas das vezes distanciados da realidade do educando o que resulta um aprendizado fragmentado.

Sobre a área do conhecimento Biologia e a sua relação na formação do educando é notável sua importância. Isso porque por seu intermédio é possível promover a formação cidadão do educando, desenvolver seu senso crítico. Todavia, verificou-se que ainda existem traços de uma educação tradicional em seu ensino. Com apresentação de conteúdos enciclopédicos e memorísticos o que leva o aluno apenas e decorar sem fazer relação com seu cotidiano, o que prejudica a formação do conhecimento científico. Uma sugestão para proporcionar aulas mais atrativas aos estudantes é usar estratégias diversificadas como uso de recursos didáticos.

Por meio da análise documental observou-se que a área de Ciências Naturais vem conquistando seu espaço na Educação Básica. Destaca-se que os documentos analisados são unânimes em ressaltar a importância dessa área do conhecimento na formação do educando. As mudanças no âmbito político também influenciaram o Ensino de Biologia, como verificou-se, na época da didática militar, seu ensino era voltado apenas a preparação do

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

mercado de trabalho. Com a promulgação da atual LDBEN começou a ser traçado um novo rumo para o Ensino das Ciências Naturais.

Com a criação dos PCNEM (1999), documentos norteadores da prática docente, foram definidos os objetivos do estudo dessa área de conhecimento,a forma como devem ser abordados na sala de aula. Posteriormente, as OECPCN (2002) apresentaram orientações para os Ensino de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e apresentam uma parte da orientação especificamente para o Ensino de Biologia, evidenciando a necessidade da inserção no vocabulário científico na formação dos estudantes. Em 2006, os OCEM são publicados, esse documento também possui uma parte específica para o ensino de Biologia, apresentando suas competências e a forma como deve ser trabalhada, sendo sua finalidade de contribuir na relação entre professor de Biologia escola e a prática docente. Destaca-se que o documento mais atual que normatiza o Ensino de Biologia é a BNNC, publicado em 2017, onde são apresentadas as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver de acordo com cada conhecimento apresentado referente a essa área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **PCN Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais- Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**-volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC,** 2017. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 19 de junho de 2021.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2020.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resu mo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf> Acesso em: 13 de setembro de 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018-** Atualiza As Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>Acesso em: 13 de outubro de 2020.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, 2019.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Anais do X ANPED SUL,** Florianópolis, 2014. Disponível em:< http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf > Acesso em: 14 de setembro de 2021.

DOLIBAINA, Alice Kazue Hassuike. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor.** Disponível em:< http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/20 14/2014_uel_cien_pdp_alice_kazue_hassuike_dolibaina.pdf > Acesso em: 14 de setembro de 2021.

FEREIRA Jr, Amarilio **História da educação brasileira**: da colônia até o século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasilia, MEC, 2004.

GONZAGA, Patricia da Cunha .; SILVA, Luiz Eduardo das Neves O Ensino de Biologia e a Bioalfabetização nas escolas da Educação Básica: reflexões teóricas. In: **Anais do III CONEDU – Congresso nacional de Educação**, Natal, 2016. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

TRABALHO_EV056_MD1_SA18_ID3988_17082016183926.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2020.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 5ª Edição, 2016.

LEITE, Paula Rayanny Mendonça; ANDRADE, Aldair Oliveira; SILVA, Viviane Vidal; SANTOS, Andreza Marcião O ensino da Biologia como uma ferramenta social, crítica e educacional. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-RECH**, v. 1, n. 1, p. 400-413, 2018.

MACHADO, Cláudia Pinto. **Ensino de Ciências:** práticas e exercícios para a sala de aula. Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.

MARTINHO, Mailson; COSTA, Edna Maria Mendes Pinheiro; GOMES, Vera Rejane. Retenção no ensino médio: problemáticas e consequências. B**razilian Journal of Development,** v. 5, n. 4, p. 3429-3441, 2019.

NETO, Edgar de Campos Neto; LIMA, Edméia Maria, ROCHA, Ana Carolina. Breve reflexão acerca da reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação do estudante. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2017. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2019.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação,** v. 20, n.60, p. 1-25, 2015.

PECHLIYE, Magda, Medhat. **O ensino de Ciências e Biologia:** a construção de conhecimentos a partir de Sequências didáticas. São Paulo: Barauma, 2018.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.115

POSSETE, Érica Eugênia. **Ensino de Ciências:** o uso de imagens e desenhos científicos nas aulas de Ciências. Cadernos PDE, p. 1-2, 2014.

QUEIROZ, Maria Neuza Almeida; HOUSOME, Yassuko As disciplinas científicas do Ensino Básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. **Revista Ensaio,** v. 20, p. 121-142, 2018.

SANTANA et al. A Herança Internacional da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. In: **Anais do Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação e 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Belém - PA 2019. Disponível em: < https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1485-1.pdf>Acesso em: 16 out. 2020.

SANTOS, Rulian Rocha. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. In: Anais do **Seminário Cultura e Política na Primeira República: campanha civilista na Bahia**, Ilhéus, 2010. Disponível em:<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf> Acesso em: 5 de outubro de 2019.

SCHWANKE, Cibel; CADEI, Marilene de Sá. **Instrumentação em Zoologia, Botânica e Ecologia.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista,**v.34, p.1-15, 2018.

SILVA JUNIOR, Arildo Nerys; BARBOSA, Jane Rangel Alves. Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico. **Democratizar,** v.3, n.1, p.1-15, 2009.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

O BILINGUISMO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

CORA MARIA FORTES DE O. B. DÍAZ C.
Instituto Nacional de Surdos. E-mail: cora_maria.@hotmail.com.br

IRANY GOMES BARROS
Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: Irany@letras.ufrj.br

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

RESUMO

É relevante para se entender o momento atual fazer um breve histórico da educação de surdos no Brasil, em que Mazotta (1995) nos remete ao passado com uma visão crítica, a partir de uma contextualização no cenário da educação especial no Brasil, focalizando o atendimento a deficientes auditivos e as concepções (CAPOVILLA, 2008) históricas sobre a surdez no oralismo, na comunicação total e no bilinguísmo. Apresentar a língua de sinais brasileira (LIBRAS), segundo Quadros (2005) e Ferreira-Brito (1998), tem como objetivo oferecer informações sobre sua estrutura linguística, seu aspecto cognitivo e social, a fim de que o profissional da educação utilize esses conhecimentos adquiridos e compreenda a interferência da LIBRAS nos textos construídos por seu alunos surdos. A discussão sobre o processo de aquisição da linguagem ainda se faz presente. Apontamos uma educação bilíngue. Segundo Fernandes (1999) aponta que dominar estas questões é compreender-se e o mundo.

Palavras-chave: Gestor Escolar, Inclusão e Bilinguísmo.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

INTRODUÇÃO

Em sua expressiva multiplicidade, os surdos são falantes de um idioma/língua distinta do nosso português: um idioma/língua de sinais conhecida de "Libras - língua brasileira de sinais (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002)", em que todos os países têm a sua.

A edificação de uma sociedade inclusiva e um procedimento de principal importância para o incremento e a manutenção de uma sociedade democrática. Esta indagação tem como relevância científica conhecer as estruturas de como obter uma efetiva inclusão do deficiente com necessidades especiais no ensino e em sua vida cotidiana, favorecendo efetivamente a real inclusão da pessoa no ensino e na sociedade:

> Um dos motivos que nos levou a realização dessa pesquisa foi sua utilidade como contribuição aos que trabalham com o ensino língua portuguesa em um percurso bilíngue para surdos, tendo o conhecimento das duas línguas envolvidas no processo educacional e o lugar que cada uma delas ocupa, considerando fatores sociais, culturais e linguísticos. (FERNANDES; CORREIA, 2008; QUADROS, 1997, p. 43).

Os professores da disciplina em informática educativa para jovens e adultos e na orientação pedagógica de uma escola especial para a pesquisa; já constataram que os alunos da inclusão chegam a ela muitas vezes com defasagem de aprendizagem em toda a sua amplitude linguística e cognitiva. O grande tema hoje exposto no palco da educação brasileira é a inclusão.

O fato das crianças serem surdas tornava fundamental a discussão sobre o processo de aquisição da linguagem, tendo em vista que este era traduzido por línguas orais-auditivas (QUADROS, 1997). Ideias que para Skliar (2005) possuem um caráter normatizador, onde os surdos não se encaixavam como também se adaptavam com naturalidade ao modelo de medicalização da surdez, produto da hegemonia da pedagogia corretiva.

Desde o século IXX o uso de termos e as narrativas que reforçam sobre o surdo/surda, como: natural, grupo social ou comunidades surdas. Termos que não deveriam ser utilizados, deveriam ser abolidos para sempre.

Dentro das especificidades da surdez foi organizada a pesquisa com pontos da educação de surdos e suas especificidades para as novas gerações compreenderem que só podemos entrar em ação a partir do conhecimento

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

da clientela, do contexto social e escolar em que se vai trabalhar. Deve-se ter o conhecimento que a surdez é apenas a incapacidade de ouvir.

A primeira barreira que o profissional pode encontrar é justamente a falta de conhecimento sobre a surdez. Porque a sociedade ainda não se encontra preparada para receber a pessoa surda, pois ainda existem ações discriminatórias a partir do momento que se rejeita e ignora as diferenças.

E letramento dos surdos? O que queremos chegar com isso? Buscamos mostrar a importância do respeito às diferenças a partir da própria língua, em sua estrutura, ao ler um texto escrito por um surdo/surda.

Rompendo barreira, o gestor escolar deve com sua equipe de profissionais da educação, buscar caminhos para destruir atividades discriminatórias e propiciar a construção de uma escola acolhedora na construção de uma escola inclusiva. Adaptando-se receber a pessoa com necessidades especiais, com toda a equipe de professores, funcionários, e principalmente professores e funcionários surdos, participando na construção do projeto pedagógico e ações na instituição.

Diante deste novo paradigma da inclusão a escola deve transformar-se em local social que acolhe a todos sem distinção, aberta, democrática, pluralista e principalmente de qualidade.

Uma escola inclusiva que como meta educacional procura desenvolver as relações: afetiva, moral, social e cognitiva de todos, sem exceção para todos. Juntos gestor, pais, professores, funcionário e alunos na luta da construção de uma escola inclusiva, evitando a evasão escolar.

Negando atitudes paternalista, assistencialista, super protetora ou de repulsa, para assim negar a exclusão que mata em vida. Na inclusão o profissional da educação deve conhecer integralmente seus alunos, rever os seus métodos tradicionais, muitas vezes reducionistas e inviabilizadores do prazer de aprender.

Cabe ao gestor escolar conscientizar a todos os envolvidos da mudança de atitudes sem preconceitos, buscando direcionar a escola como um todo de postura e atuação pedagógica porque de nada adiantará bons recursos físicos e materiais no processo de qualidade de ensino, caso as ações excludentes perpetuem...

Todavia após mais de vinte anos sobre a inclusão em nossas escolas, o cenário brasileiro continua excluindo nossas crianças, por isso falar de linguagem, cognição e surdez e relevante para a construção de uma escola inclusiva para surdos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

Objetivo

- Investigar as principais causas dos alunos retornarem para as escolas especiais.
- Identificar as causas para a desistência na escola regular;
- Descrever as principais causas do fracasso escolar;
- Registrar o perfil econômico e social dos alunos;
- Avaliar os principais fatores que motivam a estudar na escola especial;
- Descrever a importância da escola especial para as pessoas de necessidades especificas e a realidade da inclusão;
- Caracterizar as dificuldades e sucesso do Gestor Escola na escola inclusiva.

METODOLOGIA

Os fundamentos metodológicos a serem empregados no produto científico final, serão baseados na bibliografia especializada sobre o assunto.

É relevante para se entender o momento de fazer um breve histórico da educação de surdos no brasil, em que Mazotta (1995) nos remete ao passado com uma visão crítica, a partir de uma contextualização no cenário da educação especial no brasil focalizando o atendimento a deficientes auditivos e as concepções (CAPOVILLA, 2008) históricas sobre a surdez no oralismo, na comunicação total e no bilinguismo.

A discussão sobre o processo de aquisição da linguagem ainda se faz presente, pois, tendo em vista que, todavia ainda existe pesquisas que procuram um meio de garantir através de métodos de oralização, em que acredita-se que “fazer o surdo falar vai garantir o acesso à linguagem”.

A investigação tem o caráter sistemático/empírico com método fático, de observação e entrevista, tendo enfoque qualitativo e quantitativo; na fase de Tratamento dos Dados que foram apresentados em quadros, tabelas ou gráficos estatísticos e, dependendo do resultado das análises, no Relatório da Pesquisa poderá ser empregado outro método que for mais indicado.

Neste a intenção é problematizar a situação dos alunos em face da demanda por uma educação inclusiva, seu objetivo, fundamentalmente é, a construção da uma escola inclusiva.

Vivemos as marcas das transformações científicas do século passado e, o desejo de transformar a educação dos conceitos e paradigmas teóricos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

tradicionalmente compreendidos como base estável da educação formal, sofreriam forte abalo de credibilidade, que acarretou na introdução de novas convicções no universo intelectual da educação e, de todas as áreas da ciência relacionadas à educação nas escolas brasileiras.

O grande tema hoje exposto no palco da educação brasileira é a inclusão. Apresentado nos cursos de formação acadêmica, discutido nas reuniões dos professores, e então? Que inclusão é essa tão falada?

O enfoque da investigação foi o estudo de caso onde Goldenberg (2004) nos diz que:

> O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicos de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2004, p. 34).

E a colaboração da investigação exploratória, como cita Antônio Carlos Gil (1999, p. 45), é "bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso" queremos ter uma visão geral do gestor na escola inclusiva. Este tipo de busca é efetivado sobretudo quando o tema escolhido é pouco examinado e torna-se difícil sobre ele enunciar hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Nesse processo Martins e Lintz (2001, p. 36) motivam que o estudo de caso deve ser:

> [...] uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real (pesquisa naturalística). O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de coleta de dados: entrevistas, questionário, observação participante, entrevista em profundidade, levantamento de dados secundários etc., com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever a complexidade de um caso concreto.

O trabalho será de enfoque qualitativo e quantitativo, de caráter documental onde utilizamos as estatísticas de frequência para verificar a permanência dos alunos nos nas escolas em que a pesquisa será realizada.

E a colaboração da investigação exploratória, como cita Antônio Carlos Gil (1999, p. 45), é "bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso" queremos ter uma visão geral dos alunos na escola inclusiva. Este tipo de busca é efetivado sobretudo quando o tema escolhido é pouco examinado e torna-se difícil sobre ele enunciar hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A população estuda da serão: alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que ingressaram no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

As técnicas de coleta de dados serão: questionário, entrevista semiestruturadas, observação direta.

A etapa de preparação teve a participação de um levantamento de informações de alunos cadastrados no INES e aqueles que se retiraram para estudar e em outra Instituição de escolar, no ensino regular. Realizaremos a aplicação de questionário, aos alunos entre 18 e 21 anos de idade. O outro questionário foi aplicado aos responsáveis dos alunos menores – 17 anos

Assim, o primeiro instrumento de coleta de dados a observação. No intento de constituir parâmetros para a confecção de perguntas para os questionários que forão direcionados aos alunos e aos responsáveis.

Segundo Yin (2010), "o desenvolvimento destes questionários é uma tática para aumentar a confiabilidade da pesquisa qualitativa".

Os dados serão registrados através de instrumentos como diário, conforme for o encaminhamento das observações e a análise dos documentos.

Informamos que foi aplicar um pré-teste com o objetivo de confirmar a pertinência das perguntas e posteriormente realizou-se o instrumento utilizado a aprovação por doutores da área de educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

E valioso apresentar antes de iniciarmos os momentos marcantes da educação de surdos no Brasil, as três grandes abordagens metodológicas (oral, mimica e mista), pois foram causas de muita polêmica nos últimos quatro séculos.. Na Alemanha e França representavam duas grandes escolas que deram nome a essas tendências e que até os dias atuais há discussões e controvérsias do método de sinais e o oral.

Para a Educação do Surdo Brasileiro, pelo Decreto n. 42.728 de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial n.114, de 21 de maio de 1958, publicada no Diário Oficial da União de 23 de março de 1958 - instalada no INES uma Campanha que tinha por finalidade de promover, por todos os meios a seu

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

alcance, as medidas necessárias a educação e assistencial, em amplo sentido, em todo o Território Nacional.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, trouxe uma completa mudança; a nos rumos da educação de surdos e, justamente par isso, ele e considerado um marco histórico. O Congresso Milão foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei as suas proposições no que dizia respeito à surdez e a educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque politico da Alemanha no quadro internacional da época.

Segundo Volterra, a partir do Congresso de Milao em 1880, o método oralista tornou-se dominante (CAPOVILLA, 2008, p. 1481 *apud* VOLTERRA, 1990). Em consequência a educação do surdo reduziu-se ao ensino da oralização, a Língua de sinais foi banida, o nível educacional do surdo caiu muito abaixo daquele dos ouvintes.

Esse conceito gerou muita polemica e sua repercussão deu-se de maneira diferente. O representante norte-americano, professor Gallaudet, filho de mãe surda, resistiu a deliberação, argumentando a importância dos sinais para os surdos.

Brasil, três anos depois do Congresso de Milão, em 1883, o Congresso da lnstrução do Rio de Janeiro, tratou da educação dos surdos [...] feitos pelo diretor, Dr. Tobias Leite, e pelo professor do Instituto, Dr. Vieira, eram antagônicos e refletiam, em parte, as discussões de Milão (ROCHA, 2007, p. 46). lsto só começou a mudar em 1980 no mundo todo, inclusive no Brasil. "Nesse Congresso a visão oralista defende que só através da fala o individuo surdo pode ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social" (SALLES *et al.*, 2002, p. 55).

Segundo ele, existiam 364 institutos para surdos espalhados pela Europa, Estados Unidos, Canada e Japão. Seu discurso tinha como tônica a importância de oferecer instrução às pessoas surdas para torná-las produtivas e socialmente viáveis. Embora reconhecendo o empenho do Dr. Tobias coma diretor, fazia severas críticas ao programa de ensino com foco na escrita e na profissionalização (ROCHA, 2007, p. 46).

Rocha (1997) aponta que, para o Dr. Tobias a primeira e a terceira tendências eram as que mais se adaptavam a nossa realidade e seu parecer encerrava defendendo que a educação de surdos deveria ser limitada ao ensino primário, basicamente agrícola, que o Instituto deveria atender aos alunos do Rio de Janeiro e do Espírito Santo e preparar professores

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

especializados para trabalhar nos Institutos em outras providencias a serem criadas.

> Discordava da orientação de oferecer a disciplina de Linguagem Articulada somente para os mais aptos. Para ele, em consonância com a deliberação em Milão, era fundamental o ensino indistintamente dessa disciplina já que, dentre outros argumentos, os exercícios para a articulação oral produziam um melhor desempenho dos órgãos da respiração *e* consequente maior qualidade na oxigenação cerebral. [...] Apesar das discordantes, os pareceres refletiam uma mudança na mentalidade quanto a educação das pessoas surdas na segunda metade do século XIX. (ROCHA, 2007, p. 46).

Segundo Rocha, mesmo discordantes os pareceres refletiam uma ideia de mudança na mentalidade quanta a educação das pessoas surdas, onde a ideia de caridade era substituída pela de formar cidadãos úteis, assim, revelavam três tendências nessa perspectiva: na Alemanha, na Inglaterra e nos países escandinavos, era formar cidadãos capazes de exercer seus direitos e deveres; na França e na Itália, o partido clerical buscava adeptos com uma política religiosa e nos Estados Unidos da América, era converter inúteis em trabalhadores.

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na unificação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era frequente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas.

Brasil e o oralismo

Assim, no mundo todo, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos.

A maior parte dos surdos profundos não desenvolveram uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação a aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas a aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

e cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (FERNANDES, 1990). Todavia:

Pode-se observar na história da educação de surdos, que as concepções foram as mesmas aplicadas para tentar justificar o fracasso no ensino regular. A mesma ideologia clinica dominante. Onde busca explicações em que: Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, e uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (SOARES, 2002, p. 6).

As crianças surdas, assim como as crianças ouvintes "pobres" eram e são atendidas clinicamente por médicos, psicólogos nos diagnósticos: privação, impedimento, um déficit ou deficientes auditivos.

> Na área da educação, buscou-se, inicialmente, analisar "cientificamente" o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso, na escola, das crianças "pobres". Dessa analise "científica" encarregou-se, sobretudo, a Psicologia, através da caracterização dessas crianças, por meio de aplicações de testes, realização de entrevistas, observação no contexto escolar. (SOARES, 2002, p. 6).

Atendimento educacional e a visão clínica

Estudos estes tendo como modelo o comportamento da classe dominante, em relação a criança "pobre" o modelo social e economicamente privilegiada e, em relação ao surdo o modelo do ouvinte. Segundo Mazzota (1995), a visão clínica e revelada quando se refere ao atendimento educacional aos "portadores" de deficiência como: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, expressões utilizadas até o século XIX. Vale a pena mencionar o que Skliar aponta:

> As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

> correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios dos séculos XX e vigente até nossos dias. (SKLIAR, 2005, p. 7).

O que para Soares (2002) a prática pedagógica brasileira tem estado dissociada das determinações sociais e sociolinguísticas. Assim urge uma prática de ensino e políticas públicas que estejam fundamentadas no conhecimento sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, tendo seus pressupostos sociais e linguísticos dessas relações contra as desigualdades linguísticas e sociais. Assim:

> Foram mais de cem anos de práticas enceguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2005, p. 7).

Esta tendência de enxergar a surdez como deficiência está enraizada no cotidiano da prática pedagógica na escola, na família e na sociedade. Segundo esta visão do surdo deve ser normalizado vendo a necessidade de tornar sua vida normal como a do ouvinte.

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelos surdos. Em nossa revisão bibliográfica constatamos que a primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade De L'Epee. Muito tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, o que ocorreu nos anos 60 com os estudos de Stakoe (1978).

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a uma nova proposta pedagógica-educacional em relação a educação da pessoa surda, a chamada Comunicação Total.

A Comunicação Total surge opondo-se ao oralismo com o objetivo de permitir ao surdo o seu desenvolvimento da linguagem (CAPOVILLA, 2008 *apud* CICCONE, 1990; DENTON, 1970; RAYMANN; WARTH, 1981), advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação (quer palavras ou

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

símbolos, quer sinais naturais ou artificiais). Embora para Capovilla (2008) por princípio a Comunicação Total apoia-se o uso simultâneo da Língua de Sinais com sistemas de sinais, na realidade a conciliação nunca foi e nem seria possível, por causa da natureza extremamente diferente da Língua de Sinais.

Nas décadas de 1970 e 1980 foram amplamente desenvolvidas as praticas da comunicação total e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia, os resultados avaliativos revelam continua fracasso na educação de surdos, uma série de razões concretas surge para despertar o questionamento de uma metodologia que embora tivesse admitido a importância dos sinais no cotidiano escolar, não parecia suficiente para atingir o desafio da educação de surdos.

Na história da educação de surdos a visão do Oralismo no sentido clínico-terapêutico de tratar da falta da audição dos surdos e fazê-los falar trazendo como consequência a proibição da Língua de Sinais e a tentativa de "desintegração" do ser surdo, em uma sociedade ouvinte, com a intenção de que o surdo seja, em um hipotético futuro, ouvintes, sem aceitá-los como diferentes leva a consequente perda de sua identidade surda. Diante do fracasso do Oralismos e o questionamento da Comunicação Total. O bilinguismo quebra essa percepção e rompe o preconceito clínico terapêutico, abrindo um campo social, cultural, político. A partir do bilinguismo, plantou-se a discussão da "educação" na educação de surdos (QUADROS, 1997).

Educação Bilíngue

No início, as proposições a favor de uma educação bilíngue eram vistas como geradoras de "crise". Chauí (1993) aponta que, na crise, a continuidade e a harmonia das racionalidades parciais parecem romper-se. Cada parte aparece como independente da outra e do todo, e a verdade do todo emerge como uma mescla indecisa entre a racionalidade geral dos fenômenos sociais e uma irracionalidade dos subsistemas no seu conjunto... Há exterioridade entre o acontecimento e o sistema, entre a conjuntura e a estrutura, entre a historicidade e a racionalidade. Na verdade, a crise tem a tarefa ideológica que confirma e reforça a representação. É necessário ter cuidado, pois, uma ideologia pode procurar através da crise as representações ouvintistas acerca do que é sujeito surdo. Surge o bilinguismo procurando ser o salvador deste conflito entre as filosofias na educação

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

de surdos, escondendo na crise o dominador, sobrepondo ao surdo a língua portuguesa sobre a LIBRAS.

Definindo a educação bilíngue uma grande narrativa, e preciso ter sempre uma visão crítica, fazer uma leitura crítica para obter o conhecimento do que significa uma proposta bilíngue, muitas vezes nas entre linhas um discurso camufla uma política de homogeneização que pode estar voltado para os interesses do ouvintismo. O abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação a paradigmas socioculturais não são suficientes para sustentar uma nova visão educacional. É preciso também uma mudança quanto às atitudes, aos estereótipos e aos imaginários sociais que correspondem ao poder e ao saber clínico, só podemos lograr uma transformação na desconstrução das grandes narrativas presentes nesta educação (SKLIAR, 1998).

Os modelos bilíngues e as concepções sociais e antropológicas da surdez, nas últimas décadas do século XX, foram mudanças notáveis que ocorreram na transformação ideológica e na educação dos surdos. E no caso, a Língua de Sinais, uma das experiências visuais mais intimamente ligadas a identificação dos grupos surdos, sempre foi alvo de manifestação de tensão entre grupos envolvidos. Percebe-se que a educação de surdos esteve voltada para as questões linguísticas. Hoje, no inicio do século XXI e razoavelmente bem aceita a posição de que a filosofia educacional da Comunicação Total serviu de transição entre as filosofias opostas do Oralismo estrito e do Bilinguismo (CAPOVILLA, 2008).

No caso do Brasil existe a polêmica quanto à educação de surdos em relação ao ensino do português (oral ou escrito), uma questão política, cultural. Este fato implica rever o processo de aquisição da língua portuguesa, uma vez que este acontece por meio de ensino. Muitas vezes os surdos, filhos de pais que falam e ouvem o português, não adquirem esta língua, em alguns casos, através de tratamentos terapêuticos intensos chegam a adquirir a língua portuguesa de forma sistemática e limitada. As políticas linguísticas devem ser reestruturadas para garantir a utilização da língua de sinais de modo a assegurar a especificidade multicultural e bilíngue das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e linguística do surdo no seu processo de aprendizagem, construindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes.

Deve-se ter o cuidado de entender o bilinguismo não só como duas línguas na vida do surdo como também o reconhecimento que por detrás dessas línguas há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais pelos ouvintes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste a intenção foi problematizar a situação do Gestor Escolar em face da demanda por uma educação inclusiva, seu objetivo, fundamentalmente é, a construção da uma escola inclusiva.

Vivemos as marcas das transformações científicas do século passado e, o desejo de transformar a educação dos conceitos e paradigmas teóricos tradicionalmente compreendidos como base estável da educação formal, sofreriam forte abalo de credibilidade, que acarretou na introdução de novas convicções no universo intelectual da educação e, de todas as áreas da ciência relacionadas à educação nas escolas brasileiras.

O grande tema hoje exposto no palco da educação brasileira é a inclusão. Apresentado nos cursos de formação acadêmica, discutido nas reuniões dos professores, e então?

Inclusão é essa tão falada? O que podemos observar que na experiência no Brasil na área da educação inclusiva, é uma contradição, pois parece mais ter a preocupação de garantir o direito à educação de qualidade para todos do que ter bem claro o conceito de igualdade e diferença no sistema educacional.

Parece não existir uma política voltada para a formação de professores conscientes, engajados, reflexivos para o cuidado com ações discriminativas dentro do programa inclusivo escolar, que na verdade deveriam basear-se na "justiça para todos".

Dando um minucioso olhar sobre a realidade existe ainda um discurso em que se diz que todos são iguais negando a diferença que existe dentro do ambiente escolar, confirmando assim em um ambiente em que nega as diferenças através de avaliações que medem os níveis de seus alunos.

Entender e reconhecer o outro é ter um visão e ação inclusiva. Quando o outro não passa despercebidamente para cada um no ambiente escolar. Contudo estar junto tem outro significado de estar aglomerado em grupo ou no mesmo espaço.

A inclusão é além de simplesmente tolerar o outro, e reconhecer a diferença, pois, todos nós somos únicos, singulares. Antes de tudo é necessário enxergar o outro com as suas individualidades.

Não é utopia acreditar que pode existir uma sociedade sem discriminação.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos observar que na experiência no Brasil na área da educação inclusiva, é uma contradição, pois parece mais ter a preocupação de garantir o direito à educação de qualidade para todos do que ter bem claro o conceito de igualdade e diferença no sistema educacional.

Parece não existir uma política voltada para a formação de professores conscientes, engajados, reflexivos para o cuidado com ações discriminativas dentro do programa inclusivo escolar, que na verdade deveriam basear-se na "justiça para todos".

Dando um minucioso olhar sobre a realidade existe ainda um discurso em que se diz que todos são iguais negando a diferença que existe dentro do ambiente escolar, confirmando assim em um ambiente em que nega as diferenças através de avaliações que medem os níveis de seus alunos.

Entender e reconhecer o outro é ter um visão e ação inclusiva. Quando o outro não passa despercebidamente para cada um no ambiente escolar. Contudo estar junto tem outro significado de estar aglomerado em grupo ou no mesmo espaço.

A inclusão é além de simplesmente tolerar o outro, e reconhecer a diferença, pois, todos nós somos únicos, singulares. Antes de tudo é necessário enxergar o outro com as suas individualidades.

Diante da dificuldade de uma escola especializada atender toda a população surda brasileira para ser incluída na sociedade, se pretende que seja utilizada como modelo de escola que atende a pessoa surda.

A iniciação da criança surda desde a Educação Precoce terá mais possibilidade de inclusão social e escolar. Tanto na escola Regular como na Especial.

A experiência que existe na escola especial para ser modelo e acessória nas escolas que são ou pretendem ser incluídas.

De um caráter universal, podemos dizer que estamos Fazer a descrição dos dados obtidos e principais resultados e/ou realizar a discussão acerca do tema do trabalho.

Nesse espaço pode conter elementos, como: gráficos, figuras, tabelas ou fotos. Todos esses elementos devem estar enumerados e identificados, contendo a fonte.

Diante da dificuldade de uma escola especializada atender toda a população surda brasileira para ser incluída na sociedade, se pretende que seja utilizada como modelo de escola que atende a pessoa surda.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

A iniciação da criança surda desde a Educação Precoce, terá mais possibilidade de inclusão social e escolar. Tanto na escola Regular como na Especial.

A experiência que existe na escola especial para ser modelo e acessória nas escolas que são ou pretendem ser incluídas. Não é utopia acreditar que pode existir uma sociedade sem discriminação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, subchefia para Assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.brccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626htm. Acesso em: 18 maio 2011.

CAPOVILLA, C. F.; DUARTE, Walkiria. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue**: Língua de Sinais Brasileira. V. II. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CAPOVILLA, C. F.; DUARTE, Walkiria. **Avaliação escolar e políticas públicas para os alunos não ouvintes**. Instituto de Psicologia, USP, Coordenador Pandesb filiado ao Observatório da Educação Inep-Capes, 2009.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**: bases para estudos da linguagem. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FERNANDES, Eulalia. (Org.); QUADROS, R. et al. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 2. ed. 2008.

FERNANDES, Suely. **Educação bilíngüe**: trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/SUED/DEE, ago. 2009.

MAZOTTA, Marcos. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Ação Educativa, 1995. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=-com_content&task=view&id=19 16&Itemid=2> Acesso em: 3 jul. 2011.

ROCHA, Solange Maria. **História do INES**: edição comemorativa dos 140 anos. In: Revista Espaço: Rio de Janeiro, MEC/INES, 1997.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.116

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. V. 1, (dez/2007) – Rio de Janeiro: INES, 2007.

QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis T. T. Educação de surdos em escola inclusiva. **Espaço: Informe técnico científico do INES**, Rio de Janeiro, n.7, 1997.

SKLIAR, C. **Bilinguísmo e biculturalismo**: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed., 9. impr. São Paulo: Ática, 2002.

ISBN 978-65-86901-50-4

Escola em tempos de conexões
Volume 2

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

O CONHECIMENTO DA TRAJETÓRIA DISCENTE PARA SUBSIDIAR POLÍTICAS DE GRADUAÇÃO NOS CURSOS DE GEOGRAFIA DA UFMT

MEIRE ROSE DOS ANJOS OLIVEIRA
Docente do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, meire-rosegeo@yahoo.com.br;

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

RESUMO

O presente artigo aborda a análise de uma turma ingressante no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2016, bem como o desempenho dos estudantes ao final de 4 anos no que diz respeito a integralização mínima. Realizamos leitura sobre a origem das universidades brasileiras, a expansão do ensino superior no século XXI e características dos discentes dos cursos superiores na área de ciências humanas. Para caracterização dos sujeitos da pesquisa foram coletados dados e informações por meio de análises documentais e questionários aplicados junto aos estudantes dos cursos de Geografia do campus Cuiabá. Identificamos as principais caraterísticas do público-alvo que culmina em dificuldades acadêmicas e que têm levado os estudantes a desistirem de sua formação. Estas informações permitiram conhecer o perfil dos alunos no curso e as perspectivas de integralização. Os resultados poderão contribuir para a proposição de políticas ou ações a serem desenvolvidas no meio acadêmico que contribuam para aumentar o número formandos, o que vai ao encontro das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE.
Palavras-chave: Ensino superior; Licenciatura em Geografia; Taxa de sucesso.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação superior pública no Brasil, os primeiros anos do século XXI foram marcados por expressivos investimentos no setor, com destaque para o Programa de Expansão do Ensino Superior do Sistema Federal Brasileiro 2003 – 2006 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, cujos reflexos se fizeram sentir na expansão e melhorias da infraestrutura física, aquisição de equipamentos, contratação de pessoal técnico e docente e significativo aumento das vagas estudantis.

Desta forma, houve um considerável crescimento do número de salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outras estruturas universitárias necessárias ao pleno desempenho de suas funções, o que incluiu não só a construção de centenas de novos prédios, mas também a reforma de estruturas antigas.

No bojo destes programas, houve, também, o estímulo à interiorização do ensino superior público, com a criação de novos *campi* universitários e consolidação dos já existentes. Este processo foi mais acentuado e teve maiores impactos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país.

Neste contexto, a UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso foi favorecida em várias frentes, o que significou a ampliação da área construída em todos os campi, contratação de técnicos, contratação de professores, aquisição de mobiliários, equipamentos e montagem de laboratórios entre muitos outros ganhos. Diante disto, o número de vagas para os cursos presenciais, ofertados regularmente, saltou de 3.698 vagas no ano 2008 para 5.028 vagas em 2010 e 6.044 vagas em 2016 (UFMT, 2016).

Contudo, apesar do expressivo aumento de vagas ofertadas e do número de alunos ter crescido significativamente, as estatísticas da Universidade mostram que os índices de conclusão do curso caíram muito nos últimos anos, como se pode ser observado nos Relatórios de Gestão da UFMT, pela indicação da taxa de sucesso institucional, calculada anualmente.

Este artigo[1] tem por objetivo abordar o processo de expansão das universidades federais brasileiras com análise de dados sobre a entrada e

1 Este trabalho compõe parte dos resultados do projeto de pesquisa intitulado "Observatório da UFMT: o conhecimento da trajetória discente para subsidiar políticas de graduação", no âmbito do Departamento de Geografia, UFMT, *campus* Cuiabá.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

permanência dos alunos da UFMT e, particularmente, os dados coletados junto a uma turma do curso de Licenciatura em Geografia do campus Cuiabá.

METODOLOGIA

Os dados e informações previstos para subsidiar o presente trabalho, foram obtidos em dois diferentes momentos. Em primeiro lugar, por intermédio da análise bibliográfica sobre a universidade brasileira e sua expansão nos útimos anos, análise documental relativa ao desempenho do curso nos últimos ano, bem como a análise das resoluções, portarias, decisões e demais encaminhamentos administrativos da universidade pertinentes à temática tratada.

Em um segundo momento, os dados e informações foram obtidos via questionários que foram disponibilizados para 42 ingressantes do curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, campus Cuiabá no ano de 2016. O curso em tela foi selecionado para a pesquisa após levantamento de dados em arquivos da UFMT relativos aos últimos 5 anos que apresentaram cursos com índices de conclusão inferior ou igual a 50%.

Em temos operacionais, a pesquisa seguiu as etapas:

a. Levantamento e análise da documentação pertinente e leitura de material bibliográfico;
b. Seleção do curso participante do projeto;
c. Ajustes no questionário e aplicação juntos aos estudantes;
d. Tabulação e análise dos dados;

Os questionários abordaram temáticas como: tipo de instituição onde cursou o ensino médio, se já havia cursado outros cursos superiores, sobre a motivação para a escolha da licenciatura em Geografia, se recebeu informações sobre o curso, qual a expectativa sobre o curso, qual a expectativa sobre o mercado de trabalho após a conclusão do curso, se possui ocupação no período que antecede as aulas na Universidade, qual a carga horária de trabalho semanal e se possuía necessidade de recebimento de bolsa. Pensamos que questões como as apresentadas poderiam nortear o perfil dos ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia em 2016.

A seguir serão apresentadas um breve relato sobre a origem das universidades no Brasil, a expansão das universidades e a análise do perfil dos ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino superior tem início em território brasileiro a partir da chegada de Dom João VI, no século 19, de maneira isolada em cursos que não compunham uma universidade. Até o final do império há destaque para a criação de duas faculdades de Direito, em São Paulo e Olinda (depois transferida para Recife). Somente no início do século XX é que o surgimento de Universidades toma corpo, não são apenas cursos isolados, mas cursos em uma forma embrionária de organização em uma instituição destinada para tal finalidade (Simões, 2013). Além disso, chama a atenção o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 que implementou o Estatuto das Universidades Brasileiras, documento que apresentou as características de uma organização universitária .

No início da segunda metade do século XX com a promulgação da Lei 5540 de 1968 que dispunha sobre a reforma universitária duas "demandas contraditórias" foram respondidas, a de vincular o ensino superior ao projeto capitalista e de Estado da época e ao aumento de vagas e condições para desenvolvimento de pesquisa com autonomia universitária, demanda oriunda de organizações estudantis e de docentes universitários (SAVIANI, 2010, p. 6). Ou seja, naquela época já se reclamava de mais vagas para o ensino superior brasileiro, mesmo que muitos pontos da Lei tenham sido modificados pelo regime militar.

A autonomia universitária se consolidou com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, com a assertiva proposição do tripé universitária que não dissocia o ensino da pesquisa e da extensão e com demandas que culminaram, inclusive, na reivindicação de maior oferta de vagas nas universidades brasileiras.

No entanto, na década de 1990 surge alteração no ensejo de expansão do ensino superior como relata Saviani:

> [...] freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC, o que se evidenciou na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentado em 1997 (2010, p. 10).

Com o projeto político e econômico de natureza neoliberal houve uma expansão das universidades e centros de ensino superior privados no

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

Brasil, a razão dessa situação é a defesa antiestatal de governos neoliberais. A ideia principal desse modelo era estabelecer centros universitários periféricos que tivessem pouco gasto para a gestão pública, com ênfase no ensino apartando-se da pesquisa e da extensão. Projeto que descaracterizava o ensino superior desejado pela Constituição de 1988. O artigo 205 da Carta Magna garante um direito imprescindível para todo cidadão brasileiro, a educação, como menciona o texto "educação, direito de todos e dever do Estado" (BRASIL, 1988, p. 123). Neste documento as instituições de ensino superior têm a garantia de autonomia no artigo 207 onde menciona que as "universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, p. 123). *Pari passu*, as instituições privadas de ensino também tiveram garantia de expansão na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Na segunda década do século XXI a educação superior pública passou a ser alvo de preocupação e investimentos públicos.

Ao longo do governo Lula, se por um lado os investimentos tenham retomado a certo nível nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa "REUNI", por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa "Universidade para todos", o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições (SAVIANI, 2010, p. 11).

O PROUNI - Programa Universidade para Todos foi um investimento de grande proporção que ocasionou um expressivo surgimento de muitas instituições privadas de ensino presenciais e à distância com altas taxas nos anos finais da década de 1990 e alguma diminuição entre 2006 e 2009 como aponta Nogueira (2012).

Sobre as instituições públicas Saviani faz o seguinte balanço até o ano de 2007:

> Em 1996 nós tínhamos 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Em 2005 o número total das instituições se elevou para 2.165 com 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%). Por sua vez, no que se refere ao alunado nós tínhamos, em 1996, um total de

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

> 1.868.529 alunos, sendo 725.427 (39,35%) em instituições públicas e 1.133.102 (60,65%) em instituições privadas. Já em 2005 a relação foi a seguinte: Total de alunos 4.453.156, sendo 1.192.189 (26,77%) no âmbito público e 3.260.967 (73,23%) no âmbito privado. Observe-se, por fim, que em 2007, primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, o percentual dos alunos nas instituições públicas continuou caindo tendo chegado a 25,42% em contraste com o número das instituições privadas que passou para 74,58% atingindo, portanto, dois terços do alunado (2010, p. 11).

Pode-se notar o avanço da privatização do ensino superior, mesmo com alguns momentos de queda, o número de alunos nas instituições particulares é maior que o número de alunos nas instituições públicas. Porém, há diferenças entre essas instituições, no sentido da duração da maioria dos cursos de instituições privadas e públicas, cursos de curta e longa duração, e, no sentido de que nas instituições públicas o tempo de dedicação e importância deferida à pesquisa, faz com que o ensino seja de maneira diferenciada.

Assim, houve a percepção de dedicar esforço em expandir o ensino superior público no Brasil com um Programa Nacional de Expansão das Universidades Federais a partir do MEC - Ministério da Educação com uma política de interiorização das universidades, inclusive. Segundo o MEC, a partir de 2003, o número saltou de 114 para 289 municípios, de 45 para 63 universidades, e de 148 para 321 campus (Brasil, 2014). Isso proporcionou um aumento, também, em número de vagas nessas instituições. Além disso, o PNE - Plano Nacional de Educação (2001-2010) propunha a expansão de vagas no ensino superior, obrigando o Estado a estabelecer políticas para tal feito.

Sobre o PNE, a sua primeira meta no que diz respeito ao ensino superior foi a oferta de vagas em 30% até 2010. Além da 1ª fase de expansão entre 2003 e 2007, se concretizou a segunda fase entre 2008 e 2012 com o REUNI. No REUNI houve a continuidade da interiorização do ensino superior, mas também a reestruturação e expansão das universidades já existentes. As diretrizes do REUNI segundo o MEC (Brasil, 2014) eram aumento do número de matrículas, ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica, diversificação das modalidades de graduação, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. E, isto influenciou a entrada em cursos noturnos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

Outros pontos importantes como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o Sistema de Seleção Unificada, o Programa Bolsa Permanência e o Programa Nacional de Assistência Estudantil são fatores que contribuíram para o acesso e permanência no ensino superior nas instituições federais.

Sobre o REUNI há características a serem refletidas quanto ao que influenciou a criação desse programa e as críticas tecidas pela comunidade universitária, sobre isso, Nogueira (2012) realizou uma análise - debate na sua dissertação de mestrado intitulada "REUNI - Um programa de expansão das universidades federais: o caso da UFMT".

A UFMT aderiu ao REUNI em 2007 com implantação em 2008, Nogueira (2012) apresenta uma tabela (tabela 1) que aponta o crescimento do número de vagas em cursos presenciais na UFMT entre 2006 e 2010:

Tabela 1 - Número de vagas – *campus* Cuiabá

Ano	Número de Vagas *Campus* Cuiabá				
	Total	Diurno	%	Noturno	%
2006	1.847	1.065	57,7	782	42,3
2007	1.877	1.160	61,8	717	38,2
2008	2.007	1.177	58,6	830	41,4
2009	2.236	1.302	58,2	934	41,8
2010	2.657	1.610	60,6	1.047	39,4
2006-2007 Δ%	1,6	8,9	-	-8,3	-
2007-2008 Δ%	6,9	1,5	-	15,8	-
2008-2009 Δ%	11,4	10,6	-	12,5	-
2009-2010 Δ%	18,8	23,7	-	12,1	-
2007-2010 Δ%	**41,6**	**38,8**	-	**46,0**	-

Fonte: Andifes

Fonte: NOGUEIRA, 2012, p. 93.

A tabela demonstra aumento de oferta de vagas em todos os *campi* da UFMT. Além disso, houve aumento nas vagas para os cursos noturnos, que é o caso do curso de Licenciatura em Geografia. O curso ofertava 30 vagas em 2003, após a restruturação passou a ofertar 50 vagas em 2009 e 53 vagas a partir de 2012 (UFMT, 2018). Considerando esses dados analisaremos a taxa de sucesso no curso de Licenciatura em Geografia e as características de uma turma de alunos do curso.

Em 2008, ano em que os efeitos do Plano de Expansão já se refletiam nos *campi* do interior e que foram iniciadas as ações do REUNI em toda a Universidade, a taxa de sucesso na graduação geral ficou superior a 50%. A

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

partir de 2015, até 2018 a média geral das taxas de sucesso na graduação da UFMT esteve, todas, abaixo de 50%, tendo sido registrado em 2017 e 2018 o valor mais baixo, 41%. Os valores das taxas de sucesso da UFMT no período 2015 – 2018 se encontram evidenciados na tabela 2.

Taxa de sucesso na graduação é a representação percentual de estudantes que concluíram o curso no período mínimo de integralização. É um dos "vários indicadores solicitados pelo Tribunal de Contas da União (TCU) às instituições de ensino superior, por meio da Decisão TCU nº 408/2002" (UFMT, 2019, p. 5). É um indicador importante, pois, apresenta a relação entre os alunos que ingressam e concluem o curso, não é sinônimo para taxa de evasão, pois esses estudantes apenas não finalizam o curso no período de integralização mínima, estendem por mais tempo, utilizam o período da integralização máxima. Já a taxa de evasão é calculada a partir do número de alunos que se desvinculam do curso.

Tabela 02 - UFMT: Taxas médias de sucesso na graduação no período 2015 – 2018

Anos	Taxas médias%
2015	47,00
2016	46,00
2017	41,00
2018	41,00

Fonte: UFMT, 2019.

Considerando os números da tabela e, que se referem aos números gerais da UFMT, podemos afirmar que há um número elevado de alunos que não concluem o curso no período mínimo de integralização.

Quando analisamos os números do curso de Licenciatura em Geografia notamos que há algumas diferenças, mas também nos indica preocupação, conforme pode ser observado na tabela 03.

Tabela 03 - UFMT: Taxas médias de sucesso na graduação, curso Licenciatura em Geografia, no período 2015 – 2018

Anos	Taxas médias%
2015	39,00
2016	65,00
2017	36,00
2018	22,00

Fonte: UFMT, 2019.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

Observa-se que no curso de Licenciatura em Geografia as médias da taxa de sucesso na graduação também, em maior parte, estão abaixo dos 50% com um alerta para os números de 2018, apenas 22% dos ingressantes concluíram o curso no período de integralização mínima, 4 anos (8 semestres).

Segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2016 nas Ciências Sociais ingressaram 6,6 (para cada 10.000 habitantes) alunos no ensino superior e, em 2019 concluíram os cursos 2,9 alunos. Esses números demonstram que há um pequeno percentual de alunos que entram e finalizam seus cursos (Brasil, 2020).

Diante da situação evidenciada nas tabelas 02 e 03 constata-se que é urgente a adoção de medidas, que modifiquem o quadro vigente, elevando as taxas de sucesso e diminua consequente evasão. Para alguns cursos, a situação é ainda mais grave, pois suas taxas de sucesso, ou seja, os índices de conclusão de curso são ainda mais baixos.

Numa preocupação iniciada há alguns anos, percebemos a dificuldade de integralização por parte dos alunos da Licenciatura em Geografia, um curso noturno cuja população alvo são trabalhadores de todos os setores e com idade maior se comparada aos alunos do curso de Bacharelado em Geografia, que funciona no período diurno. Segundo dados do INEP nos Censos do Ensino Superior de 2016 e 2019 , de 100% dos alunos matriculados no ensino presencial noturno, na rede federal matricularam-se 30% e 31% (Brasil, 2017, 2020). Oliveira et al (2010) apontaram essa situação para os cursos noturnos, de ser a escolha para os alunos trabalhadores:

> [...] o ensino noturno vem historicamente atendendo aos estudantes trabalhadores, oriundos de segmentos menos favorecidos da sociedade. Problematiza-se, pois, as condições de acesso e de permanência dos estudantes dos cursos superiores noturnos, bem como a qualidade dos ofertados, tendo em vista compreender se o acesso e a realização de tais cursos contribuem efetivamente para a democratização da educação superior, de forma a propiciar maior inclusão social dos estudantes trabalhadores e, consequentemente, a melhoria da sua qualidade de vida (p. 2).

O que veremos mais adiante confirma a constatação dos autores, os trabalhadores almejam cursar um ensino superior para, principalmente, aumentar sua renda e ter condição de vida digna. Geralmente, os cursos noturnos são licenciaturas, o que induz os alunos a esta formação pela

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

"garantia" de que a oferta de emprego é maior do que de cursos de bacharelado. Os cursos de licenciatura podem não ser a primeira escolha dos ingressantes, mas devido à concorrência e necessidade de continuar trabalhando para suprir as necessidades objetivas de sobrevivência serão a alternativa para cursar o ensino superior. Com essa intenção nos preocupamos em conhecer os alunos ingressantes de uma turma do curso que iniciou o curso em 2016. Os dados foram coletados no mesmo ano.

Deve-se dar importância ao que esses alunos da Licenciatura trazem consigo, suas dificuldades devido ao tempo afastados da escola, da formação básica deficitária, de experiências já vivenciadas em outros cursos de formação e, mesmo a condição de dedicar grande parte de seu dia a uma função laboral que, pode não ser a mesma do curso de formação para a docência. Resende (1989) nos chama a atenção para dar significado às trajetórias dos alunos trabalhadores e nos convida para uma reflexão:

> E nós, professores, devemos, então, ensinar-lhes o "espaço geográfico", aqueles dados espaciais que eles não têm, sobre um espaço que eles em teses não experimentam nem conhecem. Mas este espaço geográfico – este "outro" espaço – não é também historicamente produzido por homens, por alunos? (p. 21).

Em um curso de formação de professores de Geografia conhecer minimamente a trajetória de seus alunos é contribuir para a integração dos mesmos à vida acadêmica, é criar um vínculo entre os sujeitos e o espaço universitário. Talvez essa ausência de vínculo para além das aulas seja um entrave para melhor aproveitamento e maior número de alunos concluindo o curso.

Apresentaremos a seguir um diagnóstico dos ingressantes do curso de Licenciatura em Geografia no ano de 2016, preencheram o questionário 42 alunos no primeiro mês de aula do primeiro semestre letivo do mesmo ano.

Nessa turma ingressaram 30 homens e 12 mulheres, a idade média para a turma era de 30 anos, sendo a menor idade 18 anos e a maior 66 anos. Essa turma da Licenciatura em Geografia contraria as estatísticas, referente ao sexo, de matriculados nos cursos de licenciatura em 2016 e 2019, segundo o INEP (2017, 2020) dos alunos matriculados 71,1%/72,2% são do sexo feminino e 28,9%/27,8% do sexo masculino, respectivamente. O INEP faz uma observação: "O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade. Mais de 85% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais" (2017,

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

p. 56). Nas instituições privadas a maior parte dos cursos de licenciatura funcionam na modalidade a distância.

A origem dos alunos ingressantes era, em sua maioria, de escolas públicas, 77%, alunos de escolas privadas 17,1% e alunos que tiveram a escolarização mista, escolas públicas e privadas, foi de 4.9%.

Acerca da questão socioeconômica, 80,5% possuem ocupação/emprego em áreas como eletricista, corretor de imóveis, administração, funcionário público, agente de manutenção, vendas, técnica em enfermagem, operador de caixa, manutenção e implementação de rodovias, indústria, comércio, alimentos, construção civil, topógrafo, motorista, técnico em segurança do trabalho, auxiliar de serviços gerais, secretária, arquivista, área jurídica, eletrotécnica, consultoria de comércio e gestão de qualidade e militar. A carga horária semanal de trabalho varia entre 40 e 44 horas semanais. São discentes inseridos no mundo do trabalho, Oliveira et al (2010, p. 10) os denomina de "estudantes trabalhadores" e que para esses autores há uma problemática nessa relação ao citarem Bittar:

> [...] que está inserido no mundo do trabalho e a ele se dedica quase integralmente, difere-se em muitos aspectos do acadêmico que somente se dedica à universidade e não necessita custear seus próprios estudos [...]; entre os aspectos que necessitam ser analisados para conhecer as características desse aluno, destacam-se: a sua origem sócio-econômica, sua idade, suas expectativas profissionais, sua condição de aluno e trabalhador e em que cursos está matriculado (BITTAR, 2000, p. 165 apud OLIVEIRA et al, 2010, p.11).

A maior parte da turma da Licenciatura em Geografia é formada por pessoas que tiveram que priorizar o trabalho, por questões diversas, mas principalmente a de contribuir financeiramente com sustento da família de origem ou das formadas por eles, o estudo ficou em segundo plano.

Diante dessa constatação Oliveira et al (2010, p.11) chamam a atenção para o que pode levar a desistência contribuindo com a evasão no ensino superior ou para a diminuição da taxa de sucesso, esses alunos estão impregnados dos processos do mundo laboral "rotina, disciplina, burocracia e submissão às normas e regras estabelecidas". É comum, adentrarmos a sala de aula, olhar nos rostos dos discentes da Licenciatura em Geografia e observar o cansaço de um dia de trabalho, não seria diferente, a lista de suas ocupações direcionam para isso.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

No entanto, 13 alunos responderam que concorreriam a processos de seletivos de bolsas para a graduação. A bolsa, mesmo que em um valor mínimo, ainda é uma política de permanência e possibilidade de dedicação maior ao estudo. Políticas de acesso e de permanência são condições *sine qua non* para o sucesso em cursos de nível superior, isto é previsto na Constituição Federal de 1988 e no Plano Nacional de Educação.

Desses alunos, principalmente os mais velhos, 29,3%, já havia concluído um curso de ensino superior, tecnólogo ou técnico. A cartela de cursos envolvia Administração de Empresas, Gestão de pessoas, Ciências Biológicas, Engenharia Florestal, Ciências Econômicas, Serviço Social, Arquivologia, Gestão Financeira e Ciências da Comunicação. O que leva pessoas com uma formação fora da docência e jovens a escolherem a licenciatura?

A docência é uma das atividades que nos últimos anos vem perdendo espaço para outras profissões no âmbito da escolha. Gatti et al (2009, p. 14) afirmam que "os estudantes que optam pela docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que corrobora também a perspectiva de busca de um salário imediato para sobrevivência, e o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores".

Se compararmos os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia, a docência ainda será possibilidade de empregar maior número de egressos. Isto pode ser confirmado pelas respostas dos alunos sobre a expectativa para o mercado de trabalho, eles responderam que pretendem realizar pesquisas, lecionar em ensino superior, participar em concursos para serviço público em nível superior e, em ampla maioria, lecionar na educação básica.

Sobre o curso de Geografia ser a escolha foi realizada a partir da afinidade com os conteúdos dessa ciência, isso foi afirmado por 73,2% dos alunos. Dos ingressantes, 77,8% esperavam concluir o curso, seja na integralização mínima (4 anos – 8 semestres) ou na integralização máxima (6 anos – 12 semestres).

Em 2016 foram matriculados nas universidades brasileiras, em cursos de Licenciatura, 1.520.494 alunos, destes 54.131 escolheram a Formação de professor em Geografia, o que faz com que o curso seja o 7º colocado em busca de formação para a docência (Brasil, 2017).

Porém, alguns dos alunos/sujeitos, 35,9%, almejavam realizar outra formação de nível superior, aproveitando muito do que aprendeu no curso. A intenção seria realizar formação em Matemática, Direito, Pedagogia, Bacharelado em Geografia, História, Publicidade e Propaganda, Educação Física e Economia.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

Após 4 anos de curso, no ano letivo - 2019, dos 42 ingressantes finalizaram o curso no início de 2020 apenas 11 alunos sendo 5 homens e 6 mulheres. Desses apenas 4 alunos continuam no ambiente universitário, 3 em cursos de Pós-Graduação, nível de mestrado e um na complementação no curso de Bacharelado em Geografia. Os outros 7 alunos mantiveram a ocupação que estavam no início do curso, não estão atuando na área de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que há uma taxa de sucesso na graduação referente ao curso de Licenciatura em Geografia muito baixa, o que foi mais considerável quando analisamos os números da turma de 2016.

É possível dizer que condições como a situação socioeconômica e a ambiência universitária são as principais dificuldades relacionadas à permanência em seus cursos de graduação.

Os alunos da Licenciatura em Geografia, em sua maioria, mesmo trabalhando 8 horas por dia tem que acompanhar as aulas no período noturno e dispensar tempo para as leituras necessárias. Há uma especificidade no curso, ele possui aulas de campo que são continuidade do conteúdo das ementas das disciplinas, além das atividades práticas em escolas. Sendo alunos trabalhadores dificulta a participação nas aulas de campo, os excluindo da construção da relação entre a teoria e a observação de dados empíricos.

É importante buscar junto aos colegiados de curso e demais professores medidas necessárias para minimizar o processo de evasão e retenção dos estudantes. Isto objetiva discutir, junto aos colegiados de curso a adoção de práticas e métodos inovadores, que contribuam para a formação e o desempenho profissional do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

_____. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 20 Jan 2021.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Divulgação. Brasília: 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresenta cao_censo_educacao_superior.pdf Acesso em 22 Jan 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Divulgação dos resultados. Brasília: 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresenta cao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 22 Jan 2021.

GATTI, Bernadete Angelina et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf. Acesso em 22 Jan 2021.

NOGUEIRA, Patrícia Simone. **REUNI – um programa de expansão das universidades federais:** o caso da UFMT. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. Cuiabá: UFMT, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; BITTAR, Mariluce.; LEMOS, Jandernaide Resende. **Ensino Superior noturno no Brasil**: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. In: Revista de educação pública. Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio/ago. 2010. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12799/5/Artigo%20-%20Jo%C3%A3o%20Ferreira%20de%20%20%20Oliveira%20-%202010.pdf Acesso em 22 Jan 2021.

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador**. Caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: **Poíesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035. Acesso em 20 Jan 2021.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.

ISBN 978-65-86901-50-4

10.46943/VII.CONEDU.2021.02.117

ufpb.br/index.php/rteo/article/download/17783/10148/. Acesso em 20 Jan 2021.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Relatório de Gestão 2008-2016**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Comunicação e Multimeios, 2016. UFMT. Disponível em: https://cms.ufmt.br/files/galleries/4/2016.pdf Acesso em 21 Jan 2021.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Série histórica de cursos e vagas (REUNI).** Cuiabá: 2018. Disponível em https://cms.ufmt.br/files/galleries/20/Serie_historica_de_Cursos_e_Vagas_Reuni/Evolucao_de_vagas_2006_2018.xls. Acesso em 20 Jan 2021.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Análise de indicadores**: taxa de sucesso na graduação da UFMT. Cuiabá: 2019. Disponível em: https://cms.ufmt.br/files/galleries/20/Estudos_Estrategicos/Estudos/ANALISE%20TAXA%20SUCESSO%20NA%20GRADUACAO.pdf. Acesso em 21 Jan 2021

ISBN 978-65-86901-50-4