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

Volume 02

Organizadora:

Paula Almeida de Castro

ISBN: 978-65-86901-28-3

realizeventos
Científicos & Editora

CONSELHO EDITORIAL

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

realize
Editora

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

Paula Almeida de Castro (UEPB)
(Organizadores)

E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 02

realize Editora

2021

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos / organizadora, Paula Almeida de Castro. – Campina Grande: Realize editora, 2021.
1903 p. : il.; v. 2.

ISBN 978-65-86901-28-3

1. Educação básica. 2. Práticas pedagógicas. 3. Métodos educacionais. 4. Ensino-aprendizagem. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de.

21. ed. CDD 370

Elaborada por Giulianne M. Pereira CRB 15/714

SUMÁRIO

20 **(RE) DISCUSSÕES SOBRE O BEM-ESTAR DA/NA INFÂNCIA: RECONHECIMENTO E NECESSIDADES**
KARLA JENIFFER RODRIGUES DE MENDONÇA

35 **A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ATIVIDADES INVESTIGATIVAS: ESTUDO DE CASO DAS ATIVIDADES TRILHA INTERPRETATIVA E RECICLAGEM**
LUCAS MONTEIRO DE CARVALHO SILVA, MARCELA ELENA FEJES

54 **A ATUAÇAO DOCENTE NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: NOVOS SABERES E PRÁTICAS**
MAQUÉZIA EMÍLIA DE MORAIS, SELMA MENDONÇA BEZERRA, JOELMA LINHARES DE OLIVEIRA

69 **A CRIANÇA E SUA CORPOREIDADE: EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO NA/COM A NATUREZA EM ESPAÇOS CONSTRUÍDOS**
JÉSSICA APARECIDA PORFIRIO DA SILVA, JEANI DELGADO PASCHOAL MOURA

87 **A CRISE DO PARADIGMA CIENTÍFICO CARTESIANO E A EMERGÊNCIA DO PENSAMENTO COMPLEXO**
LEONIDES PEREIRA DE SOUZA GUIMARAES

97 **A DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR E POSSIBILIDADES OUTRAS DE SENTIR-PENSAR-VIVER A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE**
ISAIAS DA SILVA

112 **A EDUCAÇÃO DESEMBARCA NO BRASIL COM AS NAUS PORTUGUESAS**
KEILA NÚBIA BARBOSA IBRAHIM ABDELKAREM

132 **A ESCOLA E A PRÁTICA DE ENSINO COMO FORMA DE CONTRAPALAVRA AOS PRINCÍPIOS HEGEMÔNICOS QUE CONSTITUEM AS POLÍTICAS DO CONHECIMENTO ESCOLAR**
GISELE DA SILVA SANTOS, MARIANE DE FREITAS

148 **A ESCOLA NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE PROMOVER A EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS.**
KAREN SANTOS D´OLIVEIRA

163 **A ESCRITA NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ATRAVESSAMENTOS AUTÔNOMOS E IDEOLÓGICOS**
JULIANA DE ARAÚJO DE MELO, LÚCIA DE FATIMA SANTOS

179 **A FORMAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO**
JOYCE MARY SABINO SILVA MOURA, MARIANA LAURA QUEIROZ RIBEIRO

201 **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS**
LAÍS PAULA DE MEDEIROS CAMPOS AZEVEDO, ARTHUR CASSIO DE OLIVEIRA VIEIRA, NARA LIDIANA SILVA DIAS CARLOS, OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

216 **A FORMAÇÃO DOS DOCENTES INDÍGENAS NA EDUCACÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O ESTADO DA QUESTÃO**
MARCIA CRISTIANE, ANAISA ALVES DE MOURA

233 **A HISTÓRIA DO COLÉGIO DOROTÉIAS EM FORTALEZA NO ESTADO DO CEARÁ**
JUSCELINO CHAVES SALES

250 **A IMAGINAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO MITO DOS AMORES DE D. PEDRO E D. INÊS DE CASTRO**
LEANDRO DE SOUSA ALMEIDA, VALÉRIA ANDRADE, MARCELO ALVES DE BARROS

269 **A INSERÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: A PEDAGOGIA CULTURAL EM MUSEUS COMO POSSIBILIDADE PROFISSIONAL**
GEOVÁ SILVÉRIO DE PAIVA JÚNIOR, MAGDA TUANY QUEIROZ DA SILVA, BRENO GALVãO WANDERLEY QUEIROZ FILHO

289 **A INSTABILIDADE EMOCIONAL EM ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS SUPERIORES**
JACKELINE BARCELOS CÔRREA, ALINE PEIXOTO VILAÇA DIAS, AMARO SEBASTIÃO DE SOUZA QUINTINO

306 **A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOCENTES**
FRANCIANE ALVES DE ALMEIDA, NÚBIA DE OLIVEIRA MACIEL

321 **A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA: FORMAÇÃO DE LEITORES E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA**
KEILA SOUZA GÓES FARIAS, INARA DE OLIVEIRA RODRIGUES

339 **A METODOLOGIA DE EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA (EAS) E A SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA**
JUARIZA ALVES DE SOUSA

354 **A OBMEP SOB A ÓTICA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
FRANCISCO CLEUTON DE ARAUJO

369 **A PARTICIPAÇÃO AFRO CENTRO OCIDENTAL BANTA NA FORMAÇÃO CULTURAL E RELIGIOSA DA BAIXADA FLUMINENSE**
JEUSAMIR ALVES DA SILVA (TATA ANANGUÊ)

389 **A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DIÁLOGO FORMATIVO SOBRE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL**
GEOVAR MIGUEL DOS SANTOS, GEANNE ESTEVAM SILVANO, IONE RODRIGUES DINIZ MORAIS, TÂNIA CRISTINA MEIRA GARCIA

405 **A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL**
GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA, DEYVID BRAGA FERREIRA, JAVAN SAMI ARAÚJO DOS SANTOS, FABIANA DE MOURA CABRAL MALTA

421 **A PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
KATIA APARECIDA DA SILVA AQUINO

438 **A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO MIDIÁTICO EDO PROTAGONISMO JUVENIL ATRAVÉS DA ESCRITA DE UM JORNAL ESCOLAR**
GISELLE BEZERRA MESQUITA DUTRA, MARIA ROSILANE DA COSTA, LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE, ANA PAULA MATIAS

454 **A RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**
JÉSSICA BRUNA FAUSTINO MOURA, FLAVIA ALVES MENINO, STELA LOPES SOARES

470 **A SUBJETIVIDADE LEITORA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: UMA LEITURA DO CONTO “A MÁSCARA DA MORTE RUBRA”, DE EDGAR ALLAN POE**
FRANCILDA ARAÚJO INÁCIO, HELLEN JACQUELINE, DANILLO PABLO DE SALES, GIRLENE MARQUES FORMIGA

485 **A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA RELAÇÂO ENTRE BIOTECNOLOGIA, ORGANISMOS TRANSGÊNICO E CLONAGEM: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ENTRE ALUNOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUDOESTE DA BAHIA**
JERRY ADRIANE PINTO DE ANDRADE, REYNALDO JOSUÉ DE PAULA

506 **A UTILIZAÇÃO DA IMPRESSÃO 3D NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL**
FRANCISCO VICTOR ALVES DE PINHO

520 **A UTILIZAÇÃO DE UM QUADRO CROMÁTICO NO AUXÍLIO AO ENSINO DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRE PROBLEMAS FONÉTICO-PROSÓDICOS**
IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA

535 **A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**
MANOEL AUGUSTO POLASTRELI BARBOSA, MAQUÉZIA EMÍLIA DE MORAIS, PAULO HENRIQUE DE MORAIS

551 **ÁGUA PARA O CONSUMO HUMANO COMO FATOR DE RISCO À SAÚDE DOS MORADORES DO DISTRITO DE IBÓ, BELÉM DO SÃO FRANCISCO – PE**
INALDO MORENO DE SOUSA

566 **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO DE LEITURA E ESCRITA**
JOSELENE GRANJA COSTA CASTRO LIMA

585 **ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DOS ESTUDANTES DO 8O ANO DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA MADELANA**
FRANCIMONE DE CARVALHO SIMÃO, MARILSON DONIZETTI SILVINO

603 **ANÁLISE DE DADOS REFERENTE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MATERIAIS DIDÁTICOS MANIPULATIVOS E AO USO DA TECNOLOGIA NA CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO DE AUTISTAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA**
JUSSARA PATRICIA ANDRADE ALVES PAIVA, MARIA THAYS ALMEIDA DA SILVA, JOSÉ HUMBERTO DE ARAUJO ALVES, ALLANE PRISCYLLA RIBEIRO DA CRUZ

619 **ANÁLISE DO ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**
JULIANA DE FIGUEIREDO LIMA, RENEID EMANUELE SIMPLICIO DUDU, JOYCYELY MARYTZA DE ARAUJO SOUZA

634 **APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS EM UMA DISCIPLINA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**
IVONEIDE MENDES DA SILVA

650 **APRENDENDO HABILIDADES PARA CIÊNCIAS: EXPERIENCIA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA REDE DO ENSINO PUBLICO**
MARCELA ELENA FEJES, VANESSA ALVARES DOS SANTOS, DERICK ELENO CORREIA DE SOUZA, SILVIA ADRIANA LEANDRO GOMES DA COSTA

669 **APRENDIZAGEM ATIVA: (RES)SIGNIFICAÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-PRATICA VIVENCIADA NO ENSINO SUPERIOR**
JACKELINE SOUSA SILVA, FRANCISCO IVO GOMES DE LAVOR

684 **APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA: COMPARTILHANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ISABELA SANTOS ALBUQUERQUE, VERA MARIA DOS SANTOS, ADRIA MARIA RIBEIRO RODRIGUES

701 **ARTICULANDO CONHECIMENTOS E EXPANDINDO HORIZONTES DE PESQUISA DISCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO USO DA SOCIOLOGIA NO NÚCLEO TECNOLÓGICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**
JONATÃ FRANÇA BITTENCOURT, LUZANIA BARRETO RODRIGUES

724 **AS FORMAS DA AMIZADE, OS LUGARES DA EDUCAÇÃO**
IBRAHIM CAMILO EDE CAMPOS, WALTER MATIAS LIMA

738 **AS FUNÇÕES DAS IMAGENS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA FRANCESA: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL.**
JACIARA MARIA CAETANO NEVES, ANTONIA DILAMAR ARAÚJO

754 **AVANÇOS E DESAFIOS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS E NO CONTEXTO SOCIAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI, PARÁ.**
GRACILENE FERREIRA PANTOJA, DANRLEY FERREIRA MORAES, GRACIETE PANTOJA ANTUNES , RAFAEL DE JESUS CORREA QUARESMA

774 **CAMINHOS DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO APLICADO À FILOSOFIA, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**
HERBERTH GOMES FERREIRA, RODRIGO BRAVIN, HIRAN PINEL

789 **CENÁRIOS SOCIOAFETIVOS RECORRENTES EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM USANDO LEARNING ANALYTICS**
JACQUELINE MAYUMI AKAZAKI, PATRICIA ALEJANDRA BEHAR, LETICIA ROCHA MACHADO

808 **CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE EDUCAÇÃO EM ANTONIO GRAMSCI**
JOÃO PAULO DANIELI

828 **CONJUNTURA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE RIO LARGO/AL: APRECIAÇÕES DAS MULTIFACETADAS QUE INTERFEREM A QUALIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**
JAVAN SAMI ARAÚJO DOS SANTOS, DEYVID BRAGA FERREIRA, GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA, FABIANA DE MOURA CABRAL MALTA

846 **CULTURA ESCOLAR: OS EXAMES CLASSIFICATÓRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA (1907-1916)**
LUAN MANOEL THOMÉ

863 **DESMISTIFICANDO A AÇÃO DE MICRORGANISMOS E AGENTES PARASITÁRIOS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.**
LUCIA MARIA DE ALMEIDA, NARITA RENATA DE MELO SEIXAS, ANNE GABRIELY BATISTA DE ARAÚJO, CARINA IONÁ DE OLIVEIRA TORRES

879 **DIFICULDADES APRESENTADAS POR DISCENTES NA UNIVERSIDADE: PROJETO “NÃO SE AFOBE NÃO, QUE NADA É PRA JÁ”, UMA ALTERNATIVA PARA LIDAR COM ELAS.**
HORTÊNCIA PESSOA RÊGO GOMES, ADRIANA LINDALVA DE QUEIROZ LIMA, KELVIN PABLO DE SOUZA FERREIRA

895 **DISGRAFIA E TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**
JAQUELINE ANTONELLO

912 **DO SEGMENTO À PROSÓDIA DE L2: O ENSINO DE PRONÚNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR E ACADÊMICO**
LEÔNIDAS JOSÉ DA SILVA JUNIOR

932 **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRESERVAÇÃO DO CERRADO NOS CAMINHOS DO PLANALTO CENTRAL**
LIVIA AMORIM

951 **EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE PRIVADA DO RECIFE**
GABRIELA FALCÃO, WINNY NETO DO NASCIMENTO

966 **EDUCAÇÃO E RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: BASES TEÓRICAS E CIVILIZATÓRIAS NO TRATO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**
IVAN COSTA LIMA, RUGANA INDAFA

983 **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA DE QUALIDADE: DOS JESUITAS À PANDEMIA**
LUZINETE DA SILVA FIGUEIRÊDO LUZINETE FIGUEIRÊDO

1003 **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENTORNO SUL DO DISTRITO FEDERAL: ANÁLISE DO CENSO ESCOLAR/INEP DE 2007 A 2018**
MARCELLA SUAREZ DI SANTO, MARCOS RODRIGUES DA PAIXÃO SILVA, MATHEUS DOS SANTOS SILVA

1022 **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PENEDO/AL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS**
JANAYNA SOUZA, ADRIANA SILVA NASCIMENTO

1040 **EDUCAÇÃO INFANTIL: MAQUINARIA DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS**
LUANA ALVES DE OLIVEIRA, ANA RAQUEL LOPES PEREIRA

1055 **ENSINANDO A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA DE SOLANO TRINDADE PARA A DISRUPÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E RECONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DAS PESSOAS NEGRAS NO AMBIENTE ESCOLAR**
KARINA DE MORAIS E SILVA

1074 **ENSINANDO SOBRE A COVID-19: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIRECIONADOS PARA A CONSCIENTIZAÇÃO E PREVENÇÃO DO PÚBLICO INFANTIL**
HELENIRA FONSÊCA DE ALENCAR, HELOISA FONSECA BARBOSA

1089 **ENTRE CORTES E RESISTÊNCIA: REPERCUSSÕES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2012-2020)**
KRYSTILA ANDRESSA COSTA DA SILVA, FERNANDO DE SÁ OLIVEIRA JÚNIOR

1109 **ESTRATÉGIA DE ATUAÇÃO DO SEBRAE SANTA CATARINA EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: DIAGNÓSTICO E OPORTUNIDADES DE MELHORIAS**
IDA LUCIANA MARTINS NORILER, MARIANA MARRARA VITARELLI, JEFFERSON REIS BUENO, LUCIANE MENEGUIN ORTEGA

1129 **ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA: OS JOGOS DIDÁTICOS COMO MÉTODO AVALIATIVO**
MANOEL FABIO RODRIGUES, LUCAS MATHEUS GARCIA TÔRRES, PAULO VICTOR MENEZES VIEIRA, JERÔNICO DANTAS

1146 **ESTUDO METODOLÓGICO DA SÍNTESE DA FENITOÍNA PARA A ELABORAÇÃO DE UM ROTEIRO EXPERIMENTAL PARA AULAS DE GRADUAÇÃO**
JOSÉ GIOVANNI LEITE DE BRITO

1162 **FORMAÇÃO CONTINUADA O PROFESSOR COMO SUJEITO PRÁTICO REFLEXIVO**
LUBELIA LIMA DA SILVA, BRENO DE ABREU LOPES, GILSON BARBOSA DE SOUSA, SARA HELINE RODRIGUES DE BRITO SILVA

1177 **FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA – PRESSUPOSTO FUNDAMENTAL PARA UM TRATO RACIAL EQUÂNIME EM SALA DE AULA**
GENILDA ALVES NASCIMENTO MELO, CÉLIA JESUS DOS SANTOS SILVA, CARLOS ALEXANDRE LIMA REIS, ANDREIA QUINTO DOS SANTOS

1195 **GEOGRAFIA COM ARTE: A LUDICIDADE NO ENSINO MÉDIO**
JOÉLICA PEREIRA DE LIMA, LEONARDO GOMES DA SILVA

1211 **GOVERNAMENTALIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**
KARLA DE OLIVEIRA SANTOS

1231 **HISTORIANDO A EXISTÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: ESCOLA DE C&T DA UFRN**
JULIE IDÁLIA ARAUJO MACÊDO, FREDY ENRIQUE GONZÁLEZ

1248 **HORTA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS INFÂNCIAS: DA IMPLEMENTAÇÃO À PANDEMIA DO COVID 19**
HARUMI MATSUMIYA ALVES ARRUDA, JULIANA AMORIM DIAS DE OLIVEIRA, JULIANA MORAIS DE SOUSA, ALESSANDRA DE SOUZA COSME

1268 **INCLUSÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS: DISCUTINDO TERMOS CIENTÍFICOS COM ALUNOS SURDOS**
JESSICA NAIARA LARA, CLEUZILAINE VIEIRA DA SILVA, TELMA ROSA DE ANDRADE

1286 **LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA**
LUAN TALLES DE ARAÚJO BRITO, CLARICE CALISTA DUTRA

1303 **MEMÓRIA DE UM QUASE CALOTEIRO: EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TRANSPORTE PÚBLICO NO RIO DE JANEIRO**
JOSÉ CARLOS

1318 **O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA NA SALA DE AULA: PESQUISAS E INTERVENÇÕES COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**
LILIAN KELLY DE SOUSA GALVÃO, VIVIANE ALVES DOS SANTOS BEZERRA, MARÍLIA PEREIRA DUTRA

1333 **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE TRANSIÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES: RELATOS DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
MANUEL ÁLVARO SOARES DOS SANTOS, LÚCIA DE FATIMA SANTOS

1349 **O ESTÁGIO CLÍNICO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM PSICOPEDAGOGIA**
KALINA DE FRANÇA OLIVEIRA

1365 **O PROJETO SOLDADO CIDADÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INSERÇÃO DO JOVEM NO MERCADO DE TRABALHO**
HERCULES GUIMARÃES HONORATO

1381 **PAIS DE ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AVALIAM A INTERFERÊNCIA DO USO DE REDES SOCIAIS DIGITAIS NA ROTINA ESTUDANTIL DOS FILHOS**
ICARO ARCENIO DE ALENCAR RODRIGUES, HOZANA DOS SANTOS SILVA

1398 **PALEONTOLOGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ABORDAR O GRUPO ARCHOSAURIA**
GLAUBER HENRIQUE BORGES DE OLIVEIRA SOUTO, NARITA RENATA DE MELO SEIXAS, CARINA IONÁ DE OLIVEIRA TORRES, LARISSA BELÍZIA BARACHO DE OLIVEIRA

1414 **PAPEL DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E PARADOXOS**
GEISSE MARTINS, MARIANA LAURA QUEIROZ RIBEIRO, MARIA CAROLINA CAVALCANTI DE ALMEIDA MENEZES, DIANA DA SILVA DE OLIVEIRA

1435 **PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO USO DE MÍDIAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NO ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO DE CASOS**
JOYCYELY MARYTZA DE ARAUJO SOUZA, RENEID EMANUELE SIMPLICIO DUDU, JULIANA DE FIGUEIREDO LIMA

1450 **PERFORMANCES DIVERSAS E INTERFACES DO GÊNERO CANÇÃO: DESENVOLVENDO HABILIDADES LEITORAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**
JÔSE PESSOA DE LIMA

1467 **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A BUSCA PELA EQUIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA.**
JANIARA DE LIMA MEDEIROS, MOISÉS AMORA DA SILVA FILHO, SILVIO MARCOS DIAS SANTOS

1482 **POLÍTICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: BREVES APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCATIVO DO BRASIL – PERÍODO COLONIAL À SEGUNDA REPÚBLICA**
JAKLANE RABELO

1501 **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: A ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL**
GABRIELA TELES MEIRA CRUZ

1522 **POR LUGARES INCRÍVEIS E TDAH: POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO FILME**
LÍVIA MARIA DE PONTES NASCIMENTO, ALIDIANE JOSEFA BARBOSA DA SILVA

1537 **POR UMA DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA COLABORAÇÃO INTERCULTURAL**
JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG, HENRI LUIZ FUCHS, GILBERTO FERREIRA DA SILVA

1555 **POTENCIALIDADES DO CONTO DO JOALHEIRO PARA A APRENDIZAGEM DE PROPORÇÃO: CONEXÕES COM O CAMPO CONCEITUAL MULTIPLICATIVO E A TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS**
JORGE COSTA DO NASCIMENTO, RAFAEL FLORENCIO DE OLIVEIRA, DANIELA BATISTA SANTOS, CÁSSIO LOPES CARNEIRO

1574 **PRECARIEDADE, IMPROVISAÇÃO E ESPÍRITO DE CORPO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DISCURSIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DA SUA PRÁXIS NO PERÍODO DA PANDEMIA PELA COVID-19**
LUCIANO LUZ GONZAGA

1592 **PRECONCEITO LINGUÍSTICO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA**
LOIDE LEITE ARAGÃO PINTO, JANAÍNA MOREIRA PACHECO DE SOUZA

1608 **PRODUÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO DE CASO DE ALUNOS DE PEDAGOGIA**
KATIA FARIAS ANTERO, LÍVIA KATLY SILVA FERNANDES, ARTUR VICTOR MOURA DE ANDRADE

1623 **PROFESSORA SINHAZINHA WANDERLEY: UMA EDUCADORA PROTAGONIZANDO PRÁTICAS INOVADORAS NA CIDADE DO ASSÚ/RN**
GILSON LOPES DA SILVA

1640 **PROJETO DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA FEDERAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO: O PAPEL DA GESTÃO**
JANAÍNA MOREIRA PACHECO DE SOUZA, FABRÍCIO NELSON LACERDA, CAROLINA BARREIROS DE LIMA, RÔMULO CESAR DE ALBQUERQUE, FABRÍCIO NELSON LACERDA

1652 **PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**
JOANI DE MÉLO MUNIZ, JÉSSICA FERREIRA SOUZA DA SILVA, PATRÍCIA MENDONÇA TARGINO

1667 **RECEPÇÃO E PROMOÇÃO DO ESTAGIÁRIO DE LICENCIATURA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**
LETHYCIA LOPES PEREIRA, HELENA RIVELLI DE OLIVEIRA

1683 **REFLEXÕES INERENTES A DOCÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**
LUANA FERREIRA DOS SANTOS, CLÁUSIO ANTÔNIO FERREIRA DE MELO

1698 **REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE IMAGENS EM LIVRO DIDÁTICO DE LINGUA INGLESA**
FRANCISCO FABRICIO GARCIA MARTINS, JACIARA MARIA CAETANO NEVES

1714 **REIVENTANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: REALIDADE VIVENCIADA EM CMEIS DO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS-RN**
GERALDA MARIA DE BEM

1729 **RELATO DE EXPERIÊNCIA: O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA CONDUÇÃO DA TEMÁTICA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.**
LIDIANE DA CONCEIÇÃO BARBOZA, GESSIKA CECÍLIA CARVALHO DA SILVA

1745 **RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS DIANTE DAS INCERTEZAS NA EDUCAÇÃO APÓS PANDEMIA**
LUIZ CARLOS MARINHO DE ARAUJO

1765 **RETORNO ESCOLAR: DIFICULDADES ENFRENTADAS PELAS CRIANÇAS COM INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA**
KARINA CRISTINA RABELO SIMÕES, SILVANA MARIA MOURA DA SILVA, MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA

1785 **TRABALHANDO AS HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA: UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**
LAYS BRUNNYELI SANTOS DE OLIVEIRA

1802 **TRAMAS INTERTEXTUAIS: “A VIDA E OS MODOS DE USAR”**
MANOELA GALLOTTI

1818 **UM BREVE ESTUDO DE REVISÃO DAS PESQUISAS COM EGRESSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO BRASIL**
GERSON DOS SANTOS FARIAS, PATRÍCIA SANDALO PEREIRA

1834 **UM OLHAR SOBRE O FAZER DOS PROFESSORES QUE ATUAM COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURAÇÁ-BA**
MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO , GIDALVA DA SILVA SANTOS, CLOTILDES SILVA FERNANDES

1853 **UMA ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLANTADAS NO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS 1930-1937**
JHONATHAN MARTINS

1868 **USO DE TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM DE MÁQUINA PARA ANÁLISE DOS FATORES DE SUCESSO DE CURSOS DE ENSINO SUPERIOR NO ENADE**
LEANDRO GUARINO DE VASCONCELOS, MAYARA MOURA BENTO DE CASTRO

1888 **UTILIZAÇÃO DA PINTURA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA**
JOSÉ LUCAS DOS SANTOS OLIVEIRA, CYNTHIA ARIELLY ALVES DE SOUSA, THAYNÁ KELLY FORMIGA DE MEDEIROS

PREFÁCIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

1989.

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

(RE) DISCUSSÕES SOBRE O BEM-ESTAR DA/NA INFÂNCIA: RECONHECIMENTO E NECESSIDADES

Karla Jeniffer rodrigues de Mendonça[1]
Doutoranda em Sociologia

RESUMO: Este ensaio propõe uma reflexão a respeito do estado de bem-estar na infância tecendo discussões de como esta geração é pensada e reconhecida de modo histórico no âmbito social, enredando concepções teóricas da sociologia relacional ao tratarem de categorias como reprodução social, habitus, poder e capital (re) pensando as trajetórias educacionais nas infâncias (TASSINARI, 2009). Nesse contexto na intenção de tratar o reconhecimento das crianças entendidas na esfera social como subordinadas e sensíveis diante das imperativas transformações mundiais e das relações educacionais, em seus (re) modelamentos capitalistas, abordam-se questionamentos apoiados em autores (as) dos estudos interdisciplinares da infância. Procurando traçar um arremate final, reforço as disposicionalidades em movimento na infância e as singularidades das crianças enquanto agentes sociais ativos e presentes nas tramas sociais.

Palavras-chaves: infância, bem-estar, educação.

INTRODUÇÃO

Neste ensaio reflito alguns elementos teóricos que podem mediar uma (re) discussão a respeito da vida na infância e seu bem-estar reconhecido no âmbito social e político como cuidado e proteção, subordinando, porém, a ação da criança enquanto agente. Essa questão, nos últimos tempos, parece retornar ao silenciamento da vida privada e doméstica, se distanciando dos discursos e ações políticas desenvolvidas a nível da esfera pública e seu papel relacionado aos cuidados, proteção e educação das infâncias (TASSINARI, 2009), e é em vista disso, que se esse tema traz à discussão complexas e diversificadas lutas em atos e discursos (re) construídos historicamente. Desse modo, a proposta é tecer de modo dialógico a respeito da noção de infância no mundo globalizado capitalista e seu reconhecimento enquanto geração de múltiplas especificidades contextuais a serem consideradas quando o assunto é bem-estar.

[1] Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Karla-pessoa@hotmail.com

Historicamente a visibilização da infância, enquanto grupo social com necessidades específicas, teve seu início mais marcante no século XIX no âmbito sociopolítico efetivando-se nas sociedades em cenário pós-guerra (LUNA, 2018). As mobilizações internacionais acompanharam a percepção de organizações e institutos preocupados com a continuidade da humanidade na modernidade focando principalmente em países em que as desigualdades econômicas e sociais se intensificaram atingindo a sobrevivência das crianças e com a imanente desaceleração no índice de natalidade.

Essas ações abrangeram comunicativamente principalmente os países capitalistas do ocidente, incluindo países suscetíveis ao discurso dominante, como é o caso do Brasil, provocando assim a normatização da infância enquanto uma geração em desenvolvimento, construção e em preparação para o futuro, legitimando a necessidade de regulamentar sua proteção através de agendas acordadas entre Estados, que a partir de então, mediariam um plano de medidas baseado nas necessidades e na vulnerabilidade reconhecida na infância daquela conjuntura. É como destaca Rita Marchi (2009):

> Nesse contexto, o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então ausente nas sociedades ocidentais. A criança deixa o âmbito exclusivamente privado para tornar-se objeto de competência administrativa do Estado. (MARCHI, 2009, p.238).

É nessa aparente visibilização que a infância passa a ser reconhecida, em uma "era dos direitos" (CASTRO, 2013, p. 175), muito mais relacionada às teorias educacionais (família e escola) e sociologicamente como uma categoria edificada de modo estrutural, pertencente a uma fase cronológica com atores passivos à reprodução emergida da socialização, da educação de responsabilidade dos adultos e tutelada pelo Estado.

Tomando a relevância de que tais concepções emergiram de modo hegemônico dado ao fato de que adultos de variados campos de poder (cultural, econômico e político) definirem e ainda hoje organizarem as ações para a infância, o desenvolvimento de políticas e ações públicas foram, e ainda são mesmo que de forma diferenciada, pensadas enquanto fase desprotegida, em que vulnerável ao capitalismo (re)produtor de desigualdades, acaba sendo considerada um problema social relevante a ser "resolvido" pelos líderes mundiais, instituições religiosas e pela ciência.

Assim as necessidades na infância são pensadas dentro de uma mobilização coletiva (BOURDIEU, 1983) em que o seu reconhecimento parte da produção simbólica estruturada e legitimada pela geração adulta e seus especialistas detentores dos conhecimentos científicos e morais. Tais discursos nas agendas das mobilizações

internacionais acabaram direcionando ações assistencialistas e preocupadas de modo segmentado com as ausências e negações, geradas a partir de uma política universal de proteção social da infância fundamentada nos direitos básicos para a preservação da sua existência, como é o caso da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil.

No assunto cuidado e proteção da infância se concretizaram nesse contexto como necessidades o acesso à escola, saúde e segurança, além de medidas fiscalizadoras/avaliadoras de situações de negligência e do índice da mortalidade, medidas as quais aparecem direcionadas na/ a partir da ação do adulto com o planejamento para melhorar a sua subsistência e travar uma luta justa diante das desigualdades sociais, fato que consequentemente atingiria as crianças, a exemplo da ação tardia no Brasil com o programa Bolsa Família.

Sobre isso, Tissera Luna (2018) também atenta ao fato do surgimento de organizações de base da sociedade civil, laicas e religiosas, e de ONGIs como a ONU, que colaboraram com um sistema em que a autora chama de cooperação internacional e de autoridade moral sobre os Estados, legitimado pelo neoliberalismo e pela instauração de uma internacionalização dos governos, que contribuiu fortemente com a concepção hegemônica de infância ainda latente contemporaneamente, principalmente nos países do Sul onde se concentram a maior vulnerabilidade socioeconômica.

Ao considerar a infância imersa em diferentes campos de relação (BOURDIEU, 1983), as concepções morais e científicas a respeito da vida na infância se entrecruzam em torno da proteção e do cuidado, principalmente a nível doméstico, o que revela o poder legitimado institucionalmente em torno da educação familiar e escolar como os campos principais a geri-la, de modo que a primeira parece manter um discurso de certa liberdade de ação em relação ao presente e ao futuro dos filhos, enquanto a escola permanece regulada pelo poder do Estado, e atualmente, em sintonia com as organizações privadas.

É forte a magia (BOURDIEU, 1983) desse discurso nas mentes das sociedades em contextos principalmente urbanos dos países globalizados, nos quais os possíveis desvios ou as consideradas patologias relacionadas à educação e o cuidado das crianças, acarretam medidas arbitrárias na tentativa de inseri-las novamente em um sistema "naturalmente" aceitável pelo grupo que as representam, como quando se afirma: "lugar de criança é na escola" ou a "lei da palmada". Portanto, nesse campo de lutas travadas, decididas e incorporadas entre adultos, há no reconhecimento do que é infância a ação preparatória para o futuro a partir da incorporação de estruturas em ambientes civilizados

e civilizadores, ideologicamente protetores e capacitadores, revertidos simbolicamente como lugares de direito da infância na garantia de sua cidadania em devir e da sua segurança, nos quais as crianças vão se ajustando no que se espera formar como agente social.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho foram levantados alguns estudos que colaboram com as discussões relacionadas ao bem-estar na infância, discutindo a partir de uma base sociológica, elementos que colaborem com o entendimento de alguns mecanismos sociais relacionados ao tema. Para isso, neste caminho de uma pesquisa bibliográfica, foram enlaçados estudos da sociologia da infância que reconfiguram essas discussões de maneira a considerar suas multiplicidades contextuais.

Os contemporâneos estudos da sociologia da infância vêm tratando de contextos e modos de vida em que as crianças são compreendidas como agentes produtoras e participativas em sociedade, inclusive politicamente e economicamente, mostrando-se um discurso socioantropológico antagônico e em conflituosidade no que é amplamente disseminado no âmbito social comum. Dentro disso, para situar alguns apontamentos iniciais do processo discursivo e prático a respeito do tema aqui tratado, iniciarei algumas reflexões a partir dos estudos da infância relacionando a discussão de autores da sociologia que abrangem temas como reconhecimento (FRASER, HONNET, 2003), necessidade/desigualdade (FRASER, 1991, 2009; BOLTANSKI, 2009) e agência/participação (BOURDIEU, 1983; LAHIRE, 2004). Desse modo, foram subdivididos nesse texto algumas reflexões que tratam o tema de modo teórico-crítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Infância: desigualdades e reconhecimento

De acordo com Boltanski (2009) a conjuntura político-econômica atual sugere relações capitalistas que se “autojustificam” em torno do que é justo ou injusto de modo universal. Implantam-se ideias de autonomia, proteção e o bem comum sustentando o seu “poder mobilizador” em relação a acumulação do capital e do consumismo, como modo de assegurar uma vida digna à população.

Destarte, o que parece promover um contexto emancipador quando o agente puder se tornar independente dos cuidados familiares, geralmente na juventude à quem se espera um espírito criativo e engajado, se revela mediado pela insegurança e precariedade de atuação por parte da classe trabalhadora, suscetível aos novos moldes descentralizados e de hierarquias invisíveis nas relações de trabalho. Principalmente as famílias mais pobres, cujo capital cultural teve sua aquisição de modo desigual em relação as demais classes, limita-se seu campo de atuação, em que na "era da ansiedade", acabam por não sustentar uma desejável sensação de garantia por um futuro possivelmente estável financeiramente, projeto comum nesse contexto social:

> As mudanças do espírito do capitalismo acompanham, assim, modificações profundas das condições de vida e trabalho, bem como das expectativas dos trabalhadores - para si ou para seus filhos -, trabalhadores que, nas empresas, têm seu papel no processo de acumulação capitalista, mas não são seus beneficiários privilegiados. Hoje, as garantias conferidas pelos diplomas superiores diminuíram, as aposentadorias estão ameaçadas e as carreiras já não são asseguradas (BOLTANSKI, 2009, p. 51).

Dentro da discussão bourdiesiana, ao considerar a luta emergida nas relações de classe das sociedades capitalistas, em que a maior liberdade política advém da liberdade econômica (BOLTANSKI, 2009), determina-se desde a infância a má distribuição de capital cultural através das instituições educacionais em que a própria transformação das concepções dominantes, diante das relações de trabalho, afetam diretamente o modo de como a sociedade entende a infância e a sua ação social produtiva, invisibilizando a sua participação. A linha que separa o reconhecimento do trabalho na infância enquanto aquele que as tiram de um modo aceitável e sensato de se viver a geração, dependendo do contexto social e geográfico, como nas diferentes vivências do contexto doméstico familiar urbano e rural, e o não reconhecimento do que se faz na escola pelas crianças como um ofício no presente por exemplo, inspira e origina as práticas políticas institucionais.

Hoje o que se apresentam são projetos educacionais institucionalizados em que fomentados pelas relações econômicas, sustentam uma compreensão de bem comum relacionado ao desenvolvimento pessoal e às ações autônomas e inovadoras baseadas na tecnologia e na produção de empreendedora, tendo como exemplo as grandes empresas. Isso se reconhece em instituições escolares destinadas às classes mais abastadas, em que as crianças são tratadas como uma clientela responsabilizada a assumir, meritocraticamente, posições privilegiadas no futuro competitivo a partir da acumulação

dos capitais econômicos e culturais herdados e aprendidos (BOLTANSKI, 2009; HONNET, 2003). É como propõem Boltanski (2009):

> [...] a empresa privada concorrencial continua sendo considerada mais eficaz e eficiente do que a organização não lucrativa (mas isso tem o preço não mencionado de transformar o amante de arte, o cidadão, o estudante, a criança em relação a seus professores, o beneficiário da ajuda social... em consumidor) e a privatização e a mercantilização máxima de todos os serviços mostram -se como as melhores soluções do ponto de vista social, pois reduzem o desperdício de recursos e obrigam a antecipar-se às expectativas dos clientes. (BOLTANSKI, 2009, p. 45).

Assim, paralelamente em nossa conjuntura atual, em posição desiquilibrada, as crianças pobres no acesso à escolarização, se tornam cativas de um controle temporal, moral e físico cujo discurso gira em torno de proporcionarem experiências que, aparentemente, às engajariam em práticas de aprendizagens que lhes permitam oportunidades de sustento e contribuição com a sociedade no futuro, ou seja, favoreceriam sua autorrealização (HONNET, 2003) para a satisfação futura de suas necessidades e, consequentemente, o bem comum maior da sociedade. Esse discurso gerado a partir de uma noção de justiça diante das desigualdades e da precariedade impostas pelo sistema, destina-se a elas um cotidiano institucionalizado gerenciado por propostas pedagógicas administradas por intermédio de empresas privadas multinacionais a partir do discurso do avanço tecnológico e qualitativo em relação aos níveis ocidentais de desenvolvimento, ou seja, se propõe uma (re) qualificação da educação nacional baseando-se nos parâmetros globais de progresso.

Diante disso, essa geração nessas condições socioeconômicas e geralmente habitantes de bairros de periferia com baixíssimas condições de infraestrutura, se apresentam como incapacitadas de autonomia produtiva e ação social, sendo assim, imersas em programas assistencialistas (ONG'S principalmente) que lhes possam atribuir ou contribuir com condições sociais para o consumo de direitos básicos, reconhecidos a partir de um discurso de solidariedade e igualdade na busca do esperado bem-estar, ou seja, se estabelecem práticas baseadas no reconhecimento moral normativo (HONNET, 2003) diante das necessidades das crianças. Desvinculando-as da obrigatoriedade de ação do Estado, a busca por esses contextos pode ainda depender do próprio interesse das famílias e sua rotina de trabalho, ao procurarem preencher o tempo ocioso e a falta de recursos, o que no seu entendimento podem submeter a infância pobre à marginalidade.

Refletir o bem-estar na infância enquanto geração a ser respeitada em suas especificidades e singularidades, podemos dizer que, como Honnet (2003) considera, pareceria perpassar o seu reconhecimento baseado na estima e na igualdade de direito. No entanto, ao se tratar de uma sociedade do lucro, a má distribuição de recursos socioeconômicos contribui com o não reconhecimento da infância enquanto geração produtiva e agente em suas ações sociais, e dicotomicamente o contrário, o seu reconhecimento atribuiria a redistribuição (FRASER, HONNET, 2003) de condições mais favoráveis para a sua vida produtiva e participativa em que concomitantemente, não menos importante, às garantiriam um desenvolvimento e um crescimento social/biológico saudável a partir/com/no corpo no ambiente vivido. Diante disso é que podemos pensar as fronteiras entre a economia e a cultura de modo relacional, fluidas e reprodutoras de subordinação na/para a infância no que se pode mensurar seu bem-estar.

Nesse contexto, os novos estudos da sociologia da infância sugerem um reconhecimento da infância não apenas relacionada aos adultos enquanto responsáveis, mas também considerar ações que podem e são desenvolvidas e protagonizadas pelas crianças inter/intrageracionalmente nos contextos, de modo a entendê-las não apenas por estarem ou serem inseridas à interação com as demais gerações de modo subordinado no meio, mas participando efetivamente enquanto agentes no/do meio social produtivamente. De acordo com Ferreira e Sarmento (2008) :

> As definições mais correntes de bem-estar infantil sustentam-se numa das duas acepções que o conceito tem vindo a assumir: o conforto e satisfação biopsicológica da criança, considerada como indivíduo; as condições de cumprimento dos direitos sociais básicos pela infância, considerada como grupo geracional. A perspectiva em que nos colocamos é a de uma integração das dimensões individuais e sociais, do biopsicológico com o sócio-político. Nesse sentido, bem-estar infantil deve ser correlacionado com a cidadania da infância, atendendo às várias dimensões – políticas, sociais, cívicas, institucionais, simbólicas e íntimas – que este conceito comporta (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 84).

Assim, desadultocrentar como se pensa o bem-estar na infância se faz necessário a partir do (re) pensar, com elas, como se produz as infâncias vividas em seus contextos, de modo que a satisfação de suas necessidades estruturalmente objetivas ou diversificadamente subjetivas sejam consideradas nas alteridades de suas percepções e trajetórias de vidas. A seguir, outras reflexões que possam contribuir nesse caminhar.

A agência na infância e suas necessidades

Analisar a agência na infância se mostra um complexo desafio a sociologia contemporânea devido a sua complexidade no que se refere às questões biológicas, psicológicas, cognitivas e sociais emaranhadas num corpo de dependência inevitável. A infância só se fez presente enquanto campo na sociologia nas décadas finais do século XX, fluindo concomitantemente aos estudos feministas, mas que ainda se apresentava desvinculada com a teoria social moderna já a tempos preocupada com as mudanças sociais provocadas pela modernidade capitalista.

Já os estudos da nova sociologia da infância vêm contemporaneamente analisar e reconhecer as crianças em seus contextos enquanto agentes sociais, as quais além de aprenderem de modo relacional na sua geração e com as outras gerações a respeito de como se vive em sociedade, participam e a/se transformam concomitantemente, relacionalmente.

Mesmo que o conceito de agentes não tenha sido associado por Bourdieu também para as crianças (ALANEN, 2014), concordo que pelo fato das crianças aprenderem através da experiência do ato na prática são ativas na "interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade" (BOURDIEU, 1983, p. 60), incorporando aprendizagens que carregarão durante a sua trajetória através das gerações. Dentro desta questão, podemos tratar a infância enquanto geração entendida de modo dinamicamente relacional Bourdieu (1983), dada as diversidades das suas relações intergeracionais (entre gerações) e intrageracionais (mesma geração), como fundamentais no processo de incorporação do contexto social pelas crianças enquanto agentes produtoras de suas aprendizagens e na (re) habilitação de seus conhecimentos.

Ao serem expostas à um código social comum e racional, as crianças vão se ajustando ao aceitável no meio, ademais, parece que na infância é um momento em que acordos e negações estão mais presentes e é no improviso do ato que aprendem a (re) modelar seus desejos e ações naquilo que consideram como crises e conflitos, seja com birras ou aquilo que os adultos associam a teimosia. São por estes e outros conflitos sociais na infância que comumente a família é considerada a instituição primeira de aprendizagem, atribuindo a ela a responsabilidade da civilização necessária para que, dessa forma, as crianças possam se integrar e conviver em outros ambientes, em especial a escola, a qual também similarmente é compreendida em seu ofício normatizador de modelar, corrigir, adequar e equalizar o que não foi estruturado pela família, preparando

e capacitando de modo uniforme as crianças para que possam exercer suas atividades sociais na coletividade, com sensatez e autonomia, principalmente com a chegada da adultez.

Para isso, o que se constrói simbolicamente para esse desenvolvimento é a valorização da aquisição de um capital cultural homogeneizador na infância, constituindo-se como um poder entre instituições que rejeitam a diversidade sociocultural do que se vive em suas trajetórias de vida. Essa é uma disposição social muito discutida nos atuais estudos socioantropológicos da infância por questionar se a participação social das crianças é restringida à contextos disciplinadores e reprodutores sociais, como a escola e a família, principalmente ao serem idealizadas a partir da imposição de um único discurso moralista.

O poder simbólico envolvido quando se refere ao trabalho da família e da escola, ou seja, do adulto em relação à criança, nos remete a um sistema reprodutivo mantendo o que Bourdieu (1983) chama de "ordem social" a partir da transferência consciente ou inconsciente do capital cultural acumulado enredado por um sistema complexo de emoções, afetos e moralidade. É uma ordem estabelecida pela própria subordinação das crianças em relação ao poder dos pais enquanto cuidadores e responsáveis por suas necessidades mais básicas. Nisso, podemos ressaltar o papel das mães nas comunidades mais pobres enquanto únicas cuidadoras principais e dos professores enquanto detentores do conhecimento a ser apreendido, em especial as professoras que são ainda a maioria ao se tratar das escolas de educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Uma hierarquia contrária a isso seria impensável.

Claro que não se pode negar o fato da dependência primeira das crianças por cuidados fundamentais para sua sobrevivência. É no início da vida, inclusive podemos dizer, desde o ventre, que o ser, como coloca HONNET (2003) amparado na teoria psicológica de Winnicot, terá seu reconhecimento primário no contexto privado de suas relações familiares, em especial com a mãe, ao estar envolvido em emoções como a dedicação. De acordo com o autor, essa relação é baseada no amor como a primeira forma de reconhecimento, no entanto há de se considerar que as condições de existência impostas as crianças desde o nascimento são plurais e dependem de uma rede de marcadores relacionais como classe, raça, gênero. Por isso, para as infâncias, considerando a diversidade de contextos que elas nascem e se desenvolvem, o modo como são reconhecidas na esfera social que estão envolvidas é o que se (re) faz fundante às suas

experiências, bem como, classificatórias na percepção do mundo social e na sua posição enquanto agente durante sua trajetória pessoal.

Como reflete Bourdieu (1983), são as estruturas objetivas que darão os elementos para produção do habitus, ou seja, as percepções, pensamentos e ações, sendo incorporadas no meio de modo que se estruturam e dinamicamente participam de sua estruturação, conceito que descarta inicialmente a noção de uma intenção diante do envolvimento das práticas no contexto. Assim, como esse agente irá perceber, planejar estratégias, como apreciará e agirá no mundo dependerá dessa relação dialética entre a situação vivida e o habitus nele incorporado, emergindo representações reguladas e regulares do/no contexto. Pensar a infância nesses moldes descarta-se talvez a sua criatividade imaginativa, ação, de acordo com o autor, possível apenas com a chegada da fase adulta.

Na infância, em especial na urbana, a incorporação do conhecimento enquanto uma necessidade será reconhecida como primordial aos olhos do adulto, em especial pelas classes dominantes, as quais estruturam como e em que condições serão atribuídas o acesso e permanência das crianças nesse meio. Ao que se refere a administração do capital cultural das escolas públicas destinadas às crianças pobres, se confirma a crença (BOURDIEU, 1983) na classe dominante como aquela que determina as necessidades das crianças a serem reconhecidas de modo que dela advém a cultura legítima. Isso reflete a distribuição dos bens de consumo material e humano direcionados às instituições educacionais públicas em países como o Brasil, que desiguala e insiste em uma precariedade nas condições de acesso ao capital cultural, mantendo uma desigualdade em relação aquelas nascidas em meio privilegiado pela herança familiar econômica e cultural.

Assim consequentemente, emerge um distanciamento entre as posições de ação das crianças em relação ao conhecimento na sociedade, promovendo desigualdades ocasionadas por diferentes condições excludentes que se cruzam (FRASER, 1991) e provocam distintas aquisições materiais e culturais durante a trajetória de vida, naturalizando inclusive o fato de que as crianças pobres tendem a um futuro incerto até por se encontrarem mais suscetíveis à violência e à limitação do acesso à condições que transformem seu estado de bem-estar.

Portanto, quando o assunto é bem-estar na infância na esfera pública atual, em um sentido trazido por Nancy Fraser (1993) como um espaço de luta por reconhecimento das necessidades de modo participativo e representativo por parte dos agentes, se mostra desigualmente reconhecido e valorizado quando a infância é pobre, revelando uma fonte

de fragilidades e incoerências devido inclusive à quase inexistência de políticas públicas efetivas que cuidem das especificidades da vida na infância em contextos suscetíveis as desigualdades socioeconômicas, os quais esquecidos pelas ações governamentais, permanecem suscetíveis a violência simbólica e física, reforçando a subordinação e o seu silenciamento.

Como coloca Nancy Fraser (1991, p.15):

> [...] O resultado é uma redução das cadeias nas relações causais da interpretação das necessidades pessoais, uma vez que tanto as instituições domésticas quanto as do sistema econômico oficial sustentam as relações de dominação e subordinação, as interpretações específicas que as fazem parecerem naturais tendem, em termos gerais, favorecer grupos e pessoas dominantes e prejudicar seus subordinados. (Fraser, 1991, p. 14-15, tradução minha).

É um campo de lutas classificatório, legitimado em uma lógica de relações simbólicas que se impõem aplicando um sistema de regras ditas como necessárias à condição das crianças nas sociedades desfavorecidas economicamente, isto é, o que há de reconhecimento em relação a infância do mesmo modo as exclui das pautas políticas no âmbito nacional, perpassando ações a partir da atribuição de valor à posição da infância na sociedade.

Em vista disso, posso apontar que o entendimento de infância no Brasil parece voltar, em nossa conjuntura nacional, a se tornar assunto do contexto doméstico/privado, crescendo a compreensão de que ao Estado não compete garantir planos que estejam voltados às suas necessidades, desmembrando e enfraquecendo instituições públicas de educação, cuidado e proteção à infância**.** Tais estruturas quando destinadas aos mais pobres, acabam por incorporar a precarização e a insegurança social, em que a mudança constante e imperativa no que se refere a sua (des) estruturação oferece às crianças um cotidiano instável e sem direitos de ação enquanto agentes sociais com potencialidades participativas no contexto.

No entanto, apesar de atentar como inevitável a ação das forças sociais na (re) criação da trajetória de vida na infância, considerando possivelmente uma homogeneidade relativa como coloca Bourdieu (1983), acredito que a socialização, a participação social e a incorporação dos conhecimentos no meio aconteçam de forma heterogênea como Lahire (2004) ressalta, principalmente porque essa socialização não depende unicamente da ação dos adultos e das instituições, mas também de outros agentes na infância, inclusive os agentes não-humanos.

Esses assuntos complexos, se fazem presentes quando se estuda as/com as crianças as suas produções, aprendizagens e as teias de suas relações na sociedade, não só atrelando a ideia de ludicidade e do brincar como fontes únicas de suas (cri) ações, mas como posicionamentos críticos, reflexivos e (re) produtivos no mundo. Sendo processos de experiências (re) construídas historicamente entre crises e tensões emergentes na prática por parte dos agentes em sua pluralidade (LAHIRE, 2004), ao entender as crianças como corpos socializados, o que se vive e o que se conhece na infância são potencialidades emergidas na relação com as forças e poderes cuja transformação acontece de modo dinâmico naquilo que se dispôs a vivenciar ao gerar conhecimento.

Portanto, ao invés de vidas homogêneas, revelam-se contradições e imprevisibilidades, ou seja, sugere-se movimento em suas disposicionalidades (LAHIRE, 2004) em que as oportunidades (re) criadas e apresentadas no processo educacional, considerando uma rede de ambientes, instituições escolarizadoras ou ambientes coletivos informais, se intercruzam nesse movimento (re) construindo e transformando as práticas na infância, podendo desse modo serem reconhecidas em sua produtividade criativa, inclusive politicamente, promovendo assim, uma relação participativa no vivido cotidiano.

Nesse viés, ao (re) pensar seu bem-estar para além das suas vidas institucionalizadas nas escolas, reconhece-se que é na rede do que se vive dialogicamente, que as crianças encontram modos de "transformar favoravelmente situações" (FERREIRA, 2002, p. 159) mesmo em situações adversas. Portanto, pensar o bem-estar no instante do vivido pode ser um caminho a ser traçado com as crianças para que possamos entender como emergem suas participações mesmo com medidas protetivas que as limitam, processo que:

> [...] exige a observação e medição – e não somente a teorização abstrata – de realidades sistêmicas e dinâmicas, como as estruturas e os processos geracionais, bem como dos processos pelos quais os significados de bem-estar são produzidos e aplicados [...]. (ALANEN, 2010, p. 770).

Neste campo, discutir como nas experiências e práticas na infância se (re) produz bem-estar, durante suas trajetórias de vida a partir/nas ações de conhecer no/o mundo, nos envolverá em modos de conhecer e participar no mundo mesmo diante das desigualdades e das precariedades que seguram as crianças enquanto agentes presentes de modo singular na sociedade, denunciando como suas invisibilidades se sustentam em uma contemporaneidade que as segrega e as negligencia para o favorecimento de um bem

comum que sugere um desenvolvimento baseado na ascensão da renda de modo liberal em detrimento do investimento nas condições de vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capitalismo contemporâneo, o que se movimenta é uma despolitização das necessidades e a privatização das relações a partir de um discurso utilitarista a respeito do bem comum, talvez ainda mais legitimado quando o público são as crianças, desfortalecendo o reconhecimento delas enquanto agentes sociais em suas especificidades. Como foi discutido o bem-estar e a emancipação na/da infância, não pode ser efetivado apenas ao lhes atribuírem direitos a serem concretizados pelos adultos, pois na mudança constante das relações capitalistas, a infância contemporânea e em especial a urbana no contexto brasileiro, continua sujeita às transformações e à imposição do reconhecimento gerenciado pelas classes dominantes em meio às desigualdades que as excluem da participação de contextos que discutam e decidam a respeito de suas vidas.

Diante disso é que proponho como relevante que a proteção e a participação dos agentes da/na infância podem ser ações analisadas de modo sociopolítico e costuradas ao que vem a ser o bem-estar das crianças, e isso, pede buscar compreendê-las democraticamente na alteridade de suas infâncias. Tendo qualquer contexto como educacional na vivência de suas práticas, (re) conhecer a complexidade e a diversidade em que as crianças agem e (re) produzem seus conhecimentos no/com/a partir do corpo no mundo e como interferem no contexto público a partir da sua ação e influência nas diferentes demandas econômicas, políticas e sociais, promoveria o reconhecimento delas enquanto agentes sociais ativas, participantes das redes de relações coletivas e responsáveis pela própria continuidade da sociedade contemporânea que se revela instável e de risco.

É no tecer dessa multiplicidade de relações na rede de participação entre os contextos, na singularidade da (re) construção de suas histórias, que as crianças incorporam conhecimentos e aprendem a como agir ou até mesmo improvisar, criar imaginativamente, de acordo com as possiblidades apresentadas e potencialidades geradas, dentro do que posso considerar como uma autonomia regulada, na ação que pode ser (re) produzida, no sentido de também ser (re) criada, a partir do sentido e do vivido no contexto, de modo imaginativo e prático.

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Repensando a infância, com Bourdieu. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 11, jul./dez. 2014.

_____. Teoria do Bem-estar das crianças. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.751-775, set./dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Coleção Grandes Pensadores Sociais. São Paulo: Ática, 1983

CASTRO, Lucia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo. Martins fontes, 2009.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003. (traduzido de: Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992).

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. "- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!" As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano do jardim de infância. Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2002.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, nov. 2008. Artigos. ISSN 1982-7199.

FRASER, Nancy. La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. Debate Feminista, Marzo, 1991.

_____. **Repensar el ámbito público.** Debate Feminista, Marzo, 1993.

_____. **Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado**. Lua Nova, n. 77, São Paulo, 2009.

_____; Honneth, Axel. **Redistribution or Recognition?** A Political-Philosophical Exchange. Verso: London/ New York, 2003.

Lahire, Bernard. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. São Paulo: Artmed, 2004 (traduzido de *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*. Paris, Nathan, Collection Essais & Recherches, 2002).

MARCHI, Rita de Cássia. A Teoria Social Contemporânea e a Emergência da "Sociologia da Infância" na 2ª Modernidade: alguns aspectos teórico-políticos. **Zero-a-**

Seis, Florianópolis, v. 7, n. 11, p. 1-23, 2005. ISSN 1980-4512. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/3288. Acesso em: 13/09/2017.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. Anais online. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/33- encontro-anual-da-anpocs/gt-28/gt16-24/1935-

A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ATIVIDADES INVESTIGATIVAS: ESTUDO DE CASO DAS ATIVIDADES TRILHA INTERPRETATIVA E RECICLAGEM

Lucas Monteiro de Carvalho Silva[1]
Marcela Elena Fejes[2]

RESUMO

A educação ambiental é de vital importância para poder alcançar uma sociedade sustentável e resulta fundamental trabalhar assuntos relacionados com isso ao longo de toda a etapa de escolarização. A Carta de Belgrado foi criada pelo Seminário Internacional sobre Educação Ambiental organizado pela UNESCO na cidade de Belgrado, antiga Iugoslávia, no ano de 1975. Ela define alguns objetivos e diretrizes para programas que abordem a educação ambiental, tanto da educação formal como não formal, para os destinatários possíveis desses programas. O Centro Aprendiz de Pesquisador (CAP), inserido no Centro de Pesquisa em Meio Ambiente da Universidade de São Paulo (CEPEMA - USP), é um espaço de educação não-formal, onde alunos da rede pública da Baixada Santista podem visitar e realizar diversas atividades investigativas, utilizando e desenvolvendo habilidades científicas. Este trabalho teve como objetivo mostrar em quais aspectos dos objetivos e diretrizes da Carta de Belgrado, duas atividades do CAP se enquadram: duas das atividades do CAP aquelas de Reciclagem e Trilha Interpretativa. Em todas as etapas da dinâmica da atividade, se observou que existe corroboração e constante alinhamento aos objetivos e diretrizes da Carta de Belgrado demonstrando uma oportunidade de abordagem dos conceitos de educação ambiental neste tipo de atividades dentro do CAP. Os questionários de opinião dos 304 alunos que participaram da atividade demonstraram que além de resultar em uma opção de abordar conceitos de educação ambiental, os estudantes gostam de participar delas.

Palavras-chave: Educação ambiental, Atividades investigativas, Carta de Belgrado.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a exploração predatória de recursos provenientes do meio ambiente tem representado risco a estabilidade das condições ambientais no mundo. Com isso, se vê ressaltado a necessidade da criação de abordagens que incentivam a relação sustentável e conscientização ambiental.

[1]Mestrando em Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, lucas.mdecs@gmail.com;
[2]Doutora em Ciencias Química da Faculdade de Ciencias Exactas y Naturales da Universidade de Buenos Aires, marcelafejes@gmail.com

> “A educação ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o meio ambiente, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos. É um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir individualmente ou coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais presentes e futuros.” (Rodrigues e Costa, 2004)

Assim se faz essencial a implementação de atividades compostas de conteúdos que abordem preceitos de Educação Ambiental. Nesse contexto acredita-se que durante os anos de escolarização, os alunos são formados pelas instituições escolares a se tornarem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. A problemática ambiental não pode deixar de ser abordada através da educação, pois se trata do sensibilizar esses alunos acerca de questões como o uso consciente dos nossos recursos e a sustentabilidade. (NASCIMENTO et al, 2018).

Na prática são identificados diversos problemas na implementação dos conceitos de Educação Ambiental no ambiente escolar. Um exemplo de dificuldade encontrado a partir dos resultados do artigo de Nascimento et al. (2018), é que essa temática ambiental vem sendo omitida das práticas dos professores, tanto na sua prática disciplinar quanto os momentos que ele implementa interdisciplinaridade. São vários os motivos pelos quais os professores não conseguem abordar essa problemática, como a grade curricular apertada para expor todos os conteúdos e a falta de colaboração dos professores de outras disciplinas, para planejar em conjunto projetos interdisciplinares.

Osautores apontam que a utilização de atividades interdisciplinares pautada por conceitos de Educação Ambiental é recomendada, pois pode trazer uma maior integração das disciplinas, agregando também uma contextualização da aprendizagem por permitir que os alunos abordem e incorporem questões reais do seu cotidiano resultando em um caso de educação permanente.

Durante o Seminário Internacional de Educação Ambiental de Belgrado, realizado na antiga Iugoslávia no ano de 1975, foi formulado um documento chamado de Carta de Belgrado, onde foram expostos a situação da problemática ambiental, as metas, objetivos e diretrizes básicas para programas na área de Educação Ambiental. Os destinatários desses programas também foram definidos na carta, significando que os projetos de educação ambiental podiam ser aplicados tanto no modelo de educação formal, quanto não formal.

Na Carta de Belgrado (1975, p.3/4) são considerados como objetivos da Educação Ambiental:

- ✓ **Tomada de consciência:** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas.
- ✓ **Conhecimentos:** Ajudar às pessoas e aos grupos social a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica.
- ✓ **Atitudes:** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir valores sociais e um profundo interesse pelo meio ambiente que os impulsione a participar ativamente na sua proteção e melhoria.
- ✓ **Aptidões:** Ajudar às pessoas e aos grupos a adquirir as aptidões necessárias para resolver os problemas ambientais.
- ✓ **Capacidade de avaliação:** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a avaliar as medidas e os programas de Educação Ambiental em função dos fatores ecológicos, políticos, sociais, estéticos e educativos.
- ✓ **Participação:** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a desenvolver seu sentido de responsabilidade e a tomar consciência da urgente necessidade de prestar atenção aos problemas ambientais, para assegurar que sejam adotadas medidas adequadas.

Para alcançar estes objetivos, as diretrizes básicas dos programas de Educação Ambiental descritas na Carta de Belgrado deveriam:

1. Considerar o meio ambiente em sua totalidade (natural, artificial, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético);
2. Ser um processo contínuo e permanente;
3. Adotar um método interdisciplinar;
4. Ressaltar a participação ativa na prevenção e na solução de problemas ambientais;
5. Avaliar as questões ambientais em uma perspectiva mundial, considerando as diferenças locais;
6. Se pautar nas condições ambientais atuais e futuras;
7. Considerar o desenvolvimento a partir da visão ambiental; e
8. Estimular a valorização da cooperação local, nacional e global para a solução de problemas ambientais.

No Brasil, no ano de 1999, foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental Lei 9.795/99 que estabelece a Educação Ambiental como um “componente essencial e

permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal" (BRASIL, 1999).

Um dos espaços de educação não formal no Brasil, que favorecem a educação ambiental encontrasse no Centro de Pesquisa em Meio Ambiente da USP (CEPEMA/USP). Ele se localiza no município de Cubatão na Baixada Santista. A construção do órgão foi resultado de uma compensação socioambiental negociada num Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta Ambiental (TACC)) entre a Petrobras, a CETESB e o Ministério Público, assinado no dia 4 de março de 2004.

Em 2013, foi desenvolvido o Centro Aprendiz de Pesquisador (CAP) dentro do CEPEMA, com o intuito de proporcionar um espaço interativo por meio de atividades investigativas, destinado a alunos de educação básica, estreitando o laço entre sociedade civil e um ambiente acadêmico.

Entende-se como habilidades investigativas o conceito trazido por Both (2001) e Araújo (2012) onde o termo habilidade se caracteriza como elemento (s) da (s) competência (s) que estão relacionadas aos aspectos cognitivos, motores e atitudinais. De Moretto (2002) cita exemplos de habilidade, como: identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular.

O CAP proporciona a oportunidade dos alunos explorarem e desenvolverem suas habilidades investigativas, tais como observar, discutir em grupo, comparar, elaborar hipóteses, tirar suas conclusões, entre outras, sempre colocando o aluno como protagonista e realizando na prática as experiencias de cada atividade.

Os alunos de escolas da rede municipal da Baixada Santista, visitam este espaço universitário onde além de fundamentalmente conseguir usar e desenvolver suas habilidades, eles tem a possibilidade de conhecer um ambiente de pesquisa (FEJES, 2012). Isto estimula uma interação dos alunos de educação básica de escolas da região com um ambiente de profissionais acadêmicos universitários. Estabelecendo esta conexão, o cidadão poderá vislumbrar a atividade científica e, mais genericamente a ciência como uma forma de conhecimento útil e funcional na esfera social (PUJOL, 2002).

Este trabalho tem como objetivo descrever e demonstrar como a educação ambiental, segundo definições da Carta de Belgrado, pode ser abordada por meio de atividades investigativas desenvolvidas e implementadas pelo CAP, em particular a as

atividades chamadas de “Trilha Interpretativa” e “Reciclagem”, dois momentos onde os alunos exercitam práticas relacionadas que permitem refletir sobre sua região

METODOLOGIA

A pesquisa foi feita de modo quanti-qualitativo, conforme sugerido por Bogdan e Biklen (1999). Participaram do presente artigo dados de 304 alunos de Ensino Fundamental I e II (4º e 6º anos) de escolas públicas da região da Baixada Santista que visitaram o projeto durante o ano de 2019.

A parte qualitativa desta pesquisa segue modelos que usam cada vez mais análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação (ALVES et al., 2009). Neste caso, foram utilizadas ferramentas como as observações da prática investigativa, documentada por fotos e análise da folha de respostas dos alunos. Foram comparados os objetivos,experiencias e registros dos resultados de aplicar as atividades investigativas com os alunos com as diretrizes e obejtivos da Carta de Belgrado.

O CAP conta com mais de 50 atividades nos diversos temas das ciências, sendo que todas estão descritas na apostila do projeto. As atividades utilizadas com um determinado grupos de alunos se planeja em função da faixa etaria do grupo.Em cada visita os alunos participantes realizaram de 3 a 4 atividades em um período do dia (manhã ou tarde). Cada atividade tem a duração de 20 a 30 minutos, tempo em que os estudantes tentam resolver uma problematização inicial, anotando suas respostas sobre uma folha de atividade como será possivel ver nas **Figura 2**(atividade sobre reciclagem) e **Figura 5** (atividade sobre trilha interpretativa).

Os estudantes foram acompanhados por monitores/mediadores treinados pelo CAPem cada atividade realizada. Os mediadores de museus e centros de ciências são os responsáveis por acolher o público, apresentar a instituição e tornar a experiência neste espaço significativa e prazerosa (SILVA, 2014). No CAP, em geral, esses mediadores são estudantes das universidades da Baixada Santista que recebem uma formação inicial para mediar a recepção dos alunos e a implementação das atividades. Eles exercem um papel fundamental na dinâmica do espaço e das atividades, pois lidam diretamente com os visitantes e também trabalham atualizando e melhorando as atividades existentes.

As escolas que visitam o projeto estão localizadas na região da Baixada Santista. Neste trabalho foram destacados os dados de algumas escolas participantes no ano de 2019, do município de São Vicente, visto que a Secretaria de Educação (SEDUC) da cidade tem parceria estabelecida com o CAP. A SEDUC escolhe as escolas sendo uma oportunidade para que algumas delas possam aproveitar um espaço de pesquisa universitário.

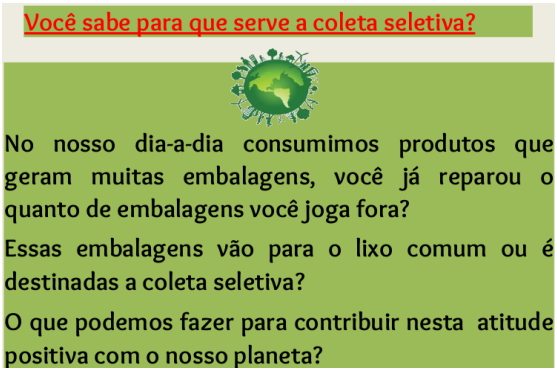
Todas as atividades do CAP começam com uma problematização inicial, cujo objetivo é que os alunos percebam que devem resolver um problema e sintam que estão vivenciando um ambiente investigativo.

A seguir, são descritas as dinâmicas de duas dessas atividades:

1. Atividade de *Reciclagem*

Essa atividade tem como objetivo conhecer e interpretar as possibilidades da reciclagem. Inicialmente, é compartilhada uma problematização sobre o assunto que favorece uma discussão em grupo e que permite uma breve contextualização do processo de reciclagem no Brasil, como ilustra a **Figura 1.**

Figura 1 - Problematização da atividade de reciclagem

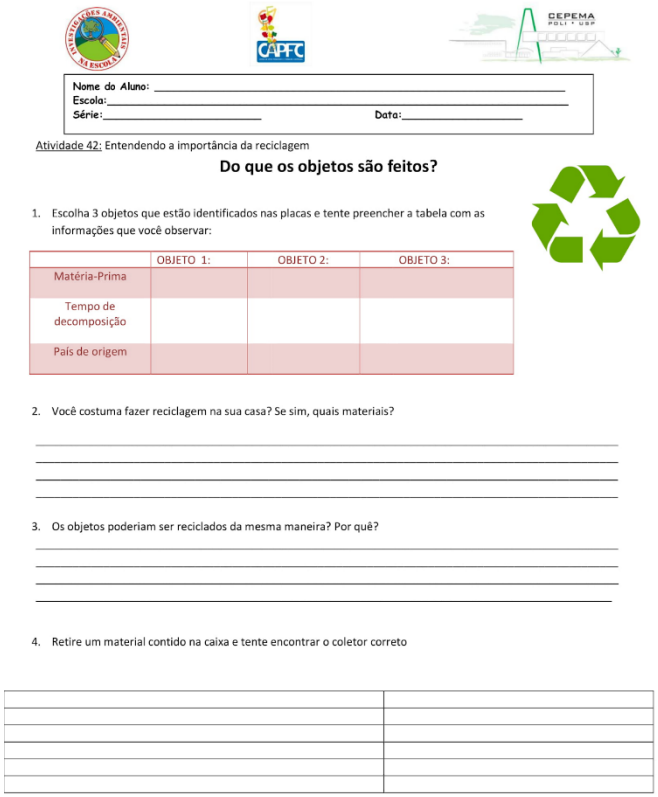


Fonte: Os autores

Em seguida, os alunos observam objetos recicláveis (como latas de refrigerantes, embalagens de balas, entre outras), apresentados em um painel, onde cada material contém uma descrição sobre ele. Os alunos escolhem dois a três objetos e são solicitados a procurar as informações (matéria-prima, tempo de decomposição e origem)dentro do painel. Na sequência, preenchem uma folha de respostas específica da atividade (**Figura 2)**. A continuação, são levantadas questões aos alunos, dentro de sua

própria realidade: sobre a coleta de lixo reciclável do bairro onde o estudante reside, quais materiais são reciclados e se todos os objetos poderiam ser reciclados da mesma maneira. Por último, é realizada uma prática interativa onde os alunos, vendados, retiram itens de uma caixa e tentam adivinhar o objeto que pegaram dentre diversos itens recicláveis, e após descobrirem a resposta correta tiram a venda e descartam o material no coletor correspondente àquela matéria-prima. Durante a atividade se mobilizam habilidades como observação, comparação, discussão em grupo,leitura interpretativa,entre outras.

Figura 2 - Folha de respostas da atividade de Reciclagem



Nome do Aluno: _____
Escola: _____
Série: _____ Data: _____

Atividade 42: Entendendo a importância da reciclagem

Do que os objetos são feitos?

1. Escolha 3 objetos que estão identificados nas placas e tente preencher a tabela com as informações que você observar:

	OBJETO 1:	OBJETO 2:	OBJETO 3:
Matéria-Prima			
Tempo de decomposição			
País de origem			

2. Você costuma fazer reciclagem na sua casa? Se sim, quais materiais?

3. Os objetos poderiam ser reciclados da mesma maneira? Por quê?

4. Retire um material contido na caixa e tente encontrar o coletor correto

Fonte: Os autores

O exercício 1 proposto nesta atividade é similar àquele proposto no artigo de De Sousa, *et al* (2011) onde se descreve uma atividade do mesmo tema como pode ser visto na **Figura 3**, parecida com a tabela apresentada no exercício do CAP.

Figura 3 - Tabela de dados da atividade de Reciclagem

Material	Tempo para decomposição
Jornais	De 2 a 6 semanas
Embalagens de papel	De 3 a 6 meses
Fósforos e pontas de cigarros	2 anos
Chiclete	5 anos
Nylon	30 anos
Tampas de garrafas	150 anos
Latas de alumínio	De 200 a 500 anos

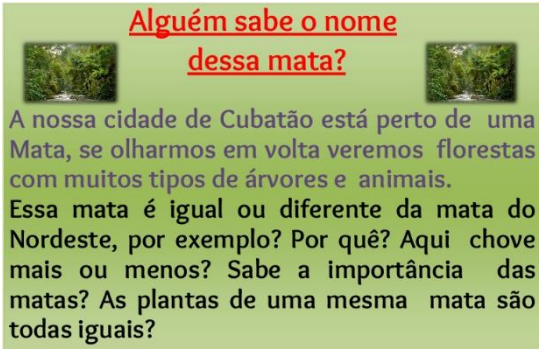
Fonte:De Sousa, et al (2011)

No artigo, os autores claramente compartilham a fundamentação do CAP já que pretendem que no aspecto educacional: “As oficinas devem se desenvolver apoiadas nas vivências dos alunos e dos fenômenos que ocorrem a sua volta, buscando encaminhá-los com o auxílio dos conceitos científicos pertinentes. Enfim, a educação ambiental desperta no discente a consciência de preservação e de cidadania. ”(DE SOUSA,2011)

2. Atividade da *Trilha Interpretativa*

A atividade denominada "Trilha interpretativa”, favorece a aprendizagem de conteúdos de Educação Ambiental, solicitando ao aluno reconhecer e identificar plantas da região. Esta prática ressalta para o estudante as características do bioma de Mata Atlântica onde está localizado o município de Cubatão entre as escarpas da Serra do Mar e a planície costeira, conforme apresenta a problematização da Figura 3.

Figura 4 - Problematização da atividade de Trilha Interpretativa

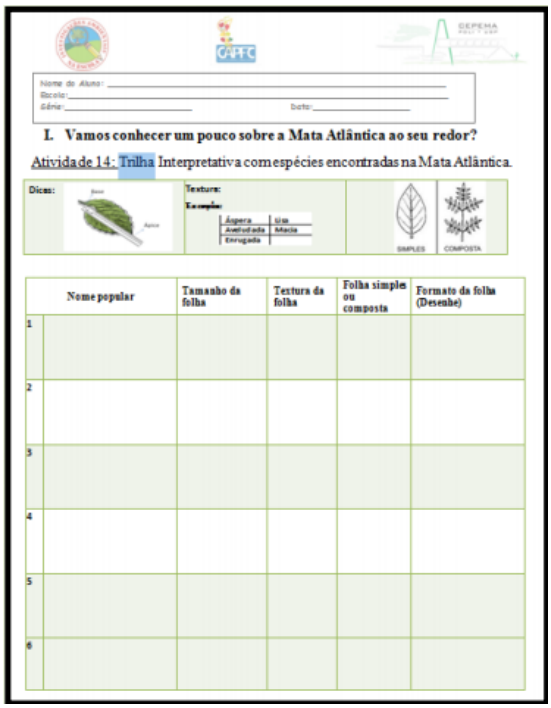


Fonte: Os autores

Nesta atividade, os alunos percorrem uma trilha, auxiliados por um monitor, com o objetivo de se aproximarem de espécimes vegetais da Mata Atlântica e identificarem diversas características, descritas em placas de identificação, das plantas

presentes no local. Para realizar a atividade é necessária a mobilização de diversas habilidades próprias da atividade científica, tais como a observação, a medição, a caracterização da morfologia externa das plantas, a comparação, o registro e finalmente, a identificação da espécie, conforme orienta a folha de respostas da **Figura 5**.

Figura 5 - Folha de respostas da atividade de Trilha Interpretativa


Nome do Aluno: _____
Escola: _____
Série: _____ Data: _____

I. Vamos conhecer um pouco sobre a Mata Atlântica ao seu redor?

Atividade 14: Trilha Interpretativa com espécies encontradas na Mata Atlântica.

Dicas:

Textura:

Exemplo:

Áspera	Lisa
Aveludada	Macia
Enrugada	

SIMPLES COMPOSTA

	Nome popular	Tamanho da folha	Textura da folha	Folha simples ou composta	Formato da folha (Desenho)
1					
2					
3					
4					
5					
6					

Fonte: Os autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a análise dos conteúdos abordados nas atividades, foi possível identificar a relação entre estes conteúdos e os objetivos e diretrizes básicas definidos na Carta de Belgrado contemplados nos exercícios e problemáticas tanto da Trilha interpretativa e como na atividade do Reciclagem. Cada uma das atividades foi fragmentada, para analisar cada seção da folha de respostas dos alunos(problemática e exercícios) separadamente e poder comparar com alguns aspectos da Carta de Belgrado.

1. Análise da atividade de Reciclagem

Na problemática da atividade de reciclagem (Você sabe para que serve a coleta seletiva?) podemos observar os aspectos da Carta de Belgrado destacados na Tabela 1.

Tabela 1 - Reciclagem: comparação dos objetivos da atividade e resultados na folha de respostas comobjetivos e diretrizes da Carta de Belgrado

Objetivos	Diretrizes Básicas
- **Tomada de consciência:** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas.	**2** (Ser um processo contínuo e permanente)
- **Conhecimentos:** Ajudar às pessoas e aos grupos social a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e funçãoda humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica.	**3** (Adotar um método interdisciplinar)
	4 (Ressaltar a participação ativa na prevenção e na solução de problemas ambientais).
- **Participação:** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a desenvolver seu sentido de responsabilidade e a tomar consciência da urgente necessidade de prestar atenção aos problemas ambientais, para assegurar que sejam adotadas medidas adequadas.	**7** (Considerar o desenvolvimento a partir da visão ambiental.)
	8 (Estimular a valorização da cooperação local, nacional e global para a solução de problemas ambientais.)

Fonte: Os autores

A problemática e as questões que foram colocadas para os alunos pesquisar, servem para contextualizar o tema, introduzindo o debate sobre a situação problema. Deste modo, os estudantes são incentivados a refletir sobre as condições da coleta de lixo na sua região e a quantidade de resíduos sólidos que é produzido na sua residência. Cumprem se assim, as diretrizes de programas ambientais da carta de Belgrado, onde o ensino se torna permanente e contínuo (DIRETRIZ 2) por envolver relações com processos contínuos de coleta seletiva que são realizados cotidianamente e também de maneira interdisciplinar por envolver outros aspectos da vida do aluno (DIRETRIZ 3). Como o debate estimula os alunos a refletirem sobre um modelo (coleta seletiva) de

desenvolvimento , isto leva em conta a visão ambiental (DIRETRIZ 7) ressaltando também a participação ativa para atenuar o problema ambiental de geração de resíduos sólidos (DIRETRIZ 4) e incentivando como resultado um procedimento de valorização local combatendo a geração de resíduos que acabam poluindo a região (DIRETRIZ 8).

O objetivo de "tomada de consciência" é alcançado por atentar os residentes da região a necessidade da coleta seletiva para o enfrentamento do problema ambiental de geração de resíduos sólidos. Os objetivos de "conhecimento" e "participação" são contemplados por introduzir o aluno nessa tomada de consciência da sua participação no processo de coleta seletiva e induzindo deste modo a agir de acordo com sua responsabilidade com a preservação do meio ambiente.

Nos exercícios de Reciclagem 2 e 3 da folha de atividades, os alunos são convidados a refletir sobre o que aprenderam em seu contexto. Neles foram identificados os aspectos da Carta de Belgrado destacados na **Tabela 2.**

Tabela 2 - Reciclagem dados dos exercícios 2 e 3da atividade comparados com aspectos da Carta de Belgrado

Objetivos	**Diretrizes Básicas**
- Conhecimentos: Ajudar às pessoas e aos grupos social a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade,dosproblemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica.	**1**(Considerar o meio ambiente em sua totalidade (natural, artificial, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético).
	2 (Ser um processo contínuo e permanente).
- Participação: Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a desenvolver seu sentido de responsabilidade e a tomar consciência da urgente necessidade de prestar atenção aos problemas ambientais, para assegurar que sejam adotadas medidas adequadas.	**3** (Adotar um método interdisciplinar).
	4 (Ressaltar a participação ativa na prevenção e na solução de problemas ambientais).

- **Atitudes:** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir valores sociais e um profundo interesse pelo meio ambiente que os impulsione a participar ativamente na sua proteção e melhoria.	**7** (Considerar o desenvolvimento a partir da visão ambiental).
	8 (Estimular a valorização da cooperação local, nacional e global para a solução de problemas ambientais).

Fonte: Os autores

Neste setor da atividade é retomado o estímulo à reflexão dos estudantes sobre sua realidade local e eventuais problemas ambientais da região (como a não realização de coleta), debate presente já na introdução da problemática descrita anteriormente nesse artigo. Os objetivos e diretrizes da Carta de Belgrado corroboradas na realização do exercício 2 e 3 são similares aos abordados no momento de contextualização da problemática no momento inicial das atividades.

Por fim, no exercício 4 da atividade de Reciclagem, que é uma atividade lúdica e de fixação, foi observado os aspectos da Carta de Belgradodestacados na**Tabela 3.**

Tabela 3 - Reciclagem exercício 4: comparação com aspectos da Carta de Belgrado

Objetivos	Diretrizes Básicas
- **Aptidões:** Ajudar às pessoas e aos grupos a adquirir as aptidões necessárias para resolver os problemas ambientais.	**2** (Ser um processo contínuo e permanente)
	4 (Ressaltar a participação ativa na prevenção e na solução de problemas ambientais).

Fonte: Os autores

Este exercício 4 (ilustrado na foto da **Figura 6**) é sugerido para que os alunos possam na prática buscar respostas para suas hipóteses quando tentam resolver uma situação problema. Identifica-se durante a realização deste exercício a necessidade dos alunos demonstrarem “aptidão” (objetivo da Carta de Belgrado). Por estar estimulando o estudante a adquirir o conceito do modo correto de descarte dos materiais a partir dos exemplos presentes na caixa, e do debate em grupo sobre qual é o recipiente correto de destino.

Figura 5 – Alunos realizando o exercício 4 da atividade de Reciclagem



Fonte: Os autores

A reflexão sobre coleta seletiva como modelo de processo sustentável para aprendizado do aluno se faz essencial. Como comentam De Sousa et al. (2011) a realização da reciclagem tem um papel essencial no meio ambiente, pois além de diminuir os acúmulos de lixo nas áreas urbanas e aterros sanitários ainda poupam os recursos naturais e gera uma grande economia aos fabricantes, um menor consumo de energia, um menor volume e número de lixeiras e incineradoras e consequentemente uma redução da poluição.Atividades como a Reciclagem permitem claramente que os alunos se envolvam em atividades que favorecem refletir sobre a sustentabilidade cotidiana.

2. Análise da atividade de Trilha Interpretativa

Na problemática da atividade de trilha interpretativa (Você sabe o nome dessa mata?), podem ser observados os aspectos da Carta de Belgrado destacados na **Tabela 4**.

Tabela 4 - Problemática da trilha interpretativa: comparação com aspectos da Carta de Belgrado

Objetivos	Diretrizes Básicas
- Tomada de consciência: Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas.	**4** (Avaliar as questões ambientais em uma perspectiva mundial, considerando as diferenças

	locais).
- Conhecimentos: Ajudar às pessoas e aos grupos social a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica.	**5** (Se pautar nas condições ambientais atuais e futuras)

Fonte: Os autores

O debate da problemática inicial, que serve de contextualização, leva ao estudanteareconhecer e compreender o tipo de bioma onde sua região está inserida. Isso é essencial, pois a Mata Atlântica (bioma da região onde o projeto está localizado) como descrita nos dados do Atlas dos Remanescentes Florestais da Mata Atlântica, "... tem um alto grau de interferência humana...". Desde o descobrimento do Brasil pelos europeus, os impactos de diferentes ciclos de exploração, da concentração das maiores cidades e núcleos industriais e da alta densidade demográfica, entre outras atividades em sua área, fizeram com que a vegetação natural fosse reduzida drasticamente. Existe hoje apenas aproximadamente 7% de remanescentes em áreas acima de 100 hectares em comparação ao que havia originalmente.

O estímulo à reflexão do tema, portanto, leva a "tomada de consciência" do estudante sobre o bioma que habita trazendo também "conhecimento" sobre a sua realidade e sobre os impactos do homem causados naquele ambiente. A comparação com outros tipos de mata leva aos alunos a diferenciarem as características de outros locais, identificando a particularidade do ambiente que o estudante vive (DIRETRIZ 4 da Carta de Belgrado) e aprendendo também quais as condições locais atuais deste bioma (DIRETRIZ 5).

A região Serra do Mar e a Baixada Santista enfrentamconstantemente ocupações urbanas, muitas vezes inapropriadas. Estas atividades se executadas sem uma reflexão na perspectiva da sustentabilidade ambiental podem resultar em crises ambientais graves como a escassez da água e a elevação da temperatura do planeta. (DA ROSA; DOS SANTOS, 2017).

A folha de atividades da trilha interpretativa da**Figura 5** mostras que devem ser preenchidas as informações das espécies de plantas escolhidas pelos estudantes e no

começo da atividade sãoexpostaspelo monitor, alguns exemplos de características para poder realizar essa análise. Já as placas descritivas de cada planta e a foto de observação direta estão apresentadas na **Figura 7**.

Figura 6 - Exemplo de placas descritivas nas trilhas e observação da atividade



Fonte: Os autores

Os alunos preenchem a folha de atividades com as características das diferentes plantas, aproveitando as informações da placa descritiva das espécies. Foi observado aspectos da Carta de Belgrado abordados e eles estão destacados na **Tabela 5**.

Tabela 5 - Exercício da Trilha Interpretativa: comparação com aspectos da Carta de Belgrado

Objetivos	Diretrizes Básicas
- Tomada de consciência: Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas.	3 (Adotar um método interdisciplinar).
- Atitudes: Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir valores sociais e um profundo interesse pelo meio ambiente que os impulsione a participar ativamente na sua proteção e melhoria.	**5** (Se pautar nas condições ambientais atuais e futuras)
	6 (Se pautar nas condições ambientais atuais e futuras)

Fonte: Os autores

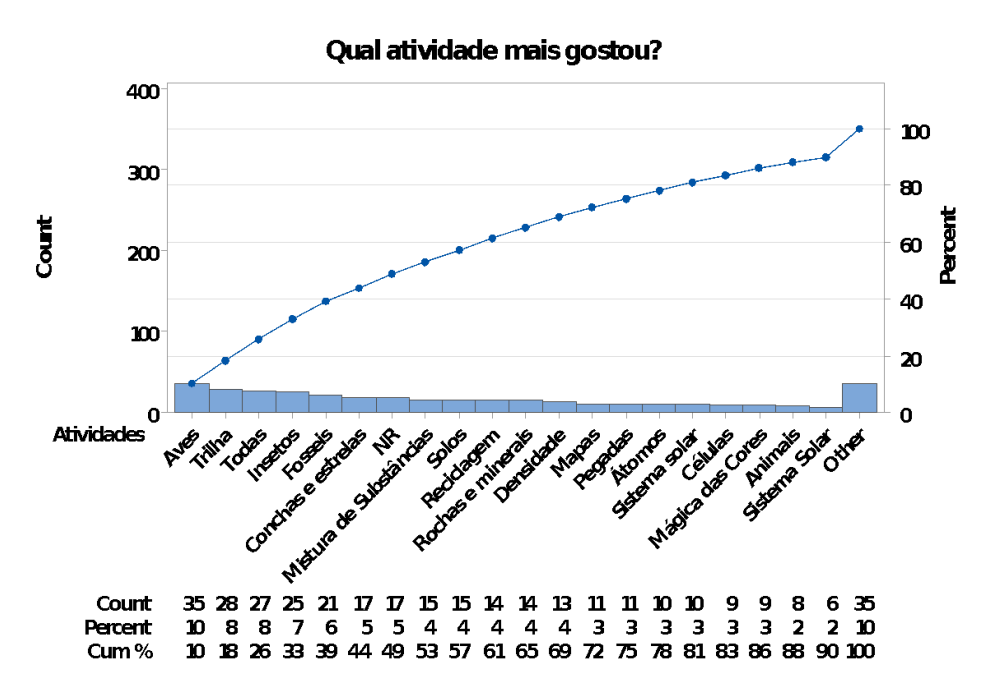
Ao longo da realização da atividade pode ser detectado como as diretrizes da Carta de Belgrado aparecem na mesma. A sequência da prática de trilha interpretativa consiste nos estudantes, equipados de régua e prancheta (DIRETRIZ 3) observarem as características das espécies de Mata Atlântica do local e anotarem na folha de resposta.

São mapeadas pelos alunos de 3 a 4 tipos de plantas. Esse exercício permite a "tomada de consciência" nas diferentes características da flora do bioma tornando possível que seja observado suas singularidades (DIRETRIZ 5) alertando a necessidade de "atitudes" na preservação e melhoria das condições ambientais atuais e perpetuação par futuras gerações (DIRETRIZ 6).

3. Análise quantitativa da percepção dos alunos sobre a realização das atividades no CAP

Por último foi realizada uma análise estatística dos dados provenientes dos questionários de opinião respondidos por 304 estudantes dos 4º e 6º anos. A questão analisada foi: "Qual atividade você mais gostou?". As respostas obtidas serviram de dados na formulação de Diagramas de Pareto, utilizando-se o software Minitab, conforme ilustram as **Figuras 8 e 9**.

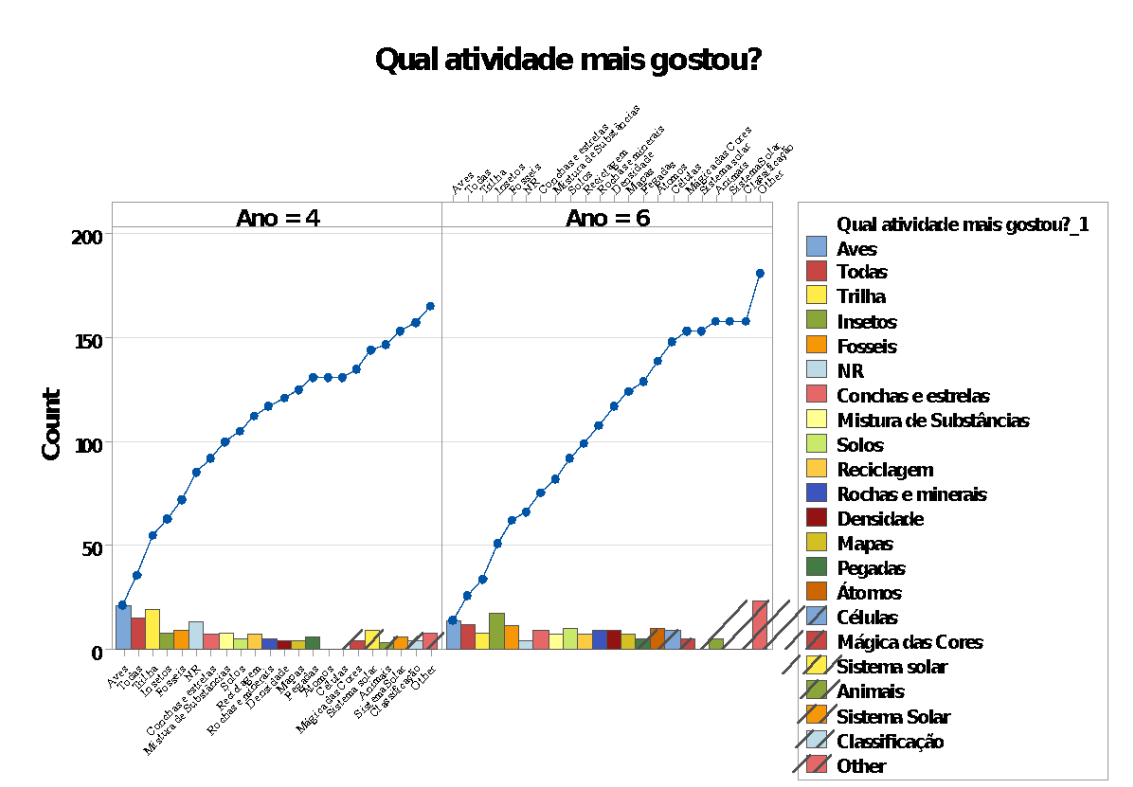
Figura 7 - Análise de preferência das atividades do CAP de todo o grupo em conjunto



Fonte: Os autores

Nota: Todos os dados da amostra foram colocados no software Minitab.

Figura 8 - Análise de preferência das atividades do CAP



Fonte: Os autores

Nota: Amostra de todos os alunos de 4ª e 6ª ano no software Minitab.

Os dados identificam a trilha interpretativa como a segunda atividade que os estudantes mais gostaram (escolhida por 8% como preferida), somando as respostas dos dois anos que participaram da pesquisa **(Figura 8**). Na **Figura 9**, é possível observar que a trilha é a segunda mais escolhida pelos alunos de 4º ano e a terceira pelos alunos de 6º ano. Este resultado mostra que os alunos gostam da atividade, servindo de estímulo á aprimorá-la com mais exercícios e aumentar o número de plantas a ser reconhecidas

Vale ressaltar que nesses resultados reciclagem ficou com 4% das escolhas, ou seja, ficou na zona intermediária, sendo preterida pela escolha de outras atividades. Porém esse é apenas um aspecto, como destacada a necessidade de expor e debater questões de reciclagem e coleta seletiva são essenciais para aprendizagem de educação ambiental. Vale ainda destacar que a opção “todas as atividades” fica em 3º lugar geral, mostrando o quanto os alunos gostam das diferentes temáticas investigativas propostas e da maneira em que elas são implementadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como comentado inicialmente, incluir a problemática ambiental na educação é fundamental para sensibilizar os alunos acerca de questões como o uso consciente dos nossos recursos e a sustentabilidade. (NASCIMENTO et al, 2018). Isto pode acontecer em qualquer ambiente e ficou demonstrado aqui a oportunidade de acontecer em educação não formal. Em particular o CEPEMA sendo um ambiente de pesquisa que envolve diagnóstico e remediação ambiental, permite que os alunos conheçam e consigam interagir com investigadores que efetivamente tratam com a temática constantemente.

Dentro de todos os eventos que convocam a discutir educação ambiental, a Carta de Belgrado aparece como uma referência bem estruturada que permite comparar e analisar o conteúdo de duas das atividades do CAP. Observando que, em cada problematização e exercício proposto existe um cumprimento e incentivo a abordagem das diretrizes e objetivas de um programa de educação ambiental, formulados pela Carta. Isto demonstra que a implementação das práticas de Trilha interpretativa e Reciclagem do projeto CAP, aparecem como alternativa para o ensino-aprendizagem de Educação Ambiental em um ambiente de educação não formal complementando a matéria aprendida na sala de aula na escola. Sendo que as duas atividades estão contextualizadas olhando para aspectos regionais, os alunos têm a oportunidade de tomar consciência dos problemas ambientais e do meio ambiente em geral, mas com características locais favorecendo seu crescimento como cidadão, seguindo as definições que a Carta de Belgrado sugere.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. R. S.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. A Educação não formal no Brasil: **Uma análise das metodologias de coleta de dados de pesquisa em revistas da área de ensino de ciências** (1984-2008). In: IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE–realizado em Curitiba–26/outubro/2011.

ARAÚJO, K. K. da S. **Mapeamento de Competências:** um foco no aluno de Educação a distância. 2012, Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Editora Porto, 1994

BOTH, I.J. **Mais do que avaliar por competência cabe valorizar a capacidade criadora e empreendedora**. Revista Diálogo Educacional. v. 2. 2001

BRASIL, Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>.Acesso em: 07/09/2020.

DA ROSA, R. S.; DOS SANTOS, K..**A representação social de meio ambiente como ponto de partida para ações de Educação Ambiental uma ocupação irregular como espaço de educação não escolar.** Ambiente & Educação, v. 22, n. 1, p. 183-197, 2017.

Dados do Atlas dos Remanescentes Florestais da Mata Atlântica revela desmate de ao menos 20.867 hectares nos últimos dois anos. **INPE/ notícias**, São José dos Campos-SP, 26 de maio de 2010. Disponível em: <http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=2199#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Mapa,460%20km%C2%B2%20no%20territ%C3%B3rio%20brasileiro.&text=Temos%20hoje%20apenas%207%2C9,compara%C3%A7%C3%A3o%20ao%20que%20havia%20originalmente.>. Acesso em: 31 de ago de 2020.

DE SOUSA, G. L. et al. **A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais.** Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, 2011.

FEJES, M.: GOUW, M.S..**Avaliação e autoavaliação como estratégias de aprendizagem efetiva: uma experiência do encontro juvenil de investigadores em ciências com alunos de escolas da rede pública de Cubatão.** Metáfora Educacional, 2012.

MORETTO, V.P. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NASCIMENTO, P. T. B.; MENDES, T. G. L.; BEZERRA, J. M..**Educação Ambiental e projetos interdisciplinares: um olhar sob os anos finais do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Meio Ambiente, v. 2, n. 1, 2018.

PUJOL, R.M. **Educación científica para laciudadaníaenformación.** Alambique, 32 (abril), p. 9-16. 2002.

RODRIGUES, M.G.S.; COSTA, R.S.O. **A integração da educação formal e não-formal: participação e cidadania**. In: Congresso Acadêmico Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Em: Anais..., Rio de Janeiro: Ebape-FGV. 2004.

SILVA, E. B; CORREA, D. S.; BORGES, J. A.; FEJES, M. E.. **Interpretivetrail with speciesfound in theAtlantic Forest as a tool geared for the use anddevelopmentofskills.** Relatórios doCEPEMA-USP. Centro Aprendiz de Pesquisador do Núcleo de Educação e Divulgação. 2014.

UNESCO. **CARTA DE BELGRADO** (Seminário Internacional sobre Educação ambiental de Belgrado). Iugoslávia:UNESCO, 1975. **Uma estrutura para a Educação Ambienta**l,1975.Disponívelem:http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf>. Acesso em: 11/08/2020.

A ATUAÇAO DOCENTE NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: NOVOS SABERES E PRÁTICAS

Maquézia Emília de Morais [1]
Selma Mendonça Bezerra [2]
Joelma Linhares de Oliveira [3]

RESUMO

Esta escrita relata experiências de três professores da rede municipal de ensino de Mossoró-RN em relação ao ensino remoto e o uso das tecnologias educacionais no ambiente virtual. Os relatos retratam os desafios encontrados e também superações durante essa nova forma de ensino. Diante do cenário da Pandemia da COVID-19, doença causada pelo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves, e que por sua vez, culminou no fechamento das escolas por tempo indeterminado. No tocante a reinvenção das aulas para um formato online, trazemos a seguinte questão problema: quais os novos saberes e práticas surgiram no professor durante as atividades remotas no contexto da pandemia? Para tanto, temos como objetivo geral analisar as principais práticas desenvolvidas no ensino remoto nas escolas. Nos objetivos específicos buscamos identificar os principais avanços e possíveis dificuldades encontradas pelas professoras e alunos no contexto das tecnologias e refletir sobre os novos saberes e práticas emergidos com o uso das tecnologias na educação. A abordagem deste estudo é de natureza qualitativa com discursos de narrativas das práticas docentes, alinhado a estudos bibliográficos de autores que versam sobre tecnologias e práticas pedagógicas. Os resultados desta pesquisa sinalizam que nas aulas remotas há necessidade da busca constante de novos saberes e práticas; dentre eles estão: produção de vídeos autorais, utilização de jogos virtuais e domínio de aplicativos para fazer dele, espaços virtuais de sala de aula.

Palavras-chave: Relatos, Educação Infantil, Anos Iniciais, Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

[1] Mestre em Educação pelo o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente na Universidade Potiguar- UNP, Campus Mossoró- RN. Professora da rede municipal de ensino de Mossoró-RN. maqueziaemilia@gmail.com

[2] Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com pós-graduação lato sensu em Educação. Especialista em Alfabetização pela mesma universidade. Cursando Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação a distancia pelo IFRN. Professora da rede de ensino na Prefeitura Municipal de Mossoró. selmambg@hotmail.com

[3] Licencida em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú–CE, com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela mesma Instituição. Cursando Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação a distância pelo IFRN. Professora da rede municipal de ensino de Mossoró- RN. joelmalinoliveira@hotmail.com

O presente trabalho fundamenta-se nos relatos de experiências três professoras do Munícipio de Mossoró-RN, sobre o uso das Tecnologias de Educação nesse momento Pandêmico. O Covid19 é problema de saúde pública e também de educação, pois ele trouxe muitos desafios para o ensino, professores e alunos tiveram que se reinventar para que a educação acontecesse.

Diante dessa realidade que estamos vivenciando de pandemia, percebemos a necessidade dos ambientes educativos se adequarem a essas novas situações, e fazerem uso das tecnologias para apoiar à prática do ensino remoto. Nesse pensar, surge o seguinte questionamento: quais os novos saberes e práticas surgiram no professor durante as atividades remotas no contexto da pandemia?

Esta escrita tem como objetivo geral analisar as principais práticas desenvolvidas no ensino remoto nas escolas. Como objetivos específicos buscamos identificar os principais avanços e possíveis dificuldades encontradas pelas professoras e alunos no contexto das tecnologias e refletir sobre os novos saberes e práticas emergidos com o uso das tecnologias na educação.

A tecnologia é uma ferramenta intrinsecamente ligada à nossa sociedade. No mundo moderno, as tecnologias estão inseridas em nossas práticas cotidianas. Fazemos compras, pagamentos, estudamos, nos relacionamos, resolvemos praticamente tudo por meio dos recursos tecnológicos, até mesmo crianças muito pequenas já sabem utilizar um celular e/ou os programas de computador, desse modo, percebemos que as Tecnologias digitais da Informação e Comunicação- TDIC modificaram nossas formas de trabalhar, de comunicar, de se relacionar e de viver.

Com o passar dos anos, temos enfrentado mudanças significativas no processo de utilização da tecnologia na sociedade moderna. No que concerne a Tecnologia Educativa é um processo "complexo e integrado que implica homens e recursos numa interação Homem-máquina, métodos que exigem inovação e uma organização eficiente para analisar os problemas e imaginar, implantar, gerir e avaliar as suas soluções numa nova meta caracterizada por mudanças educativas". (BLANCO e SILVA p. 42, 1993).

Este contexto de intensas transformações tecnológicas trouxe para a escola um grande desafio quanto a implementação desses recursos nas práticas pedagógicas, conectando os diferentes saberes à cultura digital. Trouxe ainda um distanciamento entre o que a mídia propaga acerca dos avanços tecnológicos e a realidade que nossas escolas vivenciam. Esse distanciamento se mantém pela limitação de acesso às ferramentas tecnológicas e pela resistência de muitos profissionais.

Portanto, cientes da necessidade do debate das tecnologias na educação diante da Pandemia do Covid-19, este estudo está organizado por estudos bibliográficos relacionados ao tema tecnologia e educação, formação de professores e práticas pedagógicas. Tecemos as teorias com as reflexões sobre as novas práticas e saberes produzidos na atuação docente em escolas públicas em meio ao distanciamento social, usando a internet como ponto de partida para ter acesso aos alunos. Conforme Kenski (2007, p. 29) "[…] a internet é o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço".

O artigo está estruturado nos seguintes tópicos: no primeiro, apresentamos a metodologia do estudo. No segundo tópico, apresentamos o embasamento teórico e as principais discussões. Por fim, trazemos nossas considerações abordando o alcance dos objetivos e a importância do estudo.

METODOLOGIA

Este estudo é baseado em abordagem de natureza qualitativa, baseado em Godoy (1995) que considera a pesquisa qualitativa como um exercício que permite a imaginação e a criatividade dos investigadores o que nos intenciona entender que a subjetividade humana não pode restringir-se à quantificação ou a números. A pesquisa qualitativa é uma das abordagens mais usuais no contexto das pesquisas humanas e sociais, pois a mesma adota técnicas e procedimentos que buscam a compreensão, a percepção dos sujeitos.

> A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 24)

Diante da citação acima, a nossa opção pela utilização da metodologia é que privilegia a relação pesquisador e sujeitos pesquisados e nesta sintonia, buscamos entender a relação professor aluno no cenário das tecnologias.

Utilizamos como um dos instrumentos desta pesquisa o estudo bibliográfico. Sobre esta escolha, "a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema." (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 47). Assim, aproximamo-nos

das concepções de Moran (2007); Kenski (2007); e Imbernón (2002) para conhecer como se organizam as tecnologias na educação e como estas interferem no trabalho pedagógico.

No que concerne a pesquisa de campo, esta foi realizada a partir de relatos de experiência na condição de professoras da educação básica, na educação infantil, e anos iniciais da rede pública de ensino de Mossoró-RN. Configuramos este discurso como narrativas de experiência pessoais**.** O lugar de fala das professoras narram a realidades em três escolas públicas da rede municipal de ensino na educação infantil a anos iniciais, sendo que duas escolas localizam-se na zona rural e uma na zona urbana.

A narrativa como opção metododológica da pesquisa consiste no resgate das memórias a partir dos relatos de acontecimentos, de práticas pedagógicas realizadas durante a pandemia do Coronavírus no ano em vigor. Para fundamentação dos relatos de experiências a partir do discurso da narrativa concordamos que: "uma narrativa é composta por uma seqüencia singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores" e acrescenta, mais à frente que "ela pode ser "real" ou "imaginária" sem perder seu poder como história" (BRUNER, 2002, p. 46 e 47). Portanto, entendemos a narrativa como espaço de experiências subjetivas que está no cerne das emoções, das histórias e sobretudo do afeto.

Trazemos para esta escrita, uso de imagens autorizadas pelas as famílias dos alunos envolvidos para explorar as experiências produzidas no universo das tecnologias. diante do cenário da Covid-19, doença que provocou a pandemia e por sua vez, a suspensão das aulas na rede pública de ensino em Mossoró desde o dia 17 de março de 2020 até os dias atuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sociedade atual, cada vez mais usamos a internet como forma de interação e comunicação em rede, fazendo com que a presencialidade se molde para outros espaços-tempos. Nisto, nos preocupa a crescente abordagem da modernidade líquida de Zygmunt Bauman (2001) na qual os valores, a ética e criações sociais não chegam a se sustentar por muito tempo e se evacuam diante da rapidez de informações e novas formas de interação nesse universo tecnológico.

Portanto, é neste contexto híbrido que manter-se informados sobre assuntos significativos e atrativos, as tecnologias da informação e da comunicação- TIC fazem parte da nossa linguagem e do nosso cotidiano de forma cada vez mais acentuada e precoce.

Compreendemos que as TIC na sociedade do conhecimento vêm se infiltrando em todos os espaços de atuação profissional para possibilitar dentre outras funções, a globalização e a rapidez das informações. As tecnologias da informação e comunicação – TIC têm buscado acompanhar avanços tecnológicos que nos permitem a comunicação oral, via mensagem, sonoras, visuais e tem proporcionado a consolidação das tecnologias da Informação e Comunicação – TIC na sociedade do conhecimento. No entanto, apesar de toda essa produtividade que as TIC oferecem, só sua existência não é suficiente para garantia de um novo formato de aula ser significativo neste contexto. Assim, concordamos com a citação a seguir sobre o ensinar:

> [...] dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (MORAN, 2007, p. 12).

Diante do debate que Moran (2007) aponta é preciso refletir que as práticas pedagógicas elas transcendem todo e qualquer recurso seja ele tecnológico ou produção a partir de materiais já existentes. No entanto, diante do avanço tecnológico ensinar e aprender tem se reinventado para usufruir destes espaços virtuais com cunho educativo e pedagógico. A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. (KENSKI, 2007, p. 94)

A sociedade do conhecimento, na qual estamos inseridos, é marcada pela constante transformação do conhecimento, as tecnologias da informação e comunicação e os aparatos tecnológicos que estão ampliando profundamente as formas de comunicação e diálogo presentes na escola. Nesse sentido, cabe ao professor munir-se de recursos para alargar os mecanismos pedagógicos e intelectuais do ensino-aprendizagem, adequando o trabalho desenvolvido no espaço escolar às exigências da sociedade.

O processo de formação, conforme a concepção de inacabamento do ser e do saber (FREIRE, 2005; DELORS, 2000) nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Esse inacabamento do saber é resultado da inconclusão do ser e é a consciência do inacabamento que provoca a interação com o mundo. Por sermos seres em formação, estamos sempre à procura de conhecimentos e esta busca pelo saber nunca chegará ao ponto final porque, assim, estaríamos limitados a certo nível de conhecimento. A consciência da incompletude do sujeito o impulsiona a buscar saber mais.

Assim, o que nos diferencia do ser animal, conforme Charlot (2000) é que eles já nascem prontos e pré - determinados para exercerem sua função, já o ser humano nasce apenas um esboço e vai se construindo na medida em que interage com seu meio social, consigo mesmo e com o mundo.

Enquanto sujeitos inacabados, buscamos construir saberes constantemente. De acordo com Candau (2000, p. 29), "O educador nunca estará definitivamente "pronto", formado, pois que a sua preparação, se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a prática". É importante que o professor tenha a compreensão de que a sua formação em busca de novos conhecimentos profissionais não se encerra com a graduação, mas se faz também na prática docente cotidiana. Nesse sentido, vemos essa discussão atrelada na fala da narradora.

As exigências decorrentes da pandemia requerem do professor inovações nos seus novos espaços virtuais de aprendizagem e nos saberes profissionais do educador. "O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão" (IMBERNÓN, 2002, p. 45). É notório que os professores, diante do cenário atual de pandemia que atuamos, necessitamos adquirir conhecimentos específicos para nos apropriarmos das TIC como aliadas no processo de ensino – aprendizagem, pois o livro didático não é mais o recurso pedagógico de maior destaque no ensino híbrido. Sobre o ensino híbrido conforme Moran e Bacich (2015) é uma proposta de combinação de diversos espaços, no qual a sala de aula móvel e conectada torna-se o centro do processo. No que concerne a sala de aula no hibridismo;

> [...] a sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais, tornando possível que o mundo seja uma sala de aula, que qualquer lugar seja um lugar de ensinar e de aprender, que em qualquer tempo possamos aprender e ensinar, que todos possam ser aprendizes e mestres, simultaneamente, dependendo da situação, que cada um possa desenvolver seu ambiente pessoal de aprendizagem. (MORAN e BACICH 2015, p. 1).

Neste sentido, a educação pode se aperfeiçoar no potencial da utilização das tecnologias da informação e comunicação. Visto que é legítimo a afirmação de que nada adianta o professor ter em sua sala de aula aparatos tecnológicos modernos se a sua abordagem metodológica for pautada apenas na transmissão e não na construção dos conhecimentos. Neste sentido, o tempo de hoje, no período pandemia e pós-pandemia a tecnologia é apenas um instrumento e a metodologia é que pode influenciar que seu uso de forma pedagógica contribua no processo de formação do discente.

> É fato que irá existir uma grande integração das tecnologias e as metodologias de ensino de aplicações orais, pela escrita e por audiovisual. Os métodos conhecidos não precisam ser abandonados, o que haverá será uma integração destes métodos com as formas utilizadas com as novas tecnologias, permitindo ser usada como facilitadora em uma metodologia de ensino participativo. (MORAN, 2007, p.4)

Embora a citação do autor seja do ano de 2004 e hoje, estamos no ano de 2020, podemos ver com clareza como este debate ainda se sustenta. No momento de distanciamento social, no qual ministramos nossas aulas diretamente das nossas próprias casas, os métodos de ensino já conhecidos não precisam ser abandonados, o que haverá será uma integração destes métodos com as formas utilizadas com as novas tecnologias, permitindo ser usada como facilitadora em uma metodologia de ensino participativo e autônomo.

Portanto, mediante o cenário tecnológico no qual estamos inseridos, percebemos a relevância do professor estar acompanhando as transformações sociais proporcionadas pelos aparatos tecnológicos, por sua interferência direta na educação.

Nesse período de crise sanitária mundial devido a pandemia gerada pelo SARS-[4]CoV-2, que tem provocado o distanciamento social concomitante ao fechamento das escolas, desse modo criando um novo jeito de ensinar e também de aprender, isso tudo tem nos levado a refletir sobre como está a nossa prática com a metodologia e o uso dos recursos tecnológicos para apoio, ou seja nos dar suporte necessário para atender a demanda vigente no processo ensino e aprendizagem.

Para isto nesta seção, realizamos reflexões sobre as práticas exitosas realizadas durante a pandemia com as crianças para desenvolver suas potencialidades de forma remota e em casa, com apoio dos familiares, o que nos faz refletir o papel desse novo perfil de educador nessa nova realidade.

Na escola Municipal Niná Rebouças, localizada na zona urbana de Mossoró-RN, muitas foram as angústias relatadas pelas professoras, no tocante ao novo jeito de fazer escola. Temos observado que a maioria dos profissionais da escola estão em final de carreira e tendem a mostrar dificuldades no manuseio das TICs, e a escola como um conjunto tem repensado junto com o professor.

De início, muitas foram as angústias relatadas pelas professoras, no tocante ao novo jeito de fazer escola. Manter o vínculo com os alunos e um ensino de qualidade é um desafio

[4] "É o nome oficial do vírus que atinge o mundo em 2020. Foi escolhido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para facilitar a identificação em estudos científicos e também a divulgação na imprensa, além de evitar confusões com outros vírus da mesma família."

constante. Nesse sentido, surge a necessidade de refazer toda rotina pedagógica e incluir nela grandes jornadas de estudo, capacitação e interação com as TIC.

Essa mudança de paradigma composta por tantas *lives*, *webinar*, aulas síncronas e assíncronas nos fazem repensar em como adaptar as expectativas e usar os melhores recursos para fazer um trabalho com sentido para os alunos. Ao passo que, devemos ponderar a dimensão do amplo papel da educação atualmente, uma vez que a vigência por mais saber indica a necessidade de um mediador que seja capaz de orientar para aprender como aprender. Nesse sentido, trazemos relatos capturados a partir das experiências enquanto professora mediadora, nos anos iniciais, nos momentos de pandemia.

O problema maior nesse contexto tem sido a dificuldade para os alunos manterem acesso às tecnologias digitais, até mesmo pela situação econômica de cada aluno. Em sua maioria apresenta grandes dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas uma vez que provém de famílias de baixa renda com poucos recursos para dispor de aparelhos como smartphone, notebook ou computador com internet com velocidade capaz de abrir vídeo acessar canais como youtube[5] ou plataformas como meet[6] ou zoom[7], para participar de aulas síncronas que permitem interação em tempo real e instantaneamente, baixar aplicativos, fazer pesquisas.

O fato de alguns alunos ficarem excluídos do processo em um momento tão importante e crítico que estão em casa e muitas vezes sem ter quem ajude nas tarefas escolares. Já que nem todos têm oportunidades, surge a necessidade de fazer algo que sane essa situação, oferecendo material impresso para que faça em casa com ajuda da família, na tentativa de engajá-los nesse limiar, acolhendo com afeto e perguntando sobre seu cotidiano, o que gostam de fazer, porém estamos enfrentando alguns percalços referente ao retorno das atividades, os pais são orientados, mas por algum motivo não estão devolvendo as atividades concluídas, e isso está deixando um prejuízo educacional nos alunos, pois o professor não tem como avaliar como anda o aprendizado do aluno, que acaba ficando à margem do conhecimento, e para aqueles alunos provedores das ferramentas e da internet, todo um aparato de instrumentos com combinação de estratégias com aquilo que existe no mundo digital, usar aplicativo para baixar

[5] A palavra "youtube" foi feita a partir de dois termos da língua inglesa: "you", que significa "você" e "tube", que provêm de uma gíria que muito se aproxima de "televisão". Em outras palavras seria a "televisão feita por você". Essa é justamente a principal função do fenômeno da internet: permitir que os usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/informatica/youtube.htm

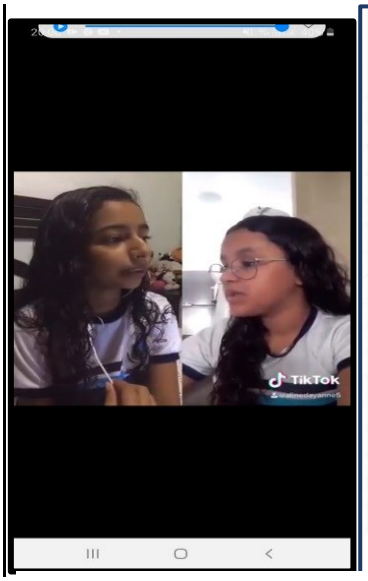
[6] Aplicativo de videoconferência do Google disponível para Android e iPhone (iOS). O app permite fazer videochamadas com até 100 pessoas, e fornece ferramentas como compartilhamento de tela e legendas instantâneas. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/listas/2020/05/como-usar-o-google-meet-no-celular-para-fazer-reuniao-e-chamada-de-video.ghtml

[7] O Zoom Meetings ou Zoom Reuniões em português é um aplicativo que permite realizar reuniões virtuais de maneira muito simples, tanto pelo celular quanto pelo computador. Disponível em: https://edu.gcfglobal.org/pt/conhecendo-zoom/o-que-e-e-para-que-serve-o-zoom/1/

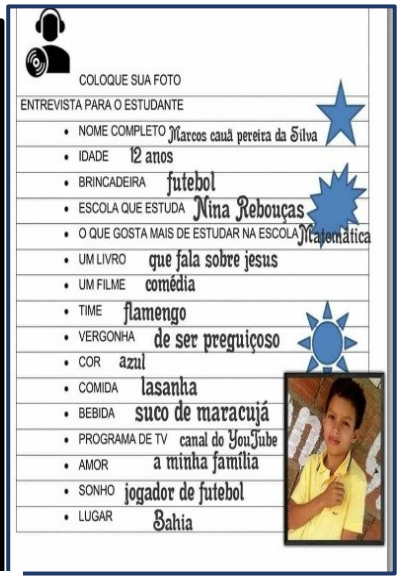
imagem formatar, fazer vídeo, coisas diferentes e mirabolantes com músicas, imagens e conceitos interessantes, criar possibilidades, compartilhar o saber, acessar redes sociais para compartilhar o aprendizado. Como as apresentadas a seguir:



AUTORIA DA IMAGEM: tela do celular tutorial feito por aluna mostrando como fazer emoji em app gratuito.
FONTE: imagens da autora
DATA: 10/08/2020



AUTORIA DA IMAGEM: Atividade perguntas e respostas em dupla a distância com uso do app tik tok
FONTE: imagem cedida por pais
DATA: 12/08/2020



AUTORIA DA IMAGEM: Atividade entrevista realizada em app gratuito cymera
FONTE: imagem cedida por pais.
DATA:25/08/2020

E diante deste cenário surge um desafio no ano de 2020 aos docentes, sejam eles de escolas públicas ou particulares na educação básica e também no ensino remoto: reiventar a escola e atuar nas tecnologias digitais para que o ensino aprendizagem não se prenda a muros escolares que até o momento, encontram-se em processo de fechamento. A grande questão que nos move, sobretudo diante deste texto é: como ensinar as crianças que são provenientes de uma geração marcada por aparelhos eletrônicos? Adentrando em reflexões pedagógicas; e aquelas que fazem parte da exclusão digital, como alcança-las? Que saberes e práticas é preciso ser resgatada, ou reinventada e aprendida neste tempo de ensino remoto?

Atuamos em meio a crianças consideradas por Marc Prensky (1980) como “nativas digitas” são aquelas que em seu desenvolvimento biológico e social estão em contato diretamente com as tecnologias. Sabemos que é na comunicação virtual, espaço promovida pela interação com as TIC que possibilita o contato entre pessoas e lugares, a informação, a aprendizagem e o conhecimento. E durante a pandemia, as TIC tornou-se o lugar da aula contribuindo para a formação de um sujeito com habilidades para construir, sobretudo, seus próprios saberes.

Na Escola Municipal Doutor José Gonçalves[8] a experiência socializada nesta escrita parte da educação infantil, com crianças de faixa etária de 04 anos a 05 anos e 11 meses. Neste contexto de aulas remotas, primeiro realizamos um trabalho de sensibilização com os pais para criarem uma rotina de estudos e acompanharem o desenvolvimento das atividades produzidas pelos os filhos e garantir o retorno destas para a professora.

Assim, este contato primeiro com os pais foi fundamental para termos práticas exitosas, pois cabe a eles a efetivação ou não desta prática, tendo em vista que a criança ainda não tem a autonomia totalmente construída para lidar com todos estes mecanismos tecnológicos de forma direcionada para sua aprendizagem. Quando os pais ou responsáveis não contribuem inviabilizam o nosso trabalho, tendo em vista que não são todas as crianças que participam ativamente das atividades de ensino não presencial. No que concerne a falta de participação de muitas crianças no contexto de aulas remotas é preciso um outro debate que para além deste texto, já que estamos lidando também com a exclusão digital e falta de políticas públicas que asseguram o acesso a internet como sendo direito do cidadão.

Ciente de que a modalidade Educação a Distância- EAD não se aplica a finalidade da educação infantil, somos convidados a pensar novas possibilidades de reiventar a educação infantil que garanta o direito de viver a infância, experienciando vivências formativas enraizadas no cuidar e educar. Somos respaldados pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC que aborda os campos de experiência que deve ser levado em consideração.

As atividades são realizadas no formato assíncrono pelo o grupo do WhatsApp[9], ou seja, é determinado um horário para envio das atividades e as crianças tem a liberdade de realizar e encaminhar a atividade no tempo dela e da família. As atividades possuem foco nas interações e brincadeiras, portanto, o tempo de tela são respeitadas na faixa etária das crianças para não influenciarmos a passividade do sujeito e eliminarmos o protagonismo infantil. Neste sentido, os vídeos produzidos são recomendamos de ser menos de 1 hora de execução para atender as recomendações da Organização Mundial da Saúde- OMS.

A exemplo, podemos citar as atividades direcionadas para os hábitos de higiene e seguir as orientações recomendadas pelo o ministério da saúde. Portanto, as atividades elas são apenas suplementares para não inverter os papeis da educação formal e informal e transpor a função da escola a família.

[8] A escola fica localizada no sítio São João da Varzea Mossoró – RN. CEP: 59600-100. A escola atende alunos da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental.
[9] Aplicativo de mensagem instantânea, com chamada de voz e vídeo com ligações gratuitas quando conectadas a rede de internet.

Segue alguns registros de atividades de ensino não presencial realizado na educação infantil.



AUTORIA DA IMAGEM: grupo do whatsapp da turma da educação infantil. Nova sala de aula
FONTE: imagens cedida pela a professora.
Data: 27/08/2020



AUTORIA DA IMAGEM:
Imagem: criança realizando atividade sensorial.
FONTE: imagem cedida pela a mãe da criança.
Data: 27/08/2020



AUTORIA DA IMAGEM:
Imagem: vídeo produzido pela professora usando o aplicativo KINEMASTER.
FONTE: imagem cedida pela a professora.
Data: 27/08/2020

As atividades são direcionadas para estimular a saúde mental e emocional das crianças e também. Privilegiar situações sociais e a autonomia das crianças. Investir, sobretudo, na relação com as famílias. Nosso objetivo diante do cenário atual é manter o contato contínuo da família com a escola e estreitar as relações e o acolhimento em meio a fragilidade que estamos vivenciando. As famílias precisam ser orientadas a organizar melhor uma rotina e realizar atividades conjuntas com os filhos de forma criativa e protagonista. Para que a criança possa ter o direito a novas descobertas e potencialize o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Na Escola Municipal Professora Neci Campos, localizada na zona rural de Mossoró, os primeiros momentos foram muito difíceis, pois foram momentos de adaptação tanto para nós como para as famílias. Embora viéssemos utilizando algumas ferramentas tecnológicas nas aulas presenciais, agora seria diferente pois, tivemos que trabalhar de forma online, gravar vídeo-aulas, áudios, utilizar ferramentas tecnológicas para ter essa interação com as crianças. Mesmo sabendo que algumas crianças não disponibilizam de recursos tecnológicos, fomos nos adaptando e utilizando diferentes meios. Assim percebemos que o ensino remoto causa bastante exclusão.

Com base na nossa realidade podemos reiterar que é bastante complicado saber que alguns dos nossos alunos estão tendo acesso, enquanto outros não participam por motivos de falta de recursos. A maioria dos nossos alunos provém de família carente, para ter uma ideia, temos alunos que não têm energia elétrica em casa. Para que esses alunos obtenham algum apoio pedagógico, nós professores da escola, elaboramos atividades, enviamos para o secretário escolar que imprime e vai deixar na residência das crianças.

Ficou acordado que as correções das atividades seriam feitas no retorno das aulas presencias. De acordo com essa vivência com os alunos acreditamos que essa forma de atividades impressas não tenha resultados satisfatórios, pois sabemos que alguns familiares por motivos de não saber ler ou até mesmo por não disponibilizar de tempo ou paciência não auxilia á criança na realização das atividades escolares. Segue alguns registros de atividades realizadas pela turma do 4º ano.



AUTORIA DA IMAGEM:
Imagem: grupo do whatsapp da turma do 4º ano.
FONTE: imagem da autora com permissão das famílias.
Data: 28/08/2020



AUTORIA DA IMAGEM:
Imagem: crianças realizando atividades de Educação Física com a participação da família
FONTE: imagens cedidas pelas famílias.
Data: 28/08/2020



AUTORIA DA IMAGEM:
Imagem: devolutivas das atividades realizadas pelas crianças.
FONTE: imagens cedidas pela autora com autorização das famílias
Data: 03/07/2020

.

Essa nova forma de ensinar tem gerado muita inquietude e ao mesmo tempo a busca por novos conhecimentos, o desafio tem sido como capacitar os professores para trabalhar esses momentos, fazendo uso das ferramentas tecnológicas. Além da escola que tem se reunido virtualmente para discutir e apresentar sugestões e experiências exitosas, criado grupos de WhatsApp para socialização das

experiencias e também comunicação entre si, por outro lado a secretaria de educação do município também tem promovido cursos de aperfeiçoamento assim como a criação de um portal de aprendizagem[10] no intuito de construir uma rede colaborativa, produzindo aulas remotas com os docentes.

Fig 1- SITE DO PORTAL DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ



FONTE: http://educacao.prefeiturademossoro.com.br/aprendizagemcolaborativa/

Diante desse quadro apresentado, continuam alguns desafios encontrados no dia a dia da docência, no entanto vem deixando muitas lições importantes para a construção da história. A pandemia nos levou a utilização de recursos tecnológicos em aulas remotas na escola pública de forma não planejada e almejada, no entanto, é algo que ainda está em construção e perdurará mesmo com a volta da "normalidade" das aulas presenciais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade atual, apresentamos que estamos enfrentado mudanças significativas no processo de utilização da tecnologia no ensino remoto. Nesse contexto a tecnologia voltada para a educação tem servido como uma grande ferramenta de apoio ao ensino aprendizagem, no entanto a inserção da tecnologia na sociedade requer cuidado no tocante que há ainda quem utilize desses benefícios não levando em conta as demandas de seus usuários como: a

[10] Para ter acesso ao Portal de Aprendizagem Colaborativas da rede municipal de ensino de Mossoró-RN segue o endereço eletrônico: http://educacao.prefeiturademossoro.com.br/aprendizagemcolaborativa/

desigualdade do acesso à tecnologia, um ambiente adequado de estudo ou até mesmo a falta de estrutura da escola e falta de organização do espaço de aprendizagem.

Com isso, surgem as discussões a respeito das ambivalências do uso das tecnologias em nossa sociedade moderna. Em primeira análise, a pandemia do COVID 19, poderia ter causado grandes dificuldades tecnológicas para alunos e professores. No entanto, com a proibição do contato físico a fim de prevenir o contágio da doença, o uso da tecnologia passou a ter outro significado de aprendizagem. O celular, as redes sociais, as plataformas de aprendizagem agora além de serem utilizadas para a comunicação rotineira também passaram a ser ambientes de aprendizagem.

A partir dos relatos escritos neste texto, vemos que tanto o professor quanto o aluno tiveram que sair de sua zona de conforto e passar a dar importância aos conteúdos mais simples, ao contato mais simples, tudo para uma aprendizagem conjunta e significativa que transcende os conteúdos programáticos da disciplina passando a ser mais humanizados, além da promoção de participação social e política de aprendizagem tecnológica conjunta.

Outro fator que trazemos a tona é que o conhecimento é cumulativo, uma vez que existe, não deixa de existir, assim, este processo de acúmulo, com descoberta somando-se a nova descobertas. Sendo assim, mesmo depois da pandemia, uma vez aplicadas novas perspectivas de aprendizagem seguiremos evoluindo e transformando, adaptando e melhorando nossa forma de ensinar, agora sendo mediadores a fim de contribuir com o protagonismo de nossos estudantes no processo de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLANCO, E. & SILVA, B. D. (1993). **Tecnologia Educativa em Portugal**: conceitos, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. Revista Portuguesa de Educação, v.6 (3). Braga, Universidade do ol. Minho, p. 37-55.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORONAVÍRUS, COVID-19, SARS-COV-2 E MAIS 16 TERMOS USADOS NA PANDEMIA. **Panorama Farmacêutico**, 2020. Disponível em: <https://panoramafarmaceutico.com.br/2020/03/24/coronavirus-covid-19-sars-cov-2-e-mais-veja-a-explicacao-para-16-termos-usados-na-pandemia/ > Acesso em 31/08/2020

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 4ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF. MEC: UNESCO, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de administração de empresas. São Paulo. 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v 77).

KENSKY, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas – SP. 3 ª edição. 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Educação Híbrida:** Um conceito chave para a educação, hoje. In: Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

PRENSKY, M. **Digital Native**. digital immmigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital %20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 07 de agosto de 2020.

A CRIANÇA E SUA CORPOREIDADE: EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO NA/COM A NATUREZA EM ESPAÇOS CONSTRUÍDOS

Jéssica Aparecida Porfirio da Silva[1]
Jeani Delgado Paschoal Moura[2]

RESUMO

Esta pesquisa discute a reconexão do Homem e a Terra, por meio de reflexões em torno da criança, seu corpo-natureza e sua corporeidade na/com a natureza, em espaços construídos. Perscrutando os caminhos da percepção, da experiência e da imaginação geográfica, com base na fenomenologia merleau-pontyana e na geografia fenomenológica dardeliana, a premissa de pesquisa se pautou na concepção de criança como corpo-natureza que se posiciona no mundo e, a partir de suas geograficidades, é capaz de aprender com suas experiências e imaginação, de forma autêntica, cujos laços, na/com a natureza, podem ser potencializados a partir do desemparedamento, pois a criança, em sua essência, é natureza. A abordagem qualitativa, pela observação e registros em caderneta de campo, junto ao referencial teórico, permitiu uma compreensão das relações que se estabelecem entre a criança na/com a natureza, em espaços construídos. Como resultados, apresentamos a corporeidade na infância e a noção de natureza balizados nos estudos dos franceses Maurice Merleau-Ponty e Eric Dardel, das observações empíricas dos modos de ser da infância e suas relações com a natureza em espaços construídos, a exemplo do espaço escolar, o que se desdobrou em caminhos possíveis para (re)pensar a reconexão humana com a natureza desde a mais tenra idade. Conclui-se que a escola é um dos lugares para se criar sendas para o desemparedamento e reencatamento pela natureza pelas vias de uma educação ambiental sensível que valorize a corporeidade na infância, considerando o humano como parte da natureza.

Palavras-chave: Corporeidade, Desemparedamento, Infância, Fenomenologia, Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca repensar a importância da reconexão do Homem e a Terra (DARDEL, 2011), refletindo sobre formas de vida mais harmônicas e em sintonia com o meio ambiente, perscrutando os caminhos da percepção, da experiência e da imaginação geográfica, como um acontecimento que nos forma e transforma ao mesmo

[1] Mestre em Geografia, Universidade Estadual de Londrina - UEL, professora da rede municipal de ensino em Londrina, Paraná. jessicanf92@gmail.com;
[2] Doutora em Geografia e professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, Paraná. jeanimoura@uol.com.br.

tempo. Por meio da Fenomenologia merleau-pontyana e da Geografia Fenomenológica dardeliana, são abertas possibilidades de pensar o visível e o invisível na íntima relação que liga o homem à Terra, ou as suas geograficidades (DARDEL, 2011), o que faremos por meio de reflexões em torno da criança, seu corpo-natureza e sua corporeidade na relação com a natureza no mundo onde vive, em especial, nos espaços construídos, tendo o espaço escolar como *lócus* da pesquisa, onde foram realizadas observações e registros em caderneta de campo.

A premissa deste trabalho pautou-se na concepção da criança como sujeito que se posiciona no mundo e é capaz de aprender com suas experiências e imaginação, de forma autêntica, cujos laços, na/com a natureza, podem ser potencializados a partir do desemparedamento escolar (BARROS, 2018), que significa ampliar os espaços para além da sala de aula, para que a criança que, em sua essência, é natureza, possa experienciar o mundo a partir de sua corporeidade. A abordagem qualitativa, enquanto exercício desta pesquisa, permitiu uma compreensão das relações que se estabelecem entre a criança e a natureza, as suas percepções, experiências e imaginação na/com a natureza, junto ao referencial teórico que possibilitou repensar o caráter subjetivo do método e a compreensão de fenômenos em um contexto de vida real (GODOY, 1995).

Os resultados estão divididos em três partes que se complementam: 1) Escola: o 'lugar' da experiência, em que apresentamos a escola como um espaço construído, onde realizamos as observações empíricas e registros fotográficos e na caderneta de campo acerca da criança em sua corporeidade e relação na/com a natureza; 2) Corpo-Natureza, resultou dos estudos teóricos a respeito da relação Homem e Terra e suas geograficidades, além da compreensão da corporeidade na infância e da noção de natureza, aliado às observações empíricas dos modos de ser da infância e de suas relações com a natureza em espaços construídos; 3) (Re)encantamentos pelas vias da Educação Ambiental Sensível, em que refletimos sobre a necessidade de estimular a reconexão humana com a natureza desde a mais tenra idade, papel que cabe, em parte, à escola por meio do desemparedamento escolar.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa se fundamentou na pesquisa bibliográfica em torno da Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1995; 1999; 2001; 2006; 2011) e da Geografia Fenomenológica de Erica Dardel (2011), que foram essenciais para a

compreensão dos conceitos que balizam a problemática central dessa pesquisa. O método fenomenológico é descrito por Merleau-Ponty (2011) como, "o estudo das essências, a essência da percepção, a essência da consciência".

De caráter qualitativo, esta pesquisa buscou compreender o universo das relações humanas com a natureza, considerando o homem como parte da natureza. Os co-participantes são as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Osvaldo Cruz, Londrina, PR, *lócus* de nossa pesquisa, onde tivemos a abertura e autorização para a publicização dos resultados obtidos a partir desta interlocução.

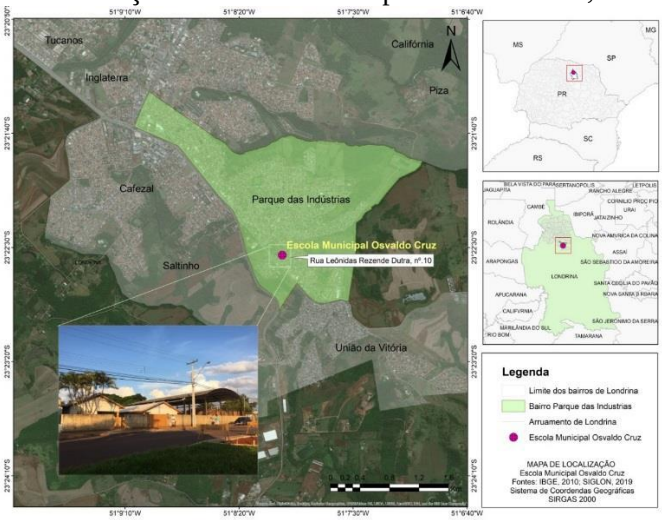
Os caminhos metodológicos se fizeram em torno da observação e interlocução com as crianças em momentos livres em torno de brincadeiras e/ou atividades orientadas, em que se foram necessários registros escritos nas cadernetas de campo, além dos registros fotográficos da escola, como espaço construído, onde as crianças passam uma parte do dia em interação com os seus pares. As observações empíricas nos levaram a novos estudos, que se voltaram às ideias sobre o desemparedamento escolar (BARROS, 2018), as quais foram de fundamental importância para enxergarmos as sendas para novos estudos acerca dos espaços para além da sala de aula, como possibilidade de um "estender-se ao mundo" na infância (MERLEAU-PONTY, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. ESCOLA: O 'LUGAR' DA EXPERIÊNCIA

No vídeo "A Natureza como espaço de acolhimento" (ALANA, 2020), pesquisadores da temática relativa à criança e natureza, apresentam as suas visões acerca da necessidade da criança se relacionar com ambientes naturais e defendem que a escola, além de outros espaços formativos, pode contribuir para fortalecer a permanência dessa relação (criança e natureza). Inspiradas na ideia de desemparedamento escolar (BARROS, 2018) e, como desdobramentos, de (re)conexão da criança com a natureza, apresentamos o local de encontro diário com as crianças, a Escola Municipal Osvaldo Cruz, localizada em Londrina, Paraná (Figuras 1 e 2), onde foi possível observar e realizar registros das relações da criança na/com a natureza, em espaços construídos (DARDEL, 2011).

Figura 1 - Localização da Escola Municipal Osvaldo Cruz, Londrina, PR.



Fonte: IBGE, 2010; SIGLON, 2019. Sistema de Coordenadas Geográficas – SIRGAS, 2000.

Nesta realidade escolar, onde o ambiente de referência da criança é a sala de aula, limitada à carteira escolar e às "quatro paredes", buscamos refletir sobre a interação da criança como corpo-natureza, em sua corporeidade, na/com a natureza. A natureza/Natureza é mediada por conteúdos pedagógicos, cujos objetivos visam a construção de conceitos abstratos, a partir do intelecto, ou seja, a criança aprende sobre a natureza por meio da racionalização, não tendo um conhecimento empírico mediado pelo contato direto com o mundo natural, vivenciado por meio da relação com os componentes bióticos (animais e plantas) e abióticos (sol, chuva, ar, terra) que compõe a biosfera.

As observações do tempo livre da criança, mostraram a necessidade do desemparadamento no sentido de ampliar os espaços para além da sala de aula, para que a criança possa experienciar o mundo a partir de sua corporeidade. A "É fundamental que os alunos tenham experiências educativas que complementem e extrapolem o discurso teórico da sala de aula e os faça repensar sobre seu modo de vida e sua percepção do ambiente, repensando a questão ambiental em termos geográficos, éticos, morais, sociais, econômicos e culturais" (MOURA; PASCHOAL, 2018, p.9-10).

Figura 2 – Faixada (A) e Pavilhão (B) da Escola Municipal Osvaldo Cruz, Londrina, PR.

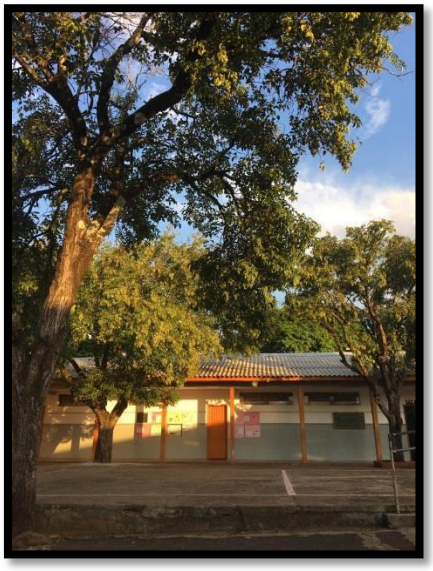


Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

Com um pequeno pavilhão de madeira, a estrutura física da escola preserva o modelo de escola de campo, resistente ao longo dos anos de funcionamento escolar. Embora a construção seja antiga, a madeira de peroba mantém aspecto conservado das seis salas e uma cantina, com o chão em assoalho e teto em madeirite, recentemente reformado. Nessa pequena escola, "a geografia encontra um espaço construído, um espaço que é obra do homem. Ela toma, às vezes, uma forma rudimentar, mas muito significativa [...]" (DARDEL, 2011, p. 27).

Ao caminhar por esse espaço construído, a escola, "[...] é por si só um certo horizonte geográfico" (DARDEL, 2011, p. 27), não é feita somente de sua materialidade, mas como toda realidade geográfica, é feita de múltiplos sons, odores, sensações, cores, movimentos e, vida, muita vida acontecendo nela (Figura 3).

Figura 3 - Pátio da escola.



Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

O pátio em cimento desnivelado, com pedregulhos soltos, possui algumas árvores que contribuem com a sua beleza e ofertam sombra, com raízes desnivelando o solo e crescendo sobre o cimento ao redor. Neste cenário simples, dotado de poucos elementos naturais que muitas crianças têm a oportunidade de relacionar-se na/com a natureza. Este lugar proporciona momentos preciosos para a crianças – a hora do recreio - é ali que elas brincam, correm para lá e cá, sentem o vento soprando e às vezes chuviscos em seus corpos, observam as árvores e colhem as suas folhas e flores sobre o chão, correm atrás dos pássaros que sobrevoam o pátio com rasantes no solo. Em meio a tantos movimentos, as crianças param, rabiscam o chão com o giz, voltam a correr, dando mais vida àquele espaço construído, onde se presentificam resquícios da natureza que se fazem sentir nos seus corpos, expressão da mais "íntima relação existencial com a Terra" (DARDEL, 2011, p. 30). A imaginação ganha vida e permite a realização das mais variadas brincadeiras de crianças, elas caem, levantam-se, caem novamente e vez ou outra aparecem com os joelhos ralados na sala dos professores. Esse é um dos espaços que permite as crianças vivenciarem diversas experiências e relações sociais, criando situações, percepções e sensações que somente a liberdade da corporeidade podem oferecer.

A escola preserva o pouco que dispõe de natureza, como um espaço atrás das salas e próximo a quadra, o qual é usado como estacionamento para professores, este local é composto por um gramado e árvores antigas, com copas altas e troncos espessos. Por ser uma escola localizada em um bairro afastado do centro da cidade, mantém uma simplicidade e conserva o pouco que lhe sobrou de natureza no espaço que dispõe. A escola dispõe de uma quadra pequena semicoberta, que dá espaço as aulas de Educação Física e alguns eventos promovidos no decorrer do ano, assim como apresentações em datas comemorativas e formaturas. Por possuir muros baixos, estudantes e egressos que moram nas proximidades, muitas vezes, atravessam seus limites após o horário das aulas, desfrutando da quadra para atividades esportivas, principalmente jogos de futebol, se transformando em um local de convivência e recreação do bairro. A escola dispõe também de outro pavilhão construído mais recentemente em alvenaria, com sete salas de aula, uma sala para guardar os materiais e jogos utilizados nas aulas de Educação Física e banheiros. Com um longo corredor e uma fileira e pilares, onde as crianças correm e brincam nas horas livres (Figura 4).

Figura 4 - Pavilhão em alvenaria



Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

A entrada e saída dos estudantes acontece por um portão localizado na parte de trás da escola, que culmina em uma rua sem saída, mais calma e segura para os pais que ali os esperam ao final da aula. Há também uma pequena horta e jardim, os quais reestruturados no final do ano de 2018, por professores e colaborados, para que a escola pudesse apresentar um ambiente mais colorido e acolhedor aos seus pares, com mudas de flores distribuídas em alguns locais na escola, como na entrada da recepção para pais, professores e visitantes e nos muros que dão acesso a saída dos estudantes (Figura 5). Os muros que contornam a escola são decorados por vasos simples, com flores delicadas, proporcionando um ambiente hospitaleiro com vestígios de natureza. A horta oportuniza aos estudantes um contado direto com a natureza, o trabalhar na terra, o plantar, o colher conduz a criança a experiências ímpares, que auxiliam na construção do seu "ser natural". Ao plantar a criança apreende que o germinar e o desenvolver da planta, necessitam de tempo, cuidado, água e nutrientes, assim como uma gestação, fazendo com que o indivíduo vislumbre-se também como natureza.

Figura 5 - Horta com canteiros e mudas.



Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

Em dias chuvosos não desfruta de ligações cobertas, entre um pavilhão e outro, questão posta para reparos, após tanto tempo de correria, guarda-chuva e sapatos molhados, por esta razão vem recebendo reformas gradativas. Esse ambiente possibilitou a formação de um olhar sensível, intuitivo e, ao mesmo tempo, investigativo na observação da interação da criança na/com a natureza como parte integrante desta. A partir da observação da criança em momentos livres de brincaderias e conexão com esses ambientes da escola, onde lampejos da natureza se misturam às suas corporeidades, e revelam a presenca de espaços telúricos, aquáticos, aéreos e construídos, ou, "o espaço geográfico [que] tem um horizonte, uma modelagem, cor, densidade. Ele é sólido, líquido ou aéreo, largo ou estreito: ele limita e resiste", como nos lembrou Dardel (2011, p. 2), que uma educação ambiental sensível poderá emergir, como reverberação de uma educação de corpo inteiro, exploratória e em sua extensão com o mundo, assunto do próximo item.

2. Corpo-Natureza

A criança se relaciona com o mundo através do corpo, este que é o oposto de representações conscientes, o sentir mesmo. Nesse item discutiremos o corpo e sua

corporeidade na infância e a noção de natureza em Merleau-Ponty (2006), refletindo sobre a reconexão do indivíduo-criança com o mundo material, mais especificamente com a natureza presente em espaços construídos. Durante o levantamento bibliográfico, deparamos frequentemente com questões relacionadas a criança na infância, bem como a devida atenção que devemos dar a essa fase do desenvolvimento, principalmente em relação ao corpo, pois durante a evolução da criança, a qualidade da corporeidade é um dos principais pilares que darão sustentação a sua interação com o mundo. Merleau-Ponty foi "[...] um pensador de suma importância para o educador que pretende interpretar a criança e suas relações com o mundo, consigo mesma e com o outro; o filósofo foi o único fenomenólogo que deixou uma contribuição focada na criança e na primeira infância" (MACHADO, 2010, Contracapa).

A corporeidade e a relação da criança com a natureza se desvelam nas contribuições do filosofo Merleau-Ponty, alguns conceitos são indispensáveis e usuais em suas obras.

> Não há nada mais precioso para compreender a noção fenomenológica do corpo do que os três aspectos simultâneos, tal como apresentado pelos analistas existenciais: *o mundo circundante* (*Unwelt*, chamado usualmente "ambiente" ou mundo biológico), o *mundo das inter-relações* (*Mitwelt*, o mundo dos nossos semelhantes e o *mundo próprio* (*Eigenwelt*, o mundo das relações pessoais consigo próprio). A corporeidade abarca, necessariamente, as três dimensões, algo que Ludwing Binswanger (*apud May*, 1977, p 86-87) nomeia como o *nível ôntico-antropológico do existir humano* (MACHADO, 2010, p.34-35).

Para discutir o corpo, Merleau-Ponty o apresenta como um receptáculo das percepções, "O corpo humano, portanto é corpo que se move e isso quer dizer corpo que percebe", ou seja, "o corpo como sujeito do movimento e sujeito da percepção" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 337). É intrínseco à criança a necessidade do movimentar-se, algo natural na infância, se mantém ativa e em movimento na maior parte do tempo, buscando novas percepções e descobertas e explorando o espaço onde está inserida. Através de sua corporeidade a criança explora o caminho de "empatia com o mundo, com as coisas, com os animais, com os outros corpos – tendo também um "lado" perceptivo" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 338).

Sobre a natureza/Natureza, termo fundamental para a construção desse diálogo, a representação clássica de natureza é aceita em uma relação cultural como um termo imposto pela sociedade que, por sua vez, faz relação às ciências naturais, a natureza das plantas, árvores, animais, flores, insetos etc. Ao estudar a noção de natureza, Merleau-Ponty (2006, p. 4), não se preocupa em relacioná-la com ideias clássicas estabelecidas

pela filosofia ou ciências ao afirmar "a Natureza é um objeto enigmático, um objeto que não é inteiramente objeto, ela não está inteiramente diante de nós. É o nosso solo, não aquilo que está diante, mas o que nos sustenta" (NOBREGA, 2014, p. 1177). Nesse sentido, somos a própria natureza, estamos inseridos nela, fazemos parte dela, somos ela. A criança faz parte da natureza, como a natureza faz parte dela, podendo ser comparada a uma flor, a qual precisa dos nutrientes oferecidos pela natureza para se desenvolver de forma saudável.

Para refletir o conceito de Natureza, proposto por Merleau-Ponty, é necessário pensar na maneira pela qual o objeto natural é visto através da percepção do corpo. Ao pensar nesta reconexão do nosso corpo-natureza, com a natureza natural, podemos fazer uma analogia aos tempos remotos, o que seria "retomar a ideia do sujeito transcendental, no caso do humano ou do naturalismo, com a prevalência do meio ambiente sobre o sujeito" (NOBREGA, 2014).

Dardel (2011) narra a existência de uma geografia mítica em que a Terra era considera mãe, lugar sagrado, pelo qual o homem mantinha uma relação umbilical. Na geografia profética, ocorre uma espécie de dessacralização da Terra, principalmente pela emergência de religiões monoteístas em que o homem foi colocado numa posição de superioridade em relação a Terra-mãe, agora como um recurso a ser dominado e explorado. Esse domínio induziu o homem a um grande equívoco, se não o maior equívoco de toda a história da humanidade, em que o "ser homem" vê-se superior aos demais elementos da natureza, afastando a percepção de ser semelhante. De acordo com Merleau-Ponty (2006, p. 332) "pela natureza em nós podemos conhecer a Natureza e, reciprocamente, é de nós que nos falam os seres vivos e o próprio espaço, trata-se de captar no exterior os raios que convergem para o foco do Ser".

Nóbrega (2014, p. 1188) mostra que para "Merleau-Ponty o homem não é uma animalidade acrescido de razão, por isso se faz necessário um estudo da vida e da cultura, uma escavação do seu ser, para mostrar a arqueologia do corpo e a estesiologia[3]". De tal modo que:

> [...] a passagem do tempo está inscrita em nosso corpo, assim como a sensorialidade, configurando a arqueologia do corpo em Merleau-Ponty (1995). A partir dessa arqueologia do corpo, compreende-se que a percepção não é uma descrição do mundo, da experiência ao modo positivista da questão, mas criação de sentidos, a permitir que a

[3]A estesiologia expressa, esboça, contém uma filosofia do corpo como carne, que é o oposto de representações conscientes, mas que é o sentir mesmo (MERLEAU-PONTY, 1995). Essa noção é indicativa do deslocamento ontológico na filosofia de Merleau-Ponty (NOBREGA, 2014).

> natureza continue sob as criações humanas (NOBREGA, 2014, p. 1183).

Compreende-se assim que embora o homem tenha dominado a natureza em alguns aspectos, sobressaindo-se quanto ao modo de vida natural por meio do avanço das técnicas, não é possível que este como "ser natural" desvincule-se das marcas do passado, pois por meio dele foi desenvolvido e moldado o modo de vida contemporâneo.

Nesse sentido é possível afirmar que a natureza sempre terá muito a oferecer, tendo como exemplo: a medicina, com o emprego de substâncias extraídas de plantas que auxiliam no tratamento de patologias ainda sem cura; a mineração, por meio da qual os metais são extraídos e utilizados como ferramentas facilitadoras da vida cotidiana e ou ainda combustíveis fósseis, que podem estar escondidos nos oceanos e subsolos, ou seja, a natureza em sua magnitude, mesmo sofrendo com o modo de vida adotado pela sociedade moderna, sempre irá sobressair-se às criações humanas, pois ela é maior que nós, uma vez que esta é parte de nós e nós somos parte dela, de tal modo que nossa arqueologia e experiências estão atrelados a este espaço que nós habitamos na natureza fora de nós.

> A experiência revela sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo. Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é o espaço (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 205).

Ao perder o contato com a natureza, estamos nos afastando das nossas origens, perdendo-nos de nós mesmos e quanto maior esta distância, mais difícil será retomar tais vínculos, passando a não enxergar a natureza como parte de nós, como nós na natureza, como ela presente em nós e nós nela. Criando assim uma distância entre corpo e objeto, o corpo como natureza e o objeto como natureza modificada pelo corpo. "Portanto, é necessário para nós, por exemplo que a Natureza em nós tenha alguma relação com a Natureza fora de nós, é necessário até mesmo que a Natureza fora de nós seja desvelada pela Natureza que nós somos" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 332).

No entanto, esta Natureza/natureza de que falamos, só pode ser percebida através de nós, enquanto indivíduos que percebemos, vivemos e a experienciamos.

Para reatar o estudo da Natureza Merleau-Ponty retoma "à Natureza de que "somos", e a Natureza em nós", para o filósofo é necessário situar o corpo-humano em conjunto na Natureza (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 345). O autor apresenta a relação

mundo-corpo, através do esquema corporal que fornece uma leitura de mundo "o corpo é o mensurador do mundo, eu estou aberto para o mundo porque estou *dentro* por meu corpo" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 350).

Merleau-Ponty, discorre acerca do corpo como "animal de percepções", visto que nossos sentidos são envoltos de instinto "a um *Umwelt* compatível com o exterior". Podemos dizer que é o corpo com "juízos naturais" que respondem aos estímulos de maneira precisa, os sentidos nos "permitem uma leitura do mundo" sendo o corpo um mediador, pois possibilita-nos ver, tocar, sentir, conhecer, viver, existir. A criança em sua corporeidade no processo de descoberta do mundo, quando tudo apresenta-se novo, não se enxerga como indivíduo oposto a natureza, exemplo disso, é a forma que ela se posiciona ao ver um animal, seja um cachorro inofensivo ou um animal perigoso, ela não distingue sua animalidade, seu instinto, que pode ser feroz, e na maioria das vezes, ela buscará se relacionar com aquele animal, o imitará, tocará e se sentirá como igual, fica a critério do adulto supervisionar e cuidar.

As relações de experiência auxiliam na formação da criança, visto que se o animal a machucar, ela o perceberá como não favorável à sua corporeidade, no entanto, se ele não a fizer mal, laços de afetividade tendem a desenvolver-se, na infância a criança tem um instinto singular em querer desbravar seu meio, ela buscará se relacionar com tudo o que lhe for submetido, seja em ambientes abertos como parques, campos, terrenos, entre outros, ou em ambientes fechados, sua casa, escola, apartamento. No entanto, a criança não possui autonomia para distinguir o que é bom ou não à sua corporeidade, portando-se como um receptáculo dos estímulos mediados por um adulto.

A natureza apresenta-se como a principal e mais eficiente ferramenta de interação do corpo com o mundo, "A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos" (LOUV, 2016, p.29). É na infância que a criança cria relações íntimas com o meio e desenvolve sua corporeidade, para tal as brincadeiras são a principal ferramenta que ela dispõe. As crianças brincam de tudo que é possível, no espaço que lhe é ofertado dando abertura para o imaginário infantil. Essa relação da criança com o brincar deve ser incentivada em casa, na escola, ou em outros ambientes. "Basta deixá-las imaginar, observar, investigar, vivenciar e criar com as ferramentas naturais que elas têm, a natureza é a principal delas. Deixá-las serem crianças na essência do que criança é" (VILLELA *apud* LOUV, 2016, p. 16).

Por meio da observação das brincadeiras pudemos conhecer a realidade da criança e como ela se posiciona no mundo e o contato que ela tem com a natureza fora

delas, expressando-se das mais diversas formas, tanto na fala, nos gestos e olhares, momento em que se posicionam no mundo em sua essência, corpo e ser. O brincar é uma ferramenta eficiente de interação com o mundo, crianças privadas de brincar, seja por falta de amigos, de espaço, ou pelo atual cenário da sociedade, em que muitas crianças vivem trancadas em suas casas, apartamentos, em que o brincar se faz por meio de videogames, computadores, celulares e demais instrumentos tecnológicos, acabam por serem privadas do brincar ao ar livre, bem como correr, pular, se esticar, entre outras possibilidades. Neste cenário, as crianças podem sofrer um atraso em seu desenvolvimento físico, pois a qualidade da corporeidade depende dos estímulos recebidos na infância, e nada melhor para a criança do que brincar ao ar livre, desfrutando da natureza, com gramados, árvores, relevos, animais, rochas, vento, chuva, água, e outros componentes que a natureza oferece.

> [...] a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais, incluindo reflexões sobre o paradigma antropocêntrico. Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades (BARROS, 2018, p.22).

No entanto, esta nova cultura imposta a infância contemporânea, principalmente nos grandes centros urbanos, em que a criança não dispõe desses componentes, limitando suas relações ao convívio rotineiro casa/escola, vem promovendo um desinteresse por parte da criança em relação a natureza, um afastamento motivado pela ausência de vivência em espaços naturais, por não conhecer, não se sente falta. No entanto, ao ser privada desse contato, a criança está rompendo laços que serão imprescindíveis para a construção do seu futuro, bem como o futuro da humanidade, que infelizmente não caminha para tempos afáveis.

Desta forma ressalta-se a importância do adulto na vida de uma criança, não só em relação aos fatores biológicos mas, principalmente, no que tange a intervenção moral que um adulto exerce sobre a criança ao relacionar-se com ela. Destacamos a necessidade de estímulos que favoreçam o contato da criança com a natureza, mesmo que esteja encurralado em uma selva de pedras. Não precisamos ir longe para ter um contato com a natureza, uma árvore é natureza, é importante levar a criança a parques, áreas verdes, promover piqueniques ao ar livre com alimentos saudáveis, dentre outras

possibilidades. “A criança na natureza hoje significa um adulto responsável, produtivo e criativo no futuro. Um adulto que pensa mais nas conexões e preocupa-se com o todo” (VILELLA *apud* LOUV, 2016, p.15).

Incentivar uma criança a ter contato com a natureza fora dela, significa potencializar tal relação, auxiliando na construção de valores e empatia pela natureza e tudo que ela oferece, provocando no indivíduo consciência de quão importante é preservar e cuidar desta.

Louv (2016) em seu livro “A última criança na natureza” contextualiza a realidade do contato das crianças americanas com a natureza, bem como o contexto de vida e cultura. As ideias e preocupações apresentadas por Louv, sobre o contato e cuidado com natureza em diferentes fases da vida, em especial na infância, traduzidas para diversos idiomas, se enquadram em uma realidade global. Considerando a importância do contato da criança com a natureza e todos os benefícios que permeiam essa relação nessa fase importante de desenvolvimento intelectual, corporal e cognitivo, o referido autor apresenta o termo “transtorno do déficit de natureza”, ou seja, os prejuízos que esta nova geração vem sofrendo por adquirir hábitos de vida que os distanciam da natureza, criando barreiras para que um convívio íntimo, puro e afetivo seja estabelecido, entre criança e natureza (LOUV, 2016).

Com base nos estudos desenvolvidos por Merleau-Ponty e Richard Louv, é notória a importância do contato da criança com a natureza fora delas, considerando não apenas o benéfico para um ou para outro, mas sim para ambos, pois um faz parte do outro. A criança que se relaciona com a natureza, a percebe e a vivencia, desde a infância, irá desenvolver a sua corporeidade, intelecto e afetividade. O estabelecimento destes laços faz-se essencial para o desenvolvimento físico, intelectual e emocional. Estudos apontam ainda que “a exposição a natureza pode reduzir os sintomas de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividades (TDAH), e melhorar as habilidades cognitivas e a resistência das crianças ao estresse e a depressão” (LOUV, 2016, p.57).

Esta relação próxima entre corpo/natureza atua como ferramenta na construção ética do sujeito, promovendo efeitos diretos nas ações morais que são desenvolvidas em sociedade. Desta forma é possível afirmar que a união corpo/natureza, desenvolvida de forma ampla e integral desde a primeira infância tende a manter-se até o findar da vida do indivíduo, em razão dos laços consistentes que nutrem este movimento.

A modernidade promoveu o divórcio entre o corpo e a mente, e na escola, o principal desdobramento foi a supervalorização do intelecto e o consequente desprezo

pelas vontades do corpo, esse corpo que se move, que sente. Próximo item, discorremos sobre o reencantamento do mundo, pelas via da educação ambiental sensível que leve em cotna a íntima relação do Homem com a Terra.

3. (Re)encantamentos pelas vias da Educação Ambiental Sensível

No cenário cultural, social, político e na estrutura educacional, diálogos acerca da dimensão ambiental tem ficado em segundo plano, ou até mesmo ausentes, o que revela uma necessidade de se repensar os cuidados com a natureza. Neste item discutiremos os atuais desdobramentos do distanciamento homem-natureza na fase da infância, o que acarreta o empobrecimento no desenvolvimento de sentimentos de amor e pertencimento ao mundo natural com desdobramentos nas fases posteriores da vida.

As experiências na natureza, impulsionadas pela fenomenologia da imaginação e percepção, conduzem a uma reflexão acerca da importância da educação ambiental sensível, a qual deve ser construída e incentivada desde a infância, via uma relação de empatia, acreditando nesse caminho como um meio de reversão dos modos de vida da sociedade atual, a partir do qual essa nova geração colherá os frutos que forem plantados hoje, no entanto podem trilhar novos caminhos para um futuro mais próspero e amigável entre homem e natureza.

A fim de propor soluções para os problemas ambientais tão presentes em nossa sociedade, ressaltamos a importância da consciência ambiental ser estimulada em todas as fases da vida, para que por meio da experiência do contato, o indivíduo perceba-se como ser integrante da natureza. Uma vida vivida e apreendida em contato íntimo com o mundo natural pode ativar sentimentos e desenvolver potenciais imprescindíveis para a saúde e bem estar de toda a população em escala global, motivando a conscientização em diversos âmbitos, como social, político, ambiental e cultural.

A construção de um novo pensamento ambiental se dá pelas vias da percepção e experiência na/com a natureza, entendida em sua totalidade, não como posse, mas como parte, em que seus elementos sejam fonte de atendimento às necessidades, respeitando seus ciclos e limites, no intuito de preservá-la como ser igual. Contrariando a forma como a natureza vem sendo tratada pela cultura moderna, como "recurso" que pode ser devastado em prol dos interesses econômicos e de consumo exacerbado. "La cultura moderna se consolidó gracias a la creencia de que la naturaleza era ilimitada y estaba disponible como recurso para la racionalidad tecnocientífica infinita del ser humano",

ou seja uma cultura baseada na exploração e não no cuidado (ECHEVERRI, 2004, p. 29). Ao retomar tais posicionamentos e redirecioná-los a realidade da criança, é importante levar em consideração a sua vivência em nossa sociedade cada vez mais tecnológica, com um número elevado de ferramentas de extensão da realidade, como celulares, computadores, televisão, videogames e demais instrumentos digitais. É notório que o distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma crise, visto que as consequências da falta desse elemento essencial na infância são significativas e podem afetar a saúde, bem estar e desenvolvimento da criança (BARROS, 2018).

Ainda que a criança não perceba a natureza em sua totalidade, os estímulos podem enraizar-se, potencializando ganhos por meio de uma mentalidade ambiental que reverbere em um equilíbrio entre homem-Terra. Assim, busca-se uma "reflexão sobre a importância da Educação Ambiental na infância – momento fundamental para se desenvolver uma afetividade em relação ao meio ambiente" (MOURA, 2007, p.135). Deve-se levar em consideração as incursões de Merleau-Ponty, que tal reconexão não se trata da criança com a natureza, mas da criança como natureza e a natureza fora dela, assim como todo indivíduo-natureza, abarcando algo maior e que deve ser compreendido, como um princípio de toda existência.

Pelas observações e registros da relação da criança com o ambiente escolar, foi possível perceber a importância de incorporar nas situações cotidianas momentos de reflexão sobre a relação homem-Terra (DARDEL, 2011), pois, seguindo a linha filosófica merleau-pontyana e dardeliana, ao se afastar da natureza, o indivíduo está se afastando de si próprio, assim, o fato de a criança se encantar com a terra, as árvores, o vento soprando suas vestes e cabelos, os passarinhos trabalhando na construção de seus ninhos, entre tantas outras situações flagradas nas observações, não garante que ela reconhece o valor do cuidado com o outro (no sentido de tudo o que a rodeia). Considerando que todos os indivíduos têm deveres com o meio ambiente, desde a mais tenra idade é possível construir uma comunidade consciente e preocupada com questões ambientais, trabalhando individualmente e coletivamente em prol do futuro, atuando no presente, na escala da experiência (MARANDOLA, 2016).

Em observações realizadas nesse ambiente escolar, as crianças demonstraram íntima relação com elementos da natureza, bastasse um pássaro se assentar no pátio ou uma borboleta tatear as flores, com suas cores e seu visual exuberante, para que a criança já ativasse o seu encatamento demonstrando conexão com a sensibilidade da

natureza fora dela. Observamos que, as experiências vividas pela criança, ainda que subsistam apenas lampejos da natureza na escola, como um espaço construído, estes são capazes de estimular a imaginação, a fantasia, municiando a criança por novas ideias, pensamentos e sentimentos, situações que no futuro poderão gerar uma formação mais sensível, crítica e consciente que irá contribuir em suas vivências e experiências como cidadão em seus espaços de vida, em sal corporeidade, em seu corpo-natureza.

Para a promoção da reconexão com a natureza é de fundamental a reflexão entre teoria e prática, cabendo ao professor e a família o papel de mediadores e à criança o papel ativo que é inerente a sua condição existencial, sendo que a pesquisa, preparação e planejamento são fundamentais para uma maior efetividade da intencionalidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se debruçou na correlação entre criança-natureza, com base nos estudos de Merleau Ponty e Dardel, que apontam para a não dicotomização dessa relação. Essa premissa tomou força e mostrou-se relevante ao mostrar que a criança desenvolve diversas habilidades, ampliando a sua imaginação, sensibilidade e ação no mundo a partir de tempos e espaços livres, contribuindo de forma efetiva para desenvolver a sua corporeidade, intelecto e afetividade, o que se mostrou essencial para o seu desenvolvimento físico e emocional.

As reflexões impulsionadas pela fenomenologia da imaginação e percepção, conduz a uma forma sensível de se recuperar a educação ambiental, que deve ser construída e incentivada desde a infância, via uma relação de empatia, como meio de reversão dos modos de vida da atual sociedade, apontando para novos caminhos para um futuro mais próspero e amigável entre homem e meio.

Ressaltamos a importância da consciência ambiental ser estimulada em todas as fases da vida, para que por meio da experiência do contato, o indivíduo perceba-se como ser integrante da natureza. Uma vida vivida e apreendida em contato íntimo com as realidades geográficas, sejam elas compostas dos espaços telúricos, aquáticos, aéreos, ou construídos, pode ativar sentimentos e desenvolver potenciais imprescindíveis para a saúde e bem-estar de todos, motivando a conscientização em diversos âmbitos, como social, político, ambiental e cultural.

Esta pesquisa mostrou-se como uma possibilidade investigativa ao passo que realizou observações no universo infantil no espaço-tempo escolar, onde procuramos nos colocar na posição de escuta, dando liberdade a imaginação das crianças como protagonistas de um modo de ser conectada com a vida que subsiste fora dela, o seu outro que se faz pelos elementos da natureza em espaços construídos.

REFERÊNCIAS

ALANA. Produção de Vídeo. **A Natureza como espaço de acolhimento**. Duração: 3,5'. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fVdt7U_Vlso Acesso em: 07 set 2020.

BARROS, M. I. A. de (org). **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Alana, 2018.

DARDEL, E**. O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. Perspectiva: São Paulo, 2011.

ECHEVERRI, A. P.N. **El Reencantamiento del mundo**. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente – PNUMA – Oficina Regional para América Latina y el Caribe: Manizales, 2004.

GODOY, A.S. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, v.35 n.3 - p.20-29. São Paulo, 1995.

LOUV, R. **A última criança na natureza.** São Paulo: Aquariana, 2016.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARANDOLA Jr., E. J. Geografias do porvir: a fenomenologia como abertura do fazer geográfico. In: SPÓSITO, E. *et al*. (org.) **A diversidade da Geografia brasileira:** escalas e dimensões da análise e da ação. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016. p. 451- 466.

MERLEAU-PONTY, M. **Sur la phénoménologie du langage**. Desclée de Brouwer, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. **Vida e Obra**. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1999. (Coleção Os Pensadores).

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza:** curso do Collége de France; texto estabelecido e anotado por Dominique Séglard. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOURA, J. D. P. Educação Ambiental na Infância: práticas e reflexões. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Trabalho pedagógico na educação infantil.** Londrina: Humanidades, 2007. p. 220-232.

MOURA, J.D.P.; PASCHOAL, W. A. Percepção e sensibilização do ambiente escolar por meio de fotografias e produção de documentário. **Geosaberes,** Fortaleza, v. 9, n. 17, p. 1-10, jan./abr. 2018.

NÓBREGA, T. P. Corpo e natureza em Merleau-Ponty. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 20, n. 3, p. 1175-1196, 2014.

A CRISE DO PARADIGMA CIENTÍFICO CARTESIANO E A EMERGÊNCIA DO PENSAMENTO COMPLEXO

Leonides Pereira de Souza Guimarães [1]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de estudo com base nas teorias da complexidade, teorias de sistemas e transdisciplinaridade, com ênfase na pesquisa, com base no sistema IOT (internet das coisas) e *Big Data* (armazenamento de dados). O artigo problematiza a seguinte questão: como refletir a educação e a pesquisa de forma sustentável na universidade pós-moderna? As considerações finais reforçam a autenticidade da proposta, evidenciando possíveis benefícios de uma pesquisa sustentada por uma rede construtiva e manifesta de pesquisadores.

Palavras-chave: universidade, pesquisa, paradigmas científicos.

INTRODUÇÃO

O atual contexto imposto pela pandemia de Covid-19 às instituições educativas abre portas e reforça a necessidade de voltar a discutir como a pesquisa acadêmica e científica pode ser abordada de forma mais abrangente e completa, unindo em um mesmo objeto diversas formas de pensar. Essa proposta sustenta-se na premissa de que o conhecimento pode ser de um para todos e de todos para um, a partir de uma rede que transmuta do individual para o coletivo e vice-e-versa.

Este artigo tem por objetivo refletir a educação e a pesquisa de forma abrangente e sustentável a partir do sistema IOT e *Big Data* informacional. Para o desenvolvimento da temática, será adotada como enfoque a tese de Edgar Morin (2001) sobre o conceito da complexidade e a relação de interdependência.

Acompanhando essa perspectiva, abordar-se-á Varela (2013), que apresenta a universidade com base em uma perspectiva educacional pós-moderna. De igual forma, o autor descreve a missão cultural e ideológica da universidade para as quais propõe

[1] Graduada do Curso de Pedagogia da Unversidade Estadual de Goiás - UEG, doutorada e mestrada pela Universidad Columbia del Paraguay - Especialista em Planejamento Educacional (Universidade Salgado de Oliveira), Metodologia do Ensino Fundamental (CEPAE / Universidade Federal de Goiás), Direitos Humanos da Criança e Adolescente (Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão), Processos e produtos Criativos (FAV/UFG). Midias interativa (UFG). Graduada em Pedagogia (UEG). Atuação: profissional de apoio à inclusão escolar. E-mail: goianesialeonides@gmail.com / leonides04@hotmail.com

mudanças, que serão apresentadas com base no conceito de sustentabilidade (não exclusivamente ambiental) abrangendo a ressignificação das práticas pedagógicas relacionadas às práticas e produções acadêmicas.

Essas ressignificações abrangem mudanças significativas na postura ideológica da universidade que, diuturnamente, detém-se no acúmulo de produções ineficientes que enchem as prateleiras das universidades, não trazendo benefício para a comunidade local. Nesse caso, o conceito de abrangência e sustentabilidade será apresentado com base no conceito de transdisciplinaridade, um desafio a ser pensado, com o "necessário equilíbrio entre unidade, diversidade e sinergias de saberes" entre o empírico e o científico (SIMÂO; COLS 2002, p. 95, apud VARELA, 2013, p. 55).

Desse modo, pensar em uma educação com base nessa perspectiva é pensar também em aplicações educacionais pouco prováveis ou com possibilidades incríveis e igualmente possíveis, utilizando no ensino diversos recursos e técnicas e orientação de uma pesquisa.

A ideia é apresentar a pesquisa com base na transdisciplinaridade propiciada pelas diferentes redes de conhecimento, quebrando a inércia proposta pelos processos educacionais positivistas, articulando a essa premente abordagem a proposta de um estudo orientado à pesquisa sustentável. Isso vai além do formato da pesquisa convencional, que busca contar, (re)contar e (re)elaborar o objeto de pesquisa com base em práticas proativas.

Essas práticas proativas se apresentam sob uma performance genuinamente autoconstrutiva e manifesta, que inclui diferentes dilemas dos tempos pós-modernos e abre caminhos para novas pesquisas ou estratégia para o enriquecimento de experiências coletivas ou individuais em prol do bem comum.

Citam-se os benefícios e a aceleração de processos para construção de artefatos, fármacos e outras tecnologias, unindo diferentes polos sob uma mesma perspectiva: a produção, elaboração ou desenvolvimento desses mesmos objetos ou produtos.

1 Transdisciplinaridade: caminho para uma proposta de pesquisa abrangente sob uma perspectiva humanista

Com a compartimentação das ciências no contexto universitário, costuma-se a pensar nos limitados por fronteiras. Nesse caso, a transdisciplinaridade, em sua essência, cria para os envolvidos em qualquer projeto de pesquisa a oportunidade de acionar

diversas áreas do saber e diferentes conteúdos referentes ao objeto de pesquisa e a oportunidade de debater e construir novo conhecimento com base em uma dimensão ontológica, o indivíduo e sua esperança (NICOLESCU, 2000).

Essa dimensão ontológica exclui “a visão mecanicista e entende a natureza como máquina, organizada em peças” e convida a pensar na pesquisa e na ciência a partir da necessidade de uma nova concepção científica, afastando-se de um referencial epistemológico que provoque um afastamento entre a “cultura das humanidades e a cultura da cientificidade” (VIEIRA 2001, p. 4; MORIN, 2001, p. 23). A legitimidade desse pensamento induz o desejo de tentar abrir a caixa do complexo pensamento científico pós-moderno, que se liga à ciência com base em uma lógica orgânica.

Essa lógica leva o pesquisador a assumir uma nova postura dentro do contexto da pesquisa, na qual nenhum elemento se isola e todos os elementos e aspectos da pesquisa interagem entre si. Pensar essa relação de interdependência, com base no ideal positivista científico, traz ao pensamento as dificuldades pelas quais passam a ciência e a produção acadêmica neste presente século, quando ainda modernistas não se encaixam no contexto inovador da era pós-moderna. Isso não quer dizer, conforme explica Nicolescu (2000), que desaparecerá a universidade não transdisciplinar. Ela apenas não responderá aos ciclos das novas experiências que surgem.

> [...] a importância de criar um espírito investigativo não só de conteúdo, mas de métodos, construir núcleos interiores que fossem flexíveis à criação de alternativas do fazer profissional, convivendo do reconhecimento de si diante do outro, permanentemente situando-se e reconhecendo-se como humano em sua dignidade. Somente a educação integral do ser humano, que harmonize efetividade e afetividade, será capaz de apontar caminhos para a plenificação da vida em nosso planeta, construindo um novo humanismo que se situa ao lado das outras formas de vida no planeta e não acima dela. (VIEIRA, 2001, p. 5)

No contexto proeminente à proposta, subentende-se o convite a uma pesquisa inovadora que se destaca sob a égide de quatro importantes elementos proativos de educação: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, que a partir de uma coletividade, não se colocam como realidade acabada, fluída e em constante transformação. Para Nicolescu, a palavra realidade apresenta inúmeras acepções a serem consideradas, que correspondem à forma como cada sujeito se move no tempo e no espaço e dialoga com eles, considerando ou não possíveis rupturas com aquilo que já está posto (leis/conceitos).

Essa legitimidade, imposta por uma proatividade individual ou coletiva, enraíza o sujeito ao conhecimento, ao objeto de pesquisa e ao meio que o circunda, sustentando-se em uma vertente trans-histórica, que abandona a complexidade de uma ciência positivista e busca dialogar com outros saberes. Essas são características fundamentais do novo contexto da ciência que emerge na universidade pós-moderna, em concordância com a Carta da Transdisciplinaridade, e deve considerar os níveis da realidade, a lógica do terceiro incluído, e a complexidade, pilares que determinam e norteiam metodologias de pesquisas pluri, inter e transdisciplinares (NICOLESCU, 2000). Depois de Piaget, o tema foi resgatado por vários outros pesquisadores, entre os quais Edgar Morin, Stephane Lupasco, Basarab Nicolescu e Ubiratan D'Ambrosio. Atualmente esse conceito tem sido explorado principalmente no interior do Centre International de Recherches et d`Études transdisciplinaires, um dos mais importantes núcleos de estudos sobre a transdisciplinaridade.

No âmbito da abordagem de uma pesquisa, todo o conhecimento construído sucede com base em uma perspectiva cientifica homogênea e descontinua, regida por uma única lógica intersubjetiva que envolve a construção social e coletiva. Essa temática se encontra presente na abordagem teórica de Thomas Kuhn, relacionada a questões de mudanças emergentes e necessárias à elaboração do saber científico, uma vez que o antigo paradigma não corresponde às necessidades das produções científicas nos dias atuais.

Assim, essa proposta encaminha níveis de produção nunca vistos anteriormente, se forem consideradas as inúmeras formas de comunicação e transmissão de conteúdo presentes na era pós-moderna. E a proposta se move no tempo e no espaço, com base no conceito de sistema IOT[2], a internet das coisas, e apresenta características importantes, como segurança, conectividade, automatização, fuga da obsolescência, desempenho e competitividade, custo e benefício, escalabilidade e mobilidade virtual.

Essa mobilidade pode trazer ganhos incríveis para a pesquisa porque leva gerações atuais de estudiosos e pesquisadores a "derrogar um dos pilares metodológicos" que estabelece determinada distância entre sujeito e o objeto que se constitui o problema. (AMERICO, p. 83).

[2] Do termo em inglês, Internet of things (IOT) se refere a um sistema inteligente que integra dispositivos físicos de computação simples, no qual, por meio de sensores, recebe e transfere dados em redes e sem a intervenção humana automatizando múltiplas tarefas em tempo quase real. Disponível: https://www.redhat.com/pt-br/topics/internet-of-things/what-is-iot

Com o sistema IOT, essa disjunção é enfraquecida e, a curto prazo, amplia o alcance das pesquisas realizadas em diferentes universidades, revogando a participação e "a responsabilidade" de cada sujeito que una "ciência e consciência" conforme explica Nicolescu (2000). Esse propósito "lança faíscas" no contexto universitário e explicita não ser possível a forma como a universidade assentada na era da modernidade aborda a pesquisa e a produção.

> Trata-se antes de reconhecer que, em um mundo de interconexões irredutíveis (como o mundo quântico), realizar uma experiência ou interpretar os resultados experimentais reverte inevitavelmente em um recorte do real que afeta o próprio real. A entidade real pode, desse modo, mostrar aspectos contraditórios que são incompreensíveis, absurdos mesmo, do ponto de vista de uma lógica fundada sobre o postulado "ou isso ou aquilo". Esses aspectos contraditórios deixam de ser absurdos em uma lógica fundada sobre o postulado "e isso e aquilo", ou antes, "nem isso nem aquilo". (NICOLESCU, 2009, p. 2)

Do excerto descrito, depreende-se que o problema da ciência não é a forma como o pesquisador se relaciona com o objeto de pesquisa, senão a forma como ele constrói sua relação com esse objeto, interpreta-o, compreende-o ou se posiciona com relação a ele ou sua realidade.

Em suas premissas, Morin (2011) procura seguir uma condição lógica e questiona princípios clássicos da ciência cartesiana, engendrando um pensamento ou razão mais aberta. Dessa forma, revê "muitos elementos de consistência epistemológica" colocando em debate "o conhecimento e suas tangencialidades" (VIERA, 2001, p. 1).

Ainda, neste âmbito, há uma dialética que busca integrar homem, ciência, globalidade, com base em uma concepção científica que enxerga na obsolescência tangencial do conhecimento o caminho para indagações e construções epistemológicas (NICOLESCU, 2000). Nessa perspectiva, a pesquisa, em seu sentido estrito, reclama para si um aspecto intersubjetivo, ou seja, uma dimensão subjetiva/afetiva do sujeito e seu objeto de pesquisa e suas percepções sensoriais. Essa hipersensibilização revela ao pesquisador nuances acerca de sua realidade, proporcionando-lhe experiências extra-sensoriais até então omitidas no contexto da pesquisa.

Essa negação, em seu estado primitivo, corta as relações entre esse mesmo sujeito e seu objeto de estudo, desvalorizando habilidades intuitivas ou empíricas. Quando há a valorização dessa dimensão afetiva que envolve a pesquisa, o sujeito pesquisador, a partir da sua realidade social, busca um desvio do olhar daquilo que é e não é, a fim de obter uma compreensão mais abstrata da realidade.

De acordo com essa perspectiva, uma realidade convergente se movimenta em direções opostas e encontra, sob perspectiva descontinuada, um contínuo movimento do ato de aprender a conhecer ou fazer ciência (NICOLESCU, 2009). Sommerman (2011, p. 78-79) explica que essa continuidade descontínua é um importante caminho para "explicar todos os objetos, fenômenos e sistemas a partir da redução deles à suas partes mais simples e elementares". Ou seja, é importante que o objeto de pesquisa seja visualizado com base em um todo e se fragmente em partes e volte novamente a esse mesmo todo, para uma real compreensão do fenômeno em estudo.

A partir de tais conjecturas, a atualização do conhecimento potencializa, mescla e complementa informações concernentes a um campo específico de conhecimento, cuja perspectiva se justifica pela integração do princípio da contradição e da não contradição, justificando a introdução de uma perspectiva humanista ao conceito de pesquisa (NICOLESCU, 2009).

Logo, essa percepção revoga o pensamento cartesiano e propõe uma teoria sistemática que busca conduzir "o pensamento hegemônico da elite intelectual" com base em pontos contraditórios como "continuidade e descontinuidade, local e global, separabilidade e não-separabilidade, onda e corpúsculo e outros", conforme destaca Sommerman (2011, 84).

Essas contradições admitem que "a ciência se baseia ao mesmo tempo no consenso e no conflito", demostrando que seus limites rompem o reducionismo (verdade absoluta) buscando para a pesquisa novos processos e estruturas dentro de uma nova concepção valorativa (MORIN, 2011, p. 106).

É negligente a aparente hegemonia do pensamento simplificador, em face da crise que fecunda o interior das universidades, mas a partir destas contradições, tornar visível uma nova forma de pensar, na qual a pesquisa se convirja em um grande *Big Data*[3], em que a produção e consumo de informações buscam romper a formalidade do método cartesiano e proporcionar ao pesquisador uma base referencial mais atualizada.

Destarte, algumas preocupações, questões, opiniões e motivações estão anexas a essa proposta, como exemplo. É um composto de produções que mutilam ou desfiguram

[3] O termo *"Big Data"* refere-se à quantidade astronômica de dados em diferentes formatos (áudio, vídeo, imagens, e outros), que produzidos em grande volume, variedade e velocidade, não podem ser processados por métodos tradicionais. Esses dados são armazenados em diferentes fontes que podem servir ou não para consultas, mas que sempre guardam uma informação. Disponível: https://www.redhat.com/pt-br/topics/big-data

o produto acadêmico de uma conotação real ou contextual e vinculam a pesquisa a um "cientifismo limitado", "cretinização" ou "obscurantismo" que impossibilitam uma associação clara dos elementos que envolvem o objeto de estudo. (MORIN, 2011, p. 12-13)

2 Contribuições da teoria de sistemas e a elevação da consciência objetiva, subjetiva e intersubjetiva

No paradigma da complexidade, ideia de neutralidade inexiste. Nessa perspectiva, o que está fora pode acionar o que está dentro, e o que está dentro pode acionar o que está fora, sendo, portanto, difícil determinar os limites da ciência. De acordo com essa panorâmica, "A ciência se baseia ao mesmo tempo no consenso e no conflito, ou seja, se coloca ao mesmo tempo sobre quatro patas independentes e interdependentes" que acompanham e dão suporte à teoria sistêmica (MORIN, 2011, p. 106).

Esse detalhe sugere observação e atenção para a interatividade entre as partes em um todo, que se desenvolvem harmonicamente ou não, formando ilimitadas redes e conexões. Do ponto de vista acadêmico, a teoria de uma pesquisa abrangente e sustentável, com base em um *Big Data* do conhecimento, do sistema IOT, transdisciplinaridade e teoria da complexidade, permite aos indivíduos a utilização de diversos artefatos históricos e tecnológicos alinhados a um sistema de informação que otimizam os resultados do estudo.

A otimização informacional, com base no *Big Data*, compõe, dentro da proposta, um largo sistema de armazenamento que se retroalimentaria por grupos de pesquisadores e cuja organização "compõe de um conjunto de coisas ou partes" possíveis para originar grandes teorias ou achados científicos (CHIAVENATO, 2003, p. 545).

A proposta apresentada verte do pensamento complexo descrito por Morin (2011) e da teoria de sistemas, fluindo em igual conformidade com a Carta da Transdisciplinaridade (1994). Desse modo, entende-se que o pensamento científico (especializado ou não) prepara, em primeira mão, o sujeito pensante (ego cogitans) para uma atuação que corresponda com as "bases" cientificas determinadas por essa mesma comunidade (KHUN, 1990, p. 30).

Nesse sentido, o caminho das realizações científicas raramente provoca desacordos. Elas mantêm entre si princípios que refluem uma tomada de consciência, que é inadiável

e permite compreender que a razão e a ignorância progridem ao mesmo tempo, enquanto o pesquisador amplia sua consciência erudita.

Essa consciência, grosso modo, leva o pesquisador a conscientizar-se da natureza e das consequências que eixos externos à pesquisa refutam falsas ideologias ou ignorância velada. A ausência dessa consciência, leva a um "progresso cego e incontrolado" da produção científica que não se embasa em partilhas e se apresenta sob um aspecto científico limitado (MORIN, 2011, p. 9). Nesse sentido, evidencia-se a importância de uma abordagem que identifique problemas no antigo paradigma que estejam vinculados à ordem da relação do pesquisador com seus instrumentos, gestão de conhecimento ou ainda auto avaliação, que concorrem para a emergência de novos modelos de pesquisa.

Em *A estrutura das revoluções científicas,* escrita por Thomas khun (1990), compreende-se o que precede a todas essas mudanças. A crise do pensamento cartesiano também se encontra fundamentado por tessituras relacionadas à crise que precede a identidade da própria universidade na pós-modernidade, cujas conexões estão perdidas entre "fundações modernas" e "percepções acerca de si mesma" (VARELA, 2013, p. 54).

Esse obscurantismo que envolve as estruturas da universidade pós-moderna coloca a ciência em um "cofre-forte", limitando e esfacelando o conhecimento à sombra de verdades absolutas, quando deveria fluir entre e por meio de várias áreas do conhecimento (MORIN, 2011, p. 13).

Mediante a esse emaranhado de questões e sua correlação com o pensamento pós-moderno, observa-se uma cegueira inextricável, cuja desordem se observa com origem na fragmentação das relações entre o sujeito e seu objeto de pesquisa, que não traz clareza ao problema, mas o torna complexo e fragmentado de sentido.

Isso não chega a apresentar um "cisma", mas resulta em problemas de ordem estrutural em uma ciência, cuja verdade e conhecimento não integram os "princípios dialógicos e translógicos" propostos por Morin (2011, p. 15).

Testemunha-se, a partir desse contexto, uma violência ao factível, em decorrência aos movimentos necessários à ciência, que se controlam entre a divergência e o antagonismo, buscando uma reintegração de ideias e ideais.

Quanto ao desenho e aspectos desse modo inovador de pensar, conforme destaca Morin (2011), há a apresentação de uma ciência que, ao abarcar diferentes dimensões de uma pesquisa, esmaga diferença entre o simples e o complexo, quebrando conceito e ideologias que se categorizam por uma "atividade normal de resolução de problemas", que rompem ou se distanciam de um velho jogo de quebra cabeças (KHUN, 1990, p. 103).

3. Considerações finais

No que concerne à evolução dos sistemas, à interação e à integração proposta pela interdisciplinaridade, a proposta da sustentabilidade em educação contribui de forma significativa para a ampliação de conceitos com base no sistema IOT. Esse sistema, associado ao grande *Big Data*, amplia as oportunidades de integrar conhecimentos, associando o artefato de estudo a áreas distintas, originando produções acadêmicas mais completas.

A partir da perspectiva de outras ciências, originam-se conhecimentos mais subsistentes, com base em uma visão holística do artefato ou objeto em estudo, resultando em artefatos criativos e particularmente originais. Essa é uma contribuição importante, uma vez que reflete relações interdependentes entre o que está dentro e fora do sistema, tornando o conhecimento menos excludente, e sua abordagem mais ampla.

Quanto às relações entre os sujeitos pesquisadores, considera-se ainda que, para o objeto e o ambiente de trabalho, no caso um grande banco de dados, não existe lugar de ordem em que se estabelecem as relações epistemológicas.

REFERÊNCIAS

CARON, Aline. **Internet das Coisas na Educação**: aplicações e benefícios. On line. Disponível em: https://www.positivoteceduc.com.br/blog-inovacao-e-tendencias/internet-das-coisas-na-educacao-aplicacao-e-beneficios/>. Acesso em: 20 out. 2017.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. In: Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 1., 1994, Arrábida, Portugal. 1994.

CHIAVANETO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 3 ed. Tradução: de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1990. 257 p.

MORIN, Edgar. Da necessidade do pensamento complexo. In: **Para navegar no século XXI.** MARTIN, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). 3 ed. Porto Alegre: Sulina/Edipcurs, 2003.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; PENA-VEGA, Alfredo (orgs.). 3 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Tradução: Eliane Lisboa. Porto alegre: Salina, 2011, 120 p.

NICOLESCU, Basarab**. Manifesto da Transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000.

_____. **Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade**. In: Ateliers sur la contradiction Nouvelle force de développement en science et societé École n.s. des mines Saint-Etienne. 2009. Universidade Paris / Universidade Babes-Bolyai, Cluj-Napoca, Romênia.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. 19 ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade**. In: Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade. 1., 2011. São Paulo: Centro de Educação Transdisciplinar - CETRANS. 2011. p. 77-89, Artigo 7.

VARELA, Bartolomeu. **A Universidade, o Currículo e o Conhecimento**: Das Origens aos Tempos Actuais. Praia, Cabo Verde: Edições Uni-CV, 2013. ISBN: 978-989-97833-3-1.

VIEIRA**,** Adriano J. H. **Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade**. São Leopoldo, RS: Educação Unisinos, 2001. p. 171 – 179. (Resenha publicada).

A DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR E POSSIBILIDADES OUTRAS DE SENTIR-PENSAR-VIVER A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Isaias da Silva[1]

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender quais discussões circulam no GT 04 – Didática, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd sobre Didática do Ensino Superior. Metodologicamente este estudo constitui-se enquanto uma Pesquisa Documental (OLIVEIRA, 2007), tomando como fonte de análise o GT 04-Didática, fizemos uso da Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999). As análises evidenciam que a Didática do Ensino Superior tem diversos campos, sentidos e interfases. Assim, faz-se necessário viabilizar espaços-tempos formativos e problematizadores que compreenda a Didática como esse campo que envolve epistemologias, práticas e reflexões outras no contexto educacional.

Palavras-chave: GT 04-Didática, ANPEd, Didática do Ensino Superior, Espaços-tempos Formativos, Prática Pedagógica Docente.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos elementos para uma interlocução crítica no que se refere à discussão sobre a Didática do Ensino Superior. Buscamos refletir sobre as concepções que foram historicamente constituídas para o campo da Didática, restringindo meramente a prática, ao ensino. Assim, nesse estudo "a Didática vai se configurar como uma teoria da prática do ensino, concepção que se traduz no âmbito da formação docente na necessidade de formar professores reflexivos, críticos e pesquisadores, que possam sistematizar os saberes que emergem da prática". (MELO; SILVA, 2014, p.67).

Partimos dessa compreensão para ratificarmos a relevância de compreendermos e pensarmos a Didática do Ensino Superior, como esse campo plural que se constitui na

[1]Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- PPGEduC, da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA, isaiassilva-@hotmail.com

interrelação dos saberes que vão sendo forjados com os sujeitos a partir de seus saberes teóricos e práticos. Nessa direção, consideramos que a Didática

> apresenta-se como um campo mais consolidado, no contexto das ciências da educação; congrega diferentes abordagens teóricas e tem o seu conteúdo identificado por diferentes nomenclaturas em currículos das instituições de ensino, tais como, por exemplo, no Brasil: metodologia do ensino superior (em cursos de pós-graduação *lato sensu*) (PACHECO; OLIVEIRA, 2013, p.34).

Aproximamo-nos do campo da Didática do Ensino Superior e de suas especificidades, tomamos como questão norteadora para este artigo: qual(is) discussão(ões) circula(am) no GT 04 – Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd sobre Didática do Ensino Superior? Como objetivo geral, temos: compreender qual(ais) discussão(ões) circula(am) no GT 04 – Didática, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd sobre Didática do Ensino Superior. E como objetivos específicos: a) identificar os trabalhos que versam sobre Didática do Ensino Superior no GT 04 – Didática da ANPEd; e b)Analisar os sentidos das discussões sobre Didática do Ensino Superior inscritos nas publicações científicas no GT 04 – Didática da ANPEd.

Metodologicamente este estudo, constitui-se enquanto um levantamento das produções científicas no GT 04- Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd, no recorte temporal de 2007-2017. A escolha desse lócus enunciativo se deu por ele se configurar enquanto um espaço-tempo consolidado de produções acadêmicas no âmbito nacional, nos possibilitando assim, termos acesso de forma ampla às discussões acerca da Didática do Ensino Superior. Diante do exposto e a título de organização, o artigo encontra-se subdivido nas seguintes seções: a) Reflexões acerca da Didática do Ensino Superior: uma Construção Teórico-Metodológico; b) Os sentidos das discussões sobre Didática do Ensino Superior inscritos nas publicações Científicas no GT 04 – Didática da ANPEd- 2007-2017; c) Considerações Finais; e d) Referências.

REFLEXÕES ACERCA DA DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR: UMA CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos o posicionamento teórico-metodológico ao qual fizemos uso. Buscamos problematizarmos as questões que perpassam a compreensão sobre Didática, que por vezes, é confundido com o campo do Currículo. Assim, buscamos demarcarmos aqui que o

> Currículo e a Didática se constituíram como campos distintos e contam, cada um, com urna identidade própria, embora possuam vários aspectos em comum. Historicamente, o objeto de estudo predominante do Currículo tem sido a seleção e a organização do conteúdo escolar, e o da Didática, o processo de ensino. Assim, poder-se-ia dizer que a Didática envolve o Currículo, sendo, portanto, um campo mais amplo que este (PACHECO; OLIVEIRA, 2013, p.25).

A partir dessa compreensão, que a Didática envolve o Currículo, nos propomos compreender como vem sendo evidenciada a Didática do Ensino Superior, considerando que se refere diretamente à prática pedagógica docente. Nessa direção a refletirmos sobre a Didática e aqui em específico a do Ensino Superior, que por sua vez dialoga, por exemplo, com as discussões de estágio, faz-se necessário considerarmos "[...] não basta dar maior ênfase à prática desconsiderando a teoria; é, pois, preciso considerar o fazer do professor como práxis. A formação de professores carece se constituir sob as bases da articulação teoria e prática" (MELO, 2014, p.81-82).

Assim, a partir da não justaposição entre teoria e prática, e sim da articulação, que destacamos a importância da Didática do Ensino Superior, nos cursos de formação docente, por exemplo, como eixo articulador dessa relação. Assim, passando a reconhecer o/a professor/a como sujeito ativo desse processo. A Didática necessita levar em consideração que os/as discentes em formação possuem saberes próprios. Saberes esses que reconhecemos ser "os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser" (TARDIF, 2000, p. 10-11).

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 a Didática do Ensino Superior é compreender que os objetos de estudo da Didática "[...]são fenômenos do ensino e da aprendizagem, envolvendo decisões prática, nos âmbitos da escola e da sala de aula. Logo, esses

campos possuem objetos de estudo coincidentes e disputam o mesmo espaço teórico e profissional" (PACHECO; OLIVEIRA, 2013, p.28).

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). Através da abordagem qualitativa, nos aproximamos da Pesquisa Documental que segundo Oliveira (2007, p. 69) "caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico". Nesse sentido, evidenciamos que as produções científicas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd constituem-se enquanto um desses documentos passivos à análise.

Para esta pesquisa nos propomos a buscar a discussão sobre a Didática do Ensino Superior, no GT 04- Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd considerando ser este o *lócus* de discussão, a nível nacional, das pesquisas educacionais. Este levantamento toma como critério a utilização dos trabalhos de comunicação oral, presentes nas reuniões anuais que discutissem sobre a Didática do Ensino Superior. A justificativa, para este critério, se dá pelo fato de que os trabalhos de comunicação oral apresentam a síntese de pesquisas acadêmicas completas ou em andamento.

A escolha pelo GT 04- Didática se deu partindo do pressuposto de que é nele que encontramos de forma mais concentrada os trabalhos que versam sobre o objeto de pesquisa, Didática do Ensino Superior. O período estabelecido para o levantamento foi da 30º a 38º reunião (2007-2017)[2] e justifica-se por compreendermos que em uma década é possível acessarmos as últimas discussões acerca do objeto em estudo.

A partir dos critérios mencionados, acessamos os trabalhos com o intuito de proceder com a organização e tematização dos mesmos. Para tanto, nos valemos da Análise Temática de Bardin (1977), vivenciando as três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento e inferências com o intuito de analisar os trabalhos de comunicação oral. Evidenciando que a "finalidade da Análise de Conteúdo será, pois

[2] Esse recorte temporal levou em consideração a última reunião da ANPEd, como tempo limite para realizarmos e presente levantamento.

efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas" (VALA, 1999, p. 104).

Desse modo, esse este levantamento, deu-se mediante a leitura flutuante dos 132 (cento e trinta e dois) trabalhos presentes no GT 04- Didática, a partir dos títulos, resumos e palavras-chave. A partir do marco temporal (2007-2017), utilizamos também um marco epistêmico, onde buscamos fazer o levantamento de trabalhos a partir do seguinte descritor: Didática do Ensino Superior. Assim, evidenciamos que dos 132 (sento e trinta e dois) trabalhos, 21 (vinte e um) apresentam discussão sobre Didática do Ensino Superior, dados que estão representados no quadro 01.

Quadro 01- Quantitativo geral dos trabalhos e quantitativo específico do objeto

GT / Reunião/ Ano	GT 04 DIDÁTICA	
	Total do GT	Trabalhos que versam sobre: Didática do Ensino Superior
30ª - 2007	16	00
31ª – 2008	18	02
32ª – 2009	12	01
33ª - 2010	14	02
34ª - 2011	13	03
35ª - 2012	21	03
36ª - 2013	09	02
37ª - 2015	15	03
38ª - 2017	14	05
Total	132	21

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPEd, disponível em: http://www.anped.org.br/

Frente ao quantitativo dos trabalhos e à localização dos mesmos, procedemos à leitura dos 20 trabalhos que tratavam especificamente da Didática do Ensino Superior considerando as regras: da Exaustividade, Representatividade, Homogeneidade e Pertinência (BARDIN, 1977) para analisar os referidos trabalhos e posteriormente construirmos o *Corpus Documental*.

Nessa direção, de posse dos trabalhos que compunham o presente levantamento, consideramos a regra da Pertinência e organizamos por ordem cronológica o *Corpus* Documental que pode ser observado no Quadro 02.

Quadro 02 – *Corpus* Documental dos trabalhos da ANPEd

Reunião/ Ano	**Títulos**	**Autor**	Universidade
31ª 2008	A Didática em re-construção como Mediação entre a Formação Pedagógica e a Formação Específica: uma possibilidade em aberto aa reconfiguração das licenciaturas?	- Cleoni Maria Barboza Fernades; - Sonia Regina de Souza Fernandes	UNISINOS UNIPLAC
31ª 2008	A (re) valorização epistemológica da experiência docente vivida na disciplina Didática: uma estratégia de formação de professores em serviço	-Miriam Darlete Seade Guerra	UFMS
32ª 2009	Didática: práticas pedagógicas em construção	-Ilma Passos Alencastro Veiga; -Edileuza Fernandes da Silva; -Odiva Silva Xavier; -Rosana César de Arruda Fernandes	UnB e UniCEUB
33ª 2010	A qualidade da educação superior: processos didáticos estimulando as aprendizagens na universidade	-Eliane de Lourdes Felden	UNISINOS
33ª 2010	Didática da Matemática no Ensino Superior	-Marger da Conceição Ventura Viana	UFOP
34º 2011	A Didática no âmbito da Pós-Graduação: uma análise das publicações e veículos de divulgação das produções	-Andréa Maturano Longarezi; -Roberto Valdés Puentes	UFU
34ª 2011	Prácticas de Enseñanza y Prácticas Profesionales: um problema de la Didáctica Universitaria	-Elisa Angela Lucarelli; -Sara Claudia Finkelstein	UBA
34ª 2011	Didáticas específicas e Formação Continuada de Professores: o caso do Mestrado em Ensino das Ciências	-Sonia Regina Mendes dos Santos; -Herbert Gomes Martins; -Patricia Maneschy Duarte da Costa; -Cleonice Puggian	UERJ-PROPEd UNIGRANRIO AEDB University of Cambridge
35ª 2012	Ensino de Didática: concepções e práticas de professores formadores	-Giseli Barreto da Cruz – UFRJ -Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	UFRJ PUC-SP
35ª 2012	A Didática na visão de alunos de licenciaturas de uma Universidade Pública	-Maria Emilia Gonzaga de Souza	UnB

35ª 2012	Perspectivas da Didática do Formador do Alfabetizador	-Maria Sílvia Bacila Winkeler	PUC-PR
36ª 2013	Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?	- Maria Amélia do Rosário Santoro Franco	UNISANTOS
36ª 2013	Perspectivas didáticas de professores formadores de pedagogos: incidências da significação da Pedagogia	-José Leonardo Rolim de Lima Severo	UFPB
37ª 2015	Relações intradisciplinares e interdisciplinares no ensino da Didática no curso de Pedagogia	-Ana Carolina Colacioppo Rodrigues	PUC-SP
37ª 2015	Didática, Práticas Docentes e o uso das Tecnologias no Ensino Superior: saberes em construção	-Suzana dos Santos Gomes	UFMG
37ª 2015	Por uma Didática humanizadora à luz de Paulo Freire	-Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga; -Maurício Cesar Vitória Fagundes	UECE UFPR
38ª 2017	Didática e Formação de Professores: entre as distorções de conceitos	-Adriana Salete Loss	UFFS
38ª 2017	A Didática nas perspectivas de licenciandos: da fórmula mágica à mediação entre teoria- prática	-Edileuza Fernandes da Silva	FE/UnB
38ª 2017	Da Espectatura à Didática: desconstrução da experiência fílmica no Ensino Superior	Silas Borges Monteiro	UFMT
38ª 2017	O que faz uma aula? Didática e Formação Docente Inicial	-Caroline Jaques Cubas - Karen Christine Rechia	FAED/UDESC CA/UFSC
38ª 2017	Profissionalidades reveladas no movimento discursivo das contribuições da Didática na formação de pedagogos (as)	-Maria Angélica da Silva -Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	UFPE/CE UFPE/CAA

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: http://www.anped.org.br/

Nessa direção, na Exaustividade (reunimos todos os dados passíveis de análise, aqui em especial as produções científicas do GT 04- Didática, da ANPEd). Na Representatividade (constituiu-se enquanto à parte significativa de dados que permitiram uma generalização dos resultados). A Homogeneidade (desrespeito as singularidades de critérios de escolha de dados, enfatizando o acesso e as técnicas de coleta); e a Pertinência (tratou-se da função das produções científicas propostas a

análise enquanto fontes precisas de informação, referente ao objeto e objetivo da pesquisa que nesse caso é sobre a Didática do Ensino Superior).

OS SENTIDOS DAS DISCUSSÕES SOBRE DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR INSCRITOS NAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS NO GT 04 – DIDÁTICA DA ANPEd- 2007-2017

Neste tópico estabelecemos a relação entre análise e discussão dos dados evidenciados no decorrer da pesquisa tendo como objetivo geral: compreender qual(ais) discussão(ões) circula(am) no GT 04 – Didática, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd sobre Didática do Ensino Superior. Assim, visando atender nosso objetivo, buscamos identificar os trabalhos que versam sobre Didática do Ensino Superior no GT 04 – Didática da ANPEd; e Analisar os sentidos das discussões sobre Didática do Ensino Superior inscritos nas publicações científicas no GT 04 – Didática da ANPEd.

Neste viés, de posse dos trabalhos que compunham o presente levantamento, consideramos a regra da Pertinência e organizamos por ordem cronológica, objetivando assim, selecionar as produções acadêmicas que seriam nossas fontes documentais, ou seja, material de análise. A partir da constituição do *Corpus* Documental, através dos 21 (vinte e um) trabalhos selecionados, procedemos à Análise de Conteúdo a respeito das produções que de maneira mais direta pontuam a discussão sobre a Didática do Ensino Superior. Desta maneira fomos realizando a leitura das produções, atentando para o foco do trabalho, o Título; o Pressuposto; o Problema; os Objetivos Geral/específico; a Abordagem Teórica; a Abordagem Metodológica; e o Resultado da Pesquisa. Nessa direção, foi possível compreendermos que esses trabalhos embora se inscrevam no campo da Didática do Ensino Superior, apresentam especificidades que se diferem e/ou se aproximam.

Assim, mediante as leituras pudemos identificar e organizar as produções a partir de 06 (seis) núcleos de sentidos: I)Didática do Ensino Superior e Formação de Professores/as: 08 (oito) trabalhos; II) Didática do Ensino Superior e Práticas Pedagógicas: 07 (sete) trabalhos; III) Didática do Ensino Superior e a relação Teoria – prática: 02 (dois) trabalhos; IV)Didática do Ensino Superior e Processos de aprendizagens: 02(dois) trabalhos; V) Didática do Ensino Superior e o Ensino da

Matemática: 01 (um) trabalho; e VI)Didática do Ensino Superior e Pós-graduação: 01(um) trabalho. Desse modo, consideramos que os núcleos permitem compreender os sentidos que perpassam a temática do material analisado por meio da categorização (BARDIN, 1977).

No primeiro núcleo de sentido: "Didática do Ensino Superior e Formação de Professores/as" os trabalhos versam sobre Didática do Ensino Superior, fazendo interface com a formação docente compreendendo que a Didática é um campo que necessita ser problematizado no contexto dos processos formativos sejam eles iniciais e/ou contínuos. E que nessa direção a

> Didática em suas instâncias política, pedagógica e técnica, quanto na possibilidade dela se constituir em uma mediação, que lhe permita trabalhar com os processos de ensino na direção de uma aprendizagem com significado para aquele que ensina e para aquele que aprende (FERNANDES; FERNANDES, ANPEd, 2008, p.06).

Essa compreensão que reconhece a importância da relação de ensino e aprendizagem vai se configurando enquanto um elemento para se pensar a Didática e a formação de professores/as. Nessa direção, os estudos de Guerra (ANPEd, 2008) nos possibilita pensar os processos de formação continuada de professores/as considerando as aprendizagens que foram sendo desenvolvidas no contexto da disciplina de Didática.

Desse modo é possível considerarmos que a Didática vai se constituindo enquanto um campo epistemológico que vai mais além do que o ato de ensinar, (SANTOS *et al*, ANPEd, 2011). Assim, as produções acerca da Didática do Ensino Superior evidenciam a necessidade de compreender a importância do/da professor/a no exercício de sua prática participar de processos de formação continuada que corroborem assim no fortalecimento de sua identidade docente.

Essa compreensão é pertinente para (re)pensarmos o lugar-papel da Didática no campo de formação de professores/as, a partir, por exemplo, dos cursos de licenciaturas, como sendo espaço-tempo de formação crítica dos sujeitos. Nessa direção, compreender que a formação inicial dos/das discentes configura-se enquanto uma possibilidade para que o docente do Ensino Superior se perceba também como sujeito formador- em formação.

O segundo núcleo de sentido: “Didática do Ensino Superior e Práticas Pedagógicas” evidencia a relação entre a Didática do Ensino Superior e a prática pedagógica, apontando assim possibilidades, desafios e estratégias que constituem o Ensino Superior. Assim, “a Didática não pode ser encarada apenas como uma disciplina de caráter instrumental. É uma disciplina que mobiliza o professor ou o futuro professor a resgatar outros saberes, a relacioná-los no tempo e no espaço num processo de reflexão constante [...]” (VEIGA *et al*, ANPEd, 2009, p.5).

Nessa direção, essas produções propõem analisar a Didática do Ensino Superior, atentando para a prática pedagógica, mantendo assim, um olhar crítico para a Didática e a Prática Pedagógica. Tal compreensão considera que o/a professor/a da prática é um sujeito produtor de conhecimentos. Essa categoria nos possibilita refletir sobre as dificuldades que constituem o ensino superior, no que se referem as suas práticas, os processos das novas políticas de avaliação externa, alicerçadas pela lógica mercantil e produtivista, que acabam exigindo uma prática dos/das professores/as para atender esses fins. Compreender que a Didática pode se configurar enquanto uma possibilidade de repensar o campo do ensino superior é, sobretudo, considerar a autoria docente como elemento potencializador de sua prática. Desse modo,

> a Didática nos convida a refletir nossa atitude frente à realidade. A pensar no significado do ato de ensinar, aqui e agora, nas circunstâncias dadas. Ela nos indica pensar naquele que receberá nosso ensino, passiva ou ativamente, mas é esse sujeito, nosso aluno, que deverá referenciar as práticas que adotaremos, a linha teórica que iremos selecionar; a dignidade que iremos imprimir ou não em nossas práticas (FRANCO, ANPEd, 2013, p.06).

Nessa direção, a Didática nos possibilita o olhar para os sujeitos-aprendentes e ensinantes como elemento protagonista do conhecimento e que tem suas especificidades a serem consideradas. Bem como nos provoca a considerar que no campo da educação, não dá para pensar em métodos, únicos e verdadeiros que visam à homogeneização das práticas e a construção de um modelo. A prática pedagógica docente é assim inconclusa e constante, que se forja no espaço-tempo do hoje, considerando os contextos sociais, culturais, históricos, econômicos etc, em que se desenvolve.

No terceiro núcleo de sentido: “Didática do Ensino Superior e a relação Teoria – prática” considera a relação interdependente entre teoria e prática no campo da Didática

do Ensino Superior. Esses estudos passam a "[...] restituir a Didática o seu papel mediador entre conhecimentos técnico-científicos e pedagógicos que viabilizem a relação teoria-prática no trabalho docente, com clareza dos elementos teóricos e didáticos que embasam esse trabalho na escola básica" (SILVA, ANPEd, 2017, p.15). Desse modo, a Didática do Ensino Superior vai ressignificando suas compreensões, à medida que é compreendida na relação entre teoria-prática (MONTEIRO, ANPEd, 2017).

Assim, as estratégias didáticas passam a ser (re)pensadas no que se refere ao seu procedimento até a sua compreensão e os procedimentos avaliativos. Desse modo, essas dimensões atuam coletivamente na construção de saberes e de estratégias práticas-teóricas reflexivas, pois reconhecem que o/a docente são sujeitos produtores de conhecimento e que não existe teoria sem prática, e prática sem teoria. O quarto núcleo de sentido: "Didática do Ensino Superior e Processos de aprendizagens" passa a considerar a relação entre Didática do Ensino Superior e os processos de aprendizagem. Desse modo, Felden (ANPEd, 2010) chama atenção para a importância das estratégias didáticas no processo de aprendizagem dos/as alunos/as, a medida que dialogam e consideram seus saberes e suas especificidades.

Nessa direção, considera que a aprendizagem se forja no diálogo entre docente e discente. Assim, as pesquisas demonstram a importância dos professores ouvirem os /as discentes, o que corroboraria para fomentar processos de aprendizagens que se constituem no diálogo. Desse modo, "[...] a didática deve ser vista como processo, permeada de peculiaridades e vicissitudes próprias da realidade em que está inserida" (SOUZA, ANPEd, 2012, p.07). Nesse viés, é possível considerar que dentre as peculiaridades que perpassam a construção e concepção de didática, é o fato que ela deixa de ser apenas uma disciplina de cunho instrumental e passa a ser compreendida enquanto uma área de conhecimento. Dessa forma, os processos de ensino e de aprendizagem passam a ser ressignificados pelos seus próprios sujeitos, de tal modo que, os/as docentes-discentes constituem-se coletivamente.

No quinto núcleo de sentido: "Didática do Ensino Superior e o Ensino da Matemática" se apresenta uma abordagem especifica no campo da Didática focando a matemática no Ensino Superior. Este estudo chama atenção para os cursos de formação na área da Matemática, que sinalizam para a importância da Didática no contexto desse processo formativo. Assim, evidenciamos a necessidade de repensar as estratégias

didáticas que constituem os cursos, onde os estudantes aprendem apenas a "[...] ciência Matemática e não a profissão docente. Sabe pesquisar a Matemática, não o processo de ensino aprendizagem, que repete nos moldes do que lhe foi passado durante toda sua vida escolar" (VIANA, ANPEd, 2010 p.13).

Esse trabalho nos instiga a considerar a Didática do Ensino Superior em suas especificidades, considerando as diversas áreas do conhecimento. Possibilitando assim, considerar que os processos de ensino e aprendizagem, centrados no fazer docente, necessitam ser compreendidos a partir de suas especificidades e dos modos de produção de estratégias didáticas materializadas mediante a realidade que se configuram. E por fim, o sexto núcleo de sentido: "Didática do Ensino Superior e Pós-Graduação" localiza a Didática no contexto da Pós-graduação e se constituindo como objeto de pesquisa.

Assim, "O presente trabalho sistematiza e discute os dados desse projeto referentes ao comportamento do campo investigativo da didática nos programas de pós-graduação especificamente no estado de Minas Gerias" (LONGAREZI; PUENTES, ANPEd, 2011, p.01). Essa produção nos possibilita questionar o campo da Didática, bem como refletir sobre o impacto das pesquisas e produções nessa área do conhecimento, principalmente no que se refere ao chão da escola/universidade/ sala de aula. Nessa direção, os autores questionam o porquê dos estudos sobre a Didática estarem concentrados em formulações teóricas sobre a formação e profissionalização. Frente a esse elemento, nos é possível considerar que de fato pensar nas práticas da Didática é perceber o papel dos contextos de influências, a exemplo, das políticas educacionais e institucionais que constituem o ensino de Didática. Assim, refletir sobre a Didática do Ensino Superior é também refletir sobre a formação e o processo de profissionalização dos/dos professores/as.

Nessa direção, esse estudo nos possibilitou compreender e questionar o impacto das pesquisas e produções da área nas práticas da Didática, nas práticas do ensino de Didática e, fundamentalmente, nas práticas didáticas. A pesquisa igualmente demonstrou como a produção do conhecimento tem corroborado na realidade/campo de atuação dos sujeitos que estão/ e fazem parte da pós-graduação, bem como tem contribuído para repensar os processos de formação de professores/as e a própria constituição das práticas pedagógicas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise dos trabalhos apresentados no GT 04- Didática, no âmbito da ANPEd, apresentamos nossas reflexões e inferências a respeito da Didática do Ensino Superior. Durante este estudo, estivemos empenhados em compreender qual(ais) discussão(ões) circula(am) no GT 04 – Didática, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED sobre Didática do Ensino Superior.

Assim, através das análises frutos do levantamento, identificamos os seguintes núcleos de sentidos que envolvem a Didática do Ensino superior: I)Didática do Ensino Superior e Formação de Professores/as; II) Didática do Ensino Superior e Práticas Pedagógicas; III) Didática do Ensino Superior e a relação Teoria –prática; IV)Didática do Ensino Superior e Processos de aprendizagens; V) Didática do Ensino Superior e o Ensino da Matemática; e VI)Didática do Ensino Superior e Pós-graduação.

Nessa direção, consideramos a partir dos núcleos de sentidos acerca da Didática do Ensino Superior, que o presente estudo nos possibilitou a compreender os diversos campos e interfases que constituem a Didática, desde o processo de ensino-aprendizagem, prática pedagógica docente, relação teoria-prática, formação docente e a própria profissionalização. Assim, se faz necessário viabilizar espaços-tempos formativos e problematizadores que compreendam a Didática como esse campo que envolve epistemologias, práticas e reflexões outras no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

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

FELDEN, Eliane de Lourdes Felden. A qualidade da educação superior: processos didáticos estimulando as aprendizagens na universidade. In: 33ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu: UFMG, 2010.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; FERNANDES; Sonia Regina de Souza. A Didática em reconstrução como Mediação entre a Formação Pedagógica e a Formação Específica: uma possibilidade em aberto aa reconfiguração das licenciaturas? In: 31ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu: UFMG, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? In: 36ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Universidade Federal de Goiás: UFG, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1982.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. A (re) valorização epistemológica da experiência docente vivida na disciplina Didática: uma estratégia de formação de professores em serviço. In: 31ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu: UFMG, 2008.

LUCARELLI, Elisa Angela; FINKELSTEIN, Sara Claudia. Prácticas de Enseñanza y Prácticas Profesionales: um problema de la Didáctica Universitaria. In: 34ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Rio grande do Norte: UFRN, 2011.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.

MELO, Maria Julia Carvalho de MELO; SILVA, Maria Angélica da; ALMEIDA; Lucinalva Andrade Ataide de. A Construção Histórica de sentidos sobre Estágio Supervisionado e Didática nos cursos de Pedagogia: uma análise a partir das produções teóricas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.9, p.60-70, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, Silas Borges. Da Espectatura à Didática: desconstrução da experiência fílmica no Ensino Superior. In: 38ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. São Luís (MA), 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PACHECO, José Augusto; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. Os campos do Currículo e da Didática. In: PACHECO, José Augusto; OLIVEIRA, Maria Rita N.S (Org.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013, p.21-44.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos *et al*. Didáticas específicas e Formação Continuada de Professores: o caso do Mestrado em Ensino das Ciências. In: 34ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Rio grande do Norte: UFRN, 2011.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A Didática nas perspectivas de licenciandos: da fórmula mágica à mediação entre teoria- prática. In: 38ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. São Luís (MA), 2017.

SOUZA, Maria Emilia Gonzaga de. A Didática na visão de alunos de licenciaturas de uma Universidade Pública. In: 35ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Porto de Galinhas (PE), 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, Jan./Fev/Mar/Abr, nº. 13, 2000.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto dos Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1999

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al*. Didática: práticas pedagógicas em construção. In: 32ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu: UFMG, 2009.

VIANA, Marger da Conceição Ventura. Didática da Matemática no Ensino Superior. In: 33ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu: UFMG, 2010.

A EDUCAÇÃO DESEMBARCA NO BRASIL COM AS NAUS PORTUGUESAS

Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem [1]

RESUMO

O presente artigo aborda o início da educação no Brasil, como se deu esse processo e quais foram seus protagonistas. Em 1549, a chegada dos padres jesuítas não sinaliza somente o prelúdio da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização. Quando naquele ano jesuítas aportaram à Bahia com o 1º governador-geral, a Companhia de Jesus não tinha mais de nove anos de existência canônica, suas bases foram lançadas a 15 de agosto de 1534 na capela de Montmartre por Inácio de Loiola e confirmada em 1540 por Paulo II, que se dispersava, no continente europeu, em missões de combate à heresia e, além dos mares, à propaganda da fé entre os incrédulos e à difusão do Evangelho por todos os povos. O referencial teórico embasa-se dentre outros em Azevedo, Carvalho, Schwartzman e Alves. A metodologia empregada foi bibliográfica. Os principais resultados encontrados foram que certamente o estado de coisa que se vive na educação na atualidade ainda é um reflexo desse tempo passado de barbárie e de interesse econômico exploratório em que o ser humano é apenas uma peça descartável nessa engrenagem e um reflexo também dessa ciência gestada no século XIX no Brasil com seus ímpetos positivistas e seu objetivo de exploração das riquezas brasileiras, sem se importar com a educação substancial do povo.

Palavras-chave: Início, Trajetória, Educação no Brasil.

INTRODUÇÃO

Ao olhar o contexto e o cenário eduacional brasileiro nos dias de hoje é salutar fazer o trajeto no sentido contrário e voltar a chegada das naus portuguesas ao Brasil. Muitas estruturas, metodologias e sistemas educaionais que são aplicados e desenvolvidos nos dias atuais têm suas raízes e ainda são consequências dos atos dos

[1] Doutora do Curso de Educação da Universidade de Brasília - DF, keila.nubia@hotmail.com;

portugueses no âmbito educaional brasileiro. O objetivo do presente artigo é apresentar o panorama e os caminhos trilhados pelo sistema educacional brasileiro desde a chegada dos portugueses até os dias atuais.

Os discípulos de Inácio de Loiola, ao chegarem aqui, tinham como objetivos atividades missionárias, políticas e educacionais; todas, é claro, subordinadas às exigências da igreja. A educação jesuíta era popular, feita nos pátios de seus colégios ou nas aldeias da catequese. Associavam, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos, reinóis, brancos, índios e mestiços. Usavam o ato de educar os filhos para conquistar e reeducar os pais. Os jesuítas não serviam apenas à obra de catequese, eles lançavam as bases da educação popular e espalhavam nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes.

Em conformidade com Azevedo (1996, p. 499), em 1555, um ano depois da fundação do colégio na aldeia de Piratininga – que era o ponto mais avançado na ofensiva da catequese e da colonização sobre o planalto –, podia orgulhar-se Anchieta de terem ali os jesuítas "uma grande escola de meninos índios bem instruídos na leitura, escrita e bons costumes". Para esse trabalho de ensino, em que todos participavam, mas a que faltavam livros e material, era ele que compunha canções, escrevia pequenas peças de teatro e organizava compêndios que, copiados e recopiados, se tornaram de uso corrente em quase todos os colégios. Autor da primeira gramática da língua difícil dos indígenas, em que se tornou mestre para melhor os instruir, poeta, inventor de autos, mistérios religiosos e diálogos em verso, que os meninos representavam nos pátios dos catecúmenos, esse educador eminente, que tinha o segredo da arte de ensinar, utilizava tudo o que fosse útil ou suscetível de exercer sugestão sobre o espírito do gentio – o teatro, a música, os cânticos e até as danças –, multiplicando os recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração.

Entre as três instituições sociais que mais serviam de canais de ascensão, a família patriarcal, a igreja local e a escola, as duas últimas, que construíram um contrapeso à influência da casa grande e estavam praticamente nas mãos da Companhia de Jesus: quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, sendo manipulada pelos padres, em seus colégios e seminários. Gosto pelo estudo, pelos títulos acadêmicos e desejo de ascensão social, tão vivo entre mestiços e filhos de brancos, fizeram da universidade um ideal comum naquela época.

Por 210 anos, foram os jesuítas praticamente os únicos responsáveis pela educação no Brasil, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Como a ordem seguia uma visão de mundo mais aristotélica, baseada no ensino do latim e das humanidades, a ciência não encontrou solo fértil para seu incremento nesse período.

Conforme Azevedo (1996, p. 524) em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma transformação do ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. Quando o decreto do Marquês de Pombal dispersou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para o outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios, e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento de educação montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro. Para se avaliar a profundidade desse golpe para Portugal e especificamente para o Brasil, bastará ainda uma vez mencionar que, no momento de sua expulsão, possuíam os jesuítas só no Reino 24 colégios, além de 17 casas de residência, e, na Colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia.

De acordo com Carvalho (1981, p. 55) após a expulsão dos jesuítas, o Estado criou as aulas régias, cujos professores nomeava diretamente. As aulas limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e deveriam ser custeadas pelo imposto então criado, o subsídio literário. Mas o sistema não funcionou a contento, pois o subsídio ou não era cobrado adequadamente, ou era desviado para Portugal; os melhores professores não permaneciam no posto por causa dos baixos salários; e, de qualquer maneira, o número das aulas era ridiculamente pequeno frente às necessidades da colônia. Logo após a introdução do sistema, o número de aulas régias foi calculado como segue: 17 de ler e escrever, 15 de gramática, 6 de retórica, 3 de grego e 3 de filosofia. Ao todo 44, para uma população que girava em torno de 1.500.000 pessoas. O restante da educação formal era dado em escolas religiosas, seminários, aulas particulares.

Schwartzman, (1979, p. 20) mostra que, quando os sacerdotes tradicionais tentaram afastar-se do papel esperado, afastaram-se também da Igreja Oficial. O melhor exemplo foi provavelmente a fermentação intelectual do seminário de Olinda, liderada por Azevedo Coutinho e descrita como "possivelmente a melhor manifestação do Iluminismo brasileiro –tanto religioso como racional, realista e utópico, fundindo a influência dos filósofos (franceses) com o vigilantismo clerical". Essa combinação de ideias aparentemente incôngrua fazia sentido a partir da condição peculiar desses "padres liberais", que deveriam ter um papel importante nos movimentos em favor da independência ocorridos durante o século e que ingressaram na Maçonaria e chegaram a tentar convencer o Império a decretar o fim do celibato para os sacerdotes, o que corresponderia virtualmente ao estabelecimento de uma Igreja nacional.

De acordo com Alves (2001) e Saviani (2007), o seminário de Olinda se destaca dentre as outras escolas pelo avanço relacionado ao currículo proposto tendo em seu estatuto os estudos de matemática, física e química, assim como os de filosofia, gramática, retórica, canto e teologia, típicos da formação religiosa e ainda resquícios da escolástica. Ademais, de acordo com Alves (2001), o estatuto do seminário de Olinda, criado pelo próprio bispo Azeredo Coutinho, tinha como pressuposto formar crianças pobres e órfãs com recursos da coroa, apesar de ser possível a formação de extranumerários.

O ideal pedagógico do Bispo de Olinda está presente no "*Discurso sobre o estado atual das minas no Brasil*". A riqueza do Brasil estaria no desenvolvimento da agricultura, nas riquezas naturais e expansão das manufaturas. Assim, seria preciso incentivar um inventário dos recursos naturais, por meio da formação dos Párocos, com formação em ciências naturais, capazes de pesquisar no interior da colônia, valendo-se também dos conhecimentos dos homens comuns, que dominavam fauna, flora, metais e pedras preciosas. O plano de estudos do Seminário de Olinda compreendia: a) Gramática Latina, centrada na busca do entendimento, atenuando a exploração da memória, características da pedagogia feudal e no ensino de uma gramática prática e útil, a partir da língua nacional; b) Retórica: incorporava estudos de Geografia e História e tinha como objetivo formar um homem com atuação política capaz de incrementar os negócios burgueses; c) Filosofia: para formar um filósofo naturalista capaz de fazer o inventário das riquezas naturais para posterior exploração econômica pelo reino português, tinha como conteúdo: Física experimental, Lógica, Metafísica, Ética,

História Natural e Química; d) Geometria: Álgebra, Trigonometria e Aritmética; e) Teologia: abordagem antagônica à orientação jesuítica e de caráter realista.

O Seminário era de controle privado, porém mantido por dois impostos. Assim, todos deveriam contribuir para um colégio-seminário, que não estava aberto para bastardos, negros, mulatos e judeus. Os jovens ricos fariam o pagamento direto à Instituição. O seminário de Olinda, modelo de estabelecimento escolar típico da fase histórica inaugurada pelas reformas pombalinas, entra em decadência com a Independência, mas se reinicia com a crise criada pelo envolvimento de muitos professores e alunos na Revolução Pernambucana. Com a independência, o Estado burguês passa a assumir progressivamente a formação dos cidadãos; surgem os liceus e os colégios públicos; a Igreja passa a limitar-se à formação dos quadros clericais. O Positivismo no Brasil parece ter sido determinante também para o interesse em afirmação da superioridade do branco em detrimento do negro e do índio. Assim, positivistas, com o apoio dos militares, destacando-se os jovens recém-formados, em conjunto com a Igreja e com os representantes das grandes oligarquias, irão fortalecer esse pensamento com vistas ao progresso do País. O Brasil deveria se transformar, com o advento da República, em um país afinado com as novas ideias e com a ciência moderna positiva (TRINDADE, 2007).

São os intelectuais e, portanto, não a participação popular, que devem promover essa mudança. Dessa forma, o Positivismo francês de Augusto Comte torna-se a orientação pragmática e científica que motiva e justifica o posicionamento e a articulação do grupo envolvido nas transformações do País. Segundo Moraes (2012, p. 15), a contribuição principal de Comte à filosofia do Positivismo foi a adoção do método científico como base para a organização política da sociedade industrial moderna, de modo mais rigoroso que na abordagem de Saint Simon. Em sua lei dos três estados ou estágios do desenvolvimento intelectual, Comte teorizou que o desenvolvimento intelectual humano havia passado historicamente primeiro por um estágio teológico, em que o mundo e a humanidade foram explicados nos termos dos deuses e dos espíritos; depois por um um estágio metafísico transitório, em que as explanações estavam nos termos das essências, de causas finais e de outras abstrações; e finalmente pelo estágio positivo moderno. Este último estágio se distinguia por uma consciência das limitações do conhecimento humano. As explanações absolutas

consequentemente foram abandonadas, buscando-se a descoberta das leis baseadas nas relações sensíveis observáveis entre os fenômenos naturais.

De acordo com Trindade (2007, p. 131), a influência do Positivismo comtiano no Brasil tem suas origens na primeira metade do século XIX. Em detalhada reconstrução desse processo, Lins identifica, em suas pesquisas, desde 1837, as primeiras manifestações dessa relação de amor e ódio que caracterizará a problemática do Positivismo no contexto brasileiro. Tanto as interpretações da historiografia como os debates filosóficos, políticos ou religiosos dos adeptos ou seus críticos ficaram muito marcados pela hegemonia da ortodoxia religiosa do Apostolado Positivista do Rio de Janeiro, sob a intransigente direção de Miguel Lemos. A primeira tentativa de dar uma visão mais abrangente da presença positivista no Brasil apareceu na *História do positivismo no Brasil,* do próprio Lins, que, publicada em 1964, apresenta um panorama amplo e diverso do tema.

No entanto, para Trindade (2007, p. 133), a partir da análise de Lins, ainda identificada com o ideário comtiano, começam novas perspectivas analíticas do positivismo no Brasil que, com mais distanciamento, permitem avaliar sua importância em toda a sua complexidade, sem a preocupação de exaltá-lo ou exorcizá-lo. A bem da verdade, a contribuição de Lins já cria um certo arejamento diante da *história oficial* de Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Descrevendo o ambiente político-intelectual da época, o historiador José Murilo de Carvalho, ao analisar o perfil dos seguidores do Apostolado no Rio de Janeiro, fala de uma "contra elite que baseava o seu poder no saber técnico", e que parecia "um grupo político com ideias muito precisas sobre a tarefa a realizar e os meios a utilizar". Define-os como "um bolchevismo de classe média".

Trindade (2007, p. 132) ainda nos relata que, somente a partir dos anos 60 do século XX, se inicia uma nova *guinada interpretativa,* como apresenta Ângela Alonso em recente inventário bibliográfico-analítico. A autora divide seu balanço sobre a influência do positivismo no Brasil em três grandes períodos levando em conta que "os critérios para o avaliar devem-se, pois, às condições brasileiras de sua emergência e não à fidelidade doutrinária, ou seja, não à maior fidelidade dos positivistas brasileiros à obra de Comte, mas à capacidade de aplicar sua obra à realidade brasileira".

O supracitado autor aponta o primeiro período, de 1870 até 1920, vinculado ao debate político do fim do Império e nascimento da República, que se caracteriza por *uma espécie de guerra ideológica,* no contexto da propaganda e da contrapropaganda, em torno da interpretação legítima do movimento positivista. Esse período, sob o fogo cruzado das polêmicas entre *ortodoxos* e *heterodoxos*, tem sua linha divisória estabelecida através da maior fidelidade ao Apostolado. Na visão ortodoxa de Miguel Lemos, o Positivismo no Brasil teria tido uma primeira fase da *adesão à obra materialista de Comte* pela escola Politécnica e uma segunda, em que a obra do filósofo é considerada em sua totalidade, inclusive a religião. *Lemos confunde a sua biografia com a história do positivismo.*

Para Manuel Bomfim (1993), esse contexto, analisado histórica e criticamente, tem suas origens nas práticas conservacionistas e protecionistas dos grupos dominadores e opressores, que vêm impedir e boicotar qualquer possibilidade de emergir no Brasil um progresso verdadeiro para a sociedade brasileira, a partir de transformações socioeconômicas envolvendo as relações entre os diversos grupos. Sua crítica se estende também aos registros históricos, reducionistas a partir de suas bases positivistas, registros que contam a história a partir de documentos, deixando de fora reflexões críticas que dessem conta das estratégias e poderes presentes no País.

As populações indenes dos indígenas brasileiros e seu meio de subsistência na base da economia natural também possuíam seu sistema, ainda que possamos entendê-lo como informal, de educar suas crianças. Porém o faziam dentro dos elementos essenciais para a vida na sociedade. Assim, percebe-se uma educação voltada para a coleta, a caça e pesca e seus componentes acessórios para esse fim, tais como a construção de instrumental que viabilizasse essas atribuições, como a manufatura de arcos e flechas e canoas, bem como as técnicas utilizadas na caça e na pesca para os homens e uma gama de outras tantas aprendizagens para as mulheres, como as voltadas sobretudo à elaboração de comidas, indumentárias, plantio de roças, fiação de algodão, manufatura de utensílios em cerâmica.

A educação era espontânea e integral e se realizava de modo semelhante para todos os membros. Sem um sistema pedagógico propriamente dito, os colonizadores tiveram um estranhamento, sendo necessária a fundação de uma “pedagogia brasílica” como menciona Saviani (2007), estando a cargo dos missionários religiosos desenvolvê-la. Embora muitas ordens religiosas tenham aportado no Brasil nos primeiros tempos,

cabe lembrar que coube aos Jesuítas o papel mais importante no campo da educação. O processo colonial funcionou como uma "máquina de moer gente" (como menciona Darcy Ribeiro) em busca do botim da "terra arrasada" e o indígena, a gente que se moía para esse fim. Os jesuítas incumbiram-se do "amansamento" do silvícola para esse empreendimento colonial, em que a nobreza e burguesia trabalharam em conjunto utilizando a ciência, ainda em organização, para dominar a natureza. Segundo Azevedo (1996, p. 501), a cultura indígena, não somente quanto à língua, mas na espontaneidade e variedade de suas formas, foi-se lentamente substituindo, no raio de influência dos missionários, por um outro tipo de cultura, de acordo com os ideais dos jesuítas e sua concepção de vida e do mundo, idêntica para todos os povos.

Conforme Carvalho (1981, p. 55), foi a política sistemática do governo português que nunca permitiu a instalação de estabelecimento de ensino superior nas colônias. Quando em 1768 a capitania de Minas Gerais pediu para criar, por conta própria, uma escola de medicina, o Conselho Ultramarino respondeu que a questão era política, que a decisão favorável poderia relaxar a dependência da colônia e que "um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal". Aberto o precedente, continuou o Conselho, criar-se-ia uma aula de jurisprudência até o corte do vínculo de dependência. O governo deveria antes fornecer bolsas de estudo para que alunos pobres pudessem fazer a viagem a Portugal.

Como demonstra Carvalho (1981, p. 51), até 1850 a grande maioria dos membros da elite foi educada em Coimbra (a universidade de Coimbra foi criada em Lisboa em 1290 e transferida para Coimbra em 1308). Sendo de origem francesa a primeira dinastia portuguesa, as influências intelectuais predominantes nos primórdios da Universidade de Coimbra foram as orientações jurídicas francesas e italianas já profundamente marcadas pelo direito romano. Um dos principais centros do ensino desse direito era a Universidade de Bolonha, que forneceu vários romancistas a Coimbra onde ficaram conhecidos como os "bolônios". Em 1384 D. João I, o mestre de Avis, retornou a Universidade a Lisboa, ao mesmo tempo em que lançava sobre ela o controle governamental através da nomeação real do Provedor. A partir de D. João II, os reis foram declarados Protetores da Universidade e terminou a livre escolha de reitores e lentes.

Como aponta Carvalho (1981, p. 59), o panorama da educação superior da colônia só começou a mudar com a chegada da Corte em 1808. Uma Real Academia

dos Guardas-Marinhas e uma Academia Real Militar foram logo criadas (1808 e 1810), seguidas pelas Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador (1813 e 1815) e, em 1820, pela Academia de Belas-Artes. Mas as escolas dedicadas explicitamente à formação da elite política só surgiram após a Independência. Trata-se dos dois cursos criados em 1827 e iniciados em 1828: um na cidade de São Paulo; outro em Olinda, transferido em 1854 para Recife. Além desses, uma Escola de Farmácia foi criada em Ouro Preto em 1839 e, no mesmo local, instalou-se uma Escola de Minas em 1876. Em 1858 a engenharia civil foi retirada da Academia Militar e transferida para a Escola Central que, por sua vez, se transformou na Escola Politécnica em 1874, copiando a instituição francesa do mesmo nome.

Conforme indica Carvalho (1981, p. 51), a educação superior foi um elemento poderoso no processo de unificação ideológica da política imperial e isto por três razões. Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia em consequência um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a Independência, na Universidade de Coimbra e, após a Independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica. A concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes das várias capitanias e províncias repercutindo neles uma ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas superiores eram submetidas pelos governos tanto de Portugal como do Brasil.

Segundo a visão de Carvalho (1981, p. 69), o ponto importante a destacar de toda a análise é que a síndrome da educação-superior, a jurídica-educação em Coimbra deu à elite política, particularmente a da primeira metade do século, aquela homogeneidade em termos de ideologia e capacidade que apontamos como necessária para as tarefas de construção do poder nas circunstâncias em que o Brasil se encontrava.

O Brasil passa por um período de mudanças; em nenhuma época do século XIX, depois da independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial, aboliu-se o regime da escravidão, iniciou-se a mudança do trabalho servil em prol de um trabalho livre, o que puxou a imigração primeiramente para atender a necessidade da agricultura e se inaugurou, com a queda do

império, a experiência de um novo regime político. A estrutura econômica sofreu impacto significativo, visto que, juntamente com os imigrantes para a agricultura, vieram profissionais especializados que vislumbravam o trabalho em indústria e comércio, fazendo com isso que os rumos da economia começassem a ser alterados.

O regime federalista que estava sendo implantado, tentando liberar-se das características patrimoniais vivenciadas no império, tinha por missão desenvolver uma série de atividades que alavancasse o novo regime e que proporcionasse sua consolidação. Percebe-se que não foi possível desenvolver todas as políticas que eram necessárias para a instalação do regime, com isso o foco central se concentrou na economia e na organização política, ficando em segundo plano o processo de organização educacional do país. Após o fim da Grande Guerra (1914-1918), a hegemonia norte-americana foi estabelecida influenciando também o contexto social, político e econômico do Brasil. Tal contexto foi definido pelo desenvolvimento capitalista do país, com a efervescência da industrialização e da disseminação de uma ideologia democrática. Naquele momento o novo modelo social necessitava de um conjunto de habilidades para acompanhar o desenvolvimento e a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental para inserir o cidadão no contexto social. Projetou-se, de fato, com seus caracteres, o tipo de mentalidade e de cultura que se plasmou na fase colonial e em todo o Império: o mesmo espírito literário e livresco, a mesma falta de audácia construtiva e a mesma preocupação excessiva com fórmulas jurídicas: o de formalismo e o de "juridicismo". A república, ao invés de arredar os obstáculos à organização de um sistema geral, nada mais fez do que agravá-los. Ela repartiu entre a União e os Estados as atribuições na esfera da educação, renunciando explicitamente ao dever que lhe indicavam as instituições democráticas de dar impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional.

É esse espírito que se reflete na Constituição liberal de 1891 e vai dominar toda a legislação escolar, com exceção da primeira reforma de Benjamim Constant, fortemente influenciada por algumas ideias positivistas. Ao lado da mentalidade humanística, retórica e jurídica da grande maioria da elite dirigente, educada no antigo regime, erguia-se, com suas tendências científicas e seu corpo de doutrinas, a mentalidade positivista, quase sectária, que se introduzira no Brasil nos meados do século XIX. Essas duas mentalidades, tão diversas e frequentemente em conflito, encarnavam-se na figura de Benjamim Constant, um dos primeiros adeptos da filosofia

positivista no Brasil. Benjamim Constant trabalhou na perspectiva de realizar uma reforma em toda a instrução pública do país. Apesar de todos os seus projetos e realizações, a política nacional de educação pública não evoluiu e ficou à mercê da herança imperial. Porém, a marca da reforma ficou bem aparente na medida em que aplicou uma desorganização e uma dualidade no sistema de educação, quando o Ensino Fundamental e Técnico ficou sob a responsabilidade dos planos locais, ou seja, o estado, e o Ensino Secundário e Superior, sob a responsabilidade do governo federal. Criava-se uma educação para a massa (destinada para aprender a ler, escrever e fazer conta) com a escola primária e outra educação para a elite (destinada a se preparar para cursar a escola superior), com a educação secundária e superior. No período entre 1889-1920, vai sobreviver esse ensino tradicional, voltado para atender poucos e para encaixar as crianças dentro dos mesmos moldes.

Outra transformação desse período que também teve repercussão na educação foi a separação da igreja Católica do Estado para esse tornar-se laico. Dentro do novo regime em que o Estado instituiu o sistema de neutralidade escolar, a escola, que antes se desenvolvia à sombra da igreja, religião oficial no Império, continuou a progredir pela iniciativa privada e sob o impulso de diversas ordens religiosas. No país já dividido por diferentes crenças, destacavam-se nitidamente os dois pontos de vistas confessionais, o católico e o protestante, desenvolvendo-se um ao lado do outro, à sombra do princípio constitucional da liberdade de pensamento e de crenças e tendo dentre ambos a instituição interconfessional, a escola leiga, neutra, do ensino público, sob a influência efêmera das ideias positivistas. As escolas protestantes tiveram, no regime republicano, os rápidos progressos que lhes abriram na história da educação do país, não só um lugar indisputável, mas uma fase fecunda de atividades renovadoras.

De acordo com Teixeira (2007, p. 62), “esse dualismo – na verdade, de origem social – buscou fundamentar-se numa teoria de distinção essencial entre educação intelectual e educação para a ação, educação humanista e educação utilitária, educação teórica e educação prática, educação de letras e educação de ciência etc. Na realidade, todas as designações cobrem uma distinção entre tipos de conhecimento, elaborada ainda pelos gregos, ante condições similares de dualismo social, ou seja, o conhecimento racional e o conhecimento empírico, considerado aquele o conhecimento teórico e este o conhecimento prático ou não-teórico, aquele destinado aos “homens livres” e o último aos artesãos e escravos.”

No início do século XX, diversas mudanças ocorrem no mundo as quais fomentaram transformações no âmbito do trabalho, da política, da economia e também da educação. Intelectuais brasileiros influenciados por outras experiências educativas expressas em livros ou vivenciadas na prática, se incomodam com o estado de coisa que ainda perdura no Brasil e fomentam uma nova visão de educação em que, no eixo central, aparecem as ideias da necessidade de uma escola pública, gratuita, leiga e obrigatória, dever do Estado e direito do cidadão. Além disso, essa escola deveria se basear nas exigências de uma classe burguesa estabelecida na base da produção industrial, do comércio e dos serviços e, para isso, deveria ser mais ativa, realista, fazendo frente a um modelo tradicional superado, baseado, sobretudo na memorização e na repetição.

O Brasil adentra a república sem ter conseguido mudar a mentalidade da elite do país, a qual ainda estava ligada à necessidade de adquirir o *status* a partir dos cursos de direito e de medicina, relegando até mesmo os cursos de engenharias por apresentarem características muito técnicas. Nas décadas de 1920 e 1930, a consolidação da escola pública como instrumento de inserção social e de reconstrução nacional foi defendida pelos diversos movimentos de diferentes reformas educacionais. Defendia-se também uma educação rural, como forma de conter a migração do campo para as cidades, e a formação técnico-profissional, com o objetivo de resolver o problema das agitações urbanas. Contudo, tal movimento não conseguiu superar a dualidade da educação pública herdada desde o momento de sua institucionalização. Com a falta de uma centralização da política de educação pelo Estado no início da República, cada estado da Federação conduzia seus assuntos educacionais de forma específica, sendo que a situação da economia do estado era fator principal de melhor ou pior desenvolvimento da educação.

Teixeira (2007, p. 92) afirma que: “O processo da “popularização” da escola primária estadual se inicia na década de 1920 a 1930, com o começo da industrialização e a consequente pressão do povo para participar das escassas facilidades escolares que oferecia a nação.”

O contexto para o surgimento do escolanovismo advém, sobretudo, da necessidade de democratização do ensino, além de ser uma condição para expansão da economia e da política do século XIX. Trata-se de preparar o homem para o modelo produtivo vigente. Assim, a educação deveria solucionar problemas historicamente

constituídos, formando cidadãos e preservando a humanidade da desumanização. Em suma, cabia à educação preparar o homem para ser força produtiva e também colaborar politicamente para uma sociedade melhor. A ciência colaborava de forma decisiva, respaldando e fortalecendo a proposta de uma nova escola, que deveria se distanciar da convencional, autoritária, com uma visão passiva do papel do aluno. A escola deveria considerar os estudos da biologia e da psicologia, favorecendo a liberdade, a individualidade e a cooperação. Para colocar essa nova escola em prática, são necessárias novas técnicas e métodos de ensino vinculados a alguns princípios, como obrigatoriedade e laicidade.

No entanto, essa fase do escolanovismo não é desenvolvida sem conflitos ideológicos. Os católicos se posicionaram frente às novas ideias, acusando os pensadores desse novo modelo de escola de comunistas, o que ocasionou resistência da ala conservadora, criticando intensivamente a tendência laica na educação e reivindicando a reintrodução do ensino religioso nas escolas.

Conforme apresenta Teixeira (1996), essas inovações no campo da Educação receberam a designação de Escola Nova e seus expoentes no Brasil, sob a influência das ideias de mudanças em curso no mundo, pretenderam também essa adequação à modernidade que se estabelecia. Assim, sob os auspícios positivistas, pragmatistas de Dewey, do cientificismo que ganhava corpo, sobretudo no campo do darwinismo social que conduziram à criação dos ímpetos eugenistas, buscaram uma escola que trouxesse essa "modernidade" em sua proposta. Destacam-se nesse construto Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, subscritores do Manifesto dos Pioneiros, marco da Escola Nova no Brasil, que postulam ideias de aptidões naturais dos mais capazes para a educação e para liderarem a sociedade, portanto, ideias mais associadas à exclusão dos menos favorecidos "intelectualmente" do que associadas a uma educação igualitária e inclusiva com reais possibilidades de oferta de oportunidades iguais para todos. Isso parece ser uma contradição, já que as tendências da Escola Nova estavam centradas em uma educação pública, laica e ativa.

A Escola Nova deslocava o foco da aprendizagem do verticalismo professor-aluno do sistema tradicional, centrando mais importância na emancipação do aluno e na sua própria participação, em uma espécie de autoaprendizagem, ou em uma aprendizagem por investigação, em que o estudante constrói seu próprio conhecimento. Porém, para isso não bastava a escola se modernizar em suas ideias; era necessária a

modernização de sua estrutura e da formação dos professores. Algumas tentativas pontuais, como as Escolas Parques de Anísio Teixeira, foram feitas e demonstraram o alto custo que isso representava, sendo praticamente inviáveis em escala nacional dada a carência de recursos para o setor.

Lourenço Filho (1897-1970) foi um educador e pedagogista brasileiro conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Colaborou com o Estado Novo no governo de Getúlio Vargas. Reorganizou e dirigiu a transformação do Instituto de Educação (antiga Escola Normal) em Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, a UDF. Destaca-se pelo conjunto de sua obra. Esse educador apresenta um pensamento sociológico e biopsicológico sobre um sistema de educação, desde a pré-primária até a formação superior. Ademais, propõe um plano de formação de professores, inclusive rurais, baseado em certos modelos científicos. Por outro lado, não se pode deixar de considerar que, como sujeito histórico, seu pensamento não está desvinculado da organização econômica, política, cultural e ideológica por ele vivenciada. Logo, suas diretrizes político-pedagógicas, por vezes consideradas “positivistas”, representavam o poder regulador do Estado por meio de ações e programas voltados para determinado segmento social.

METODOLOGIA

A pesquisa realizado foi qualitativa e de cunho bibliográfico. Foi feita uma ampla leitura acerca do tema, seguida de uma seleção dos materias que seriam utilizados e incorporados ao artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lourenço Filho (2001) enfatiza, em seus artigos, a importância da formação de professores levando em consideração: “Onde se ensina? ”; “A quem se ensina? ”; Que se ensina? ”, tendo em vista que o ensino é diferente das escolas rurais, por exemplo, e é preciso compreender as necessidades desse espaço. Ele concluiu que a escolha profissional pelo magistério não se tratava de vocação, mas, sim, do resultado da formação social, a qual pode depender de causas como vontade dos pais, profissão dos pais, facilidade de obter colocação ou não ter motivo determinado, dentre outros. Para Lourenço Filho, a educação e o ensino devem ser o ponto central em qualquer sociedade. A educação é um aspecto central de preservação das sociedades, das características e da

“personalidade” de cada povo. Nos conflitos entre os povos, a educação tem sido uma ferramenta de interferência e dominação por meio do pensamento. Lourenço Filho (2001, p. 9) declara que

> Nenhuma atividade parece mais velha que a de ensinar. É crer mesmo que, já na caverna, o homem ensinasse ao homem, ou pelo menos, que o filho ali aprendesse do pai, copiando-lhe os gestos, na luta contra os animais de presa... aprender e ensinar devem ter nascido, assim, com o alvorecer da própria vida humana consciente. De par com a repetição do instinto, e em luta contra ela, uma força nova deveria ir medrando e se impondo à organização da atividade humana. Seria a da experiência acumulada que, sob a luz ainda incerta e fugitiva das primeiras ideias, começava a constituir-se em cabedal de nações transmissíveis, núcleo original de todas as artes e ciências. A ideia de que ensinar e aprender tenha sido das primeiras necessidades do homem não nos parece clara, mas necessária. Ela se impõe. Sem isso, cada existência e cada geração teriam sido uma existência igual, infecunda e inútil, um esforço perdido numa direção perdida. A capacidade de acumular e de rever experiência foi, sem dúvida, a que fez do homem o animal capaz de dominar todos os outros.

A formação de professores não se tratava apenas de vocação, mas ficou relegada a um segundo plano e consequentemente não havia perspectiva do desenvolvimento de um Ensino Secundário com poder formativo, fazendo então com que este Ensino Médio continuasse a apropriar-se do modelo tradicional. Segundo Lourenço Filho (2001, p. 13), e se nos perguntassem agora: há uma vocação, no sentido de predisposições gerais de organização para o magistério, uma bossa pedagógica, uma tendência inata para o professorado, resultante do desenvolvimento de um órgão ou de uma parte do sistema nervoso? Diríamos pura e simplesmente: não, ao que saibamos. Todavia, confessemos que esta simplificação é apenas aparente. Não há, sem dúvida, a vocação mística para o magistério; não há também a predisposição orgânica, resultante de um aparelho mais desenvolvido ou bossa especial. Mas há tipos de inteligência que são inatos, e que, seja qual for a alteração que lhes cause o meio social, hão de revelar-se sempre. De modo característico, há espécies de temperamento ligados ao funcionamento do órgão que só agora começamos a conhecer bem, como as glândulas de secreção interna; há tipos individuais de sensibilidade sobre os quais, com maior ou menor eficácia, adere uma influência social para esta ou aquela profissão. Daí a justificativa para o emprego do termo vocação, no sentido vulgar. No indivíduo cujo temperamento se afina com a profissão de ensinar, vê o povo, que não se atém a análises difíceis, uma predestinação

simplesmente. “Este nasceu professor como aquele nasceu músico.” No fundo, coisas muito diversas, mas na aparência, idênticas. Não se quer saber por que nem se quer reconhecer que o mesmo indivíduo seria outro ótimo profissional se tivesse tido diversa orientação na vida, se tivesse tido educação diferente. Simplifica-se o caso com a ideia da vocação ou tendência inata, solução que tem aos olhos do povo um quê do prestígio do misterioso...

Quanto ao curso de professorado primário, entre 1933 e 1937, esse tinha duração de dois anos: um de teoria (biologia, psicologia e sociologia educacionais, história e filosofia da educação, mais estudos intermediários sobre as matérias de ensino) e outro de prática de ensino, em que, de acordo com a legislação, o Instituto de Educação deveria funcionar não apenas como estabelecimento de ensino, mas como centro de documentação e pesquisa. A prática de ensino era percebida como ato de criação baseado na aplicação de conhecimentos técnicos positivos e numa filosofia de compreensão e planejamento do trabalho harmonioso, de execução progressiva e irreversível. Tal prática resultaria num *animus* ou personalidade capaz de decisão e movimentos próprios, com sentido humano e sensibilidade em face da reação dos alunos, com elevação de espírito para aprender a reaprender com seus próprios alunos, uma personalidade consciente e convicta da missão de educar. Lourenço Filho (2001, p. 13-14) esclarece que

> [...] A tendência a ensinar, isto é, a exercer o domínio pela simetria do pensamento, a impor as suas ideias e opiniões, é comum a todo homem normal. Esta tendência não é, porém, do tipo da vocação mística, que procura um estado especial de vida, quase sempre fugindo ao seu meio social; nem é uma predisposição orgânica para determinada forma de ação. É manifestação geral do psiquismo, o exercício da tendência natural de domínio; e, tanto assim, que se amolda às mais diversas formas de vida, profissões, sexo e idade. Claro está que a tendência do domínio apresenta formas de reação que variam em intensidade e modalidades, segundo a constituição do indivíduo, qualidades hereditárias e antecedentes pessoais. Certas formas de temperamento admitem e desenvolvem melhor determinadas modalidades de trabalho social, sem que nisso se possa compreender, no entanto, inclinação específica para determinada profissão.

Fernando Azevedo (1894/1074), sociólogo, também pioneiro do movimento da Escola Nova e igualmente colaborador no Governo Vargas, escreveu “A Cultura Brasileira”, que foi encomendada pelo próprio governante como introdução ao Censo de

1940. De acordo com Azevedo (1996), no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, o positivismo e o cientificismo aparecem através da abordagem da necessidade de uma cultura geral e do imperativo de recorrer a técnicas e experiências com as características da investigação científica, aplicada de forma cotidiana, medindo resultados e modificações nos processos e nas técnicas desenvolvidas sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Xavier (1998), são recorrentes algumas ideias como: a evolução de nossa história e da história de nossos sistemas de educação partindo da dispersão e do fragmentário e evoluindo rumo à unidade e à racionalidade, essência vinculada a fins práticos e utilitários e a proposta de uma política montada a partir de um plano orgânico e articulado, elaborado com base em parâmetros científicos, seja por meio da descrição dos processos educativos, seja pela análise da legislação escolar ou dos planos e programas de ensino.

Azevedo (1996) apresentava sua concepção de Cultura Brasileira conduzida pelos caminhos da história das instituições formais de ensino e de suas respectivas formas de promover a transmissão da cultura. Desta forma a educação é definida como o próprio veículo da cultura e da civilização. Azevedo conferia importância ao papel dos intelectuais, seja na produção dos bens culturais, seja na formação de mentalidade através da atividade educativa. Defendia o intelectual moderno, informado pelo sentido de sua missão social e legitimado pela capacidade de promover uma intervenção racional na sociedade.

Anísio Teixeira (1900-1971), considerado um missionário da educação, criou o centro brasileiro de pesquisa educacional (CBPE), um instituto de pesquisas ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que possuía várias ramificações regionais e que tinha por objetivo fazer pesquisas sobre a realidade educacional do Brasil. Segundo Teixeira (2009, p. 16), Anísio é o continuador, como salienta Hugo Lovisolo (1989, p. 26-27), de uma longa tradição pedagógica iniciada, de fato ou simbolicamente, com Sócrates , que tem por objetivo a mudança das

condições subjetivas de pensar e agir em sintonia com o mundo, o que exige a liberação de preconceitos produzidos pelo temor à autoridade e pelo pensamento inadequado ou apressado, além do domínio da palavra – instrumento político por excelência – na arte do debate, da discussão e da argumentação.

De acordo com Teixeira (2009, p. 52), as escolas deverão ser, assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. Essa relativa independência local permitirá torná-las, tanto quanto possível, representativas do meio local e indenes aos aspectos impessoais das grandes organizações centrais. Serão públicas, mas nem por isso perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e a multiplicidade dos órgãos locais de controle.

No Ministério da Educação, Anísio Teixeira organizou o que veio a se tornar a Fundação de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que se conhece nos dias atuais, acumulou função de secretário desse órgão, com a direção do INEP. Recebeu forte influência do pragmatismo de John Dewey no que diz respeito à preparação do indivíduo para o mundo. Anísio Teixeira, junto com Darcy Ribeiro, foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UNB), inaugurada em 1961. Enquanto Darcy teve um papel fundamentalmente político, Teixeira dedicou-se aos aspectos mais acadêmicos. Apesar das barreiras impostas pela ditadura na Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira criaram a Universidade de Brasília numa perspectiva futurista e nada conservadora.

Anísio Teixeira, ao enviar uma carta escrita em Paris para Clemente Mariani, em 14 de dezembro de 1946, declara

> Quanto vivo mais percebo que a natureza humana não é boa nem má, mas que faz uma diferença enorme o confiarmos nela ou o desconfiarmos dela. Os latinos preferem desconfiar, e criaram com isto a confusão e a corrupção. Os anglo-saxões preferem confiar, estabeleceram, no mundo, o que há de mais próximo de uma arte de governar os homens, o que há de mais próximo de uma possível ordem humana. Daí a minha convicção: taticamente devemos confiar na natureza humana. Ainda é a regra mais sábia [...] (2009, p. 16).

Estes intelectuais foram extremamente críticos quanto ao papel da escola, por isso a importância destes para a formação do pensamento crítico quanto ao papel da escola e para a formação do pensamento político pedagógico contemporâneo brasileiro.

Como se pode notar, certamente o estado de coisa que se vive na educação na atualidade ainda é um reflexo desse tempo passado de barbárie e de interesse econômico exploratório em que o ser humano é apenas uma peça descartável nessa engrenagem e um reflexo também dessa ciência gestada no século XIX no Brasil com seus ímpetos positivistas e seu objetivo de exploração das riquezas brasileiras, sem se importar com a educação substancial do seu povo.

Azevedo (1996, p. 506-507) explica

> O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar na Colônia toda educação modelada pela Metrópole que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação e, portanto, a essa mentalidade audaciosa que no século XVI desabrochou para no século XVII se firmar: um século de luz para a restante Europa e um século de trevas para Portugal. [...]

Partindo do princípio de que os primeiros brasileiros, os indígenas, possuíam uma forma de educar associada às suas necessidades de subsistência, o que garantia que todos aprendessem as mesmas coisas de forma universal, nota-se, com a chegada dos colonizadores e, sobretudo dos Jesuítas, com seu sistema educacional (*Ratio Studiorum*) e a pretensão da expansão da fé católica, uma obra voltada para a aculturação dos povos nativos, especialmente no campo das suas crenças e, consequentemente, na sua visão de mundo. A gramaticalização da língua geral falada pelos indígenas, por Anchieta, representou forte instrumento de difusão imperativa dos valores do homem europeu e sua fé, em busca da exploração de riquezas materiais, o que mais tarde contaria com a própria evolução das ciências.

> Nós somos o que fazemos. O que não se faz não existe. Portanto,só existimos nos dias em que fazemos. Nos dias em que não fazemos apenas duramos.
>
> Padre Antônio Vieira.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. G. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1996.

BONFIM, M. **América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Ler Conclusões, 1993.

CARVALHO, J. M. **A unificação da elite**: uma ilha de letrados. Brasília: UnB, 1981.

CARVALHO, L. R. **Iluminismo e Pombalismo**: as reformas pombalinas da instrução pública. São Paulo: Saraiva, 1978.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores**: da escola normal à escola de educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais, 2001.

MORAES, Ridendo Castigat. **Discurso Preliminar sobre o Espírito Positivo Augusto Comte.** Tradução Renato Barboza Rodrigues Pereira. Edição E-book Brasil, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TRINDADE, H. **A república positivista**: o positivismo teoria e prática. Porto Alegre: Unesco, 2007.

SCHWARTZMAN, S. **A herança intelectual e cultural do século XVIII**. São Paulo: Nacional, 1979.

A ESCOLA E A PRÁTICA DE ENSINO COMO FORMA DE CONTRAPALAVRA AOS PRINCÍPIOS HEGEMÔNICOS QUE CONSTITUEM AS POLÍTICAS DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Gisele da Silva Santos [1]

Mariane de Freitas [2]

RESUMO

Este artigo aborda como tema central o pensamento hegemônico na constituição das políticas do conhecimento escolar. Para isso, o objetivo geral busca refletir sobre os princípios hegemônicos que constituem as políticas do conhecimento escolar. Como meio de busca de compreensão do tema, a seguinte questão surgiu: Por que é importante refletir sobre os princípios hegemônicos que constituem as políticas do conhecimento escolar? Com base nesse questionamento foram elencados dois objetivos específicos, no sentido de apreender a temática, quais sejam: explanar teoricamente sobre a escola como espaço de transformação social; e abordar sobre a prática de ensino como possibilidade de contrapalavra ao pensamento hegemônico. Assim, para responder tal questionamento e a fim de alcançar os objetivos, a metodologia adotada foi de cunho bibliográfica, onde a escrita se desenvolve embasada em alguns autores, dentre os quais os principais são: Freire (2011a; 2011b); Gadotti (2011) e Libâneo (2012), dentre outros que deram embasamento teórico para a escrita. A abordagem teórica se organiza em três tópicos que se desenvolvem no sentido de mostrar a importância da reflexão sobre o pensamento hegemônico presente na esfera educacional, assim, foi possível compreender que a educação está marcada pelo pensamento dominante, onde os princípios hegemônicos proporcionam uma educação mercantilizada, voltada para os interesses do capital. Logo, viu-se ainda que o espaço escolar pode ser um espaço possível de resistência aos interesses hegemônicos, um espaço possível de gerar mudanças na sociedade, da mesma forma, compreende-se a prática docente como possibilidade de uma contrapalavra ao pensamento hegemônico presente na educação.

Palavras-chave: Prática de Ensino, Políticas, Conhecimento escolar, Pensamento hegemônico.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a Educação é sempre pertinente, pois ela é uma importante base para o desenvolvimento da sociedade, assim, este artigo teve como objetivo geral refletir sobre os princípios hegemônicos que constituem as políticas do conhecimento escolar. No desenvolvimento da escrita alguns autores que abordam sobre a temática foram trazidos para dar embasamento teórico ao tema e fazer as reflexões das questões abordadas, dentre os quais têm destaque Freire, Gadotti e Libâneo. Desta forma, a presente pesquisa caracteriza-se como

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó, giselessanttoos@gmail.com;

[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó, mariane_kfreitas@hotmail.com;

bibliográfica, de cunho qualitativo, e teve suporte na busca e leituras de livros e autores que possibilitaram as reflexões em torno do tema aqui proposto.

A questão problema gira em torno de entender: Por que é importante refletir sobre os princípios hegemônicos que constituem as políticas do conhecimento escolar? Tendo esse questionamento como referência, os objetivos específicos surgiram no sentido de apreender a temática, desta forma, o primeiro objetivo busca explanar teoricamente sobre a escola como espaço de transformação social; e tendo como segundo objetivo específico abordar sobre a prática de ensino como possibilidade de contrapalavra ao pensamento hegemônico.

Ao considerar pertinente a reflexão sobre as políticas do conhecimento escolar serem constituídas com o pensamento hegemônico, a abordagem teórica se organiza em três tópicos, no primeiro momento o anúncio das primeiras palavras sobre o tema. Na sequência, buscamos explanar teoricamente sobre a escola como espaço de transformação social e; o terceiro tópico vem abordar sobre a prática de ensino como possibilidade de contrapalavra ao pensamento hegemônico, assim a escrita se desenvolve no sentido de mostrar a importância da reflexão sobre o pensamento hegemônico presente na esfera educacional, sobretudo na constituição das políticas do conhecimento escolar.

ANUNCIANDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS

Neste artigo, a abordagem é em torno dos princípios hegemônicos que fazem parte da constituição das políticas do conhecimento escolar, assim, se faz uma reflexão em torno de dois pontos pertinentes sobre a educação, quais sejam: a escola como espaço de transformação social e a prática de ensino como forma de contrapalavra ao pensamento único que constituem essas referidas políticas.

Ao falar sobre educação, é importante abordar algumas questões que se fazem relevantes. É sabido que vivemos em uma sociedade capitalista, em que consequentemente é dividida em classes sociais, onde uns tem mais recursos financeiros que outros, e, portanto, os afortunados de dinheiro (em detrimento dos pobres) possuem privilégios e seus interesses garantidos na sociedade. Desta forma, ao falar sobre educação na sociedade em que vivemos, é importante levar em consideração o pensamento de Freire, onde ele diz que “É impossível, na verdade, a neutralidade da educação.” (FREIRE, 1996, p.110). Neste sentido, Freire diz ainda que “Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados.” (FREIRE, 1996, p.111). Ou

seja, cada pessoa, cada grupo social, possui seu jeito e modo de pensar e agir, os interesses e modos de pensar são diversos, portanto, não há como ser neutro, em todas as coisas têm sempre um teor ideológico. Conforme Bakhtin (2006, p.29), "Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo." Desta forma, entende-se assim que o pensamento hegemônico presente na constituição das políticas de conhecimento escolar é um signo, pois é ideológico, possui a ideologia da esfera do capital, uma ideologia que traz sentido mercantilizado para a educação.

Portanto, concordando com Freire sobre a não neutralidade da educação, quando ele fala que a educação não é neutra é porque em uma sociedade capitalista, que é dividida em classes sociais, a ideologia dominante é consequentemente aquela dos grandes detentores do poder aquisitivo, ou seja, dos interesses do capital, e consequentemente a esfera educacional é seu grande interesse. Sobre isso, podemos ler que:

> Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão de obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna. O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2012, p.126, grifo nosso).

Por essa perspectiva, pode ser compreendido que a educação está constituída com princípios mercadológicos, que visam a formação de mão de obra e, consumidores, como mostra o excerto acima. Sendo assim, é importante refletir sobre os princípios hegemônicos que constituem as políticas do conhecimento escolar, pois, sabendo que vivemos em uma sociedade capitalista, pode ser entendido que a educação está constituída com a ideologia dominante, que é a do mercado financeiro, ou seja, com interesses do capital.

Por esse viés, conforme Libâneo:

> Organismos multilaterais — por exemplo, Banco Mundial, Unesco, Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) - e nacionais - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Ministério do Trabalho (MTB), entre outros — difundiram em seus documentos de orientação das políticas de educação, especialmente no decurso da década de 1990, a nova agenda e a nova linguagem da articulação da educação e da produção do conhecimento

com o novo processo produtivo (2012, p.107, grifo nosso).

Desta forma, ao voltar o olhar para a educação, levando em consideração o que foi posto por Libâneo no excerto acima sobre os organismos que representam o pensamento hegemônico, é possível compreender que a educação, e as políticas educacionais, possuem fortemente em sua constituição a ideologia do mercado financeiro, como apontado no final do excerto, sobre o alinhamento da educação com o processo produtivo.

Neste sentido das políticas do conhecimento escolar serem constituídas com o pensamento hegemônico, ou seja, com a ideologia voltada para os interesses do capital, do mercado financeiro, Gamboa salienta que "A educação está fortemente determinada pelos mecanismos ocultos, pelas estruturas de poder, sociais e econômicas e pelos valores dominantes." (2006, p. 86). Ou seja, assim como as outras esferas da sociedade, a educação também está constituída pelos princípios do capital. Novamente, trazendo Libâneo para a discussão, sobre os organismos que representam a hegemonia, ele enfatiza que:

> O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, é o seguinte: novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores (LIBÂNEO, 2012, p.43).

Desta forma, tendo como base esse apontamento feito por Libâneo, podemos ver que organismos internacionais da esfera financeira tem forte influência na educação, e sendo a educação constituída por princípios da esfera mercantil, pode-se dizer que há na educação muitos interesses mercadológicos, desta forma, entende-se que a educação se torna mercantilizada. Portanto, se faz necessário refletir sobre isso, neste sentido, lemos que:

> A mercantilização da educação é um dos desafios mais decisivos da história atual, porque ela sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano. Só uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica, através da formação para a consciência crítica e para a desalienação [...] (GADOTTI, 2011, p.97).

Assim, podemos ver que a educação mercantilizada, voltada para os interesses do capital é real e, com isso, a educação deixa de ser crítica, formadora de opinião, deixa de fazer seu papel social e se torna voltada para os interesses econômicos e do mercado de trabalho.

Por esse viés, Freire vem dizer que "Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades."

(1996, p.99, grifos do autor). E com isso é possível ver como a educação, como as políticas de constituição do conhecimento escolar, é mercantilizada em detrimento de uma educação em favor de formar cidadãos que sejam capazes de refletir e pensar sobre a realidade em que estão inseridos e os meios de mudá-la.

Mas quando Freire diz que "Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano." (1996, p.111), podemos pensar que assim como há na educação os interesses do capital, com o chamado pensamento único, dominante, fazendo parte das políticas educacionais, podemos pensar também que há na educação o outro lado, o lado dos que lutam contra essa educação voltada para o mercado financeiro, afinal, "O pior não é o mundo que está aí. O pior é pensar que só esse mundo é possível. [...]" (GADOTTI, 2011, p.91). Portanto, é fundamental que no processo educativo os educandos tenham possibilidade de ver outro mundo, outra forma de pensar e viver. Neste sentido, Gadotti aborda 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. (2011, p. 109).

Deste modo, é importante que no espaço escolar, e que na prática de ensino o educando encontre uma educação para além do capital, como disse Mészáros (2008), ou seja, que a educação tenha um sentido de vida, uma humanização. Por essa perspectiva, Gadotti diz que "[...] não basta afirmar que outro mundo é possível. É preciso mostrar como." (2011, p.92). E assim, enfatiza que "Só a educação poderá construir outra lógica, através da formação da consciência crítica, da educação cidadã contra a educação consumista, da luta incessante entre alienação e desalienação, entre conscientização e domesticação." (GADOTTI, 2011, p.92).

Portanto, com uma educação nesse sentido, contrário aos princípios da ideologia dominante que constituem o contexto escolar, por uma educação que proporcione o pensamento crítico possibilitando o enfrentamento de uma educação mercantilizada. Por esse viés, dando continuidade as reflexões, no tópico seguinte a abordagem é feita no sentido de explanar sobre o espaço escolar como possibilidade de transformação social.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

É sabido que a educação traz possibilidade de mudança, mudança social, transformação da forma de pensar e viver no mundo. Por isso, pensar sobre o espaço escolar como sendo esse lugar de transformação, um lugar onde se possa fazer uma educação que possibilite as pessoas pensarem criticamente sobre a vida, as formas de funcionamento do mundo, pois assim, ao entender como as coisas no mundo são organizadas, o por quê são do jeito que são, as pessoas terão possibilidade de enfrentar o pensamento único que rege o mundo em todas as esferas, inclusive na educacional. Só através da educação é possível a libertação do pensamento.

Neste sentido, Freire (2017, p. 59) assevera que "Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão."

Assim, tendo discutido sobre os princípios que influenciam as políticas de constituição do conhecimento escolar, é sabido que a educação não é neutra, "[...] não há como [...] fazer do ensino algo neutro, porque a sociedade não é neutra." (FRIGOTTO, 2017, p. 83). Portanto, a escola pode ser compreendida como um espaço possível de resistência contra o sistema para buscar mudanças na sociedade, pois "A educação pode se tornar [...] uma força transformadora do social, atuando, portanto contra-ideologicamente." (SEVERINO, 2006, p. 314). Uma vez que "Educar contra-ideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às práticas mediadoras de sua existência real." (SEVERINO, 2006, p. 314).

Neste sentido, Freire diz que "[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento." (1996, p.98). E, a escola pode ser esse espaço de intervenção, de subversão, de embate, é na sala de aula que os professores e estudantes podem ter voz, a escola pode ser esse espaço de intervenção no mundo.

Por esse viés, é importante pensarmos no questionamento que Young nos propõe, qual seja: "Para que servem as escolas?" (2007. p.1288). A educação não está desvinculada da sociedade, mas faz parte dela e, sabendo que vivemos em uma sociedade capitalista, é de fato necessário entender qual a intenção da educação escolar, no contexto atual. Porém, por outro lado, do ponto de vista crítico, a educação escolar pode ser o oposto disso, ela pode ser o espaço que possibilita conhecer a realidade do modo como ela é.

A respeito disso, Young diz ainda que "Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento." (YOUNG, 2007,

p.1294). E responde a pergunta “para que servem as escolas?” dizendo que, as escolas “[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.”(YOUNG, 2007, p.1294). É a escola, então, esse espaço de apropriação do conhecimento não fornecido em outro espaço para a maioria das pessoas, principalmente as que estão inseridas nas classes populares.

> Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p.1297).

Assim, a escola e a sala de aula, são os espaços que proporcionam, de certa forma, voz a quem não tem em outros lugares, os professores e alunos encontram na sala de aula o espaço de transformação social, mesmo com as dificuldades advindas do sistema no qual está inserida, é na escola que para muitos há a possibilidade de produção do conhecimento poderoso, que segundo Young esse conceito “[...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.” (2007, p. 1294).

Assim, vê-se a importância de entender as políticas que constituem o conhecimento escolar, pois desta forma pode ser compreendido como o pensamento hegemônico está inserido na educação de forma substancial, através de políticas voltadas para a educação, nos currículos escolares, na formação dos professores e em outros aspectos, evidenciando como a educação é mercantilizada, que favorece sobretudo os interesses do capital.

Gadotti (2011, p.93-94) enfatiza que

> “Certamente, quem está se beneficiando deste mundo não vai se interessar em mudá-lo. A mudança virá daqueles que sofrem, dos injustiçados e excluídos e daqueles que com eles se comprometem e lutam. Não só dos pobres e oprimidos, mas de todos e de todas que se comprometem com a mudança.”

Desta forma, vê-se a importância de se compreender sobre a constituição das políticas do conhecimento escolar, pois sabendo que nelas há muito dos interesses econômicos, é compreensível que estejam presentes na esfera educacional. Assim "Os poderosos não irão mudar o mundo. Só os que não possuem poder podem re-inventá-lo. São as pessoas comuns, nós, as multidões, que podemos mudar o mundo." (GADOTTI, 2011, p.94). Sendo assim, através da educação, através da escola sendo um espaço que proporciona um pensamento crítico e reflexivo é possível algumas mudanças.

A partir disso, pode ser compreendido que na sala de aula, na sua prática de ensino a professora, o professor, podem ter essa contrapalavra, elas e eles podem trazer uma outra possibilidade para os alunos, diferente da que está posta nos documentos que norteiam o conhecimento curricular escolar. E no tópico a seguir a escrita se desenvolve nesse sentido, de abordar a prática de ensino na sala de aula como contraposição, como uma forma de contrapalavra ao pensamento hegemônico.

A PRÁTICA DE ENSINO COMO POSSIBILIDADE DE CONTRAPALAVRA[3] AO PENSAMENTO HEGEMÔNICO QUE CONSTITUI AS POLÍTICAS DE CONHECIMENTO ESCOLAR

Neste tópico, a abordagem é em torno da prática de ensino como possibilidade de libertação das amarras do pensamento único que, como vem sendo abordado, está inserido no contexto social brasileiro, inclusive na educação escolar, que é constituída pelos princípios hegemônicos nas políticas de constituição do conhecimento escolar.

Por esse viés, sobre a prática de ensino, é importante saber:

> Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 2003, p. 40).

Isso porque, como disse Freire, a educação não é neutra, ela é política, logo, não há neutralidade na educação (p. 110, 1996). Nesse sentido, "O que temos de fazer então, enquanto educadoras e educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes

[3] Categoria bakhtiniana usada para se referir a contaposição. Para melhor entendimento recomenda-se ler as obras de Mikhail M. Bakhtin.

com ela, na prática." (FREIRE, 2011a, p.37). Portanto, o professor e a professora na sala de aula não podem ter um discurso e na prática fazerem o oposto, pois isso seria hipocrisia, mas é preciso tomar uma posição e assumir a responsabilidade social na prática docente.

Pois, como disse Freire, "Ás vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor." (1996, p.42). Gestos e ações do professor/professora que podem ser positivos ou negativos para o estudante. Por isso, ter o discurso coerente com a prática reforça também no estudante essa necessidade de coerência, de assumir uma posição e lutar por aquilo que acredita não só na teoria e no discurso, mas também na prática diária.

No livro Pedagogia da Autonomia, Freire aborda sobre os saberes necessários a prática educativa, e neste sentido diz que "Pensar certo é fazer certo." (1996, p.34). E acrescenta, mais a frente, que "Não há pensar certo, fora de uma prática testemunhal." (1996, p.34). Ou seja, falar e agir conforme seu discurso, pois as ações precisam ser condizentes com o posicionamento verbalizado, caso contrário, seria um discurso vazio e enganoso.

E assim, sabendo que as políticas que constituem o conhecimento escolar têm princípios de uma educação mercantilizada, é necessário que os professores e professoras tenham cuidado para não serem meros reprodutores de um discurso dominante que está imposto na educação e na sociedade, mas que possam ter uma contrapalavra, uma palavra outra e, assim, possam impulsionar nos estudantes a possibilidade de dizerem também a sua contrapalavra.

Desta forma, levando em consideração o pensamento bakhtiniano de que "[...] todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados" (BAKHTIN, 2016, p.57), aqui a contrapalavra caracteriza-se como forma de mostrar a palavra oposta àquela que está mais fortemente constituindo nas políticas do conhecimento escolar, que é aquela que representa os interesses do capital, ou seja, o pensamento único, dominante na sociedade.

Sendo assim, na prática de ensino há a possibilidade de contrapalavra ao pensamento hegemônico presente nas políticas do conhecimento escolar. Neste sentido, Fiorin (2017, p.27) assevera que "Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição ao qual ele se constrói." Portanto, sendo as políticas de conhecimento escolar constituídas por princípios da hegemonia do mundo, ela denota sentido de uma educação mercantilizada, e a prática de ensino traz a outra possibilidade, a contrapalavra a esse pensamento.

> Nunca um acontecimento, um fato, um efeito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão.

> Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim, me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 2011b, p.25)

No excerto acima, Freire coloca que o processo interessou sempre mais que o resultado final, e corroborando com esse pensamento, entende-se a importância da prática docente como uma palavra diferente daquela que está imposta na educação escolar através dos documentos, currículos e etc., pois, pode ser compreendido que há mais de uma razão, há mais de uma voz em todas as coisas e, compreendê-las e saber que elas estão alí é essencial para que haja uma contrapalavra, uma outra posição.

Desta forma, a educação pode ser entendida como uma chave para a mudança, para a liberdade, liberdade do pensar diferente, pensar "fora da caixinha" como é dito popularmente, como uma possibilidade diferente de pensar e ver as coisas por outra perspectiva. E uma forma de fazer isso é através da prática docente, com o professor/professora na sala de aula "provocando faíscas" nos estudantes para que se questionem a razão de ser das coisas e pensem por si mesmo.

É preciso entender que "[...] *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante." (FREIRE, 1996, p.112, grifo do autor). Assim, a educação pode trazer mudanças, sabemos que ela sozinha não pode ser a responsável por salvar a sociedade de todos os problemas, mas ela possui sua parcela de contribuição para gerar mudanças.

E a sala de aula pode ser esse espaço, onde o professor, a professora podem ter a possibilidade de, na sua prática docente propiciar que mudanças ocorram, pois podem auxiliar os estudantes a pensarem criticamente sobre a realidade do mundo.

> O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996, p.112).

Desta forma, é preciso ter consciência de que a educação escolar, assim como os professores/professoras não são os únicos responsáveis por mudar a sociedade, pois muitas vezes é jogada uma parcela muito grande de responsabilidade em ambos, quando na verdade há diversos outros fatores envolvidos que precisam ser levados em consideração quando se fala

em mudança social, e muitas vezes a educação escolar e os professores/professoras são tidos como os grandes salvadores, gerando assim uma cobrança, tendo-os como os grandes responsáveis pela mudança social, quando na verdade eles são somente uma parte.

Mas, como Paulo Freire aborda no livro Pedagogia da Autonomia sobre os saberes que são necessários a prática educativa:

> A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança num mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente em que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (1996, p.113).

Assim, no dia a dia, na prática docente a professora/o professor têm na sala de aula um espaço onde, com sua postura, com seu jeito de ser gente, de ser docente, têm com sua prática de ensino uma forma de possibilitar aos estudantes pensarem criticamente, sendo desta forma, a prática docente uma fresta libertária, uma contrapalavra posta contra o pensamento único, uma prática docente que possibilite uma educação para outros mundos possíveis.

Sobre isso, Gadotti diz que "Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão de obra para o mercado [...]" (2011, p.97). Ou seja, educar para outro mundo possível é ter uma prática docente que não seja mera reprodutora do pensamento hegemônico como único possível, mas ao contrário, é possibilitar aos estudantes enxergar o mundo de outras formas, mostrar que há outras possibilidades, outras visões, outros pensamentos, é mostrar que outro mundo diferente daquele que é posto, é possível.

Portanto, pensar a educação como espaço de transformação social, pensar a prática de ensino do professor, da professora na sala de aula como uma ação, como uma resposta de resistência ao pensamento único, é uma forma de ver frestas libertárias para esse pensamento hegemônico que está imposto na educação a partir de políticas que constituem o conhecimento escolar.

Por essa perspectiva, para Freire (2014a, p. 50) "[...] 'ser' no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele." Ler o mundo e as ações coletivas, o que move a sociedade, a ideologia que se faz presente na mesma, os interesses dos opressores, a realidade e o contexto dos oprimidos, traz dignidade e possibilidades aos sonhos de mudança (FREIRE, 2014a).

Outro ponto importante da teoria de Freire (2014a) é questionar essas concepções fatalistas que limitam as possibilidades de "ser mais no mundo", percepções estas defendidas nos discursos neoliberalistas, que buscam acomodar e justificar a "necessidade" das classes sociais. Para tanto, faz-se tão necessária a habilidade de ouvir, só quem sabe ouvir sabe também falar "Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas ideias." (FREIRE, 2014a, p. 90). É nesse sentido, que encontra-se no contexto educacional, tanto no ensino superior, assim como na Educação Básica, posturas tradicionais que não proporcionam a autonomia do educando, tampouco sua liberdade na forma de aprender a "ser mais", ser mais livre, sonhador, generoso, crítico, humilde, verdadeiro consigo mesmo.

> Em outras palavras, nada disso faria sentido pedagógico se o(a) educador(a) não entende o poder do seu próprio discurso ao silenciar outros. Por esse motivo, esta compreensão do poder de silenciar implica o desenvolvimento da habilidade de ouvir as vozes silenciadas de modo a, então, começar a procurar modos – táticos, técnicos, metodológicos – que poderiam facilitar o processo de leitura do mundo silencioso, que está em íntima relação com o mundo vivido dos alunos(as). Tudo isso significa que o educador(a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos(as) alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los (FREIRE, 2014a, p. 90).

Freire (2014c), dessa forma, afirma que ser mais está intimamente ligado a percepção de que o ser humano é um ser inacabado e sabe-se inacabado, e é justamente por ter essa concepção que pode se educar, ser melhor e crescer com os outros, ser mais com os outros. Sempre é tempo de ouvir, de ser comunicação, de ser verdade. Para Freire (2014c, p. 35-36):

> [...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade.)

Uma das bonitezas da educação é não deixar que o homem transforme-se num sujeito neutro, descomprometido diante das possibilidades do mundo, frente a sua capacidade de "ser mais" (FREIRE, 2014b; FREIRE, 2014c). Em sala de aula professor e estudante são chamados a crescerem juntos, caminharem juntos, tendo saberes diferentes, são sujeitos inacabados.

Assegura Freire (2014b, p. 45) que sempre se está "[...] a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém." O discurso deve estar articulado à prática do

educador, a dimensão ética estende-se nesse sentido, afinal uma vez que a postura não é neutra, necessariamente, escolhe-se um lado e uma posição, e rompe-se com outras (FREIRE, 2014b).

Desta forma, a prática de ensino do professor/professora que resiste, que enfrenta, que possibilita aos estudantes a criticidade, que possibilita meios de enxergarem uma outra realidade, um outro jeito de ver o mundo, essa prática pode ser considerada como resistência ao pensamento único, pois, esse pensamento é oriundo de um discurso hegemônico, assim, essas contrapalavras ao discurso dominante podem ser considerados como atos libertários.

METODOLOGIA

Este artigo é um trabalho de reflexão sobre os princípios hegemônicos que constituem as políticas de conhecimento escolar, assim, a pesquisa foi desenvolvido especificamente a partir das leituras de alguns autores que deram embasamento teórico para as discussões.

A pesquisa, científica é "[...] uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos." (CERVO, 2007, p. 57), e a pesquisa da temática consistiu na busca e leitura de autores a fim de embasar teoricamente as reflexões desenvolvidas neste artigo.

Por esse viés, Marconi e Lakatos (2010, p.139) dizem que a pesquisa "é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo [...] necessário para se conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais." Desta forma é possível compreender a importância da busca e reflexão da temática abordada nesta pesquisa.

Esse artigo é caracterizado ainda como sendo uma pesquisa qualitativa, que é aquela que requer investigação e análise de informações e fatos (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Assim, ela é principalmente de cunho bibliográfico, pois para referenciar as reflexões, os embasamentos se deram substancialmente em forma de investigação bibliográfica, a partir de leituras e reflexões em autores que foram postos na discussão da escrita.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Martins e Theóphilo colocam também que ela "[...] procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses." (2009, p.60), e aqui os livros foram as principais fontes de busca e investigação para realização do trabalho, pois os textos são os principais aliados nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a refletir sobre os princípios hegemônicos que constituem as políticas do conhecimento escolar, para isso, buscou-se embasamento teórico em autores que abordam sobre a temática. Desta forma, após feitas as buscas e as leituras, a escrita se desenvolveu no sentido de alcançar os objetivos propostos e responder a questão norteadora que buscou saber por que é importante refletir sobre os princípios hegemônicos que constituem as políticas do conhecimento escolar?

Assim, no primeiro tópico, onde foram abordadas as primeiras palavras sobre a temática, a escrita se deu no sentido de fazer uma introdução ao tema, onde, abordou-se sobre o pensamento hegemônico na educação, compreendendo assim que os princípios hegemônicos proporcionam uma educação mercantilizada, voltada para os interesses do capital.

No segundo tópico, abordando sobre a escola como espaço de transformação social, tendo em vista que a educação não é neutra, que ela possui teor ideológico, que os interesses do capital são presentes nas políticas que constituem o conhecimento escolar, foi possível compreender que o espaço escolar pode ser um espaço possível de resistência contra o sistema para buscar mudanças na sociedade.

No terceiro tópico a abordagem foi em torno da prática de ensino como possibilidade de contrapalavra ao pensamento hegemônico que constitui as políticas de conhecimento escolar, portanto, tendo em vista a importância da educação escolar para a vida das pessoas, para a sociedade, para o pensamento crítico e reflexivo acerca da organização do mundo, foi possível compreender a prática docente como possibilidade de uma contrapalavra ao pensamento hegemônico presente na educação e que representa os interesses do capital. Assim, o professor e a professora que resiste, que mostra outras possibilidades, que proporcionam aos estudantes se questionarem e pensarem criticamente sobre os interesses do capital está dando a sua contrapalavra àquela que está dominante na constituição das políticas do conhecimento escolar, qual seja: o pensamento hegemônico, caracterizado pelos interesses do grandes detentores do poder aquisitivo.

Assim, vê-se a importância da reflexão sobre os princípios hegemônicos que constituem as políticas do conhecimento escolar, pois é através dos questionamentos que surgem as reflexões, e com a reflexão a possibilidade de crescimento, de mudança, de transformação, a possibilidade de contrapalavra.

Desta forma, foi possível compreender que a educação está marcada pelo pensamento dominante, onde os princípios hegemônicos proporcionam uma educação mercantilizada, voltada para os interesses do capital. Sendo assim, viu-se ainda que o espaço escolar pode ser um espaço possível de resistência aos interesses hegemônicos, um espaço possível de gerar mudanças na sociedade, da mesma forma, compreende-se a prática docente como possibilidade de uma contrapalavra ao pensamento hegemônico presente na educação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: _____ (Org.). **Escola 'sem' partido.** Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 39-46.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César; NEVES, Lúcia Maria (Orgs.). **Fundamentos da Educação escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 289-320.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, v.28, n.101, 2007, p.1287-1302.

A ESCOLA NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE PROMOVER A EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Karen Santos D'Oliveira[1]

RESUMO

O presente estudo consistiu em um trabalho de reflexão em torno da educação, com foco mais especificamente na escola, bem como em sua capacidade de contribuição como ferramenta a ser utilizada na emancipação dos indivíduos. Há realmente uma problemática entre educação e política, sendo essencial para o processo educativo a noção das dimensões dos interesses envolvidos. Trata-se de um estudo bibliográfico, sendo que foram realizadas diversas leituras das obras de autores capazes de contribuir na argumentação a favor da educação como ferramenta que pode intervir socialmente e politicamente, como por exemplo Paulo Freire, Theodor Adorno, Immanuel Kant e Karl Marx, dentre outros .A intenção, ao se realizar este estudo, era a de contribuir para se pensar a educação como capaz de boas contribuições em transformações sociais, políticas e também culturais. Desta forma, torna-se possível questionar as concepções existentes e dominantes, visto que normalmente o processo educativo é construído sem que o questionamento sobre que tipo de ser humano, sociedade e até mesmo de mundo é o objetivo de ser atingido através da educação. Assim, busca-se analisar qual o papel do professor neste contexto, além de aprofundar sobre aspectos sobre o ato de ensinar em si e compreender melhor a relação que a educação possui com política. Os estudos realizados ao longo do processo, deixaram claro como, a partir das ideias de Kant, estabeleceu-se o conceito de emancipação dos indivíduos como forma de superar a menoridade, utilizando-se publicamente da razão. Foi analisada toda a evolução ao longo da história, chegando até Freire, que realizou análises envolvendo especificamente a realidade da América Latina, dando uma noção mais coletiva e também política ao conceito de emancipação humana. Concluiu-se a pesquisa com uma clara compreensão de que aplicar e também repensar as práticas que contribuem na emancipação dos indivíduos mostra-se como um grande desafio, sendo que a escola é este local de referência para que estas práticas sejam aplicadas (ainda, que, muitas vezes, este é o mesmo ambiente que demonstra resistência). O papel do educador é fundamental, sendo especialmente crucial que ele compreenda sua função em uma causa muito maior, para que seja capaz de discutir todos os aspectos ideológicos envolvidos nesta atividade que é educar.

Palavras-chave:emancipação humana, educação, política, humanização.

[1]Mestranda em Ciências da Educação da Universidade Columbia Del Paraguai-PY, oliveira.karen@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Desenvolver-se como ser humano não se trata de um processo simples, mas sim bastante complexo, o qual demanda diversos tipos de esforços para que ocorra o aprimoramento. Quando se fala em educação, é raro não mencionar as categorias que existem de emancipação humana. Moreira (2008) afirma que Freire compreendia a emancipação humana como uma conquista política existente nesta luta por libertação das pessoas em suas vidas desumanizadas por conta da opressão e da dominação social. A emancipação é um tema de grande relevância e de mérito de aprofundamento, sendo essencial nos dias atuais repensar as relações pedagógicas existentes, em busca de contribuir para a construção de um mundo melhor, tendo a educação como ferramenta capaz de intervir e transformar o ambiente e as pessoas de que dele fazem parte de uma forma efetiva.

A emancipação política tem papel essencial na evolução histórica do ser humano. De acordo com Silva e Mata (2014), foi o que trouxe a possibilidade de libertação das antigas relações feudais, o que envolveu não só o âmbito político, mas também ideológico e até mesmo revolucionário. Isto porque, ao mesmo tempo em que envolvia o poder do Estado, o que se relaciona com o aspecto político, era também um embate relacionado à liberdade individual, aspecto este que existe no domínio ideológico e, por fim, revolucionário por conta de enfrentamento ao poder vigente, o que envolveu um embate armado. Foi neste momento em que houve a divisão entre o que era indivíduo em sua existência individual e privada de sua existência política. Todo este contexto permitiu que o indivíduo possuísse muito mais autonomia, já que lhe deu o poder de escolha sobre a forma como ele gostaria de viver – ainda que com certas limitações, visto que estas escolhas não podiam ir em sentido contrário aos interesses coletivos. Sendo assim, um dos maiores desafios atuais da escola é o de conseguir educar de forma hegemônica. De acordo com Gruppi (2008),

> "Sem essa unidade de teoria e ação, a hegemonia é impossível, porque ela só se dá com a plena consciência teórica e cultural da própria ação; com aquela consciência que é o único modo de tornar possível a coerência da ação, de empresta-lhe uma perspectiva, superando a imediaticidade empírica."

O ideal de busca por uma sociedade emancipada e esclarecida não é de hoje. Segundo Immanuel Kant (2007), este ideal de uma sociedade que seja livre de crença e

da ignorância, sendo que, na realidade, para toda a sociedade moderna a autonomia do indivíduo é um aspecto extremamente importante, pois desta forma ele é capaz de desenvolver o conhecimento científico, dominando e quantificando a realidade ao seu redor. Entretanto, o conceito de sociedade moderna não foi capaz de levar a uma emancipação completa, limitando-se a, no máximo, uma emancipação política. Marx (2006) critica inclusive este aspecto ao afirmar que o Estado passa de fato por uma emancipação política, mas o indivíduo não, sendo determinado, com direitos fundamentais que na realidade apenas garantem o individualismo – e não uma emancipação política.

Outra teoria desenvolvida posteriormente e que trouxe contribuições para o tema foi a Teoria Crítica, cuja autoria é de Theodor Adorno (2005), retomando novamente esta problemática e a relacionando com a educação, visto que o autor acreditava que a proposta apresentada por Kant era válida, mas fazia-se necessário também compreender a emancipação como algo que não é idealista e nem individualista, mas sim ampliável para toda a sociedade, o que permite que seja construído um conhecimento coletivo capaz atentar-se às ferramentas existentes de dominação e alienação. Conforme afirmado por Adorno e Horkheimer (2011),

> "O pensamento, no sentido do esclarecimento, é a produção de uma ordem científica unitária e a derivação do conhecimento factual a partir de princípios, não importa se estes são interpretados como axiomas arbitrariamente escolhidos, ideias inatas ou abstracções supremas."

Em linha bastante semelhante de pensamento, Freire (2005) apresentou uma teoria que era fundamentada em valores humanistas, com certo foco na transformação social. O autor acreditava que aqueles menos favorecidos, quando organizados de forma coletiva, através de observações críticas de suas realidades, são capazes de se libertarem da opressão, através de uma transformação real de suas realidades. Isso, basicamente, consiste em construir uma consciência crítica, compreendo a realidade como algo capaz de passar por mudanças. De acordo com Vasconcelos e Brito (2006),

> "Consciência crítica: caracteriza-se por um anseio na análise de problemas; pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões; e busca de análise dos fatos sem preconceitos, de modo indagador e investigativo."

É preciso enfatizar que a educação, quando possui a intenção de formar para o pensamento crítico, relaciona-se diretamente com a atividade de problematizar constantemente a realidade, que é basicamente o que traz a pedagogia do conflito. Segundo Gadotti (2008),

> "(...) uma pedagogia do conflito é essencialmente crítica e revolucionária. Isso significa que ela não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político da educação."

É por esta razão que uma escola que pretende contribuir para a emancipação social dos indivíduos é também uma escola que procurar favorecer os desprivilegiados, seja do ponto de vista social, cultural ou econômico. Ainda conforme afirmado por Gadotti (2007), pode-se dizer que a tarefa de um educador é a de atuar de forma a favorecer o surgimento de pessoas que são diferentes, no sentido de que superam o individualismo, sendo solidárias e organizadas – contribuindo dessa forma para construção de uma sociedade mais evoluída.

Uma simples observação mais aprofundada da sociedade é capaz de gerar diversos questionamentos, já que, apesar de os espaços passarem por mudanças constantes que os reconstroem, não é possível dizer que eles tenham se desenvolvido ao ponto de dar a todos os indivíduos o reconhecimento como ser humano. Conforme afirma Gutiérrez (2008),

> "Simplesmente temos que incentivar-lhes um despertar político, que dizer, fazê-los descobrir esse gosto pela liberdade de espírito, essa vontade de resolver os problemas do conjunto, esse sentimento de serem responsáveis pelo mundo e pelo seu destino [...]."

Desta forma, geram-se questionamentos sobre a forma como é possível contribuir na formação destes indivíduos, o que, de fato, é ser emancipado, bem como as funções da escola em todo este contexto e quais as propostas já apresentadas ao longo do tempo na literatura sobre o assunto – questões estas que o trabalho a ser desenvolvido espera talvez não responder por completo, mas trazer grandes contribuições para o que existe hoje. Desta forma, o intuito do trabalho é o de buscar um aprofundamento sobre o tema, utilizando como ferramenta a revisão bibliográfica, compreendendo tanto os conceitos envolvidos sobre educação, seu papel na emancipação dos indivíduos, quanto a forma como a

escola é capaz de contribuir nesse contexto. Assim, faz-se necessário que uma leitura crítica do contexto seja executada, sendo um desafio ao professor para que ele possa proporcionar a seus alunos a compreensão dos papéis históricos que possuem. Isto porque, conforme afirma Benite (2009),

> "A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais."

A escola, no formato que é conhecida hoje, não surgiu nos tempos atuais, sendo que, na realidade, a data de sua origem é do século XVIII, na França. O propósito da escola na época era o de instruir os indivíduos de forma pública e gratuita com tudo aquilo que julgava-se realmente importante, sendo ela entendida como uma instituição, além de pública e gratuita, também neutra. Condorcet foi o responsável por trazer a ideia e que a educação não se limitasse apenas à elite e ao clero.

As mudanças seguintes vieram de forma muito associada ao surgimento da burguesia, pois compreendia a escola como uma ferramenta em sua luta, conforme afirmado por Yong (2007),

> "A burguesia nascente fará da escola sua arma de luta: luta pela própria ascensão e ascendência no manejo da coisa pública e luta, sob a forma de instituição pública para civilizar os simples e lhe ensinar, através da leitura, da escrita e da gramática, os princípios da ordem social."

Na sociedade de classes, há escolas diferentes para as camadas diferentes, as quais, inclusive não possuíam o mesmo intuito. Uma das funções que ela passa a ter é a de instruir os trabalhadores de forma técnica, a fim de que pudessem manipular máquinas e contribuir no processo produtivo. A escola mantinha, portanto, as estruturas e processos políticos da mesma forma, sendo que o enfoque não era o da emancipação social. Conforme afirma Yong (2007),

> "(...) a idéia de que o papel primordial das escolas nas sociedades capitalistas era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar era amplamente aceita no campo da sociologia da educação"

Com a globalização, há uma disseminação da lógica capitalista, com claras consequências na forma como está estruturada a escola. De acordo com Yong (2007), há um claro conflito histórico relacionados aos propósitos da escola, que são os objetivos da dominação e da emancipação. Já considerando um contexto mais atual, de acordo com Tonet (2005), a proposta de uma escola emancipatória reside na ideia de trazer a realização pessoal de cada um dos indivíduos, mas não de um ponto de vista psicológico exatamente, ou seja, "seu caráter é muito mais ontológico do que psicológico, ou seja, é uma construção de si que implica fazer sua a riqueza genérica humana ao mesmo tempo em que se está engajado na criação de uma forma superior de humanidade." Sobre as escolas no contexto atual, descreve Yong (2007),

> "(...) O controle de boa parte do período compulsório pós-escolar e até de algumas escolas e autoridades educacionais locais foi colocado nas mãos de empregadores do setor privado que, às vezes, estavam de acordo, mas, muitas vezes, relutantes. A outra conseqüência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos semimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. A isso eu chamo não diferenciação da escolaridade. As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins."

O trabalho mostrou-se extremamente enriquecedor ao esclarecer, de acordo com os diferentes conceitos existentes, o que é a emancipação dos indivíduos, além das formas através das quais ela normalmente é atingida. A escola possui papel crucial no atingimento deste objetivo, sendo um grande desafio, considerando o perfil atual das escolas e as influências deixadas pelo contexto econômico e social.

METODOLOGIA

A partir do contexto atual observado e por conta das diversas questões que uma simples observação um pouco mais aprofundada é capaz de gerar, o presente trabalho foi construído a partir de um referencial teórico, sobre o qual foi realizado um vasto

trabalho de leitura, a partir de um levantamento que focou na abordagem de obras renomadas na área da educação. Conforme afirmam Kauark, Manhães e Medeiros (2010),

> "Pesquisa é o mesmo que busca ou procura. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. Em se tratando de Ciência, a pesquisa é a busca de solução a um problema que alguém queira saber a resposta. Não se deve dizer que se faz ciência, mas que se produz ciência através de uma pesquisa. Pesquisa é, portanto o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento."

Foi com base nesse conceito que o trabalho foi realizado, a de buscar as propostas de diversos autores com o intuito de conhecimento, buscando respostas para as diversas questões levantadas em torno do tema ao longo do tempo, tratando-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica. Foram pesquisadas obras de autores renomados na área, mas também desenvolvimentos mais pontuais e também recentes para compreensão de uma aplicação mais prática e atual.

A pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como uma análise que se caracteriza por ser crítica, meticulosa e ampla sobre publicações de determinada área do conhecimento. Segundo Martins (2001), ela deve procurar não só explicar, mas também discutir a respeito de determinado tema, baseando-se na referência teórica existente em livros, revistas, periódicos, artigos e outros tipos de fontes. Além disso, ela possui também a intenção de conhecer e analisar o material de cunho científico desenvolvido sobre determinado tema. Ou seja, não basta simplesmente reproduzir e repetir o já existente, é preciso chegar a conclusões inovadoras.

Outra contribuição que a pesquisa bibliográfica é capaz de trazer é a descrita por Demo (2000), que nada mais é do que permitir e estimular o pesquisador a possuir um contato pessoal com alguma teoria, através da leitura, o que leva a uma interpretação própria.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Independentemente da linha de pensamento, nota-se que os diferentes autores exaltam a educação e acreditam ser ela realmente capaz de contribuir para mudanças efetivas na sociedade, através da contribuição no desenvolvimento do indivíduo,

entendendo que ela possui uma função também política. Conforme afirmado por Bittar (2008),

> "Se existem inclinações humanas constatáveis em toda criança ou adolescente em formação, não é verdadeiro afirmar que todos estão predestinados ou ao bem ou ao mal; pessoas se constituem, em contextos sociais específicos, e são, em grande parte, mas não exclusivamente, condicionadas por seu contexto social, econômico, humano e histórico."

Além disso, nota-se que sua função na emancipação social é tão intensa pois gera uma reflexão a respeito do papel do conhecimento, sendo que desejos emancipatórios são mais frequentemente observados de forma associada a certa expansão da escolarização e uma maior oportunidade nas escolas. Sobre este tema, Yong (2007) apresenta um conceito interessante, afirmando que a emancipação está associada a adquirir um conhecimento poderoso, definido como:

> "Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo."

Santos (2001) possui um conceito bastante semelhante, afirmando que existem dois tipos de conhecimento, um capaz de contribuir para a emancipação do ser humano e outro que tem o poder de regulá-lo. O grande desafio da escola é o de fazer emergir o primeiro, através da superação do segundo.

> "O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre o estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo caos e um estado de saber que designo por ordem."

Tais ideias levam naturalmente a questionamentos mais práticos, sobre como ser capaz de levar este tipo de conhecimento aos indivíduos, e até mesmo sobre o que constitui este conjunto de conhecimento, mas também leva à reflexão sobre ser esta a base da emancipação – figurando de fato como uma condição, pois, sem sua existência torna-se muito difícil a emancipação, visto que uma visão crítica sobre a realidade ao

redor só é possível em uma situação onde o indivíduo possui o conhecimento adequado para que possa construí-la. O autor classifica este conhecimento como o conhecimento teórico, o que fornece a capacidade de generalizações ao indivíduo, sendo a base para julgamentos. Ainda que seja a base, talvez não seja capaz de exercer as mesmas contribuições sem a existência complementar de um conhecimento adaptado a suas limitações. Conforme dito por Freire (2013), é preciso que haja uma relação entre a figura do professor e a realidade onde ele se encontra:

> "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 posse 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."

Uma afirmação de Tonet (2005) é bastante complementar a estas ideias, enfatizando também qual a importância efetiva que a emancipação possui de um ponto de vista da sociedade:

> "O processo de tornar-se homem do homem implica uma apropriação e uma subjetivação cada vez mais amplas. Tudo o que tolhe esse movimento é desumanizador. Constranger o indivíduo nos limites de uma única atividade, por mais criadora que seja, é, no fundo, anular o seu desenvolvimento como indivíduo total. É só numa sociedade efetivamente emancipada, portanto que esse movimento de autoconstrução ampla pode realizar-se na sua forma plena."

Este conceito tudo tem a ver com a ideia de formar um indivíduo para sua autonomia. Ou seja, educadores e intelectuais, para contribuir de forma efetiva, precisam repensar a educação, que não pode se limitar a uma mera passagem de conhecimentos técnicos. Conforme dito por Freire (2005),

> "Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente."

É preciso destacar que a emancipação, de um ponto de vista coletivo, só será realmente efetiva se ocorrer para toda a sociedade, ou seja, se não se limitar a apenas algumas camadas sociais. Neste contexto, a escola possui papel crucial, visto sua função

de transmissão do conhecimento. Desta forma, o processo de formação mostra-se como um grande desafio a todos os educadores, visto as limitações que possui e todas as peculiaridades que precisam ser levadas em consideração. Netto e Braz (2007) afirmam o seguinte:

> "Só uma sociedade onde todos os homens disponham das mesmas condições de sociabilização (uma sociedade sem exploração e sem alienação) pode oferecer a todos e a cada um as condições para que desenvolvam diferencialmente a sua personalidade."

Nota-se que a escola está ainda em fase muito inicial quando se pensa nela em sua forma idealizada de atuação, sendo que reflexões a respeito do tema se fazem sempre necessárias. Tal aspecto mostra-se extremamente claro quando tomado em consideração o fato de que ela só existe nos dias de hoje de forma a atender os indivíduos que são considerados normais dentro dos padrões da sociedade, não tendo se adaptado a atender, mas sim segregando, por exemplo, os indivíduos que possuem algum tipo de deficiência. Conforme afirma Gadotti (2003),

> "A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competividade, sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade."

Desta forma, fica claro que a escola possui sim, de fato, um grande poder, que é o poder da transformação. Assim, torna-se quase inevitável, mas uma reflexão muito interessante a ser realizada é sobre o que ela poderia transformar no caminho para contribuir na vida e dia-a-dia de pessoas marginalizadas. Hengemühle (2008) acredita que a autonomia pode ser atingida por este tipo de jovem através das devidas adequações pedagógicas, visto o forte papel que a escola possui na vida desta criança, sendo um exemplo crucial capaz de influencia-la em escolhas que vão – ou não - de encontro com o que a sociedade espera.

> "(...) Uma criança, adolescente, jovem, que tem liberdade total é um forte candidato a se marginalizar socialmente, é que precisa, portanto de um eixo condutor. Tanto na família, cujo modelo também mudou, como na escola e consequentemente na sociedade como um todo, percebe-se a busca de caminhos para encontrar o equilíbrio e novos paradigmas."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o tema abordado no trabalho tenha rendido longas reflexões e atingido os objetivos a que se propunha, não é possível dizer que os estudos param por aí, pois há ainda muito a ser aprofundado neste campo. Pode-se afirmar que a relação entre educação e política é algo complexo, permitindo tipos de análises que não cabiam neste estudo. Entretanto, foram abordados diversos conceitos importantes, os quais são capazes de contribuir no desenvolvimento dos espaços sociais que possuem caráter educativo, o que leva a desenvolver organizações escolares no sentido de que constroem formas diferentes de sociabilidades.

O desenvolvimento deste trabalho deixou bastante claro que uma educação com o intuito de emancipar os sujeitos foge bastante daquilo que se apresenta como padrão atualmente – não que isto implique na necessidade de diversos recursos extremamente tecnológicos e fora da realidade da maioria das pessoas, mas sim, conforme afirma Araujo (2005),

> "O verdadeiro trabalho educativo, como decerto já sabeis, não reside essencialmente nas vossas conversas com a criança, nem na influência direta que exerceis sobre ela, mas na organização da vida da criança. O trabalho educativo é, antes de mais nada, um trabalho de organização. E nesta tarefa não há pormenores a minimizar. Não tendes o direito de considerar seja o que for como um pormenor, e de o esquecer. Seria um erro terrível pensar que na vossa vida e na do vosso filho haveis de distinguir algo de importante e consagrar-lhe toda a vossa atenção, desprezando todo o resto. No trabalho educativo não há trivialidades sem importância. Um laçarote que atais ao cabelo de uma menina, este ou aquele chapelinho, um brinquedo, tudo isso são coisas que podem ter a maior importância na vida da criança. A boa organização é aquela que não perde de vista os menores pormenores e as menores circunstâncias. As pequenas coisas atuam regularmente, quotidianamente, a toda hora, é delas que a vida se faz. Dirigir esta vida, organizá-la, será a vossa tarefa mais essencial."

Em relação à contribuição dos diferentes autores, foi possível notar que cada um deles foi capaz de trazer conceitos que, de certa forma, se complementam. Kant ao categorizar a emancipação como do ponto de vista político, através da utilização da racionalidade em interesses da sociedade, Marx ao afirmar que a emancipação só é possível quando a individualidade é superada e o Estado intervém a fim de apropriar as forças políticas e sociais existentes, Adorno com a ideia de educação para resistência, ou seja, que forme um ser humano capaz de críticas as estruturas sociais e, por fim,

Freire, que envolveu em sua análise as limitações históricas, exaltando aspectos de humanização em suas ideias sobre emancipação dos sujeitos. Todas estas contribuições analisadas são de extrema importância prática, pois são capazes de embasar a prática pedagógica – enfatizando inclusive que os desenvolvimentos já observados não são limitados e podem ser constantemente reelaborados.

O aprofundamento no assunto através das obras dos autores analisados corroboraram de forma bastante significativa a necessidade de alteração do perfil das escolas atuais, visto a postura extremamente alienante, funcionando apenas como uma transmissora de conhecimentos técnicos, o que contribui apenas para a manutenção das classes na forma que se configuram atualmente e sem trazer uma real contribuição social e política. É preciso buscar nos pontuais casos de sucesso exemplos práticos de mudanças aplicáveis no sentido desta busca por uma escola ideal. E, provavelmente, este é um dos maiores desafios nos dias de hoje, pois o ambiente e o contexto, da forma como estão atualmente, possuem a tendência de levar o professor a uma posição passiva, sendo que ele é, na realidade, um protagonista essencial nas mudanças que precisam ocorrer. Conforme afirma França (2015),

> "A prática bancaria, subordina o educador, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo. Contrapondo-se a cada à essa tendência, (...)"

Apesar de concluído o trabalho, pode-se dizer que ainda exista muito mais o que se aprofundar no tema, bem como a possibilidade de realização de estudos mais práticos sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. Fragmentos Filosóficos (1947) (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). Disponível em: <http://kntz.com.br/wp-content/uploads/2009/07/Livro-Dial%C3%A9tica-doEsclarecimento-Excursos-I-e-II-Adorno-e-Horkheimer.pdf>.

BITTAR, E. C. B. A escola como emancipação dos sujeitos. In A. A. Dias, R. M. G. Silveira & M. N. T. Zenaide (Orgs.), Direitos Humanos: capacitação de educadores – fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos (pp. 169 – 170). João Pessoa, PB: Editora Universitária – UFPB.

DEMO, P. Pesquisa: Princípios científicos e educativos. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

----------. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder. Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006.

----------. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. Tradução de Nelson Coitinho. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1978.

GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. Tradução de AntonioNegrino. São Paulo: Summus, 2008.

----------. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 2011.

HENGEMÜHLE, Adelar (org.). Significar a Educação: da teoria à sala de aula. Porto legre: Edipucrs, 2008.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: _____ A paz perpétua

e outros opúsculos. (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

KAUARK, Fabiana da S. MANHÃES, Fernanda C. MEDEIROS, Carlos H. Metodologia da pesquisa: um guia prático. Itabuna, Bahia: Via Litterarum, 2010.

LEVY, Robert. Dicionário de Educação pedagógica.(org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiiero. História da Educação: da antiguidade aos nossos

dias. Trad. De GaetanoLo Mônaco; rev. Da trad. Rosa dos Anjos Oliveira e Paola

Nosela. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Mario Osório. Educação e conhecimento. Revista Contexto & Educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

MARTINS, G.A. & PINTO, R.L. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Atlas, 2001.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In: _____ Manuscritos Econômico-Filosóficos. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In. STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

NETTO, J. P. e BRAZ, M. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez,

2007.\

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência: 3. Ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, G. L. da R. e MATA, V. Ap. da (org). Fundamentos Psicológicos e Pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e ensino fundamental. Brasília/Curitiba: MEC/UFPR, 2014,120p.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho e BRITO, Regina Helena Pires de. Conceitos de educação em Paulo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

YONG, Michael. Para que serve a educação? Revista Educação e Sociedade. Campinas: v. 101, p. 1287-1302, set/dez, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

A ESCRITA NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ATRAVESSAMENTOS AUTÔNOMOS E IDEOLÓGICOS

Juliana de Araújo de Melo [1]
Lúcia de Fátima Santos [2]

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo promover uma reflexão sobre a concepção de escrita de alunos concluintes do ensino médio e de uma professora-pesquisadora, num contexto de ensino em que a professora também assumiu o papel de pesquisadora. Trata-se do recorte de uma pesquisa-ação, que se insere no campo da Linguística Aplicada, que analisou como os estudantes do ensino médio se apropriam da escrita em eventos de letramento durante a preparação para o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Para ancorar as reflexões sobre a análise dos diários da professora e dos questionários respondidos pelos alunos, recorremos aos estudos sobre letramento, como Street (1984), Ivanic (1998), Rojo (2009), Kleiman (1995), entre outros. A análise dos dados permitiu a verificação de um cenário em que a concepção de escrita dominante nas práticas de ensino em que os dados foram coletados é a de letramento autônomo. Isso se justifica, sobretudo, pelas exigências do ENEM, que contribuem para que professora e estudantes atendam às determinações da proposta de escrita imposta na elaboração da redação.

Palavras-chave: Letramento, Ensino Médio, Escrita, ENEM.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a escola trabalha a produção escrita tomando como base um conjunto de competências e habilidades, visando corresponder a um patamar que aqui chamamos de "ideal de escrita". Em contrapartida a essa postura, "os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem."(KLEIMAN, 2007, p. 4). Para a autora, a necessidade de promover situações novas de letramento das quais os sujeitos nunca participaram deveria ser uma realidade nas escolas, tendo em vista que muitos não apresentam um domínio de escrita dos diversos gêneros pertencentes ao cotidiano do trabalho, apoiando-se em modelos prontos de representação desses gêneros. Ainda de acordo com a autora, é

[1] Doutoranda em Linguística. Docente Instituto Federal de Alagoas – Campus Coruripe. E-mail: juliaramelo@hotmail.com
[2] Doutora em Linguística. Docente Universidade Federal de Alagoas – Campus Maceió. E-mail: lfsmar@hotmail.com

na escola que devem ser criados espaços destinados à experimentação de práticas sociais letradas.

Reconhecendo esse papel da escola na promoção dessas práticas de letramento, o presente artigo[3] busca promover uma reflexão sobre a escrita de alunos concluintes do ensino médio, num contexto em que a professora também assumiu o papel de pesquisadora. Portanto, trata-se de um cenário problematizador de práticas linguísticas promovidas pela docente em sala de aula, ao levar os discentes a pensar sobre a preparação para a prova do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Os dados também permitem observar a autorreflexão da professora-pesquisadora, como forma de compreender o sujeito diante das relações sociais adotadas em sala, nas aulas de língua portuguesa.

O problema que motivou este estudo foi construído com base nas observações da professora de Língua Portuguesa da referida turma diante dos obstáculos encontrados pelos alunos nas turmas de terceiro ano do ensino médio, mais especificamente nas aulas de produção textual. No decorrer dessas aulas, ela percebeu que os alunos apresentavam incertezas, inseguranças, descrenças e dúvidas sobre o processo de escrita da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para compreender de modo mais criterioso e aprofundado essa questão, a docente decidiu transformá-la em objeto de pesquisa, produzindo dados para análise durante as aulas. Para fundamentar as reflexões aqui propostas recorremos aos estudos do letramento, como propõem Street (1984), Ivanic (1998), Rojo (2009), Kleiman (1995), entre outros.

Street (1984), ao classificar o letramento em dois tipos: autônomo e ideológico, afirma que este se diferencia daquele, ao propor um olhar mais reflexivo e amplo sobre as diversas possibilidades de realização da escrita como prática socioculturalmente situada e que, assim, extrapola uma visão autônoma de linguagem. Porém, o modelo ideológico não é uma negação total do modelo autônomo, pois este possui importância inegável, já que “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p.39). Compreendemos que a escola precisa realizar práticas de escrita que

[3] Este artigo é parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado com o seguinte título: Práticas de Letramento no ensino médio: construindo espaços de crítica na preparação para o ENEM. Aprovada no comitê de ética, sob o registro CAAE: 79053417.8.0000.5013.

extrapolem ao que é proposto pelo modelo autônomo, ou seja, proporcionar eventos de letramento em que, realmente, sejam adotadas possibilidades de os alunos realizarem escritas contextualizadas e desenvolverem a criticidade.

O letramento ideológico defende que as práticas letradas são determinadas por questões sociais e culturais, mudando de contexto à medida que o sujeito interage com o que há de externo a ele. Isso significa que o letramento representará, na interação produtor-texto-leitor, um mecanismo que promoverá essa interação, de modo que o papel social do sujeito na sociedade seja o norteador das práticas de letramento adotadas.

Ivanic (1998) concebe o letramento acadêmico por meio da metáfora do "jogo", na qual os estudantes assumem uma identidade do "não-eu" e que acaba refletindo na imagem que têm de si mesmos. Tal metáfora nos permite aqui ampliar a modalidade de letramento ao qual se aplica para o letramento escolar, pois verificam-se muitos momentos em que os alunos assumem uma não-identidade própria ao serem exigidas produções que não condizem com suas realidades e/ou seus interesses pessoais, assumindo assim a identidade do "não-eu". A escrita escolar deixa transparecer a prevalência de uma hegemonia de escrita que pouco interessa ou tem ligações com as experiências dos alunos.

Na escola, os estudantes são motivados a escrever por interesses diversos, com seus traços e identidades, envolvidos diretamente nas práticas sociais. "O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita" (KLEIMAN 2008, p. 20). Segundo a autora, a escola, a mais importante agência de letramento, tem hoje um papel desafiador, ao tentar promover um movimento novo de ensino, voltado para as reais necessidades dos alunos, imersos num contexto de pluralidades.

Discussões recentes acerca dos Novos Estudos do Letramento (NLE) demonstram a necessidade de um olhar mais analítico sobre os confrontos acerca da caracterização da escrita apresentada pelos estudantes, seja na esfera escolar ou acadêmica. É prática imperante nas escolas o trabalho com gêneros dominantes na sociedade, o que leva a entender a escrita como material hegemônico e influente, capaz de moldar o trato com os interesses de estudantes e professores nas aulas de Língua Portuguesa. Para Kleiman,

> Mais do que tentar transformar a instituição, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social. (KLEIMAN, 2010, p. 377)

De acordo com essa perspectiva, a alternativa é proporcionar eventos de escrita que realmente signifiquem na vida do aluno. É tornar a escrita um processo inerente à vida dos sujeitos, e não algo alheio. Assim, a escrita na escola e, para além das práticas escolares, deve ser fundamentada sob a concepção de letramento ideológico, que defende a escrita significativa, atrelada ao meio social, considerando a participação ativa do sujeito, que corresponde aos pressupostos bakhtinianos. Sob essa concepção, o processo de interação linguística e social se dá intrinsecamente associado à produção de sentidos. Assim, o sujeito é capaz de atribuir sentidos às suas palavras e às palavras do outro por meio da enunciação, como também tornar válido o seu dizer, tido como produto de sua interação social. Nas palavras de Jung (2003, p.60):

> O modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo.

Tendo em vista as experiências vividas em sociedades e contextos sociais distintos, Street (2007) utiliza o termo “práticas de letramento”, no lugar de letramento, para expressar que há diferentes modos de uso da leitura e da escrita, que atendem às inúmeras necessidades apresentadas, extrapolando, assim, o ambiente escolar. Proposto por esse autor (2003), o termo letramentos no plural engloba as possibilidades de uso da leitura e da escrita, considerando a natureza situada das práticas letradas que subjaz a unicidade da língua. O contexto atual evidencia que há avanço de diversos estudos sobre letramento seguindo a linha proposta por Street (1984, 2003, 2014), porém ainda verificamos que os exames de seleção atuais, assim como também as aulas de língua portuguesa, continuam obedecendo e reproduzindo uma concepção de escrita e de leitura que se distancia dessa perspectiva. Segundo Street (2014), isso indica muito mais que uma questão de práticas letradas que se reproduzem e se sustentam na sociedade, é, antes de tudo, uma questão teórica e

etnográfica, emaranhada com questões de poder na sociedade, e não um problema de avaliação educacional.

Nas salas de aula, as práticas dos professores nas aulas de Língua Portuguesa são predominantemente fundamentadas por uma visão de letramento autônomo. Assim, as atividades de escrita são realizadas sob a concepção de língua como código, com um enfoque nas habilidades e competências individuais, distanciando-se, desse modo, dos usos efetivo, reais. Com base nessa orientação de letramento autônomo, não se questionam as relações de poder que atravessam as práticas de leitura e escrita e permitem que ocorra o privilégio de determinadas práticas em detrimento de outras. Segundo Tinoco (2008, p.115), o ajustamento de lentes do individual para o social, da língua como código para a língua como interação, da aula de gramática normativa para a aula que focaliza usos reais de leitura e de escrita demandados por práticas sociais não é um processo de fácil alteração, como observamos nos dados que constituímos como corpus para análise.

De acordo com Koch (2014), responder à pergunta “o que é escrever?” é uma tarefa difícil porque a atividade de escrita envolve processos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural). Os diversos estudos existentes acerca da escrita proporcionam olhares diferentes sobre a pergunta em questão. O posicionamento adotado está sempre associado ao modo como a escrita é concebida, atrelada aos conceitos adotados de sujeito e linguagem, como indica a organização da prova de redação do ENEM.

Os critérios que vêm sendo adotados no trabalho dos corretores das redações do ENEM, assim como o trabalho desempenhado pelos professores nas salas de aula, já indicam o tratamento que a escrita recebe nos constructos sociais atuais: produto pronto e acabado. “Na redação do ENEM, exige-se que se respeitem certos aspectos estruturais caracterizados na estrutura composicional, a articulação de ideias e a organização da argumentação. A participação de atores sociais é representada por quem produz o texto e também por quem avalia o texto”. (OLIVEIRA, 2016, p. 107). Isso significa dizer que há uma relação de predefinição quanto à estrutura que deve ser seguida no texto, à participação social efetiva de quem o produz e daquele que o avalia.

O aspecto estrutural da redação do ENEM remete a um modelo já existente, delimitado por regras representadas nas cinco competências que servem de eixo para

o “processo” de correção. As aspas utilizadas aqui intencionalmente sugerem uma reflexão, defendida neste trabalho, de que esse processual incorre na incoerência de ser um trabalho de contornos já definidos, em decorrência da imposição que é apresentada aos corretores através dos cursos de aperfeiçoamento que recebem em momentos que antecedem a correção da prova. Ou seja, trata-se de uma atuação que prima pela repetitividade e direcionamento a uma prática de limitada interação entre aquele que produz e aquele que lê. Admitir a existência de “corretores” nas provas de produção textual já sugere a ideia cartesiana de erro e acerto, contornando e definindo os papeis sociais que serão atribuídos aos sujeitos: há aquele que vai errar e/ou acertar, e aquele que vai julgar o erro/acerto.

METODOLOGIA

Os dados que constituem o corpus da análise foram produzidos numa turma de alunos concluintes do ensino médio em preparação para o ENEM. A pesquisadora assume, nesta pesquisa, o papel de problematizar a constituição dos letramentos apresentados por uma turma de jovens entre 17 e 19 anos, tendo como cenário escolhido uma escola pública estadual na zona da mata alagoana. A escolha pela referida escola justifica-se por ser um local onde a pesquisadora concluiu seus estudos de ensino médio, como também o local onde ela trabalhou como docente durante quatro anos, o que representa, por parte da pesquisadora, um contexto em que ela se sentiu mais à vontade para executar seus planos de investigação.

A coleta de dados envolveu questionário inicial para uma avaliação diagnóstica sobre a caracterização dos alunos, anotações de campo sobre o andamento dos encontros realizados, redações[4] produzidas pelos alunos e questionário final, para avaliação das ações executadas durante as observações. Para analisar o letramento dos sujeitos envolvidos, estimulamos a produção escrita dos estudantes, ao mesmo tempo em que trabalhamos as imbricações existentes nas produções textuais, com vistas à reescrita e estudos com base na pesquisa-ação, por ser a pesquisadora também observada, assim como os alunos, isto é, trata-se de uma prática que inclui a auto-observação, o que explica a base metodológica empreendida. A escolha pela pesquisa-ação explica-se por ela permitir ciclos

[4] Não traremos neste trabalho as análises dos textos produzidos pelos alunos.

autorreflexivos que envolvem o planejamento, a ação, a reflexão e o replanejamento do processo de pesquisa e suas consequências.

Além dessas características, de acordo com Kemmis e Wilkinson, (2011, p. 41-42), a pesquisa-ação tem outras seis características fundamentais, a saber: é um processo social, pois explora a relação entre os domínios individual e social; é participativa, ao envolver pessoas para o exame de seu conhecimento; é prática e colaborativa, por promover o envolvimento das pessoas. É uma pesquisa feita "com" outros; é emancipatória, já que objetiva ajudar as pessoas a libertarem-se das amarras das estruturas sociais irracionais; é crítica, na qual as pessoas deliberadamente partem para contestar e para reconstruir modos irracionais, improdutivos, alienantes; e, por fim, é recursiva, pois também objetiva auxiliar as pessoas a investigarem a realidade.

Outro ponto que explica nossa escolha pela pesquisa-ação é o exposto por Thiollent (2000, p. 47),

> O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

A pesquisa-ação é uma estratégia adotada para a realização de pesquisa de cunho social. Implica necessariamente a participação de pessoas imersas na problemática estudada, sendo necessário haver uma ação planejada para que haja todas as etapas seguintes da pesquisa. Tal modalidade de pesquisa difere da pesquisa dita convencional por haver a participação dos pesquisadores junto das pessoas observadas. Na pesquisa-ação dizemos que não há informantes, mas sim sujeitos participantes, atores do seu próprio dizer, tendo sua participação efetivada pelas ações construídas ao longo do processo de investigação.

A preocupação em formar sujeitos capazes de investigar suas próprias práticas ganha espaço no Brasil em pesquisas de metodologia baseadas na pesquisa-ação. As mudanças curriculares dos cursos de formação de professores vêm possibilitando novos olhares e novos modos de trabalhar as teorizações e práticas no cotidiano docente. A concepção de professor-pesquisador é difundida desde a década de 60 por Elliot, um educador inglês que viu na pesquisa-ação um meio de produzir conhecimento a partir dos fenômenos vividos em sala de aula, no intuito de obter

melhorias acerca dos problemas encontrados que afetam a figura do professor e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sob esse enfoque, desenvolvemos todo o processo de pesquisa nas aulas em que os dados foram produzidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os recortes dos dados apresentados foram realizados com base nos objetivos da pesquisa, a partir de registros apresentados nos diários de campo produzidos pela pesquisadora, no intuito de revelarmos as nuances envolvidas através das experiências sobre o processo de constituição dos textos em sala de aula do ensino médio, como também os questionários aplicados com os alunos. De acordo os registros da professora, é notória a concepção de produção textual que fundamenta a posição dos alunos: a concepção de que a escrita é a transmissão de ideias subordinadas às regras gramaticais.

Num momento de uma discussão realizada em sala de aula sobre o que é letramento, os alunos, de certo modo, ratificaram essa concepção de escrita, como relata a professora em um dos trechos a seguir do diário:

> (...) [5]O aluno sugeriu que letrado lembra a palavra "letra" e isso deveria ter alguma ligação com ser alfabetizado ou não ser alfabetizado. Para ele, o analfabeto pega um ônibus porque pergunta aos outros que estão no ponto para onde aquele ônibus está indo. Foi daí que uma aluna falou: "então essa palavra (letramento) indica aquele que sabe ler, que sabe escrever..." Nesse momento, eu fui explicando a relação apontada por eles de que ser letrado significava ser alfabetizado, ter domínio de escrita e de leitura. Fui tentando desmistificar entre eles esse sentido equivocado que muitos têm da palavra "letramento", porém, eles não se convenceram, disseram ser impossível a palavra se referir também a um analfabeto que, por exemplo, "se vira" numa grande cidade sabendo fazer uso da escrita, mesmo sem dominá-la (...).[6]

O que os alunos revelaram em suas reflexões foi um entendimento sobre a língua como um código, cujo enfoque é na decodificação mecânica, privilegiando-se as questões linguísticas, dissociadas dos aspectos sociais que margeiam o processo de escrita. Essa é a razão por que entendemos a resistência deles para compreender

[5] Todos os dados foram transcritos sem correção gramatical para conferirmos maior autenticidade.
[6] Trecho do diário do dia 14-03-2018.

letramento de um modo plural, como prática social. Geraldi (1997) defende que, se entendermos a linguagem como uma sistematização aberta de recursos expressivos, cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão sobre a língua passa a ser uma constante nos processos linguísticos.

O conhecimento apresentado pelos estudantes sobre língua/linguagem advém de uma percepção que se tem sobre a língua como um sistema fechado, apoiado numa estrutura que desconsidera os usos reais que dela fazemos a todo o momento. Esse fato demonstra que a escola vem tendo dificuldades em trabalhar a língua portuguesa sob uma perspectiva do letramento ideológico, o que, para Kleiman (2010), "reflete o histórico social e cultural da escola".

As diferentes articulações linguísticas realizadas em sala de aula pela professora-pesquisadora sugeriu a dificuldade dela mesma em desvencilhar-se das práticas que refletem o letramento autônomo. Mesmo tendo a intenção de propor um ambiente diferenciado que envolvesse práticas de letramento ideológico, a professora-pesquisadora deixa transparecer em algumas de suas atitudes, como ao levar para a turma uma seleção de temas a serem "escolhidos" pelos discentes no intuito de trabalhá-los em aulas posteriores:

> "Levei 15 temas que estão sendo, no momento, apontados pela mídia e por especialistas como possíveis temas para a redação do ENEM 2018 (...)[7]"

Essa atitude evidenciada pelo verbo "levar" denota toda uma tomada de decisão unilaterial, de imposição, em que os estudantes deveriam fazer suas "escolhas", porém baseadas e supervisionadas pela professora. A atitude de decidir *a priori* o que a turma deveria escolher mostrou o caráter hegemônico escondido, mas ao mesmo tempo revelado nas atitudes da professora.

Essa conduta repetiu-se em outros momentos dos encontros, como indica o trecho a seguir:

> Eu tentei manter minha **postura**, pois estava ali como parte integrante do processo, porém era necessário para a turma alguém para mediar, ou mesmo **comandar**. Confesso que os alunos são barulhentos e preciso me **impor** na maioria das vezes para fazer as discussões terem andamento, caso contrário, não conseguiria,
> pois eles têm um comportamento agitado.[8] (grifos nossos)

[7] Trecho do diário do dia 28-03-2018.

A intenção de manter uma postura para comandar e impor quebra a intenção de promover um espaço mais interativo com a participação dos estudantes como sujeitos atuantes, responsáveis por seus dizeres, características essenciais no processo de produção de textos. Essa orientação adotada pela professora calcada numa perspectiva autônoma, tradicional, perpassou as atitudes da docente, embora seu propósito fosse atuar de acordo com os pressupostos do letramento ideológico. É provável que essa conduta da professora tenha sido influenciada pela voz da perspectiva tradicional que prevalecia ainda em sua formação. O comportamento agitado da turma fez a docente recorrer à postura de comando e imposição como uma estratégia para manter a ordem na sala. As orientações adotadas pela professora em alguns momentos têm consonância com a perspectiva de letramento expressa pelos alunos, como podemos conferir nas respostas aos questionários.

Os questionários utilizados na pesquisa objetivaram ampliar o horizonte de conhecimento sobre o que pensam os alunos, quais seus anseios e perspectivas acerca da constituição da prova de redação do ENEM. Além disso, buscamos obter também respostas dos alunos que nos levassem a uma maior reflexão e entendimento de como eles se constituíram no processo de produção textual ao longo de sua vida escolar, como também havia o interesse pela percepção que eles têm sobre o que é produzir um texto, atualmente. Para tanto, a professora-pesquisadora formulou questões que permitiram aos alunos refletirem sobre suas constituições como produtores de textos, desde o início dessa prática até o momento atual. Ao todo, foram formuladas 16 questões no questionário de caracterização da turma, aplicado na fase inicial da coleta de dados, e cinco questões no questionário final, aplicado no último dia da coleta de dados dos estudantes em sala de aula.

As respostas fornecidas pelos estudantes permitiram saber que havia no grupo em análise dois sujeitos que apresentavam histórico de reprovação no ensino fundamental: Clara[9] afirmou ter sido reprovada em três disciplinas: Matemática, Inglês e Geografia; já André afirmou ter sido reprovado, porém, pela lembrança de não saber ler e escrever na época, ele acredita ter sido em Língua Portuguesa.

[8] Trecho do diário do dia 11-04-2018.
[9] Para preservar a identidade dos alunos, todos os nomes são fictícios.

No ensino médio, nenhum dos três alunos afirmou ter sido reprovado. Essas perguntas iniciais foram realizadas pela pesquisadora com o intuito de obter conhecimento sobre as possíveis causas que possam ajudar a entender e refletir mais sobre dificuldades apresentadas no processo da educação básica e que possam explicar a constituição dos letramentos de cada indivíduo. Para Street (2014), há um vínculo entre letramento e pedagogia, fato que afirma o lugar do letramento escolarizado. É por meio dessa vinculação que o letramento passa a ser visto e praticado dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e escolarização. Essa variedade apresentada no contexto escolar passa a adquirir importância com relação a tantas outras práticas com as quais o letramento tem sido identificado. Nesse viés, pensar a linguagem implica, muitas vezes, uma visão que a reduz ao contexto escolar e às práticas de uso da escrita que na escola são praticadas.

Segundo Geraldi (1997), a reflexão sobre a linguagem pode ser dispensada quando esta é entendida como mero código e a compreensão como decodificação mecânica. Todavia, a linguagem, ao ser compreendida como uma sistematização aberta de recursos expressivos, cuja concretude significativa dá-se na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão deixa de ser uma mera decodificação e a reflexão sobre os recursos utilizados na linguagem passa a ser constante em cada processo linguístico.

Diante de um contexto controverso, os estudantes promovem reflexões sobre a língua, no entanto as reflexões de censura, por exemplo, que podem ter sido influenciadas pelo poder que o letramento autônomo exerce sobre os estudantes. A noção de língua autônoma prevalece e perpassa as reflexões linguísticas que os alunos fazem quando confrontados com questões referentes aos modos de uso da linguagem, como veremos adiante nas respostas dadas pelos estudantes, ao serem perguntados sobre o significado de escrever:

> “Para você fazer uma redação você tem que ter um conhecimento sobre gramática, lê muito, ter bastante conhecimento.”. (André)
> “Difícil, pois muitas palavras termina atrapalhando a escrita.”. (Ângelo)
> “Fácil, depende da pessoa, é importante ler bastante, ou sempre que estiver disponível, pois facilita na hora da escrita.”. (Clara)

As reflexões dos estudantes revelam uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Para eles, a escrita está diretamente atrelada às noções

da gramática normativa e que escrever significa ter conhecimento das regras gramaticais. As respostas também revelam a consciência da importância da leitura para a escrita. As reflexões de André e Clara mostram a dependência do processo de escrita às atividades que envolvem a leitura. Acreditamos aqui que a estudante compreende a leitura como um ato que "envolve conhecimento de mundo, conhecimento das práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas." (ROJO, 2009).

Outro ponto que consideramos importante em nossa investigação está relacionado às respostas que obtivemos dos estudantes quando questionados sobre o nível exigido para a prova de redação do ENEM. Respostas como:

> As desvantagens de um aluno da pública [escola] para o da particular [escola] é muito grande, temos que buscar mais conhecimento além das salas de aula. O ensino de educação que temos não condiz com o nível exigido para os que estão [alunos] na escola pública. (André)

A posição de André revela uma insatisfação de aluno de escola pública que demonstra não acreditar na concepção de educação proposta na instituição a que pertence. Outra resposta fornecida ao mesmo questionamento foi apresentada por Clara:

> Acho justo, mas é necessário o aluno ter uma preparação para escrever o texto.

Esta colocação evidencia a insegurança da discente ao dizer ser necessário haver uma preparação para escrever o texto [redação da prova do ENEM. É possível que essa insegurança resulte do letramento dominante em sua formação. A resposta de Clara expõe o entendimento de que escrever é processo, porém um processo que ela mesma desacredita, em decorrência da exigência de normas pré-estabelecidas que configuram o que um texto deve ter para ser avaliado com uma alta pontuação na prova do ENEM.

Notamos também que a falta de confiança na instituição escolar como um todo (já que a discente revelou ter frequentado também a escola particular no nível fundamental) afeta os níveis de confiança dos estudantes quanto às suas competências de escrita textual. Os alunos aqui analisados não acreditam que sabem

escrever um texto, mesmo sendo capazes de produzi-lo. O histórico escolar de trabalho com produção textual expressa uma das causas dessa descrença e desconfiança. As respostas à pergunta "Ao longo de sua vida escolar como foi sua experiência como produtor (a) textual?" comprovam isso.

> "Razoável. Sempre fui criativa e entendedora da Língua Portuguesa, procurando melhorar onde posso.". (Clara)
> "No começo foi muito ruim *mais* no decorrer do tempo eu fui aprendendo as modalidades e aperfeiçoando a minha redação.". (Ângelo)
> "Foi razoável, não fiz muitas produções de texto. Com as poucas que fiz, aprendi muitas coisas, mas não *foi* suficiente. Tive mais experiências quando entrei no ensino médio, foi aí que tive a oportunidade de aprender muito mais.". (André)

A relação entre produção textual e escola não evidencia, de acordo com as respostas, resultados satisfatórios quanto ao papel institucional que a sociedade espera do trabalho escolar. A escola enquanto agência de letramento por excelência (KLEIMAN, 2008), mostra-se insuficiente para atender às demandas de escrita que os alunos necessitam para um processo de letramento com mais reflexão sobre as estratégias discursivas que podem ser consideradas na produção de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o modo como alunos e professor concebem a escrita nas práticas de letramento de alunos concluintes do ensino médio nos evidenciou o grande desafio que as instituições escolares enfrentam na atualidade. A escola, a mais importante agência de letramento (KLEIMAN 2008), tem hoje o papel de buscar promover um movimento novo de ensino, voltado para as reais necessidades dos alunos, imersos num contexto de pluralidades. Essa não é uma ação fácil e rápida, porém exige um processo criterioso e longo. Isso explica o surgimento da pesquisa realizada, por entendermos que há uma necessidade imperante em investigar o modo como as práticas de escrita acontecem nas aulas de língua portuguesa, especificamente, no processo de preparação para o ENEM.

Em nosso estudo, estabelecemos a intenção de promover um espaço aberto a críticas por meio de ações de letramentos, de forma a ampliar a perspectiva de escrita do exame, no entanto não obtivemos dos alunos um retorno reflexivo crítico, e sim visões cristalizadas e tradicionais do que seja língua e escrita. Para os estudantes, a

escrita é algo distante de seus mundos. É um mecanismo capaz de evidenciar diferenças sociais e culturais e que consegue promover a divisão entre aqueles que sabem utilizá-la dos que não a sabem. Concluímos que os discentes estão refletindo a formação que embasou as experiências de escrita vivenciadas na escola: tradicional, fechada a possibilidades de considerar a carga ideológica e social que cada um carrega consigo.

Concluímos também evidenciando que as práticas utilizadas pela professora-pesquisadora, pouco se distanciam da visão defendida pelos estudantes ao longo da pesquisa. Mesmo com o objetivo de proporcionar ações de letramento no processo de escrita e construir um ambiente crítico de produção textual, capaz de ampliar a perspectiva de escrita do ENEM, a professora, em diversos momentos, manteve-se obediente às normas impostas, repassando essa obediência nas orientações apresentadas aos alunos. Em diferentes situações, os comentários e atitudes distanciavam-se da concepção interacionista de escrita.

O objetivo de promover ações de letramentos em sala de aula, capaz de ampliar a perspectiva de escrita do exame não se concretizou em sua totalidade em decorrência da necessidade de adequar a escrita dos estudantes ao que as competências exigidas na prova de redação do ENEM impõem, tanto aos alunos quanto a professora. Tentar promover um modo diferenciado, capaz de subverter as normas impostas pelo processo de correção do exame constituiria uma operação arriscada, sobre a qual alunos e professora não se sentiam seguros. As atitudes da professora refletem o processo histórico de sua formação na educação básica, como também as dificuldades de implementar mudanças em sua prática, sem que para isso tenha uma formação adequada. Porém, conforme os dados que constituíram a pesquisa, ela acreditou, no início da investigação, que estaria entrando naquela sala de aula, não para assumir o papel de professora simplesmente, mas sim, de agente de letramento, capaz de estabelecer um envolvimento dos estudantes em práticas diferenciadas de conceber a escrita do ENEM, como se confirma no excerto de um dos diários:

> "Sentei à roda e disse: agora é com vocês! Naquele momento, ouvi vozes de insatisfação (...), mas mesmo assim segui, falei para os alunos que aquele momento era todo deles, que eles se sentisse à vontade para externar suas opiniões a respeito do tema que eles mesmos haviam escolhido (...)[10]."

[10] Diário do dia 23/05/2018.

Para Kleiman (2006, p. 8), o professor como agente de letramento é "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições." Esse papel de agente não se efetivou em vários momentos, como já dissemos. Não obstante, a professora foi promovendo atitudes que a distanciaram dessa proposta inicial. Isso se confirmou em atitudes desde a seleção dos temas que poderiam ser trabalhados nos encontros, até no modo de interagir com os alunos.

REFERÊNCIAS

GERALDI, J. W. 1997. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 252 p.

IVANIC, R. 1998. **Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing.** Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 363 p.

JUNG, N. M. 2003. **Identidades sociais na escola:** gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Porto Alegre, RS. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 309 p.

KEMMIS, S; WILKINSON, M. 2011. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Julio E. D.; ZEICHNER, Kenneth. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 39-59.

KLEIMAN, A. 1995. **Os Significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 294 p.

_____. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. 2006. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas, SP. Mercado das Letras, p. 75-91.

_____. 2006. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 23-36.

_____. 2007. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, v. 32, n. 53. p. 1-25. DOI: http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242

_____. 2008. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 294 p.

_____. 2010. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita:** relevâncias das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. v. 28, n. 2. Florianópolis: Perspectiva, p. 375 – 400. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. 2014. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 220 p.

OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero Redação do ENEM.** 2016. Fortaleza, CE. Tese (doutorado em Letras). Universidade Federal do Ceará, 167 p.

OGBU, J. 1990. Cultural Mode, Identity and Literacy. In: J. W. Stigler (Org.) **Cultural Psychology.** Cambridge: University Press. Apud Street (2014).

PERINI, M. A. Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende). In: PERINI, M. A. 1997. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, p. 47-56.
ROJO, R. 2009. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editorial, 125 p.
SERAFINI, M. T. 1989. **Como escrever textos.** Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 221 p.
STREET, B. V. 1984. **Literacy in theory and pratice.** Cambridge: Cambridge University Press, 256 p.
_____. Prefácio. **Literacy and Literacies:** texts, power, and identity. In: BLOT, R. K; COLLINS, J. USA: Cambridge University Press, 2003. P. 11 – 12.
_____. 2007. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Revista Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 8, p. 1-24.
_____. 2014. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 232 p.
TINOCO, G. M. Azevedo de M. **Projetos de letramento:** ação e formação de professores de língua materna. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp: 2008. 240 p.
THIOLLENT, M. 2000. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 106 p.

A FORMAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Joyce Mary Sabino Silva Moura [1]
Mariana Laura Queiroz Ribeiro [2]

RESUMO

Nesta pesquisa abordamos a falta de formação destes profissionais que estão em plena atividade e o que isto pode ocasionar a sociedade surda, ao ser privada de tradutores-intérpretes de qualidade que possa passar os conteúdos com precisão e eficiência. A função do intérprete é processar a informação dada na língua fonte e fazer escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processo altamente complexos. Devido à complexidade de se interpretar, a falta de formação compromete o exercício da sua função por não ter uma prioridade que não se estabelece, no sentido de acompanhar o funcionamento desse profissional, numa perspectiva de que essa busca se dá apenas no uso da língua, sem a compreensão da necessidade de conhecimento mais aprofundado na gramática e na ampliação do léxico. A presença desses profissionais nas escolas com matrícula de alunos surdos passou a ser obrigatória no ano de 2006 e sua atuação está diretamente ligada ao processo de tradução e interpretação da Libras – Língua Portuguesa. Todavia, para alguns profissionais da educação, pensar na presença de um intérprete na escola, e principalmente em sala de aula, ainda é motivo de inquietação.

Palavras-chave: Ensino, Formação, Intérprete de Libras, Libras, Tradutor de Libras.

INTRODUÇÃO

Diante da sociedade contemporânea, cujas necessidades abrangem todos os segmentos sociais, uma nova profissão está ganhando espaço junto com um grupo social que sofreu por muito tempo a exclusão.

Sendo uma profissão que acaba de ser regulamentada – Lei N° 12. 319, de 1° de setembro de 2010, esta apresenta ainda muitas lacunas em sua formação. Este projeto está voltado para descobrir quais as dificuldades encontradas após a conclusão do curso do tradutor/intérprete de Libras na rede estadual de ensino.

[1] Pedagoga, Especialista em Libras e Educação Inclusiva da Pessoa Surda pela FAESC-PE, joycectr@gmail.com;
[2] Pedagoga, especialista em Educação Especial e Neuropsicopedagogia, e pós graduanda em Psicopedagogia da FAFIRE - PE, maribeiiro2@gmail.com;;

Segundo o parágrafo 4° do artigo 18 da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (1996) devem ser “oferecidos aos docentes oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (BRASIL, 1996). Porém, essa realidade não acontece na prática, não ocorrendo essa formação continuada.

Mas, anos depois com uma modificação deste documento, esta lei tornou-se mais específica para a educação especial, na Resolução CNE n° 02/2001, ao qual a formação pode-se dar para capacitar professores ou especializá-los (BRASIL, 2001). Com esta mudança, houve um avanço significativo na formação dos docentes e para a área da educação especial.

Sendo o tradutor/intérprete da língua de sinais o profissional que instrui os alunos surdos linguisticamente, ele tem como função interpretar do Português para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e vice-versa aos estudantes surdos que frequentam a educação básica e o ensino superior.

Porém, muitas são as dificuldades enfrentadas pelos intérpretes que estão atreladas ao início da sua formação profissional. Os intérpretes após a conclusão da sua proficiência não têm uma qualificação continuada. Ocasionando, assim, déficit no desenvolvimento e na aplicação dos conteúdos passados para os surdos em todos os segmentos da área que venha atuar.

O referente projeto está voltado não só para apresentar as dificuldades encontradas pelos professores após a conclusão da sua formação como também apresentar sugestões práticas para sancionar os problemas e dificuldades. Abordaremos, assim, a história dos surdos, a formação do tradutor/intérprete de Libras, as dificuldades que estes profissionais encontram após a formação da sua proficiência e soluções para sancionar tais problemas.

A profissão de tradutor/intérprete de Libras assume a cada ano uma maior importância dentro da perspectiva da sociedade para atender as necessidades de renovação e da busca incessante do conhecimento, que só será alcançado quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação e aos meios necessários para a sua formação.

Nesta pesquisa abordamos a falta de formação destes profissionais que estão em plena atividade e o que isto pode ocasionar a sociedade surda, ao ser privada de tradutores-intérpretes de qualidade que possa passar os conteúdos com precisão e eficiência.

A função do intérprete é processar a informação dada na língua fonte e fazer escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processo altamente complexos.

Devido à complexidade de se interpretar, a falta de formação compromete o exercício da sua função por não ter uma prioridade que não se estabelece, no sentido de acompanhar o funcionamento desse profissional, numa perspectiva de que essa busca se dá apenas no uso da língua, sem a compreensão da necessidade de conhecimento mais aprofundado na gramática e na ampliação do léxico.

Na Rede Estadual de Ensino existem algumas escolas que recebem as crianças da educação inclusiva e que são formadas de profissionais especializados. Porém, os tradutores-intérpretes de Libras ainda têm uma grande responsabilidade de não só instruir os seus alunos, como ensiná-los a sua primeira língua que é a Libras e repassar os conteúdos dos professores do ensino regular, sendo o mais fiel possível na sua interpretação. É uma tarefa árdua e que tem de ser feita com muito amor e dedicação, pois se trata de uma nova língua.

Apesar dos avanços alcançados na área de educação inclusiva, percebemos assim, a necessidade de realizar este projeto de ação para despertar o interesse de alguma instituição em executar a formação continuada do intérprete após a conclusão da sua proficiência em Libras e viabilizar aos profissionais recursos para o seu aperfeiçoamento, como um meio de amenizar as dificuldades que os intérpretes enfrentam ao término do seu curso de formação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere numa abordagem qualitativa, pois segundo Ludke (1986), “o estudo qualitativo, é o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Gil (2002) afirma que o tipo de pesquisa deve ser classificado de acordo com o objetivo do projeto e deve ser escolhido sob algum critério.

Existem três tipos de pesquisa: explicativa, descritiva e exploratória. Vergara (2007) mostra que a pesquisa exploratória não deve ser confundida com a leitura

exploratória e deve ser realizada em uma área que se tem pouco conhecimento acumulado e sistematizado.

Segundo Mattar (2001), a pesquisa exploratória visa prover o pesquisador de maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em questão. Diante do exposto, este tipo de pesquisa é o melhor para ser desenvolvido no presente estudo, pois o conhecimento amplo do tema e do problema é de fundamental importância para que os objetivos sejam atingidos. Além disso, em função do problema de pesquisa e fatores como o tempo em que será realizada a pesquisa, há uma influência sobre a escolha deste tipo de pesquisa. Outro fator que influencia é o fato de não existirem estudos prévios acerca do tema pesquisado.

Para tanto, a coleta de dados se dará através da sistribuição de questionários semi-aberto direcionados aos intérpretes de Libras. Considerando o propósito investigativo da pesquisa da campo, serão apresentadas e analisadas as informações coletadas através de questões que foram elaboradas e agrupadas em diversas categorias, conforme o fato a ser investigado neste projeto de ação, com o objetivo de facilitar a análise das respostas.

Aqui identificamos as dificuldades encontradas após a conclusão dos cursos de formação dos tradutores-intérpretes de Libras, buscando alternativas práticas para solucioná-las. Para amenizar os problemas e dificuldades serão oferecidos cursos de capacitação continuada dos TILS com uma carga horária de 20h.

Nestas capacitações são trabalhados os conteúdos pertinentes a Libras com aulas teóricas e práticas. Na formação continuada as aulas teóricas terão debates em sala, trabalhos em grupo, atividades de tradução e interpretação com teatro e as aulas práticas serão nas comunidades surdas para que o tradutor-intérprete da Libras aperfeiçoe e amplie os seus conhecimentos.

Na formação continuada são trabalhados diferentes temas e com conteúdos variados, expressão de ideias através do diálogo com professores e colegas de sala, momentos envolvendo movimento, como expressão plena do corpo, influência no desenvolvimento afetivo, psicológico, social, cultural e cognitivo; diferentes linguagens, como: simbólica, escrita plástica, corporal, dramática, literária, informatizada, como forma de comunicação num processo de trocas sociais constantes, através da quais o ser humano se expressa, se exterioriza e conhece a si mesmo a o outro; vivências que oportunize a aquisição de novos conceitos, através de livros jornais, receitas, outros e também o estudo da gramática, conciliando a gramática da Libras e a gramática da língua portuguesa.

Sendo uma formação mensal, os profissionais da área estarão em constante capacitação, se reciclando e atualizando os seus conhecimentos. Adquirindo assim, novas experiências e aprendizado para a melhoria do ensino aos alunos surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação inclusiva é um campo de conhecimento e de ensino que visa ao estudo das práticas pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Antigamente as pessoas com deficiência sofriam discriminação, por vezes eram abandonadas em hospitais psiquiátricos e excluidas das escolas por serem consideradas "diferentes" da sociedade.

No Egito Antigo as pessoas com deficiência realizavam suas atividades normalmente como as outras pessoas em sociedade. Diferentemente do que ocorria na Antiguidade Clássica, em que os deficientes eram abandonados. Mas, na Grécia Antiga, havia o ideal de beleza, ao qual visava um adulto saudável e forte. Segundo Pessotti (1984), as crianças com deficiências físicas ou mentais nascidas em Esparta eram eliminadas ou abandonadas, já que eram consideradas subumanas.

Em Esparta só sobreviviam às crianças saudáveis, pois aquelas consideradas doentes pelo Estado eram abandonadas até a morte. Já em Atenas, havia o ideal de manter vivas as crianças saudáveis, mas esta decisão cabia aos pais e não ao Estado.

Na Roma Antiga, os bebês com alguma deficiência ou do sexo feminino não consideradas saudáveis por seus pais eram abandonadas até a morte. Porém, na Idade Média, com a propagação da doutrina cristã, mostrando que todas as pessoas eram criaturas divinas, os deficientes não foram mais abandonados, por que esta prática passou a ser condenada.

Segundo Mendes (2006, p. 387) a história da educação especial no mundo teve início no século XVI,

> Com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos. (MENDES 2006, p. 387)

Para a história da educação especial inclusiva a participação desses médicos e pedagogos foi de suma importância, pois as pessoas com necessidades especiais eram consideradas para muitas como aquelas que não tinham educação e nem a capacidade de aprender. Percebemos esse fato nos primórdios quando os os deficientes eram abandonados por seus familiares por serem considerados anormais.

De acordo com Moura (2000), Pedro Ponce de Léon (monge espanhol beneditino) dedicou toda a sua vida ensinando os filhos surdos dos nobres, sendo ele considerado o primeiro educador da história dos surdos. A invenção do sistema Braille por certo jovem cego francês representou um grande avanço para a história dos cegos no mundo, pois ele modificou o código militar noturno para atender às necessidades dos cegos. E que, até hoje, representa através de pontos em relevo este sistemas de comunicação dos deficientes visuais.

O surgimento da história da educação especial no Brasil ocorreu na segunda metade do século XIX, sendo caracterizada como uma prática de educação segregada, que separava as crianças especiais das salas comuns nas escolas regulares.

Porém, foi a partir de 1960 que essa prática começou a ser questionada por causa do aumento de instituições especializadas, dando início a uma luta pelos direitos de escolarização das pessoas com necessidades especiais. Mas, a inclusão dessas crianças na escola não obteve êxito, por que elas tinham que se adaptar ao ambiente de ensino para adquirirem conhecimento e desenvolvimento.

Para garantir não apenas a sua presença na escola, mas também que esta criança pudesse alcançar sucesso acadêmico, nesta mesma década o movimento de inclusão escolar visava a uma reformulação do sistema educacional para atendder melhor essas crianças, modificando até mesmo a estrutura física para melhor adaptação dos prédios escolares. Neste contexto, surge uma escola democrática, em que há uma modificação no sistema educacional para atender e valorizar as pessoas com necessidades especiais.

No Brasil, as ideias liberais originaram a educação das crianças com deficiência. Esse movimento visava à liberdade e a democratização de todos os cidadãos. Fato este que representou um grande avanço na educação inclusiva do Brasil.

Com o passar dos anos foram criados asilos, institutos e seminários voltados para a pessoa com deficiência. No dia 17 de setembro de 1854 foi inventado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos por D. Pedro II, que garantiu os direitos dos cegos no Brasil. Atualmente, esse instituto se chama Benjamin Constant, em homenagem ao

terceiro diretor da instituição e localiza-se na cidade do Rio de Janeiro no bairro da Urca sendo regido pelo governo federal, sendo o centro de referência nacional para deficientes visuais.

Em 1977, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA. Entretando, a nova entidade era composta apenas por pessoas ouvintes. Em 1987, uma nova diretoria reestruturou o estatuto da instituição, que começou a ser chamada de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Hoje, a FENEIS possui 9 (nove) regionais nas principais capitais brasileiras com os mesmos objetivos: promover e assessorar a educação e a cultura das pessoas que tem deficiência auditiva/surdez, incentivar o uso dos meios de comunicação apropriados À pessoa surda, especialmente em sua língua que é a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (FENEIS, 2006).

É preciso considerar também que, duas vertentes pedagógicas foram importantes para a história da educação especial no Brasil, a médica pedagoga, cujas decisões a serem tomadas cabem aos médicos, e a psicopedagoga que é voltada para os fatores psicológicos, sendo influenciadas também pelos médicos.

Portanto, observamos que houve uma evolução da educação especial não só no Brasil como no mundo, com a criação de instituições voltadas para as pessoas com deficiência. E que hoje contribui para garantir os direitos dos deficientes e o seu melhor desenvolvimento, pois eles têm a capacidade de aprender, mesmo em meio à sociedade. Muitas foram às contribuições para o desenvolvimento das pessoas com deficiência à educação, mas ainda há muito a ser feito.

Devido a isto, surgiu o modelo de educação inclusiva, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso à escola no ensino regular. Sendo este de grande importância para a integração das pessoas com deficiência na escola e desenvolvendo nos demais alunos atitudes de solidariedade e respeito para com o próximo.

Ao longo dos anos o sistema educacional de ensino sofreu mudanças significativas com relação à educação das crianças na escola. Uma dessas mudanças foi solucionar os principais problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educativas especiais. Aquelas que por muito tempo sofreram com o preconceito e a falta de recursos para facilitar a sua aprendizagem na escola.

A partir deste fato surgiu o termo integração, visando a não só integrá-las no ensino regular, mas também proporcionar a educação das crianças com deficiência de maneira eficaz. A integração não tem como objetivo principal a mudança dos alunos das escolas de educação especial para o ensino regular, e sim defende a aprendizagem deles em sala de aula.

Há aqueles que defendem as escolas integradoras por considerá-las como aspecto positivo à aprendizagem de todos os alunos em conjunto, independente das dificuldades que possam apresentar. Os defensores dessas escolas integradoras acreditam que a socialização dos alunos com com necessidades educativas especiais com os demais contribui para a sua aprendizagem. E também desenvolve nos outros alunos atitudes de respeito e solidariedade para com o seu próximo que apresenta determinada dificuldade.

Por outro lado acredita-se que os alunos com necessidades educativas especiais não terão o preparo suficiente na escola regular, tanto pela falta de recursos adequados, quanto pela falta de professores, de intérpretes-tradutores de Libras mais preparados. Fato este que não ocorreria na escola de educação especial e sim na escola pública de ensino regular.

Porém, a proposta de integração foi considerada insuficiente, por que se limita a integração educativa e não em buscar respostas as necessidades educativas de cada um individualmente. Devido a isto surgem propostas mais radicais que reformularam o sistema educacional, criando-se assim as escolas inclusivas.

Antigamente as crianças que apresentavam um maior índice de fracasso escolar eram aquelas com situação de pobreza e também as pessoas que apresentavam necessidades educativas especiais, sendo estas excluídas da sociedade como um todo.

Hoje, com o surgimento das escolas inclusivas, esta situação mudou vindo a garantir para todos os alunos os direitos educacionais e sociais oferecidos na mesma. Devido a isso as escolas têm passado por reformas do sistema educacional e a reestruturação das mesmas para melhorar a qualidade do ensino.

> “Isso inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação” (MITLER, 2003 p.25)

Percebemos que o modelo de escola inclusiva tem por objetivo oferecer a todas as crianças as oportunidades educacionais, garantindo-lhes um futuro melhor e a formação

educacional e/ou profissional desses cidadãos. Incluindo assim todos os alunos, independente de classe social ou raça, dentre os quais as pessoas com deficiência, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e os que sofrem de algum tipo de preconceito ou são excluídos da sociedade por algum motivo.

O alicerce das escolas inclusivas encontra-se na declaração universal dos direitos humanos, que garantem a todos os alunos estudar em escolas regulares, independente das suas condições físicas, sociais e culturais.

Esta proposta realizada em Salamanca (Espanha) de 7 a 10 de junho de 1994 (UNESCO e Ministério da Educação e Ciência, 1995) encontra-se na declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Que apresenta como um de seus compromissos.

Acreditamos e proclamamos que:

- Todas as crianças de ambos os sexos têm um direito fundamental à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características, interesses e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas educacionais devem ser projetados, e os programas aplicados de modo a levarem em conta toda essa gama de diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer essas necessidades;
- As escolas regulares com orientação integradora representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade integradora e obter a educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação efetiva para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em suma, a relação custo- eficácia de todo o sistema educacional.

É bem verdade que todas as crianças têm o direito à educação, inclusive as que apresentam necessidades educativas especiais. Com o surgimento das escolas inclusivas houve um processo de mudanças e transformações significativas no sistema de ensino.

O movimento das escolas inclusivas permite que todos os alunos tenham acesso à escola, respeitando-se as dificuldades que possam apresentar com relação à aprendizagem.

Porém, as mudanças que ocorrem nas escolas inclusivas é um processo progressivo e que dependem das partes que o rodeiam, como as escolas, a sociedade, os pais e os alunos para alcançar os objetivos desejados. Nesse sistema de ensino leva-se em consideração o nível de aprendizagem dos alunos, desde os mais capazes até aqueles que apresentam certa dificuldade ao aprender.

Percebemos assim que a aprendizagem das crianças surdas dependerá dos métodos pedagógicos utilizados em sala de aula e também do tipo de surdez que esta criança possa apresentar, pois influenciará no seu processo linguístico, cognitivo e social. Assim como, de professores preparados, de tradutores-intérpretes de Libras capacitados, que estão em constante formação e contato com a comunidade surda e também de materiais didáticos apropriados para facilitar a aprendizagem do estudante surdo. Por isso, a grande importância dos tradutores-intérpretes de Libras nas salas de aula de redes particulares ou públicas de ensino.

Segundo Quadros (2004), na Suécia, nos fins do século XIX, a presença dos primeiros intérpretes de Língua de Sinais foram em trabalhos religiosos.

Em 1938, o parlamento daquele país criou 5 (cinco) conselheiros surdos. Em 1947, 20 (vinte) pessoas assumiram a função de intérprete. No ano de 1968, todo surdo passa a ter direito de acesso a intérprete sem encargos e foi criado o primeiro curso de treinamento de intérprete. Em 1981, todo conselho municipal deveria ter uma unidade com intérprete.

Laurent Clerc, surdo francês que estava nos Estados Unidos, tinha Thomas Gallaudet como seu intérprete enquanto divulgava a educação de surdos pelo país. Gallaudet havia percorrido a Europa à procura de um professor que com ele pudesse montar uma escola para surdos em HartFord, encontrando Clerc na França onde aceitou o convite e foram para os Estados Unidos. Gallaudet aprendeu com Clerc a língua de ginais e este o inglês. Em 1964, foi criado o RID (Registry of Interpreters for the Deaf – em português Registro de Interpréte para Surdos), organização que seleciona, treina e registra intérpretes e atua até hoje.

No Brasil a profissão de intérprete da língua de sinais se deu a aprtir de atividades voluntárias e religiosas, tendo início por volta dos anos 80 e sendo valorizada na medida em que os surdos foram conquistando a sua cidadania.

O Primeiro Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais foi organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) no ano de 1988 que proporcionou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete.

O Segundo Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, novamente realizado pela FENEIS em 1992, promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país.

A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérprete ligadas à FENEIS. Em 2002, a Federação já tinha escritórios em São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Belo Horizonte e Teófilo Otoni (MG), Brasília (DF) e Recife (PE), além da matriz do Rio de Janeiro (RJ). No mesmo ano foi homologada a Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Esta lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e na formação do profissional intérprete da Libras.

Porém, existem vários níveis de formação de intérprete de Libras. Segundo a legislação vigente na Lei Federal 12.319 de 1 de setembro de 2010, a formação do tradutor e intérprete de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que os credenciou, cursos de extensão universitária, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretaria de Educação ou por intermédio de organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, que tenham o seu certificado convalidado por uma das Secretarias de Educação do Brasil.

Não podemos entretando, suprimir o Decreto n° 5.625/05 que antecedendo a essa Lei preconizou a formação desse profissional em nível superior, embora não invalide a formação em nível médio por considerar as amplas possibilidades de atuação deste profissional. Hoje no Brasil, a formação do intérprete de língua de sinais já tem ocorrido tanto em nível médio, quanto por meio de curso superior em formato de Graduação ou Pós Graduação Lato Sensu.

Vale ressaltar que um curso de formação de intérprete difere de um curso de Libras comum. Em geral, os participantes já possuem um bom nível de fluência da Língua Brasileira de sinais. Durante o curso, é esperado que o profissional em formação aprofunde seu conhecimento teórico de diversas temáticas relacionadas à Libras, além de atingir uma maior fluência nas duas modalidades línguisticas em questão e desenvolver técnicas de tradução/interpretação.

Ademais, também por força do Decreto n° 5.626 de 22 de dezembro de 2005, foi criado um exame reconhecido pelo Ministério da Educação – MEC como PROLIBRAS (Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras) que avalia a proficiência dem Libras. Este exame anual possui autoridade a nível nacional para certificar a atuação de novos profissionais, a fim de garantir em caráter emergencial, o cumprimento legal da disponibilização de intérpretes como parte da efetiva inclusão social das pessoas surdas. Validando ao mesmo tempo, o trabalho de muitos que pelo envolvimento com a comunidade surda, busca autônoma por conhecimento e larga experiência de interpretação atingiu o *knowhow* na profissão de intérprete da Libras.

Ainda não há distinção formal entre as áreas de atuação dos intérpretes da Libras, a categoria vem progressivamente distinguindo sua atuação de acordo com a formação, experiência, afinidade e conhecimento da área onde atua. É importante destacar que a natureza de qualquer profissão está intimamente relacionada ao campo onde ela se dá, pois as referências desenvolvidas e as necessidades ocasionadas pelo cotidiano são significativas e inegáveis. Para Quadros (2004, p.35),

> Tal distinção contribui para o esmero profissional, uma vez que é fato a impossibilidade de uma pessoa dominar todos os conhecimentos existentes no mundo, daí a busca pela especialização por áreas de atuação por parte de quem exerce esta profissão.

A presença desses profissionais nas escolas com matrícula de alunos surdos passou a ser obrigatória no ano de 2006 e sua atuação está diretamente ligada ao processo de tradução e interpretação da Libras – Língua Portuguesa. Todavia, para alguns profissionais da educação, pensar na presença de um intérprete na escola, e principalmente em sala de aula, ainda é motivo de inquietação.

É importante esclarecer que a atuação do profissional intérprete, quando na esfera educacional, é de forma técnica e pedagógica, mas a sua ação pedagógica é pautada no processo de tradução e não no ensino como alguns imaginam.

Segundo o Decreto n° 5.625/05, a função do intérprete é de viabilizar ao aluno surdo o acesso aos conteúdos curriculares, em todas as atividades e propostas didático-pedagógica, e agir como apoio a acessibilidade em serviços e atividades da isntituição de ensino. Além disso, a Lei n° 12.319/10 ainda ressalva que:

> “Art. 7° O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:
>
> I – pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
>
> II – pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
>
> III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
>
> IV – pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
>
> V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
>
> XI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

O intérprete poderá se preparar melhor se os temas discutidos em sala forem anteriormente debatidos entre eles e, nessa interação, o intérprete também poderá contribuir com o professor ao fazer comentários específicos relacionados à linguagem da criança, à interpretação em si e ao processo de interpretação quando estes forem pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem (QUADROS, 2004, 9.62).

Dessa forma, é de suma importância que haja a interação entre o professor e o intérprete da Libras na preparação dos conteúdos didáticos para que haja uma melhor aprendizagem dos estudantes surdos em sala de aula.

O Decreto n°5.626 de 22 de dezembro de 2005 regulamenta as leis que regem a pessoa surda ou com deficiência auditiva, garantindo-lhes os direitos necessários para que possam viver em sociedade. Este decreto tem como objetivo incluir a Libras nos conteúdos curriculares de cursos para a formação de professores. Assim como, a formação dos docentes especializados em Libras para o atendimento das necessidades especiais da pessoa surda em sala de aula.

As leis enfatizam não só o ensino da Libras, como também da Língua Portuguesa, numa educação bilíngue com profissionais capacitados nesta área para melhor orientar os alunos surdos em sala de aula. E também de tradutores e intérprete habilitados nas escolas para o ensino da Libras.

O decreto garante que a pessoa surda tenha atendimento educacional especializado em horário diferenciado da escola regular com equipamentos e materiais apropriados para que o surdo venha a se desenvolver. Sendo assim, a pessoa com surdez ou deficiência auditiva tem o direito à saúde, ao tratamento especializado, dependendo da sua deficiência e ao acompanhamento médico com fonoaudiólogos.

Portanto, o decreto é de suma importância para o desenvolvimento dos surdos, por que engloba as necessidades da área educacional, profissional, saúde e social dele. Garantindo-lhes uma vida digna, em que possam produtir e se desenvoler, tornando-se cidadãos capazes de realizar tarefas e de conviver em sociedade

As língua de sinais (LS) é a língua natural das comunidades surdas. Ao contrário do que muitos imaginam as línguas de sinais não são mímicas e gestos soltos, elas possuem estruturas gramaticais próprias. Tiveram sua origem na Língua de Sinais Francesa, embora não sejam universais e cada país possua sua própria língua de sinais.

A Língua Brasileira de Sinais é um sistema linguístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda e tem a modalidade visual-espacial, ou seja, se realiza no espaço como articuladores visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização. Usando o espaço e as dimensões que oferece na constituição de seus mecanismos "fonológicos", morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos usuários através destas dimensões espaciais.

As línguas de Sinais e as línguas orais são muito semalhantes. As gramáticas das línguas de sinais e das línguas orais são intrinsecamente as mesmas e os seus princípios básicos, são respeitados em ambas modalidades. Elas são dotadas de dupla articulação, estruturam-se a partir de unidades mínimas distintas e de morfemas ou unidades mínimas de significados, usam produtividade como meio de estruturas de novas formas a partir de outras já existentes, estruturam suas sentenças com os mesmos tipos de constituintes e categorias linguisticas.

Cada língua tem sua própria estrutura gramatical, portanto como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, com os surdos não é diferente, existindo portanto diversas línguas de sinais, como: Língua de Sinais Chilena, Francesa, Portuguesa, Argentina, Japonesa, Inglesa, etc. Estas línguas são diferentes umas das outras e independem das línguas orais-auditivas. Outro fato que também pode ocorrer, é que uma mesma língua de sinais seja utilizada por dois países diferentes, porém de mesma língua oral-auditiva, como é o caso da Língua de Sinais Americana (ASL) que é utilizada pelos surdos dos Estados Unidos da América (EUA) e do Canadá.

A Língua de Sinais Brasileira, assim como as outras línguas de sinais é basicamente formada a partir da combinação do movimento de mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo ser este lugar uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros. Portanto, nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros: configuração de mãos (CM), ponto de articulação (PA) e movimento (M).

O costume de usar as mãos para soletrar palavras já era praticado na antiguidade pelos egípcios, romanos, gregos e hebreus. Durante a idade media, os monges beneditinos na tentativa de preservar seu voto de silêncio inventaram um alfabeto dactilológico, ou manual de uma mão só, com a finalidade de comunicarem-se entre si. E com o passar dos tempos, baseados neste alfabeto surgiram por toda a Europa, vários alfabetos dactilológico de uma mão só e o alfabeto dactilológico de duas mãos.

No século XVI, ouvintes educadores de surdos, passaram a adotar estes alfabetos no seu ensino. O educador francês L'Epée, no século XVIII, combinou o ensino do alfabeto dactilológico dos monges beneditinos com os sinais que aprendeu com surdos nas ruas de Paris. Este método de ensino denominado "método combinado", constituiu a Língua Francesa de Sinais, que migrou para a América do Norte onde foi ampliada, codificada e sistematizada, dando base para a estruturação das línguas de sinais, inclusive a Língua Brasileira de Sinais ou Libras.

O alfabeto dactilológico é apenas um suplemento das línguas de sinais, cuja função é a soletração de palavras das línguas orais, tais como: nomes próprios, siglas, etc. O alfabeto manual usado atualmente no Brasil é um conjunto de 27 formatos, ou configurações diferentes de uma das mãos, cada configuração corresponde a uma letra do alfabeto do português escrito, incluindo o "Ç".

Os sinais são formados a partir da combinação entre forma, movimento das mãos e do ponto no corpo ou espaço em que esses sinais são feitos. Nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros que formarão os sinais:

- Configuração das mãos (CM) que são as formas das mãos podendo ser da datilologia (Alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominantemente (mão direita para destros ou esquerda para os canhotos) ou por ambas as mãos.

- Ponto de articulação (PA) é o lugar onde incide a mão predominante configurada, ou seja, local onde é feito o sinal, podendo levar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro.
- Movimentos podem ter nos sinais ou não. Por exemplo: o sinal do verbo "pensar" não tem movimento, já os sinais dos verbos "evitar e trabalhar" possuem movimento.
- Expressões faciais e/ou corporais que são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo a entonação da língua de sinais.
- Orientação e direção que tem relação aos outros parâmetros acima.

A Rede Nacional de formação continuada de professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Diante do ensino educacional é necessário que os profissionais estejam preparados para a sua área de atuação, pois é de suma importância para o processo educativo. Existem os profissionais que trabalham no atendimento educacional especializado com relação à surdez como: aqueles que tem conhecimentos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua e tradutores-intérpretes da língua de sinais (Libras/Português).

Porém, a conclusão da sua proficiência em Libras, estes profissionais muitas vezes encontram-se despreparados com a realidade em que se deparam todos os dias no ensino regular. Encontram sérias dificuldades na prática escolar, falta de recursos, alunos surdos que não reconhecem a Libras e nem o Português e que também não encontram o apoio dos pais para ajudá-los nesse processo de aprendizagem. Além do que estes profissionais não têm uma formação continuada após o término do seu curso.

Todavia, a inclusão dos alunos não permeia apenas o seu acesso a escola ou língua, como também a uma ação educacional efetiva. Muitos intérpretes passam a conhecer a língua de sinais através das doutrinas religiosas que se preocupam cada vez mais em acolher os fiéis, entre eles os surdos. Há também os que têm parentes ou amigos surdos e os que simplesmente têm o dom de aprender a língua e gosta. É neste contexto que surgem as tentativas de uma formação mais específica para estes profissionais.

Dessa forma, a abordagem bilingue passa a fazer parte do contexto social. Porém, ainda se faz necessário uma formação continuada para os tradutores-intérpretes a Libras. E esta formação visa o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade de ensino aos alunos surdos da Rede Estadual. Infelizmente são poucas as oportunidades profissionais oferecidas aos intérpretes. Profissão essa que apesar dos avanços alcançados até os dias atuais, ainda é desvalorizada. São poucos os órgaos públicos que oferecem vagas de seleção para os intérpretes ou os demais profissionais que trabalham no atendimento educacional especializado.

Na Rede Estadual de ensino, os tradutores-intérpretes adquirem a proficiência em Libras e passam a atuar nas escolas sem nenhum preparo ou orientação profissional. E estes mesmos profissionais não têm uma formação continuada. É neste contexto que o referido projeto de ação visa atender as principais dificuldades ds intérpretes após a conclusão da proficiência em Libras.

É de suma importância que haja uma formação continuada com materiais didáticos como: livros, revistas que possa ampliar o conhecimento linguistico da Libras e do léxico; pois o intérprete tem que conhecer diferentes palavras e expressões, tanto do Português quanto da Libras, fazendo um paralelo entre elas. Também que os tradutores-intérprete conheçam as comunidades surdas durante a formação continuada, pois dessa forma irão ampliar os seus conhecimentos com o uso da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da nossa inquietação com relação à falta de formação dos tradutores-intérpretes de Libras após a conclusão dos cursos de proficiência em Libras nos níveis técnicos e acadêmicos, realizamos esta pesquisa a fim de abranger as necessidades e anseios relacionadas a formação de tradutores e intérpretes após o curso de formação.

Analisando as principais dificuldades dos tradutores intérpretes de Libras ao concluir o curso de formação, percebemos que se faz necessário uma formação continuada. Dentre as quais os profissionais poderão se reciclar e desenvolver um trabalho diferenciado e competente para a comunidade surda. Porém, não é isto que acontece nos dias atuais na formação destes profissionais.

A lei instituída pelo MEC que relata a qualidade e formação do professor, não abrange a categoria dos intérpretes/tradutores de Libras. Por este fato, percebemos que

alguns profissionais não estão qualificados adequadamente para este cargo, podendo prejudicar o desenvolvimento dos surdos.

Através da pesquisa de campo com a distribuição de questionários com questões semi-abertas foram coletados os dados e analisadas as respostas dos intérpretes para solucionar as inquietações e dificuldades destes profissionais.

Diante das respostas coletadas, verificamos que a maioria dos intérpretes sente dificuldade por não haver formação continuada para o seu aperfeiçoamento profissional na Língua Brasileira de Sinais e que alguns intérpretes buscam se qualificar fazendo outros cursos nesta área.

E que também que os intérpretes tiveram o conhecimento com a Libras através de amigos, por interesse na língua ou por ter um parente surdo, bem como que a maioria deles não teve uma formação continuada após o término de seus cursos. Logo, percebemos que essas capacitações terão êxito no aperfeiçoamento profissional dos tradutores-intérpretes de Libras, pois nortearão aulas teóricas e práticas muito consistentes para o aprendizado destes profissionais.

Diante disso, a formação continuada trará muitos benefícios, melhorando o aprendizado dos alunos surdos nas escolas da Rede Estadual de ensino, aperfeiçoando os conhecimentos destes intérpretes na língua de sinais e na língua portuguesa, ampliando o léxico destes profissionais que fazem o uso da Libras no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL_. Lei n° 12.319, de 1° de setembro de 2010. **Regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-norma-pl.html#:~:text=EMENTA%3A%20Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS.>. Acesso em: 17 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEE/UFSM, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n. 05/MEC/SECADI/GAB, de 09 de maio de 2011. Implementação da Educação Bilíngue.** Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementação- da-educação-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n.º 11, de 07 de maio de 2010b**. Orientações para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <portal.mec.gov.br?index.php?option12699&Itemeid862>. Acesso em: 17 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 ago. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 17 ago. 2020.

_____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **ATAVII – Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira (Org.). **Formação de professores:** Psicologia, reflexões e pesquisas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca.Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**. Espanha, 1994.

GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da Educação**. V. 1. Brasília: LÍber Livro Editora/ANPED, 2008.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas publicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação dos espaços educacionais inclusivos.** Artigo apresentado no V Seminário Nacional em Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. Realizado na cidade de São Paulo em Agosto de 2009.

LIMA, Neusarete Margarida de. **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadora Nacional Para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por que? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda**. Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Papirus Educação).

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica:** uma Antropologia renovada. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: imago, 1989.

SANTOS, Monica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TUCKMAN, B. W. **Manual de investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina Maria (Orgs). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. Ilma Passos Alencastro. **A Aventura de Formar Professores**-2ª edição-Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS

Arthur Cássio de Oliveira Vieira [1]
Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo [2]
Nara Lidiana Silva Dias Carlos [3]
Olívia Morais de Medeiros Neta (Orientador) [4]

RESUMO

A formação docente para Ensino Superior no Brasil tem sido negligenciada ao longo de décadas. Esse profissional que tem um papel social fundamental para a sociedade, muitas vezes, chega nesse nível de ensino com pouca ou quase nenhuma experiência prática no ensino. A partir desses elementos, este texto tem como objetivo discutir brevemente alguns elementos que envolvem o ser e o fazer docente no Ensino Superior, para tanto, fazemos uso da legislação e da literatura que trata sobre a temática. Este estudo tem como metodologia a revisão bibliográfica e a análise documental. Nesse contexto, o ponto de partida na elaboração da nossa reflexão é o seguinte questionamento: que elementos formativos devem nortear a docência no Ensino Superior? Resultados demonstram a necessidade de repensar a formação docente para o Ensino Superior, não apenas a formação inicial, mas a continuada, de modo que se reconheça o papel formador deste profissional e a sua relevância social.

Palavras-chave: Ensinagem, Ensino-aprendizagem. Ensino Superior no Brasil. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto das reflexões acerca da formação docente para atuar na educação superior no Brasil. Como partícipes desse processo formativo, pois somos os autores, estudantes da pós-graduação em um programa na área da educação, temos tido a inquietude de racionalizar e refletir acerca desses elementos formadores para atuar neste nível de ensino. Assim sendo, foram analisados diversos elementos que envolvem, sobretudo, a formação e as práticas pedagógicas do docente que atua na educação superior, de modo articulado com o contexto social, político e econômico atual, provocando inquietações e reflexões acerca do ser e fazer docente. Destacamos que a

[1] Doutorando em Educação PPGED/UFRN, bolsista CAPES, arthur_cassio@yahoo.com.br;
[2] Doutoranda em Educação PPGED/UFRN, bolsista CAPES, laispaulamedeiros@gmail.com;
[3] Doutoranda em Educação PPGED/UFRN, bolsista CAPES, naralid7@gmail.com;
[4] Professora orientadora: Drª Olívia Morais de Medeiros Neta, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, olivianeta@gmail.com.

temática é complexa e envolve uma infinidade de outros aspectos como avaliação, currículo, inclusão, entre outros, que não poderiam ser contemplados em sua amplitude nessa discussão.

Nesse sentido, o ponto de partida na elaboração de nossa reflexão é o seguinte questionamento: que elementos formativos devem nortear a docência no Ensino Superior? Notadamente, pensar sobre isso nos conduz a, primeiramente, construir a nossa compreensão do que é o ser docente. Desse modo, ao longo do texto apontamos alguns aspectos que, na nossa percepção, precisam orientar o ser e o fazer docente no Ensino Superior, destacando o papel do professor que atua nesse âmbito, além de discorrer sobre alguns elementos que compõem o seu fazer profissional. Adotamos como interlocutores nesse texto, principalmente, Zabalza (2007) e Anastasiou (2009) que contribuem de modo significativo para pensarmos quem é esse profissional e o que se espera dele. Por fim, trazemos breves considerações a partir do exposto.

METODOLOGIA

Antes de nos debruçarmos sobre a reflexão a qual nos propomos, apresentamos a metodologia que orientou nossa escrita. Assim, o tipo de pesquisa que embasou este trabalho foi de natureza qualitativa, na qual utilizamos a revisão bibliográfica e a análise documental. Conforme apontado por Pereira, A.S. *et al* (2018), o método qualitativo é importante, pois é a partir dele que o pesquisador interpreta e infere opiniões sobre o fenômeno em estudo.

Minayo (2014, p. 57), por sua vez, considera o método qualitativo como aquele que "se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam". Para a autora, as abordagens qualitativas tanto permitem revelar processos sociais pouco notórios, como também propicia a construção de novas abordagens.

Acerca da revisão bibliográfica, a autora esclarece que esta necessita ser ampla, bem como deve buscar vários pontos de vista, de ângulos distintos (MINAYO, 2014). Destarte, Demos (2012) explica que o domínio bibliográfico é basilar para ter o conhecimento das produções existentes.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Com o intuito de contribuir com as reflexões centrais deste trabalho, discorreremos brevemente acerca dos desafios que envolvem a docência nesse nível de ensino. Ferreira (2010, p. 86) considera que "os desafios da docência no Ensino Superior provocam, muitas vezes, desgastes, juntamente com um sentimento de perda e fracasso. A banalização desse docente é velada e silenciosa".

As exigências sobre as produções acadêmicas, juntamente com o ensino, a extensão e o desprestígio profissional trazem uma carga e um peso para o sujeito que atua como professor no Ensino Superior que tem feito, por inúmeras vezes, com que esses profissionais adoeçam. Borsoi e Pereira (2013) assinalam a necessidade de um olhar crítico direcionado ao tipo de produtividade científica que tem se exigido nas universidades. De acordo com os autores, a universidade:

> [...] se volta para uma agenda de atividades que possibilite o reconhecimento do mérito do pesquisador e de sua instituição e que viabilize maior aporte financeiro para pesquisas –não importando o grau de relevância que elas tenham no plano social. Compromissada com os congressos e os periódicos científicos que definem sua posição no mundo acadêmico global, essa universidade se fecha para as reais demandas e necessidades da sociedade que a abriga (BORSOI; PEREIRA, 2013, p. 1212)

Essa dinâmica produtivista reverbera no cotidiano profissional e na relação que o professor desenvolve com a sua atuação e o desenvolvimento de seu trabalho, podendo conduzir ao adoecimento. Diante do exposto, não podemos deixar de pensar sobre como a educação superior chegou ao Brasil e de como a construção dessa história reflete atualmente.

Segundo Belei; Gimeniz-Paschoal; Nascimento e Nery (2006) o Ensino Superior, no Brasil, tem suas especificidades e apresenta muitos problemas como deterioração salarial, desprestígio profissional e precariedade da formação docente. Para esses autores, tais problemas derivam das raízes históricas da profissionalização dos docentes do Ensino Superior, pois, durante muitos anos, os cursos superiores procuravam profissionais com sucesso em suas atividades profissionais e os convidava a darem aulas a seus alunos. Desse modo, basicamente o que se exigia era o bacharelado e as competências profissionais (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO E NERY, 2006).

Compreendemos que a construção histórica do Ensino Superior juntamente com outros fatores, como a pouca ênfase na formação docente para o magistério nesse âmbito, são componentes que colaboram para esse adoecimento. Apontamos que, muitas vezes, os professores chegam ao ambiente da universidade com uma preparação mínima para dar aulas, o que os desmotiva, outras vezes, pensam que ao entrar darão ênfase apenas a pesquisa e terminam se frustrando com o ofício. Discutiremos um pouco mais sobre esse aspecto na última seção e como este interfere no cotidiano do fazer docente.

ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Destacamos também, relacionada a temática em destaque, a importância de referenciar o assunto das estratégias utilizadas no ensino superior. Como não temos elementos legislativos que teçam e normatizem de maneira exaustiva sobre a temática da formação docente para educação superior, o uso de autores e leituras complementares é essencial na construção de um ponto de vista e análise sobre o assunto.

Com base nesta justificativa, faremos uso também de autores que não necessariamente tocam diretamente o tema da formação docente para o ensino superior, mas que versam sobre aspectos gerais do espaço educativo. Assim, pontuamos que a instituição escolar pode e deve ser um espaço de formação profissional, não se restringindo apenas a treinamentos, conforme afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Guardadas as especificidades, uma vez que estes críticos analisam a formação docente para o ensino básico, não podemos perder de vista que a Universidade, assim como qualquer outra instituição de ensino, é um espaço educativo no qual o professor se desenvolve pessoal e profissionalmente e essa evolução requer trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e a reconstrução da identidade pessoal, resultando nos saberes e experiências.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado à cultura organizacional da instituição tanto em suas dimensões formais, quanto informais e o professor ao se vincular a uma instituição escolar tem o seu desenvolvimento profissional afetado de maneira direta em seus modos de agir e ser, cujas regras são aprendidas e reproduzidas simultaneamente, conforme explica Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Portanto, entendemos também como ponto relevante para a formação docente a sua própria prática cotidiana, diante disso, escolhas de estratégias e as formas de avaliação

são elementos formativos importantes na trajetória docente, uma vez que faz parte da reflexão crítica diária do seu posicionamento e práticas instauradas em sua sala de aula, independente de qual nível da educação esteja atuando.

Compreendemos, a partir de Anastasiou e Alves (2003), que o objeto do trabalho docente não se trata apenas de conteúdo, mas de um processo no qual se faz necessária a presença da criatividade, da percepção, das vivências pessoais do professor e da capacidade de pôr em prática uma ideia. Assim, iremos analisar estratégias e avaliações como fontes para a formação docente e como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Anastasiou e Alves (2009) entendem que as estratégias visam a obtenção de objetivos, para tanto é necessário clareza de onde se quer chegar naquele momento com o processo de ensinagem, conceito que será tratado no próximo tópico. Logo, os objetivos a serem alcançados devem estar claros para os sujeitos envolvidos. Considera que o conhecimento do aluno é essencial para a escolha da estratégia e que cada tipo de conteúdo requer um método diferente para ser trabalhado em sala de aula. Faz-se necessário ainda uma postura flexível do educador que permita a adequação das estratégias a partir das demandas apresentadas pelos alunos ou ao longo do processo.

As autoras também esclarecem que o processo de síncrese (partida) para síntese (chegada) se dá com estratégias proposta pelo professor levando os alunos a realização de operações mentais diversas num processo crescente de complexidade de pensamento. Nesta perspectiva, deve-se sempre considerar como ponto de partida a prática social do aluno, que quando refletida, torna-se elemento de mobilização na construção do conhecimento. A elaboração da síntese do conhecimento é um retorno à prática social já reelaborada.

Destarte, compreendemos que as estratégias usadas em sala de aula são de suma importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como, na formação docente de maneira continuada. Ao apontar a necessidade de utilização de diferentes estratégias para a elaboração da síntese do conhecimento, Anastasiou e Alves (2003) afirmam que

> Lidar com diferentes estratégias não é fácil: entre nós, docentes universitários, existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação. Esse *habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados. Foi assim que vivenciamos a universidade como alunos.

> A atual configuração curricular e a organização disciplinar (em grade) predominantemente conceituais, têm a palestra como a principal forma de trabalho. E os próprios alunos esperam do professor a continua exposição dos assuntos que serão apreendidos (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 71).

Quebrar este ciclo, modificar e ampliar as estratégias de ensino em um movimento de ruptura com o ensino tradicional se revela para o docente como um desafio, cercado por dúvidas e incertezas. Nesse sentido, as autoras elencam uma diversidade de estratégias grupais possíveis de serem adotadas, como aulas expositivas dialogadas, estudo de texto, portifólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, entre outros (ANASTASIOU; ALVES, 2003). A escolha pela ênfase nas estratégias grupais é justificada pelas autoras a medida em que consideram estas como "um desafio a ser reconhecido e enfrentado. Sabemos que a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo" (2003, p. 75).

Embora, algumas das estratégias elencadas pelas autoras já sejam de nosso conhecimento, a discussão produzida por elas e o passo-a-passo pontuados na obra e apresentado nos quadros trazem uma visão ampliada das atividades, pois se encontram a descrição de cada uma delas, as operações de pensamento que o aluno deve desenvolver, a dinâmica da atividade e como deve ser feita a avaliação. Os elementos apresentados contribuem para a diversificação do trabalho docente no ensino superior.

Logo, diante do que foi exposto, compreendemos que as estratégias são extremamente importantes para a consolidação do conhecimento, para a sua apreensão. São com elas ou a partir delas que alcançamos os objetivos desejados. Inferimos, dessa forma, que os docentes ao fazerem escolhas acertadas das estratégias de ensino que serão utilizadas, facilitam o processo de construção do saber dos alunos e, ao mesmo tempo, também refletem sobre a sua prática docente, pois a escolha de uma determinada estratégia requer do professor estudos e reflexões que o levam ao desenvolvimento profissional e consolidação ou modificação da sua prática docente.

Por fim, gostaríamos de tratar sobre o tema avaliação que está diretamente relacionada com as estratégias de ensino. É importante deixar evidente que a avaliação é compreendida por nós como um componente do ato pedagógico, tal qual defende Luckesi (2011). Esse instrumento tem um papel que as torna especial na sociedade capitalista na qual vivemos, o de controlar à sociedade, formar determinados tipos de sujeitos, excluindo, dessa maneira, os que não se adequam aos moldes em funcionamento do

sistema social vigente. É nesta etapa do processo educativo que separam-se os que têm sucesso dos que têm insucesso escolar.

Defendemos que a avaliação ao invés de medir o sucesso ou insucesso escolar dos alunos e classificá-los dentro da sociedade, seja utilizada para o oposto, sendo um instrumento que ajude ao aluno aprender melhor, que ele possa tomar consciência do seu papel como um sujeito da aprendizagem. Conforme Hoffmann (1994, p. 18) "a avaliação é a reflexão transformada em ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões".

Desse modo, alunos e professores ao compreenderem esse aspecto nessa perspectiva, podem fazer uso da avaliação como uma ferramenta que superaria essa rotulação e que por muitas vezes leva a não permanência dos alunos nos cursos, com níveis elevados de evasão e reprovação, assim como sairia das duas teorias predominantes explicadas por Anastasiou (2003): tradicional ou tecnicista.

Luckesi (2008, p. 81) ao falar sobre a função da avaliação explica:

> […] A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.

Entendemos, desse modo, que a avaliação é uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, assim como na formação profissional do professor, pois quando bem utilizada pode trazer inúmeros ganhos para todos que fazem parte do processo educativo. Anastasiou (2003) explica que refletir a avaliação da aprendizagem é contextualizá-la dentro do sistema de política educacional e social, deixando claros os pressupostos que fundamentam a proposta educacional na qual está inserida.

O SER E O FAZER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Os aspectos enunciados nos tópicos anteriores integram a diversidade de elementos que envolvem o ensino superior. No entanto, pensar sobre Metodologia no Ensino Superior nos faz refletir, principalmente, sobre alguns questionamentos: Quem é esse profissional? Onde ele atua? Quais os seus objetivos? Qual a sua formação? Quem

ele ensina? Esses são apenas alguns dos aspectos pertinentes e que demonstram a teia de relações que envolvem o ser e o fazer docente.

Notadamente, quando pensamos no cenário nacional atual e historicamente construído, o professor, de um modo geral, ainda não tem o reconhecimento do seu papel e da sua importância na sociedade e nas instituições. De acordo com Zabalza (2007), embora a função formativa do professor seja primordial, sobretudo diante da função das universidades, muitas vezes, o nível da formação possibilitada aos alunos se constitui como uma variável de menor importância no processo de avaliação dessas instituições. Essa percepção influencia diretamente na importância conferida ao caráter formador do professor nesse âmbito de ensino e na construção da identidade docente.

Pimenta (1999), por sua vez, aponta que uma identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão e da revisão constante desses significados sociais. Para a autora (1999, p. 18), a partir da compreensão do ensino como realidade social, espera-se que os professores desenvolvam "a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores".

Embora a indissociabilidade entre pesquisa e docência seja um aspecto esperado no Ensino Superior, observamos, muitas vezes, a dificuldade e a preferência de muitos profissionais em se perceberem não enquanto professores, mas pesquisadores no âmbito acadêmico. Nessa perspectiva, Zabalza (2007, p. 105) afirma que "não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais". Na concepção deste autor, a própria configuração das universidades e os mecanismos utilizados nos sistemas de avaliação privilegiam um aspecto em detrimento do outro.

No que concerne a formação docente para o Ensino Superior, atualmente no Brasil, o que se tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96 (LDB-1996), conforme explica Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002) são elementos pontuais e superficiais. O que a legislação normatiza acerca da formação docente para o magistério superior se encontra na LDB-1996 no Art. n° 66, estabelecendo que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996).

Observamos que, atualmente, muitos professores que iniciam sua carreira universitária realizam um percurso de formação quase ininterrupto desde a graduação,

mestrado e doutorado e, muitas vezes, são aprovados enquanto professores universitários, mas se percebem apenas enquanto pesquisadores, com pouca experiência na docência e até mesmo desinteresse em reconhecer o seu papel enquanto formador e a necessidade de uma formação específica.

Compreendemos que muito ainda precisa ser feito para que a formação docente para o magistério superior seja melhor trabalhada e os professores doutores ou mestres cheguem em sala com uma perspectiva mais ampla sobre o que é ser docente. O que ocorre atualmente, em alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu*, é a oferta da disciplina de Metodologia do Ensino superior ou equivalente, o que não tem sido suficiente para a formação desses profissionais. Conforme explica Anastasiou (2006, p. 149):

> Nos programas de pós-graduação, essa formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com carga horária média de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e da associação entre a teoria e a prática dessa área de complexidade indiscutível.

Assim, a formação docente para o ensino superior no Brasil, ainda deve avançar muito para chegar a graus satisfatórios. Neste sentido, entendemos que uma formação de cunho crítico que considere o ensino uma ferramenta para desenvolver princípios emancipatórios, de igualdade e justiça social nas salas de aulas seria o ideal e levando em conta a diversidade de áreas de atuação do magistério superior que tem em seu quadro licenciados e bacharéis é notório que ainda existe um longo a caminho a ser percorrido. Sacristan e Gomes (1998) ao falar da perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social concebe o ensino como uma atividade crítica, no qual a prática se satura de um caráter ético.

Outro aspecto a ser considerado se refere a atuação dos bacharéis no Ensino Superior. Muitas vezes estes profissionais além de terem uma formação para a docência insuficiente, realizam concursos para professor do ensino superior, mas na realidade seu intuito é o foco na pesquisa, esquecendo-se que ensino, pesquisa e extensão devem caminhar juntos. Pimenta (1999) ao falar sobre formação docente para licenciandos explica que a pesquisa deve ser trabalhada como princípio formativo na docência. Tal explanação pode também ser pensada para o professor bacharel que durante a sua prática docente, pode unir pesquisa e docência em seu percurso formativo, quer seja no início da

carreira, caso seja um professor iniciante, ou ao longo dela, em sua formação continuada, se já for um professor experiente.

Sacristan e Gomes (1998), na perspectiva de reconstrução social, explicam que o professor deve ser um sujeito autônomo que reflete sobre sua prática cotidiana para compreender as características do ensino-aprendizagem, como também deve entender o contexto em que o ensino acontece, fazendo com que sua atuação torne o desenvolvimento autônomo e emancipador mais fácil, para aqueles que participam do processo educativo. Destarte, é nesse sentido, de uma formação crítica, que compreendemos que deve ser pensada e prática a formação de professores para o magistério superior no Brasil, quer sejam bacharéis ou licenciados.

Diante disso, é possível questionar: afinal o que é preciso para ser um bom professor? Zabalza (2007) elenca alguns aspectos que demonstram a especialidade e a ampla lista de exigências que norteiam o exercício da docência. Entre estes, destacamos:

> – o trabalho por nós desenvolvido exige que sejam postos em prática vários conhecimentos e várias competências que necessitam de uma preparação específica;
> - esta é uma atividade de grande relevância social;
> [...]
> – alto nível de conhecimento em sua disciplina;
> - habilidades comunicativas (conexão entre os conteúdos, clareza na exposição oral, ou escrita deles, materiais bem elaborados, etc.);
> - envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes; buscar meios de facilitá-la, estimular o interesse deles, oferecer-lhes possibilidades de uma formação exitosa, motivá-los para trabalhar arduamente, etc.;
> - interesse e preocupação com cada um dos estudantes; ser acessível, ter atitude positiva, reforçar positivamente os alunos, entre outros (ZABALZA, 2007, p. 112).

Diante desses aspectos, ressaltamos a necessidade de uma preparação e de uma reflexão constante sobre o fazer docente. É preciso que o profissional esteja preparado e reconheça que apenas o alto nível de conhecimento em sua disciplina e em sua área de formação não garantem seu êxito no ensinar. Zabalza (2007, p. 113) sintetiza a função do professor como o "compromisso de fazer (ou ao menos tentar) com que nossos alunos aprendam o que desejamos ensinar-lhes". E, nessa perspectiva, dialogamos com uma concepção diferenciada do processo de ensino-aprendizagem defendida por Anastasiou (2009).

Para compreendermos as estratégias propostas pela autora, se faz necessário, inicialmente, destacar que a prática docente deve ser sempre uma prática situada em seu tempo. Notadamente, temos a tendência de reproduzir nossas experiências, as vivências que tivemos enquanto alunos em nossa atividade docente. Pensar uma nova prática docente é reconhecer que esta necessita ser transformada e adaptada à sociedade da informação em que estamos inseridos no século XXI. Do mesmo modo, é preciso refletir a prática articulada às necessidades dos alunos em formação, contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades e competências em concordância com as novas exigências pessoais e sociais.

Diante desses aspectos, compreendemos que o fazer docente não se refere meramente a competências técnicas e não segue modelos pré-prontos, mas precisa ser compreendido como uma construção flexível. Salientamos que o fazer docente envolve as relações interpessoais que este profissional constrói, não apenas com outros professores, mas sobretudo com os alunos. O modo como o professor desempenha sua função influencia de modo preponderante na aprendizagem dos discentes.

Nessa perspectiva, Anastasiou (2009) critica a visão de ensino que a reduz a simples transmissão da informação pelo professor, visto como fonte de saber e apresenta a concepção de ensinagem. De acordo com a autora, ensinagem se refere a:

> uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2009, p. 15).

Nessa compreensão, existe uma ação conjunta entre professores e alunos que possibilita a aprendizagem em um processo dialético, sendo o papel do professor o de mediar e dirigir as ações que facilitarão a mobilização e a síntese dos conhecimentos. Com base nessa perspectiva, compreendemos que o professor deverá planejar todas as etapas de sua atuação, de modo a instigar o aluno a refletir continuamente sobre o conteúdo. Anastasiou (2009) destaca que as atividades de ensino e aprendizagem devem ocorrer sequencialmente e com complexidade crescente, e as estratégias utilizadas, individuais ou coletivas, devem ser adequadas tanto ao objeto de estudo, quanto aos estudantes.

Ainda em relação às estratégias de ensinagem, apreendemos a partir de Anastasiou (2009, p.68) que cabe ao professor “estudar, selecionar, organizar e propor as melhores

ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento". Escolher ou elaborar essas estratégias exigem do professor a clareza quanto aos objetivos que pretende alcançar. Desse modo, ressaltamos a importância do planejamento docente, a definição dos objetivos e a partir desses a escolha das estratégias desde o diagnóstico preliminar da turma, a mobilização, síntese ou avaliação dos processos.

Importante ressaltar que compreendemos que o planejamento docente não é algo rígido, mas precisa ser flexível, uma vez que a ensinagem é uma via de mão dupla. Muitas vezes o planejamento para uma turma não poderá ser o mesmo para outra, pois as necessidades de aprendizagens são diferentes, o perfil dos alunos se modifica e isso demanda para o professor atenção, disponibilidade e acompanhamento contínuo.

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem nos remete a visão defendida por Paulo Freire ao exortar que, no processo educativo, é preciso compreender que os saberes são compartilhados e que é preciso respeitar os saberes que os educandos trazem consigo. Freire (2008, p. 37) reforça esse pensamento ao afirmar que "o entendimento não é transferido, mas co-participado". A partir do pensamento deste autor, ressaltamos que no processo educativo é preciso reconhecer que todos possuímos algum tipo de saber, sistematizado, científico, técnico ou popular, fruto de educação formal, da educação construída na comunidade e da sabedoria aprendida com os mais velhos, e que este saber é sempre inacabado. A partir da escuta e do respeito ao outro, podem se abrir diferentes possibilidades na sala de aula.

Apontamos também a necessidade de uma mudança na cultura universitária em que os professores possam atuar de forma colaborativa em que sejam discutidas e compartilhadas práticas e vivências que contribuam de forma significativa para a formação dos alunos, independente da área de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme nos aponta Certeau (1982, p. 93), "enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim". Assim, nos limites deste texto, nos propomos a discutir brevemente alguns elementos que envolvem o ser e o fazer docente no Ensino Superior. A partir das leituras e das discussões realizadas, destacamos a necessidade de repensar a formação docente para o Ensino Superior, não apenas a formação inicial, mas a continuada, de modo que se reconheça o papel formador deste profissional e a sua relevância social.

Essa nova prática docente, perpassada pela perspectiva da ensinagem, conduz a mudança de crenças e, sobretudo, de postura do professor diante de sua atividade profissional e da relação que desenvolve, seja com o objeto do conhecimento, seja com os alunos. Pensar as metodologias, avaliações e estratégias para o Ensino Superior no Brasil demanda discussões, reflexões constantes sobre os diferentes aspectos que envolve a docência, não apenas estes que abordamos brevemente em nosso texto, mas uma infinidade de aspectos que são indissociáveis do fazer docente.

Conforme explicitado ao longo desse artigo, o fazer docente e a sua profissionalização ocorrem ao longo dos anos de sua prática, neste sentido, a formação continuada acontece também na própria instituição de ensino da qual faz parte, pois a cultura organizacional interfere de maneira direta no trabalho do professor.

Tendo a instituição como espaço formativo, o trabalho coletivo sendo executado de maneira colaborativa permite que o processo de formação continuada seja basilar para esse profissional que muitas vezes chega no nível superior com pouca ou nenhuma prática, como pontuado. Compreendemos, assim, que deve haver uma sincronia na metodologia de ensino dentro dos departamentos e centros. Não estamos aqui sinalizando a ausência da identidade do educador na escolhas das estratégias e métodos, mas que essas tenham um documento norteador, como por exemplo o Projeto Pedagógico e Curricular dos cursos.

Compreendemos, principalmente, que se fazem necessárias políticas de formação e institucionais que contemplem esses elementos elencados, para que o professor não se torne meramente um técnico, distanciado dos alunos e supostamente detentor do saber. Apontamos ainda a necessidade de construção de documentos que forneçam parâmetros à formação docente para o ensino superior, pois conforme verificado, o corpo normativo regente atualmente é a LDB-96 direcionando o tema de maneira genérica.

Por fim, ressaltamos o papel do docente enquanto formador e, desse modo, se torna impossível separar o caráter político da atuação profissional, uma vez que, a educação tem como objetivo a formação de um sujeito para uma determinada sociedade. A transformação social que queremos perpassa os bancos da universidade e a atuação docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8 ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira; Pereira, Flavilio Silva. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. v. 12, n. 4, 2013, p. 1211-1233.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FERREIRA, Valéria Silva. As Especificidades da Docência no Ensino Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná . v. 10, n. 29. 2010, p. 85-99.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação:** Mito & Desafio Uma perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação & realidade revista Livros, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 -34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

Pereira, A.S. et al. **Metodologia da pesquisa científica.** [e-book]. Santa Maria: Ed. UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 set. 2020.

SACRISTAN, j. G.; GOMES, A. A. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES INDÍGENAS NA EDUCACÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O ESTADO DA QUESTÃO

Márcia Cristiane Ferreira Mendes [1]
Anaisa Alves de Moura [2]

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições de pesquisas brasileiras sobre a Formação dos Docentes Indígenas na Educação Infantil. Fundamentamos o estudo por autores como Therrien (2004), Oliveira (2013), Gagnebin (1997), Boto (2002), Dornelles (2005) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Justificamos a pesquisa por entender que poucos estudos tratam da temática da formação docente indígena. Como metodologia, utilizou-se pesquisa do tipo Estado da Questão (THERRIEN, 2004), com coleta de dados realizada no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que foi delimitado o marco temporal de 2013 a 2018. Concluiu-se que pouco se discute sobre a formação dos docentes na educação infantil e que é necessário o aprofundamento de estudos em busca de soluções para essa situação.

Palavras-chave: Docentes Indígenas, Educação Infantil, Estado da Questão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre o Estado da Questão da pesquisa sobre formação de professores indígenas da Educação Infantil, com a intenção de apresentar um balanço da produção acumulada sobre a temática, tendo como recorte os artigos publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca digital de dissertações e teses (BDTD), que tem como área a Educação Indígena.

Um estudo dessa natureza tem a intenção de contribuir com as pesquisas em torno da Educação Indígena, fortalecendo a necessidade de aprofundar e produzir conhecimento. Assim, o objetivo desse estudo foi analisar as contribuições de pesquisas brasileiras sobre a Formação dos Docentes Indígenas na Educação Infantil.

Desse modo, a justificativa dessa investigação aporta-se no escopo do ineditismo do tema escolhido para a averiguação. A escolha pelo Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Biblioteca Brasileira de Teses

[1] Doutoranda em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Univesidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, marciacfmendes@gmail.com.
[2] Doutoranda em Ciências da Educação pela Univesidade Lusofona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa/Portugal, anaisa1000@hotmail.com.

e Dissertações (BDTD) deu-se pelo objeto de pesquisa caracterizada pelo conhecimento da Educação Indígena e que acreditamos que sejam pertinentes tanto a disseminação quanto a socialização dessa experiência a partir da realização deste EQ.

Com base nessas reflexões, consideramos necessários estudos críticos sobre essa temática, visando obter subsídios que contribuam para a busca de caminhos formativos para a docência, adequados à realidade indígena. Nessa perspectiva, indagamos: o que dizem as pesquisas brasileiras sobre a formação pedagógica dos docentes indígenas da Educação Infantil? Assim, a construção do Estado da Questão possibilitou compreender e responder tal questionamento. Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien:

> A finalidade do EQ é a de levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 34).

Nessa perspectiva, foi feita uma coleta de informações por meio da pesquisa no banco de periódicos da Capes, no período compreendido entre 2013 a 2018. O Estado da Questão foi desenvolvido com o intuito de conhecer os enfoques de pesquisas de dissertações e teses brasileiras, bem como dos artigos científicos publicados em periódicos e eventos científicos, possibilitando uma visão acerca do cenário dessa área e de contribuições que a pesquisa proposta poderá oferecer para as discussões sobre o tema. De acordo com Silveira e Nóbrega-Therrien (2011, p. 220): "[...] o pesquisador, disposto a realizar o Estado da Questão [...], poderá exercer seu levantamento mediante vários meios possíveis de busca".

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente estudo tem como proposta realizar o Estado da Questão sobre a formação dos docentes indígenas da Educação Infantil, no que entendemos a necessidade de compreender o conceito de infância e de Educação Infantil como pressuposto importante na formação desses educadores e para a compreensão da busca pelos estudos apresentados no banco de dados. Para isso, apoiamo-nos nas considerações dos seguintes autores que discutem sobre o conceito de infância e de Educação Infantil, Oliveira (2013), Gagnebin (1997), Boto (2002), Dornelles (2005), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.

Segundo Gagnebin (1997), é possível afirmar que a noção de infância não é uma categoria natural e sim, histórica e por isso pode-se dizer que existe uma ligação estreita entre filosofia e infância. O que se compreende que por longas décadas a criança era tida como um ser em miniatura, sendo construída ao longo do processo histórico, retrata a forma como era concebida e percebida a criança. Ainda segundo Gagnebin (1997), a infância não era entendida em suas especificidades e a criança não era considerada em suas particularidades infantis, pois não havia um tratamento diferenciado para a criança no período da infância, ela era considerada um adulto em miniatura, pertencente de uma linhagem, a dos pais.

Na Modernidade, a concepção de criança começou a ser modificada. Os pais começaram a preocupar-se com a educação das crianças e a elas proporcionar um 'mundo' próprio. Foi necessário estabelecer regras e normas que comportassem a sociedade vigente, fator que contribuiu para que as crianças passassem a ser disciplinadas e se tornassem alvo do controle familiar, bem como, do meio no qual estavam inseridas. Tal fato favoreceu o surgimento da instituição escolar, pois a criança aparecia como figura frágil em sua constituição física, na conduta pública e na moralidade, por isso, necessitava ser regulada, adestrada e normalizada para o convívio social (BOTO, 2002).

Conforme Dornelles (2005) com a nova percepção de infância, as instituições escolares tiveram um novo direcionamento, como um processo disciplinador, sendo este não só as famílias sendo espaços educativos. Boto (2002) observou que a entrada das crianças nas instituições de ensino, fez com que elas fossem entendidas como aluno e o mundo da infância foi separado, efetivamente, do mundo adulto. A mesma autora citou como exemplo a distância que era recomendada entre o educador e a criança-aluno. Nesse sentido, ainda no século XVII, Boto (2002), evidenciou a concepção de criança presente nas obras de Comenius, o qual considerava que a criança deveria deixar de sê-lo para tornar-se aluno. Com efeito, ela era o rascunho do adulto em formação. Segundo Boto (2002, p. 41) entendia-se que "a formação da puerilidade constituía, de alguma maneira, a gênese do conceito moderno da criança bem educada: a criança cortês".

Nesse sentido, no século XVIII, mesmo com o processo de individualização já consolidado, os estudos sobre a infância entendiam a criança como uma folha em branco, que precisava ser preenchida, isto é, preparada para a vida adulta, pois nesse momento uma criança indisciplinada representava o fracasso do 'ser' enquanto adulto. Nesse entender, a projeção continuava sendo o maior enfoque.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a infância, ao longo das transformações sociais, tornou-se uma categoria de referência histórica, cultural e social; deixou de ser apenas um

período definido biologicamente existindo, simultaneamente, em um mesmo momento histórico, diversas representações da infância e da própria criança. Franco (2002), em uma de suas análises, em que buscou compreender a infância e a criança, assinalou que a história da infância, em especial no Brasil, esteve permeada por conceitos como: privação cultural, marginalidade social, econômica e ainda educativa. Assim, é pertinente situar a infância na contemporaneidade e ainda saber quem é este "ser" criança no atual contexto socioeconômico.

Nesse entender, Postman (1999) descreveu que a infância assumiu um aspecto singular, que foi se moldando de acordo com o cenário econômico, intelectual e até mesmo religioso de um determinado contexto. Sobre isso, Franco (2002, p. 30) afirmou que "sendo a infância uma construção histórica e social é imprópria ou inadequada supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico evidencia diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização". Pode-se dizer que a infância é um conceito sócio-histórico, não compreensível deslocado de sua realidade.

Na atualidade, Segundo Oliveira (2013), a criança configura-se como um ser criativo, curioso, e que precisa de um espaço diferenciado tanto no ambiente familiar, onde são objetos de afeto dos adultos, quanto no ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos e para avaliações segundo parâmetros externos à criança.

Na Educação Infantil, essa percepção que a sociedade tem sobre a criança também influencia na forma de pensar a educação, pois era entendido que apenas o cuidar era necessário, sendo este uma extensão do lar e um lugar na qual as mães poderiam deixar seus filhos, tendo um caráter assistencialista, sem a compreensão dos aspectos pedagógicos. Segundo Oliveira (2013, p. 10):

> Em nosso país, as instituições mantidas pelo poder público têm dado prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores de baixa renda, invocação à noção de "risco social". Por vezes, o argumento é que a educação de crianças em idade anterior à do ingresso no ensino fundamental deve ser serviço assistencialista às famílias para que pais e mães possam trabalhar despreocupados com os cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos.

Esse discurso foi bem difundido pela esfera política brasileira como uma ação de caridade, tendo um peso na própria concepção de Educação Infantil. O que colabora para o entendimento quanto à qualidade das escolas e ao cidadão que querem formar. Ainda segundo Oliveira (2013), as concepções existentes sobre Educação Infantil têm pesos políticos próprios, visto que os familiares, os educadores, os responsáveis pelas políticas públicas e outros adultos

alimentam expectativas diversas acerca das habilidades especificas de cada criança e estabelecem metas antagônicas em relação ao que deve alcançar – expectativas e metas fortemente condicionadas pela classe social da população atendida.

Ao relacionar a Educação Infantil, não podemos deixar de mencionar o que vem exposto na própria legislação brasileira e educacional. A Constituição Federal de 1988 explicitou o direito das crianças a receber, desde o nascimento, atendimento educacional em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), como um dever do Estado com a educação escolar pública. A Educação Infantil também figura como um direito dos pais trabalhadores urbanos e rurais à assistência gratuita aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas. Esse direito a uma educação pública e gratuita foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990 (BRASIL, 1990).

Assim, com essa compreensão, segundo Oliveira (2013), a LDB de Nº 9394/96, estabelece diretrizes para o atendimento a crianças em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 5 anos) constitui a Educação Infantil, nível de ensino integrante da Educação Básica. A educação de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas tem sido vista, cada vez mais, como um investimento necessário para seu desenvolvimento desde os primeiros meses de idade de ingresso na escolarização obrigatória. Para compreensão maior sobre o sistema educacional brasileiro e sua delimitação, apresentamos um quadro realizado por Abuchaim (2018), que mostra como vem sendo dividido todo o ensino, salientando que apenas focaremos a Educação Infantil.

Quadro 1 – Sistema Educacional Brasileiro

	Educação Básica					Ensino Superior
ETAPAS	Educação infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais		
FAIXA ETÁRIA	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 14 anos	5 a 17 anos	Acima de 18 anos
RESPONSABILIDADE E PRIORIDADE	Municípios		Estados e munícipios		Estados	Governo Federal e Estados

Fonte: ABUCHAIM, 2018.

Na Educação Infantil das crianças indígenas, além das características comuns, o ambiente também contribui para a formação do indivíduo, o que a cultura indígena passa a ser

inserida nas creches e nas escolas indígenas como apropriação da identidade. Na LDB 9394/96, no capítulo II, na seção I, art.26, inciso § 4, assegura a Educação Indígena como obrigatória, "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia". Ainda em continuação, na Seção III, Art.32, § 3º "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Enfaticamente, como ponto principal, descrita na LDB, descreveremos o título VIII, art. 78:

> O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
> II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

A LDB ainda assegura quanto ao financiamento e estrutura das escolas. Conforme o Art. 79, "A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa", com seus parágrafos:

> § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
> § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
> I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
> II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
> III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
> IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.
> § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) também vêm reforçar e colocar em vigor o que está na legislação maior, na própria LDB, quanto à proposta pedagógica a crianças indígenas:

> Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem: Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

As metas da educação incluem todas as modalidades da educação, e para a Educação Infantil o objetivo é universalizar o ensino, ampliar a oferta em creches, oferecer educação em tempo integral, universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

O ESTADO DA QUESTÃO: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E O PERCURSO PARA O MAPEAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Para atender aos objetivos do estudo aprofundaremos sobre os aspectos teóricos e metodológicos de Therrien (2004), por compreender que este autor deu o norte para desenvolver pesquisas sobre o Estado da Questão (EQ). Dessa forma, segundo Therrien (2004), o Estado da Questão tem a finalidade de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição

do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir da consulta no Portal de Periódicos CAPES e na BDTD, seguido da construção do Estado da Questão. A princípio, foi pensado em utilizar apenas o banco de dados da CAPES para realizar as buscas aos artigos publicados, mas pela quantidade pequena de produções optamos também por pesquisar na BDTD. Como descritores utilizamos "Formação de Professores Indígenas e Educação infantil"; "Educação Indígena"; "Docentes Indígenas"; "Formação de Professores" e "Prática Pedagógica Indígena", no que foram selecionados quatro (4) trabalhos. Ainda como aprofundamento do estudo, investigamos a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os mesmos descritores, sendo selecionados dezoito (18) trabalhos, como mostra quando abaixo:

Tabela 1

Síntese quantitativa dos trabalhos identificados e selecionados a partir das fontes de dados

Descritor	Fonte	Total de registros	Total de trabalhos selecionados
Formação de professores Indígenas	Periódico Capes	17	0
	BDTD	19	
Educação Indígena	Periódico Capes	71	9
	BDTD	48	
Docentes Indígenas	Periódico Capes	13	0
	BDTD	9	
Formação de Professores	Periódico Capes	103	9
	BDTD	12	
Prática Pedagógica Indígena	Periódico Capes	42	0
	BDTD	70	18

As pesquisas levantadas no periódico da CAPES apresentaram uma quantidade ínfima quando são selecionados pelos descritores "Formação de professores e Educação Infantil", já que a nossa pesquisa trata-se de Formação de Professores Indígenas na Educação Infantil, o que dificultou a identificação dos estudos, o que a partir dessa busca decidimos também inserir os estudos publicados na BDTD. O Quadro 2 apresenta informações básicas sobre os trabalhos selecionados.

Quadro 2

Dados básicos dos trabalhos selecionados para o diálogo com o objeto de investigação

Autor	Título	Tipo	Curso	Instituição/Ano
BARBALHO, José Ivamilson Silva	Saberes da Prática: Tempo, Espaço e Sujeitos da Formação Escolar entre os Professores/as Indígenas do Estado de Pernambuco	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco/2007
BELZ, Karina Cristiane	Educação Escolar Kaingang: do Discurso Oficial às Práticas Efetivas	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Santa Catarina/2008
BERNARDI, Luci dos Santos; STUAN, Geovana Mulinari; DELIZOICOV, Nadir Castilho.	Um Projeto Interdisciplinar: Abordagem Temática Freireana no Estágio de Docência do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena	Periódico	Artigo	Revista Pedagógica | V.17, N.34, Jan/Abr. 2015
BETTIOL, Célia Aparecida	Educação Escolar e Práticas Comunitárias na vida Apurinã: o fazer Pedagógico da Comunidade São João	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Amazonas/2007
BONIN, Iara Tatiana	E por falar em Povos Indígenas...Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?	Tese	Doutorado em Educação	Faculdade Federal do Rio Grande do Sul/2007
CARVALHO, Levindo Diniz	Imagens da Infância: Brincadeira, Brinquedo e Cultura	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais/2007
COELHO, Ana Cely de Sousa Coelho SILVA, Messias Furtado da	Experiência Pedagógica de Professores Karaywa1 Na Aldeia Indígena Mapuera, Oriximiná-PA	Periódico	Artigo	Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, N° 2, p. 163 - 188, MAI/AGO 2018.
DINIZ, Regina Lúcia Portela	Crescimento e Desenvolvimento da Criança Indígena: um estudo da etnia Pitaguary - Ceará	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade de São Paulo/2010
FERREIRA, Edna	A Criação do Centro de Educação e Cultura Indígena	Dissertação	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/2012

	(CECI) e a educação infantil indígena na aldeia KrukuTu			
FERREIRA, Geraldo Veloso	Educaçao Escolar Indígena: As práticas Culturais Indígenas na ação Pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauareté (AM)	Dissertação	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/2007
FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara	Educação Escolar Indígena na Terra Indígena APIAKÁ – KAYABI – EM JUARA – MT: resistências e desafios	Tese	Doutorado em Educação	Faculdade Federal do Rio Grande do Sul/2014
FREIRE, Maria do Céu Bessa	A Criança Indígena na Escola Urbana: um desafio intercultural	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Amazonas/2006
GAMA, Renata Lúcia de Assis	Desenho: Diálogos étnicos e culturais com crianças Guarani	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo/2011
GONÇALVES, Geovani José	Formação de Professores Indígenas e Quilombolas: Desafios e Perspectivas	Dissertação	Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino Americanos	Universidade Federal Da Integração Latino-Americana/2016
LANG, Cristiane Roberta	Encontros Movediços: encantamentos e estranhamentos entre a escola e uma comunidade Indígena MBYÀ GUARANI	Dissertação	Mestrado em Educação	Faculdade Federal do Rio Grande do Sul/2010
NETO, Jaspe Valle	Educação Escolar Indígena Mura: Por Entre Práticas Docentes e o Projeto Político-Pedagógico	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Amazonas/2013
ORELLANA, Aly David Arturo Yamall	Formação de Professores Indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios	Dissertação	Mestrado em: História, Política, Sociedade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/2011
PEREIRA, Érica Carolina	Os Curumins da Terra Brasílica: a educação da Criança no Século XVI e a Pedagogia Jesuítica	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de São Carlos/2007

PINHEIRO, Itemar de Medeiros	O Brincar da Criança Indígena Sateré-Mawé: Elo entre a Socialização e a Formação Cultural	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Amazonas Faculdade de Educação Programa/2015
RAMOS, Graziela Rocha Reghini	O Mec e a Educação Escolar Indígena – Uma Análise de Alguns dos Materiais de Formação para Professores Indígenas	Dissertação	Mestrado em Linguística	Universidade Estadual de Campinas/2010
ROSA, Helena Alpini	"Kuaa Mbo'e = Conhecer, Ensinar": A Experiência na Formação de Professores Guarani	Periódico	Artigo	Revista Pedagógica | V.17, N.34, Jan/Abr. 2015
SANTOS, Chirley Maria de Souza Almeida	O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia TEKOA PYAU (Jaraguá – São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação de educadores indígenas	Dissertação	Mestrado em: História, Política, Sociedade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/2016
SANTOS, Jonildo Viana dos	Identidade Docente e Formação de Professores Macuxi: do Imaginário Negativo à Afirmação Identitária na Contemporaneidade	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Amazonas/2015
SANTOS, Solange Estanislau	Essa Ciranda não As Crianças (IN)visíveis nos discursos políticos da Educação Infantil:entre imagens e palavras	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas/2014
SILVA, Ana Lúcia Gomes	Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da Educação, Arte e Cultura	Tese	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/2013
SILVA, Letícia Alves da	Formação de Professores e Práticas Pedagógicas para o Ensino de História em Contexto Pluriétnico no Alto Rio Negro	Dissertação	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/2017

SILVA, Letícia Ramos; LIMA, Sônia Maria Pereira; VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel	Diversidade Cultural - Diálogos Interdisciplinares Entre Povos Indígenas e Não Indígenas - Uma Experiência na Formação Inicial Docente.	Periódico	Artigo	Revista Ambivalências V.4 • N.7 • p. 309 – 323 • Jan-Jun/2016
SOARES, Tathiana Santos	História e Cultura dos Povos Indígenas na Formação De Professores em Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Sergipe/2018
SOUSA, Jomária Dória de	Professores Indígenas Maxakali e a prática em suas aldeias: mudanças e entraves	Dissertação	Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Universidade Federal de Juiz de Fora/2013

No segundo momento, a pesquisa buscou identificar artigos científicos publicados no Portal de Periódicos da CAPES, dos últimos cinco anos, e Teses e Dissertações na BDTD, nos anos de 2006 a 2018. Essa fase da pesquisa foi desenvolvida em Novembro de 2018. O desenvolvimento da pesquisa a partir de publicações em periódicos qualificados pela Capes na área de Educação ocorreu da seguinte forma: inicialmente, fizemos uma busca nos periódicos da Capes que abordassem a temática já apresentada, com avaliação Qualis foi apontada a partir dos artigos identificados, o que visualizamos o B1, B2 e B4, visto que esses estratos também representam uma boa avaliação junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação no país. O que totalizaram apenas quatro (4) artigos em três (3) revistas diversas, como mostra no quadro 2.

Outra fonte de dados utilizada foi o levantamento de publicação de Teses e Dissertações na BDTD. A finalidade de presente estudo é perceber como vem configurando a formação docente dos Indígenas na Educação Infantil, através dos estudos publicados. Consideramos que essa etapa da pesquisa foi fundamental para complementar o mapeamento dos estudos acerca da formação docente indígena na Educação Infantil, permitindo uma melhor análise sobre os enfoques e as reflexões desenvolvidas acerca da nossa proposta investigativa. Por ser uma temática difícil de visualizar nos títulos dos trabalhos, foi necessário, através dos descritores para compreender também pelos resumos e identificar o que discute tal temática, conforme Tabela 2 e 3.

Tabela 2

Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes

Descritores	Total de Registros	Total Selecionados
Formação de professores Indígenas	17	0
Educação Indígena	71	0
Docentes Indígenas	13	0
Formação de Professores	103	3
Prática Pedagógica Indígena	42	1

Fonte:?

Tabela 3

Síntese quantitativa das Dissertações e Teses

Descritores	Total de Registros	Total Selecionados
Formação de professores Indígenas	19	0
Educação Indígena	48	9
Docentes Indígenas	9	0
Formação de Professores	12	6
Prática Pedagógica Indígena	70	10

A definição dos coletores foi sendo feita à medida que identificamos a necessidade de ampliar as possibilidades de buscas, visto que, a quantidade de trabalhos apresentados era pequena, a temática "Formação docente dos Indígenas" não tem apresentado uma quantidade de estudos consideráveis relacionados à "Educação Infantil". Outro aspecto a ser destacado é que muitos estudos, quando se trata de indígena, trazem questões de territorialidade, e outros registrados em língua estrangeira. Foram selecionados quatro (4) artigos publicados em periódicos científicos. O Quadro 3 apresenta os principais dados desses artigos.

Quadro 3

Principais informações dos artigos publicados em revistas científicas selecionadas

Autores(as)	Título	Revista/ano	
BERNARDI, Luci dos Santos; STUAN, Geovana Mulinari; DELIZOICOV, Nadir Castilho.	Um Projeto Interdisciplinar: Abordagem Temática Freireana no Estágio de Docência do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena	Revista Pedagógica | V.17, N.34, Jan/Abr. 2015	B1
COELHO, Ana Cely de Sousa Coelho	Experiência Pedagógica de Professores Karaywa1 Na Aldeia	Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8,	B2

SILVA, Messias Furtado da	Indígena Mapuera, Oriximiná-PA	N° 2, p. 163 - 188, MAI/AGO 2018.	
ROSA, Helena Alpini	"Kuaa Mbo'e = Conhecer, Ensinar": A Experiência na Formação de Professores Guarani	Revista Pedagógica | V.17, N.34, Jan/Abr. 2015	B1
SILVA, Letícia Ramos; LIMA, Sônia Maria Pereira; VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel	Diversidade Cultural - Diálogos Interdisciplinares Entre Povos Indígenas e Não Indígenas - Uma Experiência na Formação Inicial Docente.	Revista Ambivalências V.4 • N.7 • p. 309 – 323 • Jan-Jun/2016	B4

Para a seleção desses artigos, foi feita, inicialmente, a leitura dos temas buscando o enfoque na Formação docente dos Indígenas na Educação Infantil. Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Conforme podemos observar no Quadro 2, os quatro (4) artigos selecionados estão distribuídos da seguinte forma: dois (2) artigos publicados em revista Qualis B1, um (1) publicado em revista B2 e um (1) publicado em revista B4. Ressaltamos que os Qualis foram identificados conforme foram apresentados pelo portal de Periódicos da CAPES, o que definimos pelos descritores.

AFINAL, O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE FORMAÇÃO DOS DOCENTES INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

As pesquisas em dissertações e teses localizadas nos bancos de dados revelaram poucas produções relacionadas ao tema, conforme consta na Tabela 4.

Tabela 4

Evolução das pesquisas em dissertações e teses sobre o docente bacharel

Tipo de Publicação	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Dissertações	1	5	1	0	3	2	1	2	0	1	2	1	1
Teses	1	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0
Subtotal	2	5	1	0	3	2	1	3	2	2	2	1	1
Total						25							

Percebemos que não houve um crescente interesse pela temática no decorrer das décadas, destacando-se apenas pelo quantitativo em 2006, mesmo não sendo considerável. Esse quantitativo apresenta-se também em forma de preocupação quanto aos estudos voltados à temática indígena. Significa também que ainda há muito a ser discutido, visto que não tem uma continuidade no debate, podendo sinalizar que pouco se investiga sobre a formação dos docentes indígenas que estão exercendo a sua prática e na Educação Infantil. Com relação aos

enfoques das investigações, observamos uma tendência de pesquisas mais voltadas ao tema de forma mais generalista, como “Formação de Professores”; “Formação Docente”, mas ao delimitar com o termo indígena, o número diminui consideravelmente. A Tabela 5 apresenta uma síntese dos assuntos abordados nos títulos dos trabalhos.

Tabela 5

Principais assuntos focalizados nos temas das investigações analisadas

Assuntos	Quantidade
Cultura indígena	4
O brincar da criança indígena	5
Educação indígena	2
Formação de Professores Indígenas	4
Interculturalidade Indígena	1
Total	16

Percebemos que os assuntos de maior interesse destacados nos temas dos trabalhos estão relacionadas à brincadeira, à cultura e à formação de professores indígenas; o que podemos considerar por ser uma temática que está em evidência, ainda que não tão expressivamente. A diversidade também engloba as etnias, o que leva a destacar temas mais gerais como o que foi apresentado. As pesquisas denotam a necessidade de solucionar lacunas e erros históricos, quanto ao processo de aculturação dos indígenas e respostas para as inquietações quanto ao processo de escolarização. Outros assuntos também surgem nos temas dos trabalhos: a formação inicial dos docentes indígenas: territorialidade, identidade indígena. Esses temas aparecem em maior percentual, no total das dissertações e teses selecionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que as pesquisas voltadas para a formação dos professores indígenas na Educação Infantil são pequenas em comparação aos trabalhos que abordam a formação de professores. Segundo a LDB 9394/96, os conteúdos indígenas devem ser inseridos dentro da organização curricular da escola e que os professores das aldeias devem ter formação específica para estarem em sala de aula de Educação Infantil.

Nesse sentido, é possível destacar que a formação do educando possibilita o maior desenvolvimento da criança, e possibilita que este se aproprie de valores e hábitos presentes na tradição indígena. Segundo Therrien (2012) o educador tem a incumbência de produzir a aprendizagem dos sujeitos, situado nos limites da autonomia que a ética profissional regula.

Esse desafio deve adequar-se a uma postura de mediador nos processos de aprendizagem à vida no mundo de cidadãos, de futuros trabalhadores e profissionais, e assim contribuir na constituição de 'sujeitos', no desenvolvimento de identidades (indivíduos) e de sociedade (coletividade) de humanos.

As descobertas iniciais do EQ proporcionaram a certeza de que as produções acerca da formação dos docentes indígenas da Educação Infantil devem ser mais exploradas, por se tratar de uma fase importante no processo de desenvolvimento da criança. Procuramos organizar os descritores que pudessem oferecer segurança para melhor compreendermos os aspectos descritos nos resumos, na introdução dos trabalhos de teses, dissertações e artigos de periódicos, do referencial teórico.

As pesquisas realizadas nas bases de dados, por vezes, no seu título, pelo fato de a busca estar relacionada à formação de professores, não tratavam de professores na Educação Infantil, mas do ensino superior em maior número do que em qualquer outro nível de ensino. O que para os indígenas é preciso também fomentar a formação superior indígena, pois estes poderão contribuir na formação específica dos moradores das aldeias como aspecto importante para a revitalização da cultura e também como permanência das tradições e dos costumes que vão sendo passados de gerações.

As buscas realizadas em sítios on-line procuraram encontrar pesquisas que auxiliaram no delineamento do objeto investigativo, delimitando a contribuição original e inédita do estudo no campo científico da educação tendo por escopo a formação dos professores indígenas na Educação Infantil. Os trabalhos encontrados serviram de norteadores para a investigação proposta fornecendo subsídios teórico-científicos, metodológicos proporcionando a reflexão acerca dos aspectos teóricos e do trabalho de campo. Ressaltando desafios e estratégias vivenciadas por outros pesquisadores servindo de base para planejar e redimensionar as etapas da proposta investigativa.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das Políticas de Educação Infantil no Brasil.** Brasília: Unesco,2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**- LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEC, 1998.

BOTO, C. **O desencantamento da criança**: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JUNIOR, M. (orgs). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FRANCO, M. E. W. **Compreendendo a infância**: como condição de criança. Porto Alegre; Mediação, 2002.

GAGNEBIN, J.M. **Infância e Pensamento**. In: GHIRALDELLI, P.J. (org). Infância, Escola e Modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná. p. 83-100, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=svfDAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT15&dq=conceito+de+educa%C3%A7ao+infantil&ots=DXaWgzTVbE&sig=eIulfZ_PGeWiSHHu3u2fsD2-7ec#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 18 nov. 2018.

THERRIEN, Jacques. Silvia Maria Nóbrega, THERRIEN, **Trabalhos Científicos e o estado da questão**: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional. V. 15, n. 30, jul-dez, 2004.

A HISTÓRIA DO COLÉGIO DOROTÉIAS EM FORTALEZA NO ESTADO DO CEARÁ

Juscelino Chaves Sales[1]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar os motivos que levaram algumas instituições católicas que atuavam na cidade de Fortaleza a fechar as portas. O foco do trabalho está centrado no Colégio Dorotéias, mostrando a sua história desde a sua fundação até seu fechamento. As demais escolas confessionais de Fortaleza serviram como complemento para fundamentar nossas hipóteses, que procuraram demonstrar uma interligação de vários fatores que acabaram proporcionando estes fechamentos. Entre eles situamos: uma mudança no modelo de Estado, com o Brasil se acomodando dentro da ótica neoliberal, uma reestruturação da Igreja Católica com o Concílio do Vaticano II, a influência do movimento feminista, como também a crise das vocações religiosas, decorrentes principalmente da desagregação da família tradicional. Pretendemos com este trabalho ajudar elucidar os motivos que levaram escolas como o Colégio Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração) com anos de tradição na cidade de Fortaleza a fechar suas portas de maneira tão drástica.

Palavras-chave: Educação, Escolas católicas, Colégio Dorotéias.

1. INTRODUÇÃO

Falar da história de um colégio católico, das escolas católicas, é necessário saber que o início da educação católica no Brasil se confunde com a própria educação no Brasil.

> Em todas as épocas a Igreja Católica sempre insistiu nesta nota ímpar e insubstituível da educação católica, mas nos últimos tempos o fez com mais ênfase pela palavra santa do Papa catequista Pio X, pela doutrina clara, contundente e corajosa de Pio XI, pela sabedoria de Pio XII, ensinando sem subterfúgios, nem coberta de véus, a verdade revelada, ressaltando a diferença intrínseca existente entre a pedagogia católica e os princípios educacionais da moda inspirados no naturalismo de Rousseau, mostrando a distância infinita que vai da moral católica para os costumes depravados da sociedade contemporânea, combatendo de frente a violação por parte do estado nazista, fascista ou

[1]Doutor, Universidade Estadual do Vale do Acaraú, juscelinochaves@hotmail.com

> comunista dos direitos dos pais e da religião no campo educacional (CORÇÃO, 1975).

Muitos investimentos foram feitos em colégios confessionais, bem como em universidades, com o objetivo de expandir ainda mais a influência sobre o posicionamento político e religioso da população brasileira (MOURA, 2000).

> Em Roma ocorreu o congresso europeu sobre o ensino católico no ano de 2008. O evento foi organizado pelo Conselho de Conferências Episcopais da Europa (CCEE) e o Comitê Europeu de Ensino Católico (CEEC). Na Europa Ocidental há cerca de 7,3 milhões de alunos de escolas católicas, dos quais quase a metade corresponde à França e à Espanha, enquanto nos países do Leste há menos de 200 mil alunos. Em alguns países estão fechando escolas por falta de demanda (ÁLVAREZ, 2008).

De acordo com Sato (2000) as escolas católicas perderam 300 mil alunos em 3 anos, no mesmo período 130 estabelecimentos foram fechados no Brasil conforme dados da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O ensino religioso em escolas públicas, a inserção social por meio de escolas confessionais e o "cuidado" com a maneira que os pais educavam os filhos foram os principais canais de tentativa de dominação católica por meio da educação. Desse modo, esperava-se afastar os brasileiros de caminhos "errôneos" e aproximá-los do caminho que conduziria a "salvação" (SILVA, 2012).

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar os motivos que levaram o Colégio Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração), que era uma instituição católica que formou várias gerações e atuava na cidade de Fortaleza a fechar suas portas. Também como justificativa para este trabalho é a grande importância que a educação católica tem pois o Colégio Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração) formou muitas pessoas, principalmente as mulheres para serem pessoas humanas e competentes em suas profissões. O Colégio Dorotéias, por cerca de 60 anos desde a sua fundação só estudavam mulheres, onde inclusive existiam alunas que estudavam em forma de internato, morando no próprio colégio.

2. METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos e as ferramentas usadas para realização desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica e como instrumentos para coleta de dados usamos livros, jornais e fotografias de antigas ex-alunas do colégio Dorotéias (Colégio Nossa Senhora

do Sagrado Coração). Também foram feitas visitas in loco ao colégio Dorotéias antes e depois do seu fechamento.

3. COLÉGIO DOROTÉIAS NA CIDADE DE FORTALEZA

Santa Paula Frassinetti era uma freira italiana que nasceu na cidade de Genova na Itália e fundou as Irmãs Dorotéias.

> Em 12 de Agosto de 1834, no santuário de São Martinho de Albaro em Genova na Itália, sete jovens consagram a Deus a sua vida. A Missa é celebrada pelo irmão de Santa Paula Frassinetti o Padre José Frassinetti, que as preparara para aquele passo tão importante. Sentem-se felizes: é o colocar da primeira pedra do Instituto, o iniciar da vida em comunidade, ancoradas na única riqueza que é Jesus Cristo. Na verdade, nada têm, na pobreza da casinha de Quinto, que escolheram como a sua primeira morada (VIRGINIA, 1995).

Em 1984, Paula Frassinetti foi declara Santa pelo Papa São João Paulo II, durante uma comovente cerimônia solene na Basílica de São Pedro em Roma.

As Doroteias trabalham para a glória de Deus e dilatam o seu Reino nos seguintes países: Europa - Espanha, Inglaterra, Itália, Malta, Portugal, Suíça; América

do Norte - Estados Unidos. Na América Latina - Brasil, Peru; África - Angola, Moçambique; Ásia - Taiwan.

A 19 de abril de 1915, “abrindo a porta da rua como quem abre um abraço”, plagiando Raquel de Queiroz, o Ceará recebe com carinho: Madre Lemos e Alexandrina, Soror Wanderley e Soror Botafogo, Irmãs Martins e Oliveira que tiveram como superiora: Madre Gema Balestra (VIRGINIA, 1995).

Firmava-se um pacto: os europeus, com luzes culturais mais intensas, davam-nos através da italiana, flor da Ligúria, Paula Frassinetti, as Irmãs Dorotéias e o Ceará retribuíam-lhe confiança e credibilidade nas educadoras recém-chegadas (VIRGINIA, 1995).

No bairro Joaquim Távora, o antigo calçamento de Messejana, instalou-se o Colégio Dorotéias, a partir de 1938, denominado Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração. Hoje o antigo Colégio Dorotéias foi vendido para um universitário particular chamado de Mauricio de Nassau (UNINASSAU), que possui a sede em Recife no estado de Pernambuco e o antigo calçamento de Messejana passou a se chamar depois e mantem o nome até hoje de rua Visconde do Rio Branco. O UNINASSAU cresceu muito nos

últimos anos em todo o nordeste brasileiro e em Fortaleza tem mais de um campus, sendo o do antigo Colégio Dorotéias chamado agora de Campus Dorotéias.

A Figura 1 mostra grupo de alunas do colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração aos pés de uma imagem de Nossa Senhora no ano de 1947 onde só tinha alunas, ou seja, o colégio não era misto. O Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração só se tornou misto, com alunos dos sexos masculino e feminino, quando outros colégios católicos se tornaram misto na década de 70.

Figura 1. Grupo de alunas do Colégio Dorotéias no ano de 1947.



Fonte: Francisca Temis de Farias Chaves Sales, 1948.

Inicialmente, tinha os cursos primários e secundários; em 1921 acresceu-se o Curso Normal e forma a primeira turma de professoras; posteriormente com uma das Reformas do Ensino, o secundário transformou-se em ginásio e em 1971, instalou-se o curso científico. A Figura 2 mostra a foto de uma aluna do curso normal quando concluiu o curso a mais de 65 anos atrás.

Figura 2. A conclusão de uma aluna do curso Normal no Colégio Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração).



Fonte: Francisca Temis de Farias Chaves Sales, 1956.

O Colégio Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração) viveu realidades diversas, louváveis e justificadas que podem serem citadas abaixo (VIRGINIA, 1995).

a) Internato, para atender, sobretudo às famílias que residiam no interior do Estado.

b) Colégio exclusivamente feminino.

c) Instituição de ensino misto, quando jovens de sexos diferentes recebem com sabedoria, profundas orientações para a vida.

d) Curso Noturno

e) Estabelecimento particular.

f) Escola gratuita, inicialmente funcionando em anexo ao Colégio e no ano de 1995, com matrícula de 800 alunos, no bairro Dias Macêdo.

Em qualquer destes momentos, ressalta-se um currículo sério, aliado a excelente competência pedagógica.

Registremos a criação e o funcionamento da:

- Pia União de Santa Dorotéia

- Pia União das Filhas de Maria

-JOC e JEC, ramos da Ação Católica

-Associação das Ex-Alunas.

A JOC era a Juventude Operária Católica enquanto a JEC era a Juventude Estudantil Católica. As Irmãs Dorotéias incentivavam suas alunas a participar dos movimentos da Igreja Católica.

> Em 1980 dentro da nova ideologia da Igreja Católica, opção pelos pobres, as Irmãs Dorotéias transferiram-se para o Bairro Dias Macêdo ficando a área física e o alunado sob a direção do Padre Gotardo Lemos e posteriormente foi arrenda para o colégio Geo-Studio. Assim, em 1993, após 12 anos de ausência, retomaram as Irmãs, a direção do Colégio, supervisionado pela idealista e compromissado com a causa da educação a Irmã Teresinha Lima (VIRGINIA, 1995).

Escola tradicional das moças de classe média de Fortaleza desde 1915, depois transformada em escola mista, o Colégio Dorotéias viveu uma crise financeira após o fim da década de 1990 e fechou as portas no ano de 2005 depois de 90 anos (SOARES, 2005).

4. A CRISE DA IGREJA CATÓLICA NO BRASIL

A Igreja Católica no Brasil desde o Concilio Vaticano II vem diminuindo as vocações para padres e freiras.

> O balanço numérico da crise de identidade não deixa dúvidas quanto ao estrago provocado desde então por aquilo que alguns classificam como perda de "referenciais". Desde o pontificado de João XXII, sobretudo a partir do Concilio Vaticano II (convocado por ele), mais de 100 mil padres deixaram o sacerdócio e cerca de 250 mil freiras deixaram suas congregações religiosas, rompendo os votos professados e abandonaram a Igreja Católica, tendo como consequência o fechamento de um número incontável de seminários, mosteiros, conventos, colégios, hospitais, creches e instituições educacionais e assistências da Igreja Católica fecharam suas portas ou agonizam em vários países do mundo (MENEZES, 2007).

Os números não mentem: claramente algo não deu certo na tentativa de "agiornamento" da Igreja, confundindo seus adeptos, principalmente na Europa e Américas. Na Ásia, África e Oceania, temos casos de países que houve foi aumento de vocações como nas Filipinas, Coréia do Sul, Japão, Nigéria, Índia, China e Austrália.

O número de alunos das escolas católicas brasileiras caiu 43,9% nos últimos anos, segundo o levantamento mais recente da área. A queda significa quase 400 mil estudantes a menos no período de 1996 a 2004. A crise levou ainda ao fechamento de oito escolas católicas por ano no País nesse período, continuando a crise até hoje. A pesquisa foi concluída neste ano pelo CERIS a pedido da ANAMEC (CAMPEÃO, 2006).

O CERIS é o Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais enquanto que a ANAMEC Associação Nacional de Mantenedoras das Escolas Católicas no Brasil.

4.1. Um futuro sem freiras?

As freiras com suas congregações religiosas, desempenam um importante papel na educação pois eles dirigem vários colégios em todo o mundo.

> Existe um relatório atualizado e minucioso sobre as religiosas de Québec, a província-estado do Canadá que fala francês. um caso típico, o *québecois*; trata-se, com efeito, da única região da américa do norte que, desde os inícios, foi colonizada e evangelizada por católicos, que ali erigiram um regime de *chrétienté* administrado por uma igreja onipresente (RATZINGER, 1985, p.73).

A crise da falta de freiras conforme foi esplanada pelo então Cardeal Joseph Ratzinger no ano de 1984, quando ele era Prefeito da Sagrada Congregação da Doutrina da Fé e depois ele viria a ser o Papa Bento VXI, e não é só no Canadá como ele explicou abaixo.

> Com efeito, ainda há vinte anos, no início dos anos 60, o Quebec era a região do mundo com o mais elevado número de religiosas em relação aos habitantes, que eram ao todo 6 milhões. Entre 1961 e 1981, entre saídas, mortes e falta de recrutamento, as religiosas reduziram-se de 46933 a 26294. Uma queda, portanto, de 44% e que parece irrefreável. As novas vocações, no mesmo período, diminuíram cerca de 98,5%. Além do mais, resulta que boa parte de 1,5%, que resta é constituída, não de jovens, mas de "vocações tardias". Tanto que, com um simples cálculo, todos os sociólogos concordam com uma conclusão crua: Dentro em breve pelo menos nos cálculos humanos, a vida religiosa feminina, no Canadá será somente uma recordação" (RATZINGER, 1985, p.73).

Os mesmos sociólogos que prepararam o relatório recordam que, nestes vinte anos, as comunidades passaram por todo tipo de reformas imagináveis: abandono do hábito religioso, salário individual, doutorados nas universidades leigas, inserção nas profissões seculares, assistência maciça de todo tipo de "peritos" (RATZINGER, 1984 ,p.74).

Em Fortaleza nos últimos anos fecharam os seguintes colégios dirigidos por freiras: Colégio Santa Maria Goreti, Colégio Nossa Senhora da Assunção (depois de 50 anos de trabalho na sociedade cearense), Colégio Stela Maris, com mais de 30 anos de atividade. O Colégio Nossa Senhora de Lourdes fechou em 2005, sendo seus poucos alunos transferidos para o colégio Rosa Gatorno. Hoje o prédio do colégio é alugado para a UNIFAMETRO (Centro Universitário Fametro). Quando foi alugado a UNIFAMETRO chamava-se de FAMETRO (Faculdade Metropolitana de Fortaleza) pois ela era ainda uma faculdade. A Figura 3 mostra o prédio do antigo Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

Figura 3. Colégio Nossa Senhora de Lourdes.



Fonte: Própia, 2009.

As Filha de Santana fecharam o colégio Rosa Gatorno que possui o nome da fundadora da congregação a dois anos atrás, no bairro do Jacarecanga. O colégio Santana

de Sobral diminuiu a quantidade de alunos. Em 2005 o colégio Rosa Gatorno tinha completado 65 anos. Em 2006 o colégio foi arrendado para a FAMETRO (Faculdade Metropolitana) e o arrendamento continua até hoje.

As Filhas da Caridade de São Vicente de Paula também possuem escolas católicas. As irmãs dirigiam quatro colégios em Fortaleza até 2005, porem dois deles fecharam que são o Colégio Santa Maria Goreti e Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Colégio São Rafael Conforme Ir. Valdenora da casa provincial em Fortaleza hoje só existem 4 noviças. Em 1955 só existia no Brasil a província do Rio de Janeiro e entraram 110 noviças para fazer noviciado. Hoje a congregação possui 5 províncias, em Recife, Belém, Curitiba Fortaleza e Rio de Janeiro, que juntas não possuem 35 noviças. Vale ressaltar que a população do Brasil em 2006 era de cerca de 188 milhões habitantes e que em 1955 não chegava a 45 milhões de habitantes, o que se conclui que as mulheres em grande maioria não querem mais ser freiras.

Vale ressaltar que outros colégios católicos dirigidos por freiras em Fortaleza, estão com dificuldade, entre eles temos o Colégio São Rafael, bem como o Colégio da Imaculada Conceição que funciona a mais de 140 anos, e o dirigido pelas irmãs Salesianas chamado de Colégio Juvenal de Carvalho.

4.2. A crise atinge o Colégio Doroteias

Segundo a superiora da congregação das irmãs Doroteias em Fortaleza hoje no Ceará existem 20 (vinte) irmãs sendo que dez tem mais de 70 anos e moram na casa das irmãs idosas, ou seja, na casa provincial localizada no bairro Dias Macedo mais especificamente na antiga fazenda Uirapuru. Outras 3 (três) moram em uma casa em Aracoiaba no interior do Ceará. Também quatro irmãs orientam as noviças que pretendem fazer os votos religiosos e as outras 3 (três) trabalham na casa de retiros.

Hoje juntando as três provinciais do Brasil só existem 6 (seis) noviças que pretendem ser freiras, onde 3 (três) são da região Norte, uma da região Sul e outras duas da região Nordeste. Portanto pode-se dizer que o Colégio Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração) fechou por falta de freiras.

Na década dos anos 70 uma irmã Dorotéia foi fazer mestrado e quando voltou pediu dispensa da congregação e se empregou em um colégio de dirigido por religiosos da congregação dos irmãos Maristas. O irmão diretor do outro colégio católico dirigido pelos irmãos Maristas de Fortaleza chamado Colégio Cearense do Sagrado Coração, que

também fechou as portas; deixou a congregação e se casou no civil, com a ex-freira Dorotéia. A Igreja Católica não permite o casamento de ex-religiosos (padres, freiras, irmãos), ou seja, eles só podem se casar no civil.

Pouco tempo depois de seu fechamento o Colégio Dorotéias foi tombado fazendo assim a necessidade de uma preservação da história da educação na cidade de Fortaleza no estado do Ceará.

Pela história que representa para a cidade e por sua arquitetura da fachada preservada, o prédio da escola foi tombado pelo Conselho de Patrimônio Histórico-Cultural (CONPHIC). A decisão é um alívio para quem temia que a ex-escola permanecesse somente na memória dos ex-alunos. Com isso, a Secretaria de Cultura de Fortaleza (Secultfor) concluiu os últimos processos administrativos necessários para a homologação do tombamento do prédio pela prefeita de Fortaleza na época e posterior publicação no Diário Oficial do Município.

O prédio do Colégio Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração), na Avenida Aguanambi, foi comprado pelo Grupo Universitário Maurício de Nassau, sediado em Recife (NETO, 2008). A aquisição ocorreu no decorrer do processo e com conhecimento do Conselho (COMPHIC), que comemora a continuidade em relação aos seus propósitos educacionais de origem. Por isso, o COMPHIC realizou reuniões com os representantes do grupo comprador para garantir sua integridade física e valorização do patrimônio histórico.

O restauro da fachada preserva o desenho original. Mas a parte interna já está muito comprometida devido a intervenções aleatórias feitas anteriormente. Foi feita a reforma interna para sediar a faculdade (UNINASSAU).

O prédio possui linhas arquitetônicas do estilo eclético, surgido na França, ainda na metade do século XIX. Mas para a professora Clélia Lustosa, representante do Instituto do Patrimônio Histórico e ex-aluna da escola, o tombamento tem um significado a mais. “Quantas meninas não fizeram a primeira comunhão naquela igreja do Colégio Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração). No quintal, tinha as quermesses, os pastoris”, lembra (VIRGINIA, 1995).

A Figura 4 mostra a Igreja do Colégio Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração) onde se celebravam as missas de primeira comunhça, crisma e tambem todos os dias tinha a celebração da missa pelos alunos, funcionarios e era aberta ao público em geral que quisesse participar. Hoje dentro da Igreja (capela), devido ao seu

tombamento e não haver a possibilidade uma demolição, funciona a biblioteca do Centro Universitário (UNINASSAU) que comprou o colégio Dorotéias.

Figura 4. A Igreja (capela) do colégio Dorotéias**.**



Fonte: Própia, 2009.

O depoimento de ex-aluna nos diz: a notícia de que o Conselho Municipal de Proteção ao Patrimônio Histórico-Cultural, da Secretaria de Cultura de Fortaleza, aprovou o tombamento do Colégio das Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração) teve em mim o um efeito da "Madeleine" de Proust, despertando uma onda de recordações da infância e adolescência. Estudei ali do primário ao final do ginásio e fiz na Igreja do Colégio das Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração) minha Primeira Comunhão. Igreja bonita, limpinha, clara e arejada, cuja torre ovalada, em tom amarelo clarinho, forma junto com o prédio do Colégio um conjunto arquitetônico harmônico e equilibrado (VIRGINIA, 1995).

A cerca de 2 (dois) anos foi construído um prédio de mais de 10 (andares) pelo Centro Universitário (UNINASSAU) com salas de aulas, no local onde era o estacionamento e a quadra do antigo Colegio Dorotéias (Figura 5). O restante das edificações como a Igreja do antigo colégio continuam preservadas devido ao tombamento.

Figura 5. Prédio de mais de 10 e a Igreja preservada.



Fonte: Própia, 2019.

É o Colégio das Dorotéias com sua Igreja que ainda garante um pouco de formosura e nobreza a aquele pedaço esquecido de nossa cidade. Soube que um grupo empresarial importante comprou tudo e vai dar novo destino ao lugar preservando seu valor histórico e arquitetônico. Deus as conserve e o Patrimônio Histórico as proteja (VIRGINIA, 1995).

O Colégio das Dorotéias (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração) depois de ter sido alugado por um determinado tempo para o colégio GEO-Stúdio, voltou para a mão das irmãs Doroteias e ainda funcionou um determinado tempo antes de fechar as portas definitivamente.

> Por enquanto é festejar a volta do Dorotéias ao seu antigo esplendor. Quem sabe na inauguração do novo espaço não se reúnam alunas das Dorotéias do meu tempo? Seria bom rever a verdadeira legião de Fátimas que havia no colégio: a Sipahi, a Andrade, a Botelho, a Pinho e a Moreira; as irmãs Kataoka que moravam ali pertinho; e a Mena e a Lourdinha Pinheiro, de Belém do Pará; a Álida Otoch e as Isabeis Cristinas, Coelho e Targino; a Odete e a Ceci Botelho; as Angelas e a Liduína, a Rosário, a Regina Cláudia, a Cristina Bandeira, a Vania Gondim e a Raimunda Helena. E todas as que foram colegas da Clélia e da Socorro. A gente pode até cantar o hino do Colégio (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração). Meu verso preferido era o que diz: "Aqui se formam as almas para a vida. Mentes se luzem de luz imortal/ Cresce o amor à Pátria querida/ Formam-se planos de um grande ideal" (VIRGINIA, 1995).

No Colégio Doroteis (Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração) além da primeira comunhão, crisma das alunas como mostra a Figura 6 no ano de 1968, as irmãs também permitiam a celebração de outros acontecimentos. No começo do colégio as freiras usavam mais o hábito (roupa) preto, depois elas passaram a usar o habtito branco e hoje as que restam em sua maioria não usam mais o hábito religioso.

Figura 6. Primeira comunhão das alunas no ano de 1968.



Fonte: Francisaca Temis de Farias Chaves Sales, 1968.

Na Figura 7 mostra uma ex-aluna com as irmãs e seus pais após celebração de Missa de ação de graças por seus 15 anos no ano de 1973. Uma das freiras era tia da aniversariante e chegou tambem a trabalha no colégio por alguns anos. Podemos perceber a freira mais nova (diretrora do colégio na época) sem usar o habito branco e o véu preto, e com um vestido mais curto.

Figura 7. Uma ex-aluna com os pais e as irmãs Dorotéias no ano de 1973.



Fonte: Francisaca Temis de Farias Chaves Sales,1973.

"A inadimplência era muito grande e temos um número pequeno de alunos. É impossível continuar oferecendo um ensino de qualidade porque não temos como investir", dizia a diretora. A Congregação das Irmãs Dorotéias administra 19 colégios e duas faculdades no Brasil. No ano de 1995 foi o octogésimo aniversário de fundação do Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração – Irmãs Doroteias (VIRGINA, 1995).

Hoje se estivesse funcionando o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração das Irmãs Dorotéias, estaria com mais de 100 anos de existência na cidade de Fortaleza, com educação de qualidade.

O prédio, que fica localizado na avenida Visconde do Rio Branco, 2.078, no bairro José Bonifácio, possui cerca de 60 salas de aula. Havia 264 alunos matriculados da Educação Infantil ao Ensino Médio quando o Colégio Dorotéias fechou (VIRGINA, 1995).

5. CAUSAS DO FECHAMENTO DO COLÉGIO DOROTÉIAS

A decadência da educação católica teve início e cresceu juntamente com a degradação da família contemporânea. Todavia a escola supria as falhas da educação familiar. Nas eras pré-históricas de uns quinze anos atrás ainda se conheciam as escolas católicas. Dirigiam-nas religiosos e religiosas dotados de sólidos conhecimentos, sérios na vocação religiosa e intelectualmente honestos. Os tradicionais colégios católicos primavam pela ordem, pela disciplina, pelo respeito. Os velhos prédios, em atmosfera de agradável acolhimento, com a grande igreja sobressaindo ao corpo do edifício, nos quais as figuras austeras dos mestres, a tranquilidade dos alunos, os pátios espaçosos e arborizados que os rodeavam, o silêncio nos tempos adequados e o vozerio das crianças e dos jovens nas recreações manifestavam sadio contentamento, respeito e religiosidade. Aprendiam-se os princípios da ciência humana, as normas da moral cristã, a doutrina sagrada, rezava-se, e o bom senso que residia na cabeça dos mestres transferia-se para todo o ambiente e para o coração dos alunos. Daqueles colégios saíam homens e mulheres preparados para a profissão, equilibrados para a vida, firmes na fé. Até a década de 60 os filhos de pais separados não podiam estudar nas escolas católicas.

> Quem é que tenha passado pelos velhos colégios católicos de padres e freiras e não conserve ainda no coração as mais ternas recordações dos colegas, dos pátios, das árvores, das salas de aula, da igreja e até das enfadonhas e típicas festas do Padre

> Diretor e Madre Superiora, do dia do Santo fundador da Ordem ou da Santa Fundadora da Congregação, ou do fim do ano? Quem é que nos momentos dolorosos da vida não se lembra da figura bondosa e acolhedora do padre ou da freira, e quantos não vão neles buscar agora, como nos tempos da infância, o conselho sábio e o bálsamo cicatrizante da chaga? O ex-aluno e a ex-aluna sentem-se em casa e a antiga imagem do mestre moço está ainda amavelmente conservada atrás da do velho que agora o recebe com o mesmo olhar de bondade. Aqueles mestres deixavam marcas profundas nas inteligências, nos corações, nas vontades, em toda a vida dos discípulos, e dificilmente estes conseguiam distinguir a ternura e piedade dedicada aos pais dos sentimentos que ligavam a eles. É que eles sabiam tão bem compreender o sentido de paternidade que deve envolver o magistério (VIRGINIA, 1995).

Alguns colégios católicos de hoje mudaram o que foi deixado pelos seus santos e santas fundadores, se adequando a novas realidades.

Ambiente de barulho e agitação. Multidões de alunos dos mais diversos sexos, com as mais extravagantes roupagens, ou quase sem elas, casaizinhos de adolescentes em colóquios lascivos, sentados pelos chãos, em cima das carteiras, tudo diferente do que devia ser e tudo fora do lugar onde devia estar. Professores, leigos, professoras um tanto vestidas, religiosos e religiosas jovens, mas desembaraçadas nos gestos e mais notáveis nas vestes que os leigos, juventude, juventude, juventude, intimidades, intimidades, intimidades, sorrisos de tranquila realização humana. O único colégio no Brasil que não é misto é o Colégio São Bento no Rio de Janeiro dirigido pelos padres Beneditinos, e no ano de 2007 tirou o primeiro lugar no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ainda hoje o colégio continua entre os melhores do Brasil mantendo a disciplina de tempos atrás.

> Aulas de religião? Já era. Oração na igreja, missa dominical? Ferem a liberdade dos alunos que só devem fazer aquilo para o que estão afim. Distância reverente entre mestres e alunos? Criava nestes aversão àqueles. Enfim, o clima da espontaneidade profícuo para o desabrochar da rica, boa, exuberante e adorável natureza humana. Em tempos longínquos havia nos colégios católicos, o retiro espiritual com o silêncio, as orações, as conferências, para afervorar a vida religiosa dos alunos (VIRGINIA, 1995).

Outra causa que levou ao fechamento das escolas católicas seria uma mudança no modelo de Estado, com o Brasil se acomodando dentro da ótica neoliberal, e se adaptando as transformações do exigidas pelo capitalismo mundial, uma reestruturação da Igreja Católica com o Concílio do Vaticano II.

Hoje também podemos dizer que o financiamento feito pelo governo de escolas particulares não católicas gerou uma concorrência desleal. No estado do Ceará encontramos as maiores escolas privadas de hoje sendo financiadas com dinheiro público proveniente do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), utilizando verba do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador). As vezes estes empréstimos ficam a fundo perdido. Interessante que durante a visita a uma dessas escolas não católicas encontramos as seguintes frases bíblicas em uma placa: *Até aqui o Senhor nos ajudou*, 1 Samuel, 7:12 e outra frase seria, *Se o Senhor não edificar a casa em vão trabalham os que a edificam*, Salmo 127:1. Na escola citada os donos participam de uma Igreja protestante e seus donos são ligados a maçonaria, valendo ressaltar que a maçonaria é contra a educação católica, onde sabemos que ela é contra os princípios da Igreja Católica.

As escolas católicas são filantrópicas e elas não utilizam financiamento do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), são mantidas por suas congregações (Irmãs Dorotéias) e mantenedoras (Arquidiocese de São Paulo mantem a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), como também do pagamento das mensalidades dos alunos. Em entrevista com professores que trabalham nas duas escolas, a escola católica e a escolar particular não católica, eles disseram que são mais bem pagos nas instituições católicas, aumentando assim o custo de manutenção da escola.

6. CONCLUSÕES

Portanto os motivos que levaram escolas católicas brasileiras, como o Colégio Dorotéias com anos de tradição na sociedade brasileira e no estado do Ceará a fechar suas portas de maneira tão drástica, são vários. Os fatores que levaram ao fechamento do Colégio Dorotéias são listados abaixo.

A desagregação da família tradicional (um homem, uma mulher e filhos), que trouxe como consequência a falta de vocações para a Igreja Católica.

O movimento feminista que penetrou até dentro dos conventos de religiosas gerou também a diminuição das vocações, com algumas freiras desistindo da vida religiosa. Em visita ao Colégio Dorotéias pouco antes do colégio fechar, encontrou-se uma freira usando calça comprida, sem véu e camisa de manga curta. Outro fator foram as freiras que resolveram, enviadas pela congregação religiosa, fazer mestrado em universidades leigas e voltavam sem o hábito religioso e deixavam a congregação.

No Brasil que está se tornando cada vez mais neoliberal com a chegada ao poder de políticos de direita inclusive alinhados com a maçonaria, e já teve políticos de esquerda no poder (comunistas), em que ambos são contra a educação católica, vem assim divulgando cada vês mais o movimento feminista afetando assim as vocações religiosas femininas.

O declínio do Estado do Bem-estar Social no fim da década de 70, que tem como primeira premissa a família tradicional, sendo assim com a diminuição das famílias tradicionais, que seria um homem uma mulher e os filhos, gerou automaticamente a falta de vocações e posterior fechamento das escolas católicas como o Colégio Dorotéias em vários países da Europa, e da América Latina.

Algumas mudanças na Igreja Católica depois do Concílio do Vaticano II também afetaram as vocações religiosas.

Outro fato que foi constatado foi que depois que a escolas católicas (confessionais) se tornaram mistas foi mais difícil manter a disciplina entre os alunos e diminuiu o rendimento dos alunos homens.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Inma. 2008, **Escola católica na Europa: o desafio da secularização.** Roma, Disponível em: <https://pt.zenit.org/articles/escola-catolica-na-europa-o-desafio-da-secularizacao/>. Acesso em: 29 set. 2019.

CAMPEÃO, Mara Regina de Ávila. **Crise e fechamento das escolas confessionais no vale do rio Caí (1970-1996)**. 2006, Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

CORÇÃO, Gustavo. Existem ainda educação e escolas católicas?. **Revista Permanência**. Rio de Janeiro, n° 75-76, Ano VIII, 1975.

MOURA, Laércio Dias. **A Educação Católica no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: 2ªed. Edições Loyola, 2000.

MENEZES, Valdemar. **Questionamento aos Católicos.** Jornal O POVO, 30 dez. 2007.

NETO, Alan. **Vale tudo**. Jornal O POVO, 3 fev. 2008.

RATZINGER, Joseph; MESSORI, Victor. **A Fé em Crise? O Cardeal Ratzinger se interroga**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária-EPU, 1985.

SATO, Sandra., 2000, **Escolas católicas perderam 300 mil alunos em 3 anos, no mesmo período 130 estabelecimentos foram fechados.** Londrina, Jornal de Londrina, Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/escolas-catolicas-perderam-300-mil-alunos-em-3-anos-no-mesmo-periodo-130-estabelecimentos-foram-fechados-261925.html>. Acesso em: 29 set. 2019.

SILVA, Paulo Julião. **A Igreja Católica e a questão educacional no Brasil durante a era Vargas**. XI Encontro Estadual de História. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2012.

SOARES, Edimar. **Tradição não resistiu à inadimplência dos alunos.** Jornal O POVO, 8 nov. 2005.

VIRGÍNIA, Leonor**. Octogésimo aniversário de fundação do Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração – Irmãs Doroteias,** 1995.

A IMAGINAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO MITO DOS AMORES DE D. PEDRO E D. INÊS DE CASTRO

Leandro de Sousa Almeida [1]
Valéria Andrade [2]
Marcelo Alves de Barros [3]

A História, deve-se lembrar, é uma reconstrução imaginária do passado feita no presente.

Hilario Franco Júnior

RESUMO

Esse capítulo apresenta uma análise do fenômeno crescente e atual de constituição do mito inesiano, indicando alguns possíveis elementos impulsionadores da interpretação da história mítica de D. Inês de Castro a partir da concepção categoricamente defendida pela crítica cultural e literária portuguesa, relativa à figura emblemática da rainha coroada postumamente na passagem da esfera histórica para a mítica. Esse estudo aponta como recurso potencial da condução da passagem e legitimação da mitologia, a *imaginação* criadora, em razão de que poetas europeus, desde o século XVI, mimetiz(ar)am o trágico e romântico episódio inesiano nos muitos dizeres do fato histórico em formas artísticas e estéticas, as quais imortalizaram sentimentos e memórias de um reinado medieval. Como resultado principal, este trabalho aponta para uma perspectiva positiva dos avanços do ato de imaginar e da literatura para ciberliteratura como os fatores catalizadores de uma transformação social impulsionada pela abordagem LerAtos e pelo jogo sério Inês & Nós de incorporação na educação do fenômeno de reinvenção do mito inesiano.

Palavras-chave: Inês de Castro, Imaginação, Mito, LerAtos, Inês & Nós.

1. Imaginação e(m) crítica

Por meio de imaginação criadora, os poetas europeus, desde o século XVI, mimetiz(ar)am o trágico e romântico episódio inesiano nos muitos dizeres do fato histórico em formas artísticas e estéticas, as quais imortalizaram sentimentos e memórias de um reinado medieval. No triunfo da fantasia a qual cercara a figura de D. Inês de

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, leandro_almeida_15@hotmail.com;
[2] Pós-Doutora em Letras pela Universidade do Porto – U. Porto/Portugal, Val.andradepb@gmail.com;
[3] Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento pela Ecole Doctorale d´Informatique, Télécommunications et Eléctronique – ENST/França, mbarros@computacao.ufcg.edu.br;

Castro[4], tais poetas, livres para fantasiar ao infinito e inventar todas as possíveis satisfações e necessidades sobre seu tempo, espaço e acontecimentos, extrapolaram os limites da historicidade factual e se permitiram a aventura de inventar intervindo no escopo narrativo, quem sabe afim de serem compensados em razão da memória sanguinária e condoída do episódio, quem sabe na esperança de tornar imortal o amor infinito dos amantes pelo poder da palavra, bem como da cor, da forma, do som etc., criando novas dimensões para a compreensão do fato, conduzidos pela *imaginação*. Desse modo, sabe-se que "pouco sobrou de uma possível história, obliterada pelo insidioso movimento pelo qual algo alheio à objetiva vontade dos fatos se infiltrou neles redispondo-os nos quadrantes do imaginário" (HOSAKABE, 1998, p. 116).

Essa próspera fortuna artística, em especial, literária, portanto, é resultado de processos imaginativos atrelados às hipóteses e possíveis respostas à esfinge irresolúvel e nebulosa que se constitui há mais de seis séculos a mito-história dos amores dos nobres portugueses D. Pedro e D. Inês de Castro. Sendo assim, concebe-se que houve transformação na história, concernente aos acontecimentos e eventualidades enquanto possibilidade fabulativa de atualização e ampliação da narrativa protagonizada pelos poetas/artistas europeus. Como frisou o crítico Gondin da Fonseca (1956), seis séculos de nevoeiro e de fantasia obscurece(ra)m a verdade histórica, pelo que dizem os poetas, dramaturgos e historiadores imaginosos, cuja proeza foi reinventar a história de Inês de Castro, tornando-a um artefato atemporal impregnado no papel, na tela, no som, nas formas e até na memória, visto que transpuseram sua rainha da condição de morte à além-vida, isto é, uma transposição para a dimensão lendária e imorredoura.

Em acordo com essa discussão, Franco Júnior (1998) afirma que tanto o historiador quanto o literato filtram e reconstroem o real em suas obras, isto é, nas suas criações imaginárias que, devolvidas ao real, modificaram-no, pelo que tal modificação, em alusão ao mito inesiano, se torna uma chave de interpretação. Portanto, acrescenta:

> Por isso mesmo não se pode mais aceitar a velha definição de "fato histórico", que criava uma separação artificial entre verdade e ficção, entre História e Literatura. Não se deve buscar a quimera da "realidade" do fato, e sim a única realidade historicamente significativa, a visão que uma época tem de um evento, concreto ou **imaginado** (FRANCO JÚNIOR, 1998, p. 276, grifo nosso).

[4] A história mítica de D. Inês de Castro faz parte do corpus da pesquisa em desenvolvimento no âmbito do mestrado, intitulada "Inês & Nós: uma aplicação do Método LerAtos na formação de uma Comunidade Ativa de Professores Leitores pela mediação do mito de Inês de Castro".

Tendo por base a visão imaginária de uma época, verdade e ficção se imbricam no imaginário de quem reconta o episódio, cujas destrezas recriam o episódio, devolvendo-o modificado. Desta feita, parte-se do princípio de que a *imaginação* é a fonte de todo pensamento crítico e criativo que nutre, no caso em estudo, o mito e perpetua sua fabricação de sentidos.

É relevante pensar que uma razão pela qual muitas pessoas não constroem para si melhores condições alternativas de vida nas diversas áreas da vida social, isto é, na economia, na saúde, na família, na esfera profissional etc., é o fato de não terem desenvolvido sua *imaginação* criadora, isto é, suas habilidades de promover inovação e de empreender. Lembremos que grandes descobertas e invenções do mundo foram protagonizadas por pessoas engenhosas, mulheres e homens que, com seu "engenho e arte", prestaram-se ao trabalho de estimular e aperfeiçoar tal capacidade e destreza. Figuras emblemáticas como Ada Lovelace, Frida Kahlo, Marie Curie, Vincent van Gogh, Albert Einstein, Steve Jobs etc., são exemplos monumentais de até onde a *imaginação* criativa pode chegar, sendo suas obras apreciadas e reconhecidas mundialmente pelas gerações posteriores. Pelo que se pode considerar, a prodigiosa evolução holística do ser humano dependeu justamente de sua própria capacidade e destreza imaginativo-criativa, por meio de agenciamentos e influências ambientais, genéticas, culturais, religiosas, estéticas etc., consagrando ao humano a condição elevada de ser criativo, capaz de transcriar e dar sentidos ao seu mundo.

É sabido que desde a infância o ser humano tem a vívida capacidade imaginativa de criar fantasias sobre o mundo e sobre si mesmo. Esse processo simbólico de aprendizagem experimental e construtor dos sentidos do mundo faz parte do período de maturação e desenvolvimento da personalidade da criança nos seus primeiros anos. No decorrer deste percurso, atravessando a fase da juventude, muitas crianças abandonam as fantasias e esse processo de representação simbólica torna-se algo a ser desenvolvido anos mais tarde, através de componentes sistematicamente formalizados no âmbito educacional, visto que se torna indispensável na formação humana. Além disso, ainda há a oferta da cultura de massa e do entretenimento na propagação e estímulo à fantasia e ficção por meio das mídias, na propagação massiva de produtos e artefatos estéticos, a exemplo do cinema, teatro, livros etc., que também colaboram na satisfação dessa necessidade por fabulação/ficção, que é inerente ao ser humano, pelo que o crítico brasileiro Antonio Candido (2011), no âmbito da literatura, toma-a por direito básico e

universal, concebida esta em sua dimensão de bem incompressível, ou seja, de que ninguém pode ser privado.

A partir da compreensão do conceito de *imaginação* em Corrêa (2000), portanto, é possível inferir que, para além de sua concepção derivada do latim *imaginatio*, isto é, como faculdade que permite ao ser humano criar imagens a partir da realidade, o autor aponta para o conceito de uma *imaginação* na perspectiva da filosofia e da psicanálise, capaz de produzir ideias e abstrações por meio da (in)consciência, sendo ela uma representação mental (cri)ativa. Neste sentido, além de se originar da experiência com o real, por meio da experiência sensorial, a *imaginação* permite criar novos objetos e imagens fundamentalmente fictícias e fantasiosas, isto é, que fogem das categorias verossímeis, até mesmo de representação.

Corrêa (2000) ainda problematiza que historicamente a *imaginação* foi superficialmente concebida em sua acepção atrelada ao subconsciente, por vezes associada ao devaneio, ao sonho, à ilusão, sendo estes elementos ainda mal compreendidos, ou seja, entendidos como menores, relativamente à razão científica suscetível à observação. Assim, perdura no discurso da ciência a ideia de que a *imaginação* não teria consistência concernente ao aspecto racional para ser considerada uma postulação sistematicamente crítica ou objeto de apreciação e observação científica.

Sendo assim, fazemos aqui alguns questionamentos: até onde é possível chegar a imaginação? O que é necessário fazer para determiná-la frente à crítica artístico-literária? Quais contribuições para sua compreensão são pertinentes em alusão ao mito português de D. Inês de Castro? Certamente que essas e tantas outras indagações possíveis nos levariam a uma dimensão abstrata, subjetiva e crítica para compreendê-las. Tão logo, a *imaginação* estaria presente durante todo o processo de construção de tais soluções.

Para tanto, não se analisa neste estudo uma obra literária específica, uma vez que utilizamos um corpus variado de obras representativas para a exploração de tais ideias, visto serem obras de significativa reverberação no contexto da literatura inspirada na história inesiana. Desse modo, é possível inferir que a *imaginação* opera como elemento de transformação e legitimação do episódio histórico para mítico e estético, bem como por meio dos artifícios e agenciamentos da produção artístico-literária ficcional, isto é, imaginativa e/ou fantasiosa.

2. Até ao fim do mundo: um conto de amor e morte

> O amor de que falo aqui não é aquele apetite a que chamas de cio, que rapidamente cansa e desgosta, mas aquele amor eterno que, segundo Dante, move o Sol e as outras estrelas. Deixa, pois, leitor, a rabugice, e não temas em te embrenhar na leitura desta estória, que alguma coisa hás-de lucrar (FRANCO, 2003, p. 80)

No imaginário português contemporâneo ainda está viva a memória do caso que marca a história e a cultura de Portugal. Por isso, na leitura embrenhada dessa "estória", assim como frisou o romancista António Cândido Franco, em *A Rainha Morta e o Rei Saudade* (2003), poderá lucrar o leitor, não só por se deixar conhecer tal episódio histórico, mas também por se descobrir nas façanhas dos amores de Pedro e Inês, visto que há mais de seis séculos cativam gerações.

Portanto, no mosteiro de Alcobaça, há dois luxuosos túmulos de pedra de calcário postos frente a frente. São os túmulos de D. Pedro, rei de Portugal, e de D. Inês de Castro, os mais conhecidos amantes portugueses do século XIV. Como consta na tradição da narrativa mito-histórica, D. Pedro, herdeiro do reino, se apaixonou por uma dama de companhia da sua esposa D. Constança Manuel, a galega D. Inês de Castro. Constança era filha de D. João Manuel de Castela, o qual era príncipe de Vilhena e Escalona, duque de Penafiel e tutor de Afonso XI de Castela. Inês, por sua vez, era uma mulher lindíssima, pelo que segundo a *imaginação* dos exagerados poetas, tinha olhos de esmeralda e cabelos dourados. Inês de Castro fica conhecida por sua beleza, valendo-se do codinome "Colo de Garça", por assemelhar-se a tal ave de beleza deslumbrante, de postura elegante e pescoço esguio, tal como destacou Maria Emilia Toledo (2008), crítica de literatura portuguesa, em especial da temática inesiana:

> Aliada à beleza, Inês ainda ostentava extrema elegância, o que lhe valeu o cognome de **"colo de garça"**. Esses atributos todos despertaram no príncipe uma arrebatadora paixão. Pedro passou, então, a manter com ela um romance, que perdurou por dez anos após a morte de D. Constança" (TOLEDO, 2008, p. 117-118, grifo nosso).

A bela Inês de Castro era filha de D. Pedro Fernandes de Castro, mordomo-mor do rei D. Afonso XI de Castela, com a dama portuguesa Aldonça Lourenço de Valadares. Para tanto, tal mancebia entre Pedro e Inês era mal concebida pela corte portuguesa, a qual tinha medo que o futuro rei de Portugal ascendesse a família castelhana de Inês, visto que seu pai era um dos fidalgos mais poderosos do reino de Castela, bem como seus irmãos, D. Fernando de Castro e D. Álvaro Perez de Castro, os quais eram influentes na corte castelhana, além de terem a prestigiosa amizade do príncipe D. Pedro. Desse modo,

a “Castro” representava, para o então rei D. Afonso IV (antepenúltimo rei da dinastia de Borgonha), ameaça à corte portuguesa, isto é, um estratagema arquitetado por Castela para tomada do reino. Na acepção de Toledo (2008):

> Os amores de Pedro e Inês, a essa altura, transcendiam a simples escândalo familiar para constituir um iminente perigo para a estabilidade do Reino. Temia o rei pela sorte de seu neto legítimo D. Fernando, herdeiro do trono, por morte de D. Pedro, **temor que advinha do crescente domínio dos Castros** sobre o ânimo do príncipe. Intriguistas e megalômanos poderiam induzir o Infante a um mau reinado e, sem escrúpulos, se desfariam do frágil Fernando, para que um de seus sobrinhos, filhos de Inês, assumisse o trono português (TOLEDO, 2008, p. 119, grifo nosso).

Ciente da iminente atração dos amantes, estrategicamente, D. Constança convida D. Inês de Castro para ser madrinha do infante D. Luís, fruto de seu casamento com o príncipe, pois era sabedora de que esse vínculo sagrado os tornaria imprudentes diante das leis de Deus e da igreja. No entanto, o infante morre com poucos dias de nascido, rompendo, portanto, os laços de parentesco religioso entre D. Pedro e D. Inês de Castro, o que enfraquece os esforços da legítima esposa, inclusive, a deixando debilitada em saúde.

Intervindo contra o perigoso romance, o rei exila D. Inês de Castro no castelo de Albuquerque, na fronteira castelhana, lugar onde passa a ser criada por sua tia, D. Teresa, em 1344. Ao que se sabe, os amores de Pedro e Inês puderam vencer a distância, não sendo essa um impedimento para o crescimento da poderosa paixão dos amantes. Em decorrência do contexto, D. Constança morre por razões de doença e camarço pela traição, em 1345, o que coadjuvou para que D. Pedro pudesse viver com D. Inês de Castro. Sendo o príncipe livre de seus múnus matrimoniais e votos religiosos frente às delegações do casamento, os amantes se veem absolvidos da culpa, cuja ilibação exacerba ainda mais sua flama paixão, o que resultada no nascimento de quatro infantes: Afonso, que morreu em 1346 ulteriormente ao nascer; João, nascido em 1349; Dinis, em 1354 e Beatriz, em 1347, causando demasiada consternação ao monarca D. Afonso IV.

Com toda sua cólera canalizada na “Castro”, em 7 de janeiro de 1355, valendo-se da ausência do príncipe D. Pedro, que tinha o cacoete campestre de caçar, o monarca D. Afonso IV, sob a persuasão de seus três fidalgos conselheiros, ordena a execução de D. Inês de Castro, sob a alegação de alta traição à nação e à corte portuguesa. Sendo assim, “foi degolada pela garganta, pormenor que assinala uma execução em tudo conforme aos costumes da época, pois essa era a forma honrosa das execuções capitais, e como tal

reservada aos membros da nobreza" (GIL, 1975, p. 15-16). A romancista portuguesa Seomara da Veiga Ferreira, em seu romance histórico *Inês de Castro: A Estalagem dos Assombros* (2006) detalha a tragédia:

> E ela lutou, Dona Doce, lutou desesperadamente. Arranhou-os, mordeu-os, defendeu-se como pôde, chorando, um choro prolongado quase animal, sentido, já sem a força do terror, como sucede com os animais que a caça abate e desfalecem antes do minuto final. Eles empurraram-na e ela, desemparada, começou a tombar. Nesse momento, como um raio, o algoz deu um passo, fazendo encolher acima do joelho o curto saio de cabedal de seu vestido, e **cortou-lhe a cabeça com a afiada espada, num só golpe, de lado, do lado direito**. Ela ainda tentou proteger a face com a mão direita que ficou também decepada. A cabeça de lindos cabelos cor do Sol caiu de pé, como por milagre de equilíbrio, sobre o pescoço de onde brotava um caldal quente, espumoso e vermelho (FERREIRA, 2006, p. 86, grifo nosso).

O cruel episódio se passou onde residia, em Santa Clara, em Coimbra, lugar posteriormente conhecido como *Quinta das Lágrimas*, onde estivera na companhia de seus infantes. A criatividade protagonizada pela *imaginação* dos poetas medievais tornou "floreada[5]" a história, ao dizer que as ninfas do Mondego (rio de Portugal, lugar onde se encontravam os amantes e lar da segunda família de D. Pedro) se encarregaram de chorar a morte e a memória daquela que fora a deusa daquele rio de lágrimas eternas que, misturadas ao seu sangue escorrido na fonte (*Fonte dos Amores*), perpetuam a memória do infortúnio pela ornamentação das mágicas algas carmesins. Sobre isso, a *imaginação* do poeta Luís de Camões elucida sua fantasiosa versão, a qual se consagrou na memória de Portugal no Canto III de *Os Lusíadas*:

> As filhas do Mondego a morte escura
> Longo tempo **chorando** memoraram,
> E, por memória eterna, em fonte pura
> As **lágrimas** choradas transformaram.
> O nome lhe puseram, que ainda dura,
> Dos amores de Inês, que ali passaram.
> Vede que fresca fonte rega as flores,
> Que **lágrimas são a água** e nome Amores (CAMÕES, 2002, p.51, grifo nosso).

Este crime imperdoável provoca a revolta do príncipe contra o seu pai e se inicia uma guerra civil entre pai e filho, tendo o príncipe apoio dos irmãos de Inês de Castro e

[5]Termo utilizado pelo poeta brasileiro Fábio Sombra, em *A história de Inês de Castro ou dama lourinha que, depois de morta, virou rainha* (2011), designando, portanto, a possibilidade de ampliação do fato histórico através das fantasias criadas pela *imaginação* dos poetas.

outros soldados galegos. Nesse sentido, o historiador português A. Pedro Gil (1975) afirma que:

> Quando o infante D. Pedro teve conhecimento da morte de D. Inês de Castro, a sua indignação não teve limites. Sem demora, **disposto a abrir guerra civil, levantou uma hoste**, se é que se pode dar esse nome a uma estranha mescla em que havia de tudo: soldados galegos trazidos pelos irmãos de Inês de Castro, homens-de-armas dos seus partidários portugueses, e até malfeitores que se lhe ofereceram na esperança de benefício. O infante concentrou essas forças ao norte do Douro, região onde ficavam situadas as terras dos principais conselheiros do pai, e passou a assolá-las, feito que veio pôr cerco ao Porto, na intenção de fazer dessa cidade centro da sua rebelião (GIL, 1975, p.16, grifo nosso).

Ao cessar da guerra, inclusive por intervenção da rainha-mãe D. Beatriz em apaziguamento, se estabelece o armistício. Tendo o rei morrido em 28 de maio de 1357, o condoído príncipe ascende ao trono e, após assumir o império, o então rei D. Pedro I persegue os três assassinos de D. Inês de Castro, a saber: Álvaro Gonçalves, Pero Coelho e Diogo Lopes Pacheco. Como se sabe, os dois primeiros estavam refugiados em Castela, mas por troca de presos políticos D. Pedro faz um tratado de extradição com D. Pedro de Castela para fazer a troca. Assim, foram capturados e executados, sendo-lhes extirpados os corações, um pelas costas, outro pelo peito e depois queimados, pelo que os gritos agonizantes dos assassinos foram, para o justiceiro D. Pedro, como um salmo aos ouvidos, uma trova à concretude de sua vingança. A execução se dava enquanto o desolado príncipe estava a comer um banquete, por isso a fama de “o cru” e/ou “o justiceiro”. Disfarçado, o terceiro conselheiro conseguiu fugir para França, de quem não se obteve notícias. Em decorrência, o corpo de D. Inês de Castro foi, por intervenção de D. Pedro, transladado de sua campa rasa no Mosteiro de Santa Clara-a-velha de Coimbra para o rico túmulo de calcário no Mosteiro de Alcobaça (1362), itinerário melhor descrito por Toledo (2008):

> Do Mosteiro de Santa Clara, em Coimbra, para Alcobaça, numa extensão de 17 léguas, **o corpo de Inês foi transladado por entre círios acesos e acompanhado por fidalgos, donzelas e “muita clerezia”**. O corpo da amada baixou sepultura acompanhado de missa e de grande solenidade. E foi a mais honrada transladação que até aquele tempo em Portugal fora vista (TOLEDO, 2008, p. 123, grifo nosso).

Tamanha era a saudade sentida pelo desolado D. Pedro que, por não aceitar a maldição que estivera sujeito em razão da separação de sua adorável amante, seis anos depois de sua morte, a levanta da sepultura. Como último ato de ousadia e movido pelos

sentimentos simultâneos de saudade, vingança e heroísmo, impõe que a clerezia, os nobres da corte e demais portugueses sejam obrigados a demonstrar honras a D. Inês de Castro, a quem coroa rainha, os obrigando a prestarem solenidade de beija-mão em cortejo ao seu cadáver instalado no trono, sob a pena de morte a qualquer português contrário à ascensão da nova rainha de Portugal. Estes (im)prováveis cerimoniais de coração e beija-mão seriam enigmas nebulosos, não fossem já bem conhecidas as suas origens por obra da *imaginação* de poetas, conforme reafirmado por Gil (1975):

> Antônio de Vasconcelos já nos explicou com esta fantasia da coroação e do beija-mão só apareceu muito mais tarde, em 1577, quando o escritor castelhano Fr. Jerônimo Bermudez **deu largas à imaginação**, para a exposição de cenas tétricas [...]. As fantasias referidas entraram depois em Portugal pela mão do escritor ludo-filipista Manuel de Faria e Sousa (GIL, 1975, p.24, grifo meu).

Assim, antes de sua morte, o condoído D. Pedro estabelece seu túmulo frente ao de sua amada, para que, ao soar das trombetas do juízo final, instante em que, ao ressuscitarem, se levantarão e olharão um para o outro, dando continuidade infinita e eterna ao amor que lhes tivera sido interrompido, conforme inscrito nas crônicas do túmulo de D. Pedro: "A:E:AFIN:DOMUDO" (Até ao fim do mundo). A romancista Ferreira (2006), pela voz da narradora D. Beatriz (mãe de D. Pedro), faz sua interpretação da escritura tumular:

> Sim, era o seu derradeiro testamento. Ali estava ele, depois de tudo consumado, à espera do fim do mundo? A ressurreição final? Por que não? AQUI ESPERO AFIN DO MUNDO? Não. Mais do que isso. Ele pede, e pede a ela: ACOMPANHA-ME EM ATÉ A FIM DO MUNDO. É mais que um epitáfio. É um poema, um cantar que nem D. Diniz conseguiu compor. É a busca, o desejo de eternidade, do encontro final, no amplexo definitivo nos braços de Deus (FERREIRA, 2006, p. 120).

De mesmo modo, o escritor português João Aguiar, no romance *Inês de Portugal* (1999), frisara tal imprecação das palavras do príncipe: "roubaram-te de mim, Inês, mas não sabiam que assim mesmo te punham para sempre em mim. Para sempre, até ao fim do mundo" (AGUIAR, 1999, p. 39). Por sua vez, o escritor português António Candido Franco, no romance *A rainha morta e o rei saudade* (2003), disserta sobre essa esperança imaginativa de D. Pedro em ver sua rainha no futuro escatológico que o levará, segundo os ditames de sua religião cristã católica, a se encontrar com D. Inês de Castro na eternidade.

> A morte, porém, não existia para Pedro. Morrer era tão-só dormir. Não pensava, por isso, na morte, mas no que faria quando dela acordasse.

> Era um doido, mas um doido lúcido e heroico, que tinha um sonho para vencer a dor e o tempo. Acreditava teimosamente que não havia impossíveis e que, no fim do mundo, **os mortos iriam acordar para o Juízo Final** (FRANCO, 2003, p. 217, grifo meu).

Destarte, o mito dos trágicos amores de Pedro e Inês foi consagrado em romance de pedras tumulares em Alcobaça, pedras que edificaram um trono eterno, entronizando a audaciosa fidelidade de amor do príncipe à sua amante. Como se percebeu, os respectivos relatos estão, de forma imbricada, contidos nas narrativas históricas e míticas, isto é, algumas descrições apresentam comprovações verídicas e documentais, outros consistem em fabulação e devaneio imaginativo dos românicos poetas. Como se sabe, essa história de amor trágico remove toneladas de pedras espaço-temporais, cuja força e alcance imponente ultrapassou épocas e culturas, sendo reedificada nas múltiplas estéticas, inclusive contemporâneas.

Tornando-se o caso do amor lendário de D. Pedro por D. Inês de Castro um mito imorredouro e agregando-se ao sentimento e à memória dos portugueses do século XIV, foi necessário/possível, no decorrer de seis séculos, nutrir a memória cultural e sentimental da nação portuguesa a partir da recriação fabulativa do episódio trágico por obra da *imaginação* dos poetas medievais. Assim, os novos dizeres do Mito de Inês de Castro, principalmente através da literatura, são produtos da reverberação imponente e frenética das destrezas ficcionais e criativas, visto que a criatividade protagonizou o rompimento com as categorias históricas e documentais, portanto, ampliando o fato histórico na congregação de elementos da fábula, constituindo o mito.

Assim, Inês de Castro tem permanência simbólica enquanto rainha atemporal, que foi entronizada no imaginário português, cuja presença suntuosa e solene preenche as fissuras e lacunas do enredo histórico, alcançando a esfera mítica. Deste modo, tal enredo torna-se suscetível a comparações com narrativas ficcionais, a exemplo da literatura fantástica e outros gêneros da fantasia. É a partir desse entendimento que é possível considerar a *imaginação* como potencial capaz de impetrar o mito inesiano. A crítica literária Emília Toledo (2008, p. 123-124) afirma que “esse episódio tanto romântico como trágico da História de Portugal, envolvendo D. Pedro e Dona Inês de Castro inspirou poetas e dramaturgos, que a partir de então, o imortalizaram”, chegando ao ponto de se canonizar no repertório artístico e cultural dos portugueses da idade média, tendo em vista a influência e o papel que exerciam as obras na constituição e difusão da tradição artístico-cultural nacional portuguesa.

Neste sentido, aguisa de síntese, no contexto das criações literárias imaginativas inspiradas nos dizeres do Mito de Inês de Castro em Portugal, podem ser destacadas algumas obras consideradas canônicas com relação à sua justa posição enquanto produtos de procedimentos fatídicos e fantasiosos, cujos processos hibridamente imaginativos ampliaram e transformaram a narrativa histórica, fazendo-se, portanto, a fusão entre fato e fábula. À vista disso, em sua primeira vez, o episódio inesiano foi contado pelo cronista português Fernão Lopes (1380-1460), em *Chronica de El-rei Dom Pedro I* (1440 e 1450), o qual conta a história em contemporaneidade à escola literária denominada de *Humanismo* (1418-1527). Enquanto literatura imaginativa, no seu sentido mais poético, a aparição da história se deu, também como fato inaugural, nas *Trovas à Morte de Inês de Castro*, de Garcia de Resende (1470?-1536), no *Cancioneiro Geral de 1516*, período em que se acendia o *Classicismo* (1527-1580). Na dramaturgia, por sua vez, a tragédia *A Castro* (1587) foi a primeira tragédia clássica portuguesa, de António Ferreira (1528 – 1569). Inês de Castro também aparece no contexto da epopeia classicista no poema épico *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões (1524?-1580), com o episódio da *Linda Inês* nas estrofes 120 a 135 do Canto III. No *Arcadismo* (1756-1825), o poeta português Manuel Maria de Barbosa du Bocage (1765-1805), inspirado em Camões, dedicou-lhe a cantata *À morte de Inês de Castro* (1791). O neoclassicista João Batista Gomes Júnior (1775?-1803) é o autor da tragédia *A Nova Castro* (1857). Na contemporaneidade, a escritora Agustina Bessa-Luís retomou a história de Inês no romance *Adivinhas de Pedro e Inês* (1983). Essas e outras tantas obras ilustram a trajetória do mito de Inês de Castro sendo atualizado durante tempos e espaços, pelo que se identifica a *imaginação* como potencial mantenedor da mitologia através dos artefatos estéticos lapidados pela criatividade dos poetas.

A partir da acepção do crítico Haquira Hosakabe (1998), é possível inferir que esses procedimentos imaginativos transubstanciaram a matéria histórica em matéria mítica. Desta feita, em decorrência da poetização do fato trágico, a produção mimética nutriu imaginários e memórias exponencialmente além das fronteiras de Portugal. Portanto, sua condição histórica e biográfica se eleva genuinamente à condição mítica por obra do sentimento que sua morte tivera causado ao príncipe D. Pedro, visto que "consagrá-la rainha correspondeu à unção (e criação) definitiva de Portugal como reino do Amor e do sentimento que permite eternizá-lo: a saudade" (HOSAKABE, 1998, p.110). A proposição de Hosakabe é categórica quando propõe que, pela fecundação de

um reino que, oriundo do sentimento de ausência, criou, pela *imaginação* do mito, a presença definitiva de sua rainha, isto é, a Inês de Castro que surge da saudade, é eterna.

3. Imaginando o mito inesiano no século XXI

> Sonho às vezes contigo nesse tempo futuro, não sei se são as drogas que eles me injetam que me fazem viajar na i**maginação**, na memória-ao-contrário, se, simplesmente, a **intemporalidade** da nossa paixão nos dá o dom da **ubiquidade** através de todas as eras, ou se vítimas de uma maldição, nos cabe a nós representar o homem eterno, a mulher eterna, renovando perenemente a mesma história singela e consabida de sujeição, amor, e morte antecipada (FARIA, 2001, p. 17, grifo nosso).

Rosa Lobato de Faria, em seu romance *A trança de Inês* (2001), sugere-nos a possibilidade de leitura da história de Inês de Castro no intercruzamento dos tempos passado, presente e futuro, cuja intemporalidade imaginária dilata a história e constrói novas interfaces para sua compreensão por plenos (des)caminhos do devaneio.

Assim sendo, o século XXI se constitui enquanto dimensão temporal agregada à eternidade temporal do mito, pelo que o vivenciamos nas suas múltiplas possibilidades semânticas, bem como na transcriação e interpretação do episódio, no devaneio imaginativo, na viagem entorpecente dos sentimentos não só do desolado D. Pedro, mas de uma nação condoída pela sujeição à morte e ao amor, propostos a partir da leitura da trágica história.

Expandindo-se para além das fronteiras portuguesas e chegando a outras comunidades lusófonas, como a brasileira, como também a diversos países europeus, o mito do comovente amor de Pedro e Inês de Castro ainda hoje reverbera intercultural e intemporalmente através do provérbio "Agora é tarde, Inês é morta", pelo que foi observado seu uso corriqueiro na oralidade de brasileiros, em particular, por nordestinos, os quais, segundo Brito (2006), (re)inventaram imaginativamente o mito de Inês de Castro nas façanhas de seu cotidiano, constatando que a mitologia inesiana além de ser concebida como herança, reverbera com retumbância para além de seu país de origem, ultrapassando o tempo e o espaço, alcançando o imaginário do Nordeste brasileiro contemporâneo, tornando-se, portanto, mais que um provérbio popular.

Portanto, para além de um provérbio popular, em se tratando da contemporaneidade luso-brasileira, a figura de D. Inês de Castro se atualiza pelas demandas espaço-temporais do século XXI, no qual podemos vislumbrar uma crescente (r)evolução das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). E partindo de uma necessidade de atualização e *imaginação* da história, se verifica a relevância de

reinventar imaginativamente o mito apoiado pelos recursos tecnológicos inovadores disponíveis no tempo presente. Desta feita, Inês de Castro atravessa tempos, espaços, culturas, mídias e linguagens, frente a uma geração digitalizada. Assim, é possível considerar que poetas da contemporaneidade, em particular internautas e usuários de plataformas digitais e jogos eletrônicos, são protagonistas de novos procedimentos criativos e imaginativos de transcriação de um episódio mítico nascido historicamente no século XIV.

Isso implica dizer que a imaginação opera através de novos empreendimentos de uma geração interativa e conectada, visto que o mito dos amores de D. Pedro e D. Inês de Castro passa a ser recontado por poetas imaginosos munidos de novos recursos tecnológicos de leitura e escrita – às vezes gamificados –, e de uma ciberliteratura, os quais podem continuamente mimetizar a história, não só como fizeram poetas medievais, mas também podendo refletir e redefinir os próprios procedimentos do fazer poético neste ciberespaço, como apontado por Lúcia Santaella (2012).Tais poetas são, como seus antecessores, agentes ainda mais livres para criar novas histórias, elaborar novas interpretações alternativas e mudar o seu mundo pelos novos sentidos atribuídos às vivências do cotidiano, dado que as narrativas míticas além de continuarem exercendo a influência concernente à vida na sua compreensão holística e estrutural, passam a considerar as potencialidades de novos modelos de relacionamento, de novos modelos de comunicação, de novas mídias em convivência com a literatura impressa e de novos processos de leitura e de produção textual e hipertextual multimodal.

Como exemplo relevante de um movimento imaginativo advindo dessas novas possibilidades de (re)construção de mitos, e do respeito à sempre renovada influência da literatura no fazer da história e na história do fazer social, destaca-se a abordagem inovadora desenvolvida por Valéria Andrade e Marcelo A. de Barros (2017), que traz a ousadia de criar uma incubadora de uma nova classe de poetas (re)construtores de mitos: o Método e Plataforma LerAtos[6]. Trata-se de uma forma de inteligência social do século XXI para a transcriação imaginativa, apoiada e inspirada por uma mecânica constituída de uma combinação de recursos tecnológicos, de uma abordagem de gamificação em realidade alternada e de uma escola de empreendedorismo social para alimentar a

[6] A abordagem LerAtos foi desenvolvida conjuntamente pela Professora Doutora Valéria Andrade, da Unidade Acadêmica de Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande e pelo Professor Doutor Marcelo Alves de Barros, da Unidade Acadêmica de Sistemas e Computação, do Centro de Engenharia Elétrica e Informática, da mesma universidade.

possibilidade de (re)inventar mitos. De um lado o LerAtos explora o poder envolvente e atrativo das novas tecnologias digitais, nas suas diversas modalidades, a exemplo do uso de aplicativos/jogos para dispositivos móveis, uso de plataformas digitais e redes sociais, tomadas como espaço hipermidiático de interação entre poetas/usuários imaginosos. Por outro lado, inova criando experiências em quere-inventores do mito empreendem em seus ambientes e espaços de interlocução cultural e vivência cotidiana, afim de promover, de forma efetiva, uma transformação coletiva e individual. O processo criativo de poetas é inspirado e potencializado como um empreendimento cultural, e é estimulado pelo uso de princípios de jogos sérios de realidade alternada, nos quais os participantes realizam uma parte das missões inventivas de construção de obras e comunidades leitoras ubíquas em mundos virtuais e outra parte nas comunidades onde vivem experiências de interação presencial (BARROS et al., 2018). Uma vez que a contemporaneidade das transformações sociais, tanto as positivas quanto as negativas, demanda a inovação também na motivação do ato de reinventar os mitos, essa abordagem inaugura outra inovação em seu processo mimético aplicado ao mito inesiano por meio do jogo *Inês & Nós* (ANDRADE et al., 2019). Sem deixar de explorar o valor dos elementos trágicos do mito inesiano para o fortalecimento das subjetividades e protagonismo de poetas leitores e autores, sobretudo quanto aos aspectos das relações de gênero contemporâneas, esta abordagem privilegia a (re)significação e o desenvolvimento dos poderes simbólicos e históricos do amor infinito convertido em atos heroicos para que estes sejam a principal potência da inovação literária e atuem como os principais componentes catalizadores do (re)inventar do mito inesiano. Para isso baseia seus recursos lúdicos e estratégias de promoção da autoria de reinvenções do mito inesiano em um modelo de empreendedorismo híbrido, combatente e amoroso, sobretudo útil para construir utopias em contraponto às distopias do ser-mulher e ser-homem, no passado, no presente e no futuro, nas relações amorosas e na sociedade como um todo, começando por reinventar o provérbio popular: no jogo Inês & Nós o provérbio é “Agora é tempo, Inês é viva!”.

Não por acaso, tem-se desenvolvido em Portugal e no Brasil, a partir dos estudos de Valéria Andrade (2019), por meio de uma aplicação do LerAtos, o jogo sério em realidade alternada Inês & Nós[7], mediante o qual vem se formando o que a pesquisadora designa como uma *Comunidade Ubíqua de Leitores* ativos de obras multimodais que

[7]*Inês & Nós*: *Ler e dizer o Amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil*, foi o projeto inscrito no pós-doutoramento da Professora Dra. Valéria Andrade (UAEDUC/UFCG-PPGLI/UEPB), vinculado a Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Portugal.

tematizam a história do amor de Pedro e Inês de Castro. Esses experimentos têm sido realizados de maneira articulada juntamente a discentes e docentes da educação básica em Portugal e no Brasil, e promovendo interações criativas do público leitor infanto-juvenil com o mito inesiano nos dois países. Em diálogo com o estudo de Andrade (2019), a pesquisa de mestrado, desenvolvida junto ao PPGLI/UEPB, sob o título *Inês & Nós: uma aplicação do método LerAtos na formação de uma Comunidade Ativa de Professores Leitores pela mediação do mito de Inês de Castro*, alia-se à sua proposta de construção de uma comunidade ubíqua e ativa de leitores do mito inesiano, diversificando-a para o contexto específico da formação docente. Além disso, a interlocução cultural efetiva e proficiente nestes dois espaços da lusofonia e entre eles, contribui para a prevenção precoce da violência de gênero, mediante a sensibilização e a conscientização de crianças e adolescentes desde a idade escolar em relação à equidade de gênero e os direitos humanos, em particular os direitos das mulheres, violados seja na história de Pedro e Inês, seja nas vivências sociais da contemporaneidade, em outros formatos, porém igualmente nocivos e passíveis de resultar em consequências letais, como acontece nos feminicídios.

Os experimentos são protótipos de empreendimentos incubados e amparados pelas propostas dos novos multiletramentos, pelo que se concerne em perspectiva intercultural, na forma de textos híbridos/multimodais, os quais não só congregam várias linguagens, mas também múltiplas semânticas culturais, isto é, massiva, popular, erudita, periférica etc. Neste sentido, Rojo e Moura (2019) acrescentam que textos de natureza híbrida não contêm apenas signos escritos, uma vez que todas as modalidades de linguagem ou semiose os invadem e com eles se mesclam sem a menor cerimônia. Portanto, os procedimentos formativos a partir do multiletramento pressupõem cooperatividade e interatividade simultânea e ubíqua por meio dos mecanismos de interlocução promovidos pela metodologia LerAtos, cuja abordagem agrega recursos da educação tutorial (SABARIZ, 2014; BORGES, 2015), gamificação (MCGONIGAL, 2011 e 2005) e leitura performática (KEFALÁS, 2014 e 2018; GOMES e REIS, 2017), a fim de transcriar mundos utópicos simbólicos que transcendam a figura do feminino nas realidades alternadas entre real e virtual, na transformação individual e coletiva de comunidades (ANDRADE, 2019).

Com esta perspectiva, imaginar o mito de Inês de Castro no século XXI é olhar reflexivamente para a conjuntura sociocultural que problematiza a figura feminina nas esferas familiar, política, profissional, artística etc.; é, portanto, refletir sobre a autonomia feminina frente às sociedades patriarcais que subjugam o feminino e expressam seu

preconceito, seu ódio e medo, pelo que as mulheres representam tais sentimentos face ao masculino em determinados contextos. Além disso, é promover a sensibilização e conscientização relativamente à violência contra a mulher, permitindo-se reviver, por meio da memória simbólica, uma tragédia medieval ainda presente não só no cotidiano luso-brasileiro contemporâneo, cujos índices de violência em suas várias formas são alarmantes, mas também em muitos outros países do Ocidente. Segundo dados da União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), concernente ao ano de 2018, exatamente 24 mulheres foram vítimas de feminicídio em Portugal. A situação é ainda mais alarmante no Brasil, visto que é o 5º país em maior índice de feminicídio no mundo. Sabe-se que o feminicídio é apenas a ponta do iceberg da violência masculina/machista contra a mulher, estando outras violências ainda imersas e invisibilizadas da sociedade, a exemplo das violências física e psicológica, patrimonial, moral e sexual, tais como assédio e estupro.

Portanto, imaginar o mito de Inês de Castro em tempos em que se luta contra a hegemonia patriarcal com suas finalidades de manutenção dos poderes social, político, econômico etc., é ousar, é ir contra a história patrilinear, promovendo, pelo poder do sentimento amoroso e solidário e de práticas de respeito e cuidado de si e do outro, espelhados no amor infinito de Pedro e Inês, caminhos baseados na equidade de gênero para recriação das histórias das mulheres, dando visibilidade ao feminino que foi silenciado e impedido de ser, de ter e de viver suas histórias com pleno protagonismo. Além disso, crianças, jovens e demais atores sociais, movidos por novos significados do amor infinito de Pedro e Inês, podem construir novos efeitos de sentido em novas histórias nas quais seja narrado o exercício da alteridade, da compaixão pelo outro, da equidade de gênero.

4. Memórias de Futuro: o reino da ponte

Diante da posição do Mito de Inês de Castro no corpus representativo e estético da literatura, dos suportes digitais e outras mídias e linguagens, considera-se que, através da *imaginação*, a narrativa criativa consagrou o potencial simbólico significativo na representação da cultura portuguesa da era medieval, em ascensão do sentimento e da memória da nação. É com base nisso que Lilian Jacoto (2008) considera que, perante o imaginário formado pela tragédia de uma figura feminina emblemática, o fator de reconhecimento por parte do povo português justifica a ascensão de Inês de Castro para

além de uma figura histórica do tempo e espaço, tornando-se figura mítica na esfera lendária.

Por fim, pretendeu-se aqui um entendimento da *imaginação* para além de uma faculdade intelectual ou característica inerente ao humano, sendo, portanto, uma força criativa de poeta, *poietés*, alguém capaz de mimetizar criativamente fatos, memórias, dizeres, ideias etc. Essas considerações, portanto, colaboram com a afirmação de que, por meio da *imaginação*, por especial protagonismo de poetas imaginosos (pintores, romancistas, trovadores, cronistas, músicos etc.), uma nação foi capaz de elevar a tão alto grau uma personagem feminina de sua história a ponto de eternizá-la também como mito, e em resposta, o mito passa a ser um símbolo, ou seja, um signo de representação de tal nação. Até aos dias de hoje, Portugal é lembrado como o reino do Amor e da Saudade. Mas, é chegado o tempo em que, elevando esse percurso híbrido, histórico e mítico, impulsionador do poder da literatura para melhorar o mundo, para um outro patamar, o Brasil, em parceria com Portugal, começa a construir um legado de poetas empreendedores sociais reinventores do mito inesiano. Quiçá o Brasil, por causa do *Inês&Nós*, comece a ser lembrado como reino da Ponte.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João**. Inês de Portugal**. 5. ed. Porto: Asa, 1999. (Coleção Pequenos Prazeres).

ANDRADE, Valéria. **Inês & Nós**: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil. Relatório Final. (Estágio de Pós-Doutoramento em Estudos sobre a Utopia) – Advanced Research in Utopian Studies Postdoc, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2019.

ANDRADE, Valéria; BARROS, Marcelo A. Leratos: jogos sérios de leitura performática em realidade alternada para engajar população e escolas em desafios sociais. In: Lourdes Kaminki Alves; Célia Arns de Miranda (Orgs.) **Teatro e ensino I** – Estratégias de leitura do texto dramático. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 107-127.

BARROS, Marcelo A; ANDRADE, Valéria; MOURA, J. Antônio B.; BORGMANN, Laurent; TERTON, Uwe; VIEIRA, Fátima; COSTA, Gabriel Cintra Alvesda; ARAÚJO, Rafaela L.; ARRUDA, Aline O.; NAVINER, Sophie; SILVA, Jobson. **ReadAct** – Alternate Reality, Serious Games for Reading-Acting to Engage Population and Schools on Social Challenges. In: 10ª Internacional Conference on Computer Suported Education. – Vol. 2: CSEDU, 238-245, Funchal, Madeira – Portugal, 2018.

BESSA-LUÍS, Agustina. **Adivinhas de Pedro e Inês**. Reimp. Lisboa: Guimarães, 1983.

BORGES, Maria C. de A. Regulation of Brazilian higher education: the Technological Innovation Act and the Public-Private Partnership Act. **Educ. Pesqui**., v. 41, n. 4, São Paulo, out./dez. 2015.

BRITO, Terezinha Maria. **A (re)invenção de Inês de Castro no imaginário nordestino**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2006.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. Série bom livro – Poesia. Apresentação, seleção e notas Carlos Felipe Moisés. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _. **Vários Escritos**. 5. ed., corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CORRÊA, Carlos Pinto. Imaginação e Criatividade: uma introdução ao tema da criação e
psicanálise. **Cogito**, v. 2, p. 11-17, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792000000100002. Acessado em: 04 de Junho de 2020.

FARIA, Rosa Lobato. **A trança de Inês**. Lisboa: Asa, 2001.

FERREIRA, Seomara da Veiga. **Inês de Castro**: a estalagem dos assombros. Lisboa: Presença, 2006.

FONSECA, Gondin. **Inês de Castro (1310?-1355)**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956.

FRANCO, António Cândido. **A rainha morta e o rei saudade**. 2. ed. Lisboa: Ésquilo, 2003.

FRANCO JÚNIOR, Hilario. História, Literatura e Imaginário: um jogo especular. O exemplo medieval da Cocanha. In: IANNONE, Carlos A; GOBI, Márcia V. Z; JUNQUEIRA, Renata S (Orgs). **Sobre as Naus da Iniciação**: estudos portugueses de Literatura e História. São Paulo: FUNESP, 1998. p.105-117.

GIL, A. Pedro. **Os grandes julgamentos da história:** o processo de D. Inês de Castro. Lisboa: Otto Pierre, 1975.

GOMES, André L.; REIS, Maria da Glória M. dos Reis. Quartas Dramáticas: uma experiência com a encenação da literatura. In: Lourdes Kaminki Alves; Célia Arns de Miranda (Orgs.) **Teatro e ensino I** – Estratégias de leitura do texto dramático. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 41-55.

HOSAKABE, Haquira. A pátria de Inês de Castro. In: IANNONE, Carlos A; GOBI, Márcia V. Z; JUNQUEIRA, Renata S (Orgs). **Sobre as Naus da Iniciação**: estudos portugueses de Literatura e História. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.105-117.

JACOTO, Lilian. A paixão de Pedro e Inês: o clássico e o surreal. In: MEGIANI, Ana Paula Torres; SAMPAIO, Jorge Pereira de (Orgs.). **Inês de Castro**: a época e a memória. São Paulo: Alameda, 2008. p.171-184.

KEFALÁS, Eliana Oliveira. O Jogo do Texto no corpo que lê: leitura e dança na formação do leitor literário. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4**: a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 93-111.

KEFALÁS, Eliana Oliveira. O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa. In: Carvalho, Aluska Silva et al. (Orgs.). **Literatura e outras artes**: interfaces, reflexões e diálogos com ensino. Campina Grande: EDUFCG, 2018. p. 241-262.

McGONIGAL, Jane. **Reality Is Broken**. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Penguin Press HC, 2011.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. **Letramento, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Para compreender a ciberliteratura**. Revista Texto Digital. v. 8, n. 2, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. 2012.

SABARIZ, Antonio L. R. **O Programa de Educação Tutorial e a Formação do Engenheiro Inovador**. Congresso Brasileiro de Engenharia, Gramado, RS. Set./2014.

SOMBRA, Fábio. **A história de Inês de Castro ou dama lourinha que, depois de morta, virou rainha**. Ilustrações de Fábio Sombra. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011.

TOLEDO, Maria Emilia Miranda de. Razões de Estado x Razões de Amor na tragédia Castro, de Antônio Ferreira. In: MEGIANI, Ana Paula Torres; SAMPAIO, Jorge Pereira de (Orgs.). **Inês de Castro**: a época e a memória. São Paulo: Alameda, 2008. p.117-138.

A INSERÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS:
A pedagogia cultural em museus como possibilidade profissional[1]

Breno Galvão Wanderley Queiroz Filho[2]
Magda Tuany Queiroz da Silva[3]
Orientador: Geová Silvério de Paiva Júnior[4]

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre o papel do pedagogo na educação não formal tendo como foco os ambientes museais. Para tal reflexão se exige apresentar o museu como um espaço pedagógico e alternativa profissional ao pedagogo, assim como identificar as possíveis práticas pedagógicas realizadas em ambientes museais, elencando as contribuições desse profissional neste tipo de espaço. Desse modo, este trabalho explanou o universo e as dimensões que constituem a prática pedagógica para além do espaço escolar mostrando que apesar das mudanças ocorridas nos anos 1990 na educação brasileira, os pedagogos ainda se encontram com dificuldades de atuação em outras esferas da educação como a não formal, inclusive por conta de carências de outros modelos de ensino aprendizagem em sua formação. Tal reflexão é subsidiada por um estudo qualitativo de caso no Memorial de Justiça da Cidade do Recife - PE através de observações *in loco* e entrevista semiestruturada com a profissional responsável pelo trabalho pedagógico da instituição. Considera-se, então, que a pedagogia cultural exercida em museus ainda se encontra tímida e pouco sistematizada teórica e empiricamente, contudo, concretiza-se como instrumento de grande importância para aprendizagens significativas fora da escola quando exercida por um profissional bem formado e comprometido.

Palavras-chave: Educação não formal, museus, pedagogia.

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo uma época de transformações profundas no âmbito econômico, político, cultural e científico. Desde a descoberta do fogo, passando pela revolução industrial, nunca a sociedade se modificou tão rápido e em tão pouco tempo. Podemos elencar mudanças tecnológicas na bioenergética, informática e meios de comunicação mediante o fenômeno da globalização que provoca uma mudança estrutural, refletindo no sujeito e seu campo de atuação, modificando para além de suas estruturas cognitivas, o seu

[1] Artigo resultante de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação da Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Joaquim Nabuco (UNINABUCO – Campus Recife) no ano de 2016.

[2] Pedagogo, pelo Centro Universitário Joaquim Nabuco (UNINABUCO – Campus Recife). E-mail: brenogalvaoabril@hotmail.com.

[3] Pedagoga, especialista em Psicopedagogia clinica e institucional pela FAFIRE-PE. E-mail: tuanyqueiroz@outlook.com.

[4] Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente do Ensino Superior, atualmente tutor virtual da graduação a distância de Licenciatura em Artes Visuais com ênfase digital da Universidade Federal Rural de Pernambuco, projeto Universidade Aberta do Brasil. E-mail: geova.spj@gmail.com.

papel social e, consequentemente, o mercado de trabalho, necessitando coexistir mais do que nunca o saber técnico com a informação.

A pedagogia como ciência é capaz de formar, qualificar e emancipar o sujeito mediante processos educativos, pois possui a capacidade de sistematizar o conteúdo transformando-o em conhecimento conseguindo de forma efetiva atender as demandas atuais de um mundo cada vez mais globalizado.

A elaboração desse artigo aborda a partir da inquietação quanto à identidade, função e importância do pedagogo na sociedade contemporânea. Como profissionais da educação, os autores deste trabalho sentem a necessidade de refletir sobre o universo e as dimensões que constituem a prática pedagógica para além da docência e do espaço escolar formal, perpassando por atuações em estruturas sociais de outra ordem a exemplo dos ambientes museais na esfera da educação não formal.

Assim, se indaga: Qual o papel do pedagogo na educação não formal, mais especificamente, nos museus? Na tentativa de responder a tal questão, poderemos elencar uma série de especificidades e desafios acerca da inserção do pedagogo em espaços não formais. Para tal, a pesquisa que subsidia esse trabalhon foi caráter qualitativo e exploratório, tratando-se de um estudo de caso no Museu Memorial de Justiça da cidade do Recife - PE, através da identificação e observação das práticas pedagógicas lá realizadas e de como o profissional responsável por elas percebe seu trabalho neste espaço.

Levando em consideração a perspectiva deste trabalho, se faz necessário resgatar historicamente o papel do pedagogo para a sociedade, especialmente nos ambientes não formais. Conforme Aranha (1989), desde a educação implantada pelos jesuítas até os moldes atuais observa-se que a formação em pedagogia se resume a dois eixos: o técnico instrumentalizado e o da operação metodológica voltada para o espaço escolar formal. Isso leva a crer que, sem a formação necessária voltada para o setor de serviços, por exemplo, o profissional de pedagogia terá dificuldades no desenvolvimento de uma consciência plena de suas possibilidades e competências, desconhecendo o enfrentamento necessário do seu campo profissional para outras esferas além da educação formal, reforçando nele mesmo o estereótipo de que lugar de pedagogo é somente na escola.

Apesar das mudanças curriculares na educação, ocorridas nos anos 90, a grade curricular da maioria das faculdades e universidades do Brasil, não dispõe de disciplinas voltadas para a pedagogia empresarial, hospitalar, social, entre outras, apresentando muitas vezes um horizonte restrito às novas gerações de profissionais da educação dificultando a inserção do futuro profissional em um mercado diversificado e competitivo. Embora outros

setores da sociedade, como recursos humanos ou administrativos considerem a contratação de profissionais e de estagiários em pedagogia, o profissional dificilmente consegue uma atuação relevante, sendo esta, confundida muitas das vezes com a função de assistente social no setor hospitalar, por exemplo, ou no caso de Organizações Não Governamentais (ONGs) com uma educação compensatória[5].

Desse modo, o presente artigo pretende refletir sbre a prática de um pedagogo em um museu da cidade do Recife - PE dentro do universo da educação não formal apresentando este tipo de espaço como possibilidade profissional, identificando as práticas pedagógicas realizadas e as contribuições desse profissional da educação neste tipo de ambiente.

Sob esta perspectiva, este trabalho tem como objetivo geral: analisar o papel do pedagogo na educação não formal, mais especificamente em ambientes museais. E como desdobramento, pretende-se também apresentar o museu como um espaço pedagógico e possibilidade profissional ao pedagogo, identificar as práticas pedagógicas realizadas nestes espaços e por fim elencar as contribuições do pedagogo aos museus.

METODOLOGIA

A pesquisa que embasa este artigo é exploratória e de natureza qualitativa. De acordo com Goldenberg (apud. GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31),

> A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

O interesse da temática explorada se deu em decorrência de uma reflexão e inquietação quanto à identidade e função do pedagogo na sociedade. Portanto, nos foi de suma importância colocar em destaque, a percepção do valor educativo que a cultura exerce. Assim, o objeto de estudo pelo qual este artigo se debruça são as práticas pedagógicas e a percepção do profissional de pedagogia quanto ao seu exercício em espaços museais,

[5] Kramer (1982, p.76) define a educação compensatória como "a ênfase que se dava à necessidades não só de assistência médica e dentária, mas também de estimulação cognitiva para que as deficiências das crianças fossem compensadas".

reforçada pela curiosidade em vista da escassa literatura e referências especializadas sobre o tema em apreciação.

A pesquisa exploratória é aquela que envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que têm experiências práticas com o problema pesquisado e compreensão do caso. Ela é realizada sobre um problema ou questão de pesquisa e tem como objetivo de estudo procurar padrões nas ideias expostas. Logo, de modo a tentar responder as indagações feitas neste trabalho assim como a cumprir com o objetivo geral e os objetivos específicos elaborados, recorre-se ao estudo de caso, pois este método consiste em uma forma de analisar casos específicos. Conforme Yin (2001, p. 25) "o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens especificas de coletas e análise de dados".

A coleta de dados envolveu a observação e entrevista em um aparelho cultural do cenário museológico da cidade do Recife - PE. Segundo Mann (1970 apud. MARCONI; LAKATOS, 1986, p. 68), esse tipo de observação tem como objetivo principal "colocar o observador e o observado ao mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalham dentro do sistema de referência deles". Além da observação, também foi realizada uma entrevista semiestruturada com o profissional pedagogo no museu campo de estudo deste trabalho.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que consiste em uma entrevista, na qual o entrevistador aborda várias perguntas predefinidas que servem como diretrizes. Contudo, este tipo de entrevista também oferece a liberdade para que o entrevistado possa abordar requisitos que surjam no decorrer da sua fala para além do roteiro, tornando-a flexível e agradável para ambas as partes. Para o nosso estudo de caso, fizemos uma única entrevista realizada com oito perguntas predefinidas, e duas espontâneas voltadas ao entendimento de contextos que abarcassem a vivência e contribuição profissional da pedagoga responsável pelo aparelho cultural lócus de pesquisa. A sua função neste ambiente é de analista pedagógico.

O lócus de pesquisa foi o Museu Memorial da Justiça, localizado no Bairro do Recife Velho, Av. Alfredo Lisboa, Recife – PE. O Memorial da Justiça funciona ao público de segunda a sexta-feira das 13h00 às 17h00. O prédio que antes servia como à antiga estação ferroviária do Brum agora dá lugar ao museu. O memorial é um centro de documentação e pesquisas do judiciário de Pernambuco, abrigando um acervo histórico datado do século XVIII ao século XX com documentos que variam de certidões de nascimento, óbito, testamentos, processos, fotografias, plantas arquitetônicas, entre outros. Ainda possui em suas

dependências uma biblioteca de literatura jurídica especializada.

O espaço oferece uma programação cultural diversificada desenvolvendo um circuito de palestras, ciclos de debates, formação de professores e oficinas, além de atividades pedagógicas realizadas com grupos de visitantes espontâneos e agendadas no espaço expositivo.

O público em geral é composto de pesquisadores, mestrandos, doutorandos, escritores e até de pessoas interessadas em resgatar seu passado ou provar a legitimidade de bens e patrimônios da família. O educativo do museu é responsável por acolher e proporcionar ao público escolar, predominantemente da rede pública, do ensino fundamental final e ensino médio, atividades que promovam o diálogo entre a sociedade e o poder judiciário, ressaltando a importância do memorial e do patrimônio.

REFERENCIAL TEÓRICO

O campo de atuação da pedagogia em espaços não formais

Inicialmente, ao falarmos da pedagogia como um campo de sistematização de saberes e de atuação profissional, convém esclarecer alguns fundamentos sobre o conceito de educação, pois, a transmissão de conhecimento é tão antiga quanto à própria humanidade, embora a educação não existisse como conceito. Os "primitivos"[6], a partir de cada conquista e entendimento da natureza, intuíram que precisavam compartilhar estas descobertas como forma de garantir sua sobrevivência, então à forma empírica da educação era coletivizada a partir da observação e imitação (não muito diferente da construção cognitiva da criança nos primeiros anos de vida). Esta transmissão, mais tarde, determinou as formas de trabalho, a divisão sexual das atividades, o desenvolvimento da arte, da religião e demais esferas da cultura. Então, podemos entender, em linhas gerais, que o processo educativo é o meio pelo qual hábitos, costumes e valores são transferidos de uma geração para a outra (HAUSER, 1972).

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação (BRANDÃO, 1985, p. 11).

[6] A colocação de aspas seria para amenizar a carga pejorativa do termo.

Sendo assim, o que justifica a existência da pedagogia é o fato desse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana, e o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão de saberes (LIBÂNEO, 1999). Essa afirmação contraria a ideia reducionista do senso comum que entende a pedagogia como ensino, ou, o modo de ensinar. Isso ocorre, em parte, devido à própria semântica da palavra, que significa literalmente "conduzir a criança ao preceptor". Este conceito vai influenciar a sociedade durante séculos, vinculando o profissional da educação ao ensino das séries iniciais.

Nesse sentido, visando entender a situação atual, barreiras atitudinais, avanços no universo da educação e dos cursos de pedagogia assim como a perspectiva vigente no campo profissional brasileiro, mostra-se relevante considerar os aspectos históricos e sociais da área que se confundem com a própria história do país. No período colonial, que vai de 1549 a 1759, segundo Veiga (2007), a educação jesuíta tinha como interesse conter os avanços da reforma protestante no mundo e facilitar a colonização portuguesa, alfabetizando indígenas, colonos e posteriormente os negros escravizados, introduzindo uma educação católica a fim de converter e dizimar culturalmente outros povos em prol da formação de uma nova sociedade. Com a reforma Pombalina de 1759, a educação da alma como assim era chamada, foi substituída por uma educação a serviço do Estado, concomitante com os interesses mercantilistas (FALCON, 1982).

Arruda (1996) nos fala que o espaço entre 1808 e 1822, o qual compreende a chegada da família portuguesa ao Brasil, consequentemente a transferência da capital do império e a independência, a preocupação maior era com a educação da elite, só ela tinha acesso ao ensino secundário e superior. O século XX, por sua vez, foi marcado por importantes mudanças sociais e econômicas para o Brasil (VEIGA, 2007). Foi criado o Ministério da Educação e em 1932 emerge o Movimento da Pedagogia Brasileira com o Movimento dos Pioneiros, liderado por Anísio Teixeira, entre outros. Tal movimento propunha uma pedagogia renovada, fundando as teorias da Escola Nova, inspiradas nas ideias de Dewey, que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Logo em seguida veio à Pedagogia Progressista que revolucionaria os paradigmas educacionais, propondo um ensino a partir da autonomia e da realidade do educando com destaque para a pedagogia crítico social de Paulo Freire. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi promulgada passando por adaptações até sua versão final em 1996, garantindo direitos efetivos e legais para a educação e a Pedagogia.

Percebe-se, portanto, através da leitura de Krame (1982), Brandão (1985), Libâneo (1999), Veiga (2007), dentre outros, que no processo histórico da atuação do pedagogo no Brasil, há inexistência de flexibilidade de atuação deste profissional para além dos muros da educação considerada formal. Nota-se que este profissional permanece vinculado somente ao âmbito escolar, não havendo menções de práticas pedagógicas em locais como hospitais, fábricas, espaços culturais. Isto nos faz refletir que a respeito da dificuldade de inserção do pedagogo em áreas não formais da educação, esta é histórica.

A educação brasileira foi intencionalmente precarizada e mal implantada, além de sustentar os interesses da elite e das forças dominantes do país. O histórico de lutas e superações da educação brasileira só agora na contemporaneidade parece mudar. Novas formas de organização e sistematização do ensino acabam por ampliar o campo para os pedagogos oferecendo oportunidades para o exercício de seu trabalho em diversas outras instâncias para além da escola transformando a educação não formal como uma possibilidade profissional.

São com as "recentes" Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCNs), que orientam a prática educativa a nível nacional que a pedagogia ganha maior amplitude. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, em seu Art. 1º, por exemplo, o documento institui 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".

> A ampliação dos espaços educativos para além dos muros da escola é uma realidade incontestável; as novas e complexas formas em que se estabelecem as relações de trabalho estão a demandar novos meios e espaços de formação dos jovens: as consequências sociais decorrentes da internacionalização da economia, entre outros fatores, exigem o repensar do papel da pedagogia, na direção da construção de novas mediações sociais e políticas, com vista a um projeto de futuro digno, às novas gerações (FRANCO, 2008, p. 30).

No que toca a dimensão não formal da educação, não se conhece hoje em dia uma definição única ou consensual, pois ela ainda é objeto de interpretações diferentes de acordo com as diferentes culturas e tradições. Mesmo assim, nas últimas décadas a educação não formal remete aquilo que, no passado, se designava por "educação fora da escola"[7]. Mesmo assim, ainda é preciso considerá-la como complemento ao sistema da educação formal e deve

[7] Gonh (2001), por exemplo, defende que a educação não formal "é aquela que aborda os processos educativos que ocorrem fora da escola".

ser desenvolvida em articulação permanente com o mesmo.

Libâneo (1999) reforça que a sociedade do século XXI possui vários espaços formativos e educacionais de caráter não formal que necessitam da presença do profissional da educação. Esclarecendo a amplitude e importância do campo pedagógico na sociedade e a diversidade de atuações de setores, há de se supor, portanto, que haja diferentes pedagogias. Logo, se há empresas, hospitais e museus, por exemplo, existem também pedagogias empresariais, hospitalares e culturais, cada uma trazendo uma metodologia que atenda a demanda específica sem perder o compromisso com a aprendizagem, pois onde houver prática educativa, haverá pedagogia. O que mudará de uma pedagogia para outra será o perfil do profissional condutor do processo, dada à peculiaridade do público ao qual atende em cada situação específica.

O pedagogo da educação não formal deve focar na aplicação de uma metodologia participativa, respeitando as diferentes opiniões, agindo de forma inclusiva e sabendo extrair novas formas de aprendizagem de maneira coletiva, entendendo o exercício de sua profissão como um fenômeno cultural, social e psíquico de produção de conhecimentos para atuar como agente da transformação em um contexto contemporâneo de um mercado cada vez mais exigente e globalizado, necessitando estar qualificado para tal, oferecendo um serviço eficiente, minimizando preconceitos e ampliando seu espaço. O pedagogo, portanto, *Stricto Sensu*, é o especialista da educação que colabora com outras ciências de cunho educativo sem necessariamente exercer o ensino. Esta percepção é mais condizente com o mercado, pois entre suas atribuições estão atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão, animação sociocultural, formação continuada e obviamente escolas, entre outros. Para Libaneo (1998) o curso de pedagogia deva preocupar-se com a formação deste tipo de profissional plural apto à sociedade atual do conhecimento.

A pedagogia, então, é entendida como a arte, a ciência e o campo profissional, cujo eixo central é a reflexão, ordenação, sistematização e crítica do processo educativo. Iremos verificar algumas áreas recorrentes da educação não formal nas quais o pedagogo atua e suas características.

A Pedagogia Hospitalar, por exemplo, é uma delas. Ela garante programas adaptados à possibilidade do enfermo, o estudo das crianças hospitalizadas, promovendo motivação e atividades. Assim, "a pedagogia hospitalar vai além do atendimento ao enfermo, assistindo também os familiares que frequentemente apresentam problemas de ordem psicoafetiva" (BRASIL, 1977). A Pedagogia Empresarial existe, para dar suporte tanto em relação à estruturação das mudanças quanto em relação à ampliação e a aquisição de conhecimento no

espaço organizacional. O Pedagogo Empresarial "promove a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva" (LOPES, 2006, p. 74).

Sobre a Pedagogia Cultural, Ellsworth (2005) afirma que ela se aplica nos espaços culturais, sendo a aprendizagem nestes espaços, repleta de significações, de produção e contestação, de significados sobre culturas e conceitos de uma sociedade, tendo como foco ideais políticos inclusive. Os museus contemporâneos, com base em investimentos governamentais ou de iniciativa privada, assumem novos formatos de atuação baseados tendencialmente na economia criativa, gerando renda e produzindo ações sociais e culturais relevantes, tornando-se espaços profissionais promissores para o exercício da pedagogia cultural em termos de mercado e de interdisciplinaridade.

Embora esta relação entre museu e educação ou museu e escola seja muito antiga, as intencionalidades e os processos educativos são bem distintos mesmo que trabalhem em prol dos mesmos interesses, E que interesses são estes? Pesquisa, preservação e disseminação de conhecimentos. Possuem em sua genealogia padrões semelhantes, pois ambos eram restritos e elitistas e com o passar do tempo foram se popularizando, estabelecendo relações comunicacionais mais diretas com seu público, exercendo seu verdadeiro papel social.

Museus, educação e possibilidades pedagógicas

A palavra museu vem do latim e deriva do grego *"MOUSEION".* Na mitologia, as Musas, filhas de Zeus, tinham a responsabilidade de guardar os bens mais preciosos da humanidade, as ciências, as artes e os tesouros. Na antiguidade, há evidências que a biblioteca de Alexandria também tinha uma espécie de museu. Na época da Renascença os nobres abriam seus castelos para exibir suas coleções a um público restrito e mais tarde tanto recebiam a escola quanto emprestavam objetos para estudos (BAKHTIN, 1987). Pode se perceber que o hábito de colecionar algo era intrínseco aos homens em toda a história, porém ainda sem sentido pedagógico ou científico.

Segundo a pesquisadora na área de educação e comunicação em museus, Paulette Macmanus (2013), é possível identificar três classificações evolutivas de museus. Os museus da Primeira Geração, como assim eram chamados no século XVIII, também conhecidos como Gabinetes de Curiosidades, serviam para guardar peças que as pessoas da elite traziam de suas viagens exploratórias pelo mundo, estas aquisições eram amontoadas sem nenhum critério. Posteriormente foram dispostas por disciplinas como história, ciências e arte. Depois passou a

abrir suas portas para pesquisadores e estudantes.

No século XIX, a Segunda Geração de museus foi chamada de Museus Industriais. Após a Segunda Guerra Mundial e a Revolução Industrial estes museus compreendiam o mundo do trabalho e dos avanços tecnológicos com um fundo de propaganda nacionalista. Foi também no século XIX que os museus surgiram no Brasil, inspirado nos moldes dos grandes museus europeus, coletando, catalogando e expondo vários elementos do mundo natural e cultural do país, com destaque para o Museu Real do Rio de Janeiro em 1808 que mais tarde foi chamado de Museu Nacional.

Já os museus de Terceira Geração emergentes no século XX, são conhecidos por Museus de Fenômenos e Conhecimentos Científicos, dispõe de exposições mais elaboradas fazendo uso de aparatos técnicos, tecnológicos e estéticos mais definidos, relacionando ambientação e recursos gráficos como forma de intensificar o olhar do público, mas foi só na metade do século XX que estes museus ganharam conotações educativas relevantes. Na contemporaneidade, os museus não estão mais centrados nas coleções em si, mas no aspecto comunicacional, atrelando a sua vocação à preservação da informação. Havia, porém uma dificuldade nesta comunicação que precisava ser resolvida, os profissionais de museus eram técnicos em arte que não estavam preparados para interagir com um público diverso. Se por um lado o professor não se sentia confortável na utilização dos museus para fins educativos, por outro os curadores não sabiam como transmitir estes conhecimentos a um público não especialista.

Foi criado assim o educativo em museus o qual teve início na Inglaterra em 1857, quando o crítico de arte Jonh Ruskin apresentou ao parlamento inglês um projeto que daria uma dimensão mais educativa aos museus para que a apresentação das obras tivesse um olhar mais crítico e não somente expositivo.

> Apesar dessas várias modificações na forma de expor os objetos e de estabelecer um relacionamento com o público, foi só a partir da segunda metade do século XX que os museus passaram a ser reconhecidos formalmente como instituições intrinsecamente educativas. Essa faceta dos museus surgiu quando os serviços educativos iniciaram o atendimento específico para os diversos públicos a partir da definição de objetivos pedagógicos precisos (MARANDINO, 2003, p. 107).

De acordo com Macmanus (2013) a pedagogia em museus trabalha três aspectos em particular. O primeiro deles seria o tempo, que se traduz numa comunicação direta, breve e eficiente, selecionando as informações necessárias. Outro fator seria o objeto, estabelecendo graus de profundidade necessários para a produção do conhecimento, respeitando o

conhecimento prévio do visitante e tentando aproximá-lo através de diferentes contextos. Por fim, o espaço, pensado em sua melhor utilização, levando em conta a estrutura física da instituição e o percurso de visita. Nesse sentido, a metodologia a ser utilizada pelo pedagogo, então, opera em situação inversa ao espaço escolar. Enquanto na escola o aluno é permanente, condicionado a um referencial, tendo a palavra como preposição do aprendizado, no museu ele assume uma posição temporária, a criança não está categorizada por idade ou formação e tem o aspecto sensorial como fio condutor. É preciso considerar, portanto, que as atividades explicitamente educativas nos museus demandam um profissional qualificado, conhecedor da metodologia educativa e da didática para o ensinamento proposto por aquilo que é exposto.

> Tudo o que se faz no museu tem valor educativo, mesmo na ausência de toda a intenção deliberada. A maneira de apresentar os objetos, o espírito que preside sua preparação e a postura do pessoal ao serviço ao público, a qualidade estética das instalações e do material, a apresentação gráfica assim como o texto das publicações, tudo isso pode exercer uma influência positiva e contribuir para a educação tanto quanto os serviços cuja função é esclarecer o público (MENDES, 2009, p. 42).

Valente (1995) fala que a relação entre museu e escola, mediador e professor deve ser de colaboração, coabitação, complementaridade e contradição. Na intencionalidade da produção do conhecimento o pedagogo precisa perceber, identificar e provocar o que é passível de ser apreendido entre a interação do visitante com o objeto e com o espaço, tanto nas esferas individuais quanto nas coletivas, repensando ou reinventando procedimentos, pois tanto a escola quanto os museus, em sua grande maioria, ainda se encontram fundamentados em transmissões de conhecimentos padronizados e universais legitimando relações de saberes e poderes que ainda produzem desigualdades sociais e exclusões.

> Ao ir ao museu, a escola proporciona aos seus alunos o contato com objetos e a vivência de experiências que, em geral, não fazem parte do universo da escola. Os museus dispõem de recursos físicos e humanos que permitem a construção de ambientes em que o aluno experimenta, em contexto, aspectos concretos de conceitos científicos. Através do ensaio e manipulação de modelos envolvendo quer esse conceito quer as suas aplicações tecnológicas, os alunos encetam estratégias de pesquisa pessoal das quais resulta melhor compreensão. Objetos quotidianos são vistos sob novos prismas e objetos fascinantes que fazem parte do imaginário do jovem, como por exemplo, a cabina de pilotagem de um avião a jacto pode tornar-se acessíveis. Ao viverem estas experiências os alunos apercebem-se das relações estreitas que existem entre a ciência e a tecnologia e das implicações que ambas exercem sobre a vida do dia-a-dia (CHAGAS, 2003, p. 12).

Em ambientes museais é preciso ter a consciência da riqueza e multidisciplinaridade

que são necessitadas ao atendimento a públicos com perfis tão diversos. Cabe ao pedagogo identificá-los para uma elaboração de um projeto eficiente que supra as necessidades dos visitantes e provoque sua expectativa. O museu é um lugar plural que atende a um público com faixas etárias, formações e classes sociais diferenciadas com objetivos tão diferenciados quanto. O pedagogo precisa ter um olhar diferenciado para criar uma proposta educativa que abarque e reverbere a intencionalidade da educação, o entretenimento e a convivência.

Em uma pesquisa ao Guia do Rio, editada pela Riotur em 1997, constata-se que 54% dos museus no Brasil possuem práticas educativas. O público escolar, figura como a grande porcentagem do quantitativo que visita os museus. A outra metade se divide em público familiar, que possui uma característica bem heterogênea com vários perfis culturais, faixa etária e classe social; O público especializado composto de artistas, intelectuais, políticos, empresários, entre outros, que exige um conhecimento mais acadêmico propondo a utilização do espaço como lugar para palestras e seminários; O público da terceira idade também tem uma participação relevante, interessado muitas vezes em convivência social e laser; O público de pessoas com deficiência que é um público novo para os museus e traz em si um desafio na questão da acessibilidade espacial e comunicacional; só pra citar alguns dos principais grupos.

A política Nacional de Museus foi criada em 2004, através do Sistema Brasileiro de Museus (SBM) que apoia o fortalecimento de sistemas regionais, estaduais e municipais. Em 2006 o (SBM) desenvolveu o Cadastro Nacional de Museus e o Observatório Nacional de Museus e Centros Culturais. O estatuto dos museus (Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009), em seu artigo 1º, cita os museus como espaços de educação, mas não remete ao perfil do profissional apto a trabalhar neste tipo de espaço. Consequentemente há significativa carência de profissionais da educação qualificados para ambientes museais dada a falta de reserva de mercado para a área em específico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fazer pedagógico no Museu Memorial da Justiça na cidade de Recife – PE

Os dados de pesquisa aqui a serem discutidos estão sintetizados a partir de três categorias análiticas. Primeiramente apresentaremos o perfil e a carreira da agente pedagógica que trabalha no lócus de pesquisa, depois descreveremos os trabalhos desenvolvidos no espaço museológico em evidência para, por fim, analisar as contribuições e as dificuldades da atuação de um profissional de pedagogia nesses espaços.

Perfil e carreira

Os processos pedagógicos necessitam de mediadores, independentes do espaço onde ocorram tais processos. Para o caso em análise o mediador sujeito de pesquisa trata-se de uma analista pedagoga há dois anos responsável pelo núcleo do educativo no Museu Memorial da Justiça cuja mantenedora é o Tribunal do Judiciário no qual a integrou mediante concurso público.

Ela iniciou sua vida acadêmica na Europa, cidade de Portugal, sendo graduada em Jornalismo e possui o curso técnico em Museologia e Patrimônio Cultural. No Brasil, se graduou em Pedagogia pelo ensino à distância e atualmente divide seu tempo entre uma pós em Educação e Ludicidade e um curso de Libras. Trabalhou anteriormente no Museu da Cidade do Recife na coordenação de conteúdo trabalhando no setor de museologia, acervo, conservação e restauro.

Passou em seguida a integrar a coordenação geral de museus da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco - FUNDARPE, na parte administrativa de projetos e foi diretora administrativa da Organização Não Governamental responsável pelo Fórum de Museus em Pernambuco.

Segunda ela, desde o início de sua carreira profissional, demonstrou afinidade com os processos pedagógicos e se interessava pelas atividades educativas em museus, tanto que em seu trabalho de conclusão de curso em Museologia defendeu o trabalho "O Museu vai à Escola". Porém, afirma que inicialmente teve dificuldade em trabalhar na área educativa, pois as necessidades dos museus do estado e das secretarias culturais necessitavam mais de suas outras formações.

> *...Quando vim para o Brasil, tentei trabalhar em educativo, mas como eu tinha formação de Museólogo..., e agente sabe que nossos museus, eles tem uma carência enorme de museólogos, pessoas que coordenem projetos de documentação, de acervo, de conservação, de restauro, eu não consegui logo fazer isso...*

Concluído o curso de Pedagogia, através do ensino à distância, foi convencida por amigos próximos a tentar o concurso para Analista Pedagoga onde poderia atuar na parte pedagógica da Vara da Infância e Adolescência no acompanhamento dos processos e das medidas sócio educativas.

> *... Agente podia escolher mais ou menos, a vara que queria ir, naturalmente que o Memorial não tava muito nos planos deles (risos), mas o que eu*

> *coloquei que eu tinha uma formação também na área de museu e o tribunal em ter um espaço cultural... Eu estando aqui, eu ia dar um serviço muito mais consistente, uma contribuição muito mais consistente ao Memorial do que uma vara...*

Trabalho Desenvolvido

A profissional em questão tem uma rotina ligada ao núcleo do educativo, mas exerce outras funções que complementa e assegura a funcionalidade das ações em geral do Memorial da Justiça. É responsável pelo conteúdo, metodologia e aplicabilidade das atividades do educativo e da concepção do material expográfico, tendo a preocupação de conectar as práticas pedagógicas com a temática do judiciário. Participa ativamente da aplicação das atividades e considera de suma importância o momento avaliativo.

> *...Coordenar é traçar um planejamento e dizer assim, olha essa atividade é boa, é você aplicando, porque eu só vou saber o feedback dos outros se eu tiver ali com eles... Essas avaliações determinam o melhoramento e o aprimoramento do serviço, como no caso do jogo Fica à Dica, de perguntas e respostas envolvendo história geral, o conteúdo da exposição e temas do judiciário que é aplicado na visita mediada ao público escolar, que graças à sensibilidade da profissional e seu know-how em educação, o jogo sofreu uma intervenção ficando com um caráter menos competitivo e mais colaborativo...*

Uma demanda importante, em sua opinião, é a escolha da equipe, revelando ser bastante criteriosa, porque o produto oferecido ao público espelha os profissionais que a produziram, tanto do educador ou estagiário quanto do profissional contratado para ministrar oficinas e palestras que compõe a programação cultural do espaço e estão sob sua coordenação...

> *Eu às vezes pra uma oficina, eu converso com oito, nove arte educadores até bater o martelo... É uma dificuldade enorme você fazer uma seleção de um arte-educador pra isso, porque às vezes você tem uma pessoa que é fantástica... Ele é um profissional, mas não quer dizer que ele saiba lidar com uma criança ou com um adolescente ou até com um adulto...*

Para que a equipe tenha o perfil desejado, tenta mapear pessoas que tenham certa experiência com ensino aprendizagem, ou seja, dá preferência a professores que também são arte-educadores.

A importância de se ter uma equipe preparada recai na necessidade de conquistar e receber um público cada vez mais diverso. O Memorial atende ao público acadêmico em sua

maioria no Centro de Documentação e Pesquisa. Na parte expositiva e das oficinas, atua o educativo que lida diretamente com o público escolar. Quanto aos eventos como palestras e seminários se tem o trabalho de buscar agregar profissionais de todas as áreas especialmente das áreas sociais e humanas.

Embora não tenha em vista um público alvo específico, a profissional reconhece que os visitantes de escola pública são maioria e de certa forma acabam sendo prioridade dada a "grande carência" desse tipo de público.

> *O público que mais tem carência disso são exatamente essas crianças, futuros jovens e adultos que quando precisarem da justiça teria menos informação, elas passam, a saber, exatamente o que é a justiça, porque a informação às vezes está um pouco distante dessas pessoas...*

Para isso, desenvolve ações na área de comunicação institucional e publicidade, buscando parcerias para o fortalecimento do Memorial da Justiça enquanto espaço pedagógico. Tentou no início de sua gestão contatos junto a diretores e coordenadores de escolas, trabalhou ativamente na divulgação do espaço através da Gerência Regional da Educação do Recife- GERE, inclusive disponibilizando o micro ônibus do Tribunal para trazer as instituições que tenham dificuldade de transporte. Toda essa mobilização, segundo ela, surtiu efeito, aumentando o quantitativo de público no espaço - *"...Hoje, já são os professores que nos procuram então, eu fico muito feliz com isso, pra querer fazer visitas, mas a gente ainda tem um longo caminho a percorrer, a gente ainda está na luta..."*.

Atualmente, possui parcerias com a Secretária da Mulher para formações envolvendo temas transversais como gênero, raça e acessibilidade, além de sensibilizar o Ministério Público e a Secretária de Educação do Estado para conseguir cursos para a equipe que coordena. Apesar de reconhecer que seu trabalho como pedagoga propiciou a realização dessas atividades, não descarta a contribuição de suas outras formações no processo e a importância de interagir com profissionais de outras áreas.

> *... O pedagogo é que vai lançar tudo isso, claro que ele tem que fazer isso em interface com os outros profissionais da casa.... Tem que dialogar com o museólogo, com a diretoria, com outras pessoas do museu, mas se você não tiver a figura do pedagogo não vai conseguir... A instituição não vai conseguir...*

Dificuldades e Contribuições

A pesquisada, ao longo de sua vida profissional, destaca algumas ações

interdisciplinares envolvendo comunicação, administração e museologia que sem a intencionalidade, metodologia e o fazer pedagógico, admite que não seria possível, atividades estas, que serviram de referência ou de desdobramento para práticas consideradas casuais atualmente. Ainda no Museu da Cidade do recife, teve uma ideia, após pesquisar sobre o tempo e ritmo cognitivo da criança, de fazer um vídeo institucional com caráter lúdico na intenção de divulgar e atrair o público infantil para o museu. Outro projeto pioneiro, direcionado para a população em geral, tinha a proposta de conhecer os museus da cidade do Recife, legitimando-os como espaço público de lazer e produção de conhecimento. Em termos práticos, o projeto consistia em levar as pessoas de ônibus para visitar os principais museus da cidade.

> *.... Essa ação foi realizada enquanto atuava no Fórum dos Museus em Pernambuco.... Não existe mais o projeto; até porque nossa ideia era que o poder público pegasse, porque uma ONG tem uma hora que não consegue mais porque o negócio ia aumentando...*

No Museu Memorial da Justiça, as atuações puderam ser mais centradas nos contextos educativos a partir do exercício oficial da atividade de pedagoga, intensificando conteúdos relativos a temas transversais de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, como também o apoio de segmentos da sociedade ligados a educação, com o objetivo, segundo a entrevistada, *"da educação se especializar dentro do espaço de cultura..."*.

Um segmento de bastante interesse em seu trabalho é o recorte da acessibilidade nos conteúdos de Ética e Cidadania, participando, entre outras ações, da criação de um curso em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco que trata de barreiras atitudinais e métodos de interação com pessoas que tem deficiência visual, auditiva e transtorno do Espectro Autista. Este curso é voltado para os profissionais de museus que cada vez mais recebe este público, muitas vezes sem estar devidamente preparado. Recentemente conseguiu uma maquete táctil do prédio do Memorial através do Funcultura e integra a equipe do fórum permanente de museus acessíveis promovendo encontros e lançamentos de livros.

Estas ações, no entanto, não ocorrem sem empecilhos. Identifica o excesso de burocracia como o elemento principal que atrapalha a realização ou muitas vezes a não realização das atividades como a demora do repasse do investimento.

> *... Porque a pedagogia tem um lado de subjetividade, mas não dá pra você explicar pra pessoa da licitação que tem a subjetividade, então, você tem que tentar prever algumas coisas [...] A gente tem que ter um plano B,*

> *porque o meu público não vai ficar esperando que eu consiga ganhar uma licitação ou um edital...*

A burocracia afeta de modo negativo não só a logística na aquisição de material como também o corpo do educativo quanto ao número de profissionais, a permanência deles e os processos de contratação. Segundo ela, "*Você tem que se ordenar com isso, porque, por exemplo, eu tinha cinco, agora tem um, talvez eu consiga ter três... Isso é um problema que assola todas as instituições culturais...".*

Entretanto, a pedagoga revela que, na sua percepção, a criatividade e sabedoria adquirida na prática pedagógica são poderosos instrumentos para se ultrapassar estes obstáculos. Eles se expressam sob a ótica do planejamento com um ano de antecedência prevendo as ações de acordo com o calendário cultural, e a programação do museu, por exemplo, e até mesmo na adaptação do material que já existe.

Quanto à dificuldade da inserção de pedagogos nos museus ou outros ambientes não formais de ensino, admite que exista certo preconceito de outras áreas disciplinares inclusive museologia, que remete historicamente a figura do pedagogo como *"aquela pessoa que fica com a criancinha...".* E afirma ainda que o curso de Pedagogia não prepara para a demanda atual da sociedade nem para a prática educativa nos ambientes de educação não formal, estigmatizando e limitando sua atuação nas instituições educacionais de ensino.

> *...Ele (o Curso) prepara pra você ser um teórico, pra você ser um pesquisador, mas ele não te prepara pro mercado de trabalho, você tem que acompanhar esse momento da sociedade, e ela vai mudando, então você tem que ir se adaptando a isso aí [...] Nesses últimos momentos, eles (estudantes de pedagogia), vêm com uma sede muito grande de mudança, então eles não se deixam abater pela deficiência do curso né. Mas é claro que se o curso fosse diferente, melhoraria isso...*

Apesar de toda a dificuldade, da falta de direcionamento acadêmico, das barreiras atitudinais e intempéries características, a profissional entrevistada se diz esperançosa e acredita no empoderamento da classe.

> *... Agente vive numa sociedade que não tem a cultura como uma ferramenta pra educação, mas eu entendi que havia uma necessidade muito grande da educação se especializar dentro do espaço de cultura... O pedagogo é o profissional que vai criar ações educativas dentro de qualquer espaço, dentro de qualquer espaço!*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se de forma geral que a presença do pedagogo em espaços não formais com um olhar sobre sua atuação em museus é relativamente nova, repleta de problemáticas e especificidades ainda equivocadas e desconhecidas comprovadas pela pouca literatura existente sobre o assunto e pela falta de profissionais atuantes no qual referenciar.

Por um lado há um estranhamento e até certo preconceito no ambiente de museus, regido por uma atitude protecionista à profissionais de formação disciplinar em História, Turismo e Museologia. Por outro, há certa alienação dos futuros ou atuais pedagogos sobre seu campo de atuação e posicionamento social inclusive nas instituições formais de ensino. Isso chega a ser irônico devido ao fato de ambos (museu e escola) serem historicamente complementares e semelhantes em lutas, principalmente por terem de insumo a mesma intencionalidade, porém com metodologias diferenciadas.

Embora atue em consonância com o fazer pedagógico, fica claro que as outras formações da pesquisada interagem e contribuem enriquecendo sua *práxis*, expandindo de forma multidimensional seus objetivos, ao dialogar com a tecnologia, técnicas comunicacionais e de propaganda, além da uma formação especifica que possibilitou a consciência do perfil mercadológico, logístico e das carências inerentes ao setor. Isso leva à reflexão sobre a revisão da grade curricular dos cursos de pedagogia que poderia apontar perspectivas profissionais mais diversificadas considerando que a instituição escolar não é o único lugar em que ocorre ensino-aprendizagem ou produção de conhecimentos.

Entende-se também que o profissional não deva se acomodar ou esperar que o curso supra todas as necessidades, o que seria impossível diante da diversidade de propostas. O pedagogo deveria investir em permanente formação continuada como forma de agregar valores e legitimar sua prática em qualquer lugar em que haja intencionalidade educativa.

Na prática, os museus são espaços interdisciplinares ricos em possibilidades educativas, cabe ao pedagogo ver esta possibilidade. Considerando que os museus possuem uma equipe mediadora, materiais pedagógicos e atividades educativas e sobrevivem sem o pedagogo, então, qual é seu verdadeiro diferencial? Está não somente na forma, mas essencialmente no processo avaliativo, podendo transformar atividades meramente recreativas em uma experiência cognitiva, sensorial, emocional e até mesmo física, estabelecendo a melhoria da comunicação com o público, consequentemente contribuindo para a popularização dos museus e aumentando a oferta de serviço dos profissionais do campo da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARRUDA, J. J. A.; PILETTI, N. **Toda a História.** São Paulo: Ática, 1996.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, Consolidação da Lei que institui o Estatuto de Museus e dá outras providências, Decreto - Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009.

BRASIL, Consolidação das leis do Império do Brasil, Decreto - Lei n° 234, 25 de Março de 1824.

BRASIL, Ministério da Saúde. Definições e Normas das instituições e serviços de saúde. Diário Oficial da União de Seção I, Parte I, 1977.

CHAGAS, C, S. **Arte e Educação**. Londrina, 2009.

ELLSWORTH. E, **Placesof Learning: Media, Architecture, Pedagogy**. 2°ed. traduzido, Editora Routledge, 2005.

FALCON, Francisco. **A Época Pombalina**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **O que é pedagogia?** 2005. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/31343912/Paulo-Ghiraldelli-O-que-e-Pedagogia#scribd. Acesso em: 07 de novembro 2015. .

GONH, M. G. Educação não formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, I, 2006, **Anais.** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 de outubro de 2015.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1973.

KRAMER, Sônia. Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma analise critica. **Caderno de Pesquisa**, n. 42, São Paulo, p 54-62, 1982.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia**?** In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO. J C**. Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Izolda; TRINDADE, Ana Beatriz; CANDINHA, Márcia Alvim (Orgs.) **Pedagogia Empresarial:** formas e contextos de atuação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.

MACMANUS, P. **Educação em Museus: pesquisa e prática**. São Paulo: FEUSP, 2013.

MARANDINO, M. **Educação em museus: a mediação em foco.** São Paulo: Ed. Geenf, 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS. E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

MENDES, J, A. **Estudos do patrimônio:** museus e educação. Coimbra: Editora Impressa da Universidade de Coimbra, 2009.

VALENTE, E. M**. Educação em museu:** o publico de hoje no museu de ontem. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de educação da PUC/RJ. Rio de Janeiro, 1995.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

A INSTABILIDADE EMOCIONAL EM ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS SUPERIORES

Jackeline Barcelos Corrêa [1]
Amaro Sebastião de Souza Quintino [2]
Aline Peixoto Vilaça Dias [3]
Cristiana Barcelos da Silva [4]

RESUMO

A instabilidade emocional pode causar grandes transtornos, visto que ela interfere diretamente em na vida. Os jovens são os mais suscetíveis a apresentarem desequilíbrios, principalmente quando estão deixando a adolescência e entrando na vida adulta, posto que seja uma fase transitória cheia de incertezas. Nessa conjuntura, sua inserção no ensino superior pode possibilitar o sentimento de satisfação, já que com essa nova etapa vem a oportunidade de um futuro promissor. Entretanto, junto com essa mudança também podem surgir cobranças internas, externas e a pressão da sociedade na qual está inserido. Muitos estudantes não estão preparados psicologicamente para as adversidades. E consequentemente podem desenvolver estresse, ansiedade e outros problemas emocionais. Assim, o objetivo deste trabalho foi verificar quais fatores mais influenciam na instabilidade emocional de estudantes e professores dos cursos superiores das universidades brasileiras. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica. Considerou-se que fatores vinculados diretamente à vida universitária dos estudantes, como problemas nas relações com colegas e professores, à vida pessoal, como a distância do convívio familiar, influenciam diretamente na instabilidade emocional tanto de alunos, inclusive os alunos com necessidades especiais.

Palavras-chave: Instabilidade Emocional; Estudantes; Desafios; Curso Superior.

INTRODUÇÃO

No decorrer da vida, em diversas fases as pessoas estão sujeitas a situações que as levam ao desequilíbrio emocional, sendo esse o fator prejudicial ao seu desempenho

[1] Doutoranda pelo Curso de Cognição e linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, jack.barcelos1@hotmail.com;
[2] Pos-Graduado do Curso de Gestão em Ead da Universidade Federal - UFF, amarotiao@yahoo.com.br
[3]Mestranda do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, alinepeixoto12@hotmail.com;
[4]Doutora pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, cristianabarcelos@gmail.com;

frente à sociedade. Essas situações podem ser resultantes de estresses oriundos de vários fatores, do convívio familiar, profissional, social e também do meio acadêmico.

A vida acadêmica traz uma junção de sentimentos de conquista e frustrações que vão surgindo com o tempo. Assim que o aluno chega ao curso superior ele depara-se com uma gama de mudanças em sua vida, referente a está em ambiente físico diferente do vivenciado na Educação Básica, na maioria das vezes esses estudantes encontram-se distante do convívio com a família, além de impasses na relação pessoal com outros estudantes ou professores. Geralmente passam a morar em repúblicas com pessoas diferentes, com hábitos e culturas diferentes também.

Desse modo, o ambiente que supostamente traria novas experiências, contribuiria para uma formação qualificada e assim possibilitando um futuro promissor, resulta em um local que causa um desequilíbrio emocional. Diante dessa situação, o presente artigo tem como finalidade averiguar quais são os fatores que influenciam na estabilidade emocional dos estudantes e professores do Ensino Superior, inclusive os alunos com necessidades especiais.

A metodologia de pesquisa adotada neste trabalho configura-se como revisão da bibliografia pautado nos estudos de Gerhadt e Silveira (2009) e para melhor entendimento do leitor o trabalho foi dividido em tópicos.

O interesse da pesquisa surgiu da necessidade de compreender por qual motivo de muitos alunos dos cursos superiores desenvolverem doenças emocionais como ansiedade, síndrome do pânico, depressão e em alguns casos, alguns chegam ao suicídio. Além de verificar se existe relação entre o estresse acadêmico e o uso de drogas. Ao longo do trabalho será abordada a instabilidade dos alunos da Educação Superior e o as consequências que esses desequilíbrios emocionais podem causar.

Em relação aos professores, as instabilidades de estresse, insônia e síndromes são apontadas pelos mesmos em seus discursos. A síndrome do pânico e o uso de antidepressivos são recorrentes.

Transição da Educação Básica para o Ensino Superior: novas conquistas e novas lutas

Todo ser humano está sujeito a mudanças no decorrer de suas vidas, como por exemplo: no âmbito de trabalho, familiar e de estudo. Transições sempre são tidas

como momentos desafiadores e pode exigir do indivíduo certa maturidade emocional (CRUZ, 2008).

Os jovens possuem características específicas, principalmente pelo fato de estarem saindo da adolescência e iniciando a vida adulta. Junto com essa mudança vêm as cobranças tanto de si mesmo quanto dos familiares. Esses estudantes, em particular, são uma classe que com frequência possuem desafios particulares. Desde a escolha do Curso Superior até a adaptação no ambiente acadêmico. Dantas *et al.* (2017, p. 649) relatam que:

> Os universitários nessa faixa etária são uma classe específica que frequentemente lidam com desafios particulares, por estarem inseridos em um ambiente acadêmico em que sofrem grande pressão psicossocial, onde estão expostos a exigências constantes, que por vezes acabam levando a disfunções no seu bem-estar, podendo originar vários processos patológicos, inclusive os neuropsíquicos.

O ingresso na universidade significa para o jovem, um objetivo conquistado, o início da construção do futuro profissional. É um momento de novas conquistas e uma preparação para ingressarem no mercado de trabalho. (Nogueira, 2017).

A passagem do jovem do ensino médio para o superior, como caracterizam Fagundes (2014, p. 638), "tem um caráter de transformação multifatorial devido à intervenção de diferentes fatores sociais, culturais, individuais e acadêmicos". São novas responsabilidades, um universo novo a ser vivido com prazos, apresentações orais, trabalhos em grupo, etc.

Como aborda Almeida (2014, p. 15), para alguns estudantes, uma das primeiras mudanças na sua vida na passagem do ensino médio para o superior é o fato do afastamento do convívio familiar.

> Este afastamento do suporte familiar e social provoca em muitos estudantes estados cognitivos e emocionais causados apenas pelas saudades de casa (*homesickness*). Estes estados são caracterizados pela negatividade e alguma somatização que se aproximam dos observados nos estados de ansiedade provocados pela separação, luto ou depressão.

Almeida (2014) acrescenta que a saída de casa como sendo fator influenciador no desenvolvimento da depressão. Sair do conforto da família para viver uma vida autônoma e de grandes desafios constantes.

Essa nova etapa, o convívio em um novo ambiente de estudo, requer do aluno autonomia e maturidade para obter êxito na sua formação acadêmica. E ao mesmo tempo trás para o aluno, como descrevem Tomás, Ferreira, Araújo e Almeida (2014, p. 90), "depressão, solidão e saudades de casa". E esses sentimentos só vão se ampliando no decorrer da formação acadêmica. No próximo tópico serão apresentados esses desequilíbrios emocionais que os alunos apresentam.

Desequilíbrio emocional na convivência dentro das universidades

Conquistar a vaga em uma universidade é um momento de satisfação para o estudante, já que essa oportunidade lhe permitirá a concretização profissional. Porém, mesmo aguçado com a busca pelo diploma, não significa que o discente esteja totalmente pronto para enfrentar os problemas que surgirão ao longo do curso (Carleto *et al*. 2018).

Nogueira (2017), expõe em sua dissertação que entre 15% a 25% dos estudantes do ensino superior apresentam alguma instabilidade emocional resultante do ambiente universitário, sendo mais comuns problemas como ansiedade e depressão. E acrescenta que estudantes do ensino superior estão mais sujeitos a desenvolverem depressão do que a população de forma geral.

Fernandes (2018) afirmam que é alta a preponderância de depressão entre os universitários, uma média de 30,6 %, sendo que na população geral a prevalência é de 9%. Soares *et al.* (2014), acrescentam que nos primeiros anos do ensino superior os discentes enfrentam diversas situações de estresse em decorrência da adaptação ambiente em que está inserido.

Almeida corrobora com a pesquisa (2014, p. 14) afirmando que "a qualidade da experiência nesse primeiro ano é, em muitos casos, condicionante da permanência ou não no ensino superior e também para o sucesso acadêmico". É exatamente nesse período de adaptação que acontece a evasão dos alunos nas universidades.

Os esquemas de estudo, a provas e exames, a gestão do tempo, os conflitos entre dever e lazer, sentimento de desamparo do estudante frente ao poder dos professores; constante competição entre os estudantes, a complexidade da divisão dos alunos em grupo, dilemas éticos nas situações de alta complexidade, preocupações quanto à absorção das informações ao longo do curso, preocupação com os ganhos financeiros no

futuro. Isso tudo os leva a um quadro de ansiedade e depressão (Stein e Stein, 2008, p. 12). Os autores completam que:

> A ansiedade é uma resposta natural, temporária e necessária a um estímulo externo percebido como ameaçador, que provoca uma reação emocional desagradável, medo, apreensão permanente e exagerada acerca de acontecimentos ou atividades e agitação.

Seus estudos indicam que a ansiedade está associada à incapacidade de controlar a preocupação, à falta de concentração, à tensão muscular e fadiga fácil. A ansiedade patológica desencadeia uma reação fisiológica e comportamental nefasta, intensa e disfuncional, com prejuízo no funcionamento global, predispondo a pessoa a maior vulnerabilidade física e psíquica, conduzindo a elevado nível de sofrimento.

Santos (2007, p. 175) afirma que "as emoções têm função social e papel decisivo no processo da interação". O autor acrescenta que a aprendizagem significativa está diretamente relacionada às experiências afetivas. Os conteúdos sem significado também contribuem para a exaustão do aluno que se questiona o tempo todo sobre os mesmos.

Sendo assim, é compreensível que a ansiedade, esteja concomitante com a depressão, seja outra das principais causas da procura de ajuda nos serviços de apoio da instituição a qual o aluno está vinculado, seja o departamento de psicologia ou o departamento de apoio aos estudantes.

Apesar dos altos índices de adoecimento e afastamento de trabalhadores e alunos nas universidades por conta das psicopatologias do trabalho, Sato e Bernardo (2005) afirmam que ainda é baixo o número de atendimentos realizados nos serviços públicos de saúde, que estão relacionados ao trabalho, para problemas de saúde mental em comparação ao número total de atendimentos nesta categoria. A referida autora realizou estudos na cidade de Campinas, no interior de São Paulo, e estes apontaram que na cidade os atendimentos relacionados a problemas físicos ocasionados pelo trabalho, como a Lesão por Esforço Repetitivo (LER), por exemplo, representam 70% dos atendimentos nesta categoria, enquanto problemas psicológicos representam apenas 1% dos atendimentos.

Porém, vale ressaltar que o baixo índice de atendimentos categorizados como problemas de saúde mental relacionados ao trabalho e ao estudo não significa que estes não acometem a população universitária, mas representam a ainda presente dificuldade e resistência por parte da sociedade em geral (empresas, serviços de saúde e trabalhadores) em reconhecer o trabalho como causador de psicopatologias.

Apesar de os problemas psicológicos relacionados ao trabalho serem reconhecidos pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e pelo Ministério da Saúde (2001), seu diagnóstico ainda é um desafio para a saúde pública, visto que a visão de que tudo aquilo que está relacionado à subjetividade e à psique dos indivíduos diz respeito apenas a eles próprios ainda é muito forte e presente em nossa cultura. Não são raras situações onde o trabalhador busca atendimento para lesões e problemas físicos causados pelo trabalho e a partir de então é que relatam estar em sofrimento psíquico, sendo que em muitos dos casos estes últimos vem sendo sentidos a muito mais tempo do que os sintomas físicos (SATO; BERNARDO, 2005).

A relação com o orientador e com os pares acadêmicos também pode ser tensa, abarcada de muitas cobranças e pouca empatia, competitividade entre os colegas e, sobretudo, o chamado currículo oculto. O currículo oculto envolve uma série de inferências indiretas que o pós-graduando obtém por meio da simples observação dos colegas mais experientes e de como a vida acadêmica contemporiza, ou mesmo premia práticas veladas que comprometem o sentido de coerência do processo de formação.

Sendo assim, em outras palavras, as relações acadêmicas, embora cultuadas por discursos ásperos, às vezes mostra nos seus escaninhos atitudes pautadas pela arrogância e diferentes tipos de assédios.

Alternativas buscadas pelos alunos com o intuito de amenizar os problemas enfrentados no ambiente universitário

Diante de situações de estresse e pressão, cabe destacar que os alunos na busca de neutralizar essas situações do âmbito universitário recorrem a algumas alternativas como a drogas lícitas e ilícitas (Oliveira & Dias, 2014).

Segundo Trindade *et al.* (2018, p. 54) os jovens universitários são os mais vulneráveis ao consumo de álcool e outros tipos de drogas. São diversos fatores que contribuem com esse acontecimento, como o fato dos jovens passarem a morar sozinho ou com grupo de colegas, já que muitos precisam afastar-se de suas casas para poderem estar próximo a universidade. As festas universitárias, também contribuem para essa circunstância, já que os deixam “mais expostos ao consumo de drogas”. Como acrescentam os autores:

> No Brasil, a venda de álcool e outras drogas está associada ao fácil acesso e ao baixo custo, e os jovens sofrem grande pressão social por parte dos colegas a fazer uso destas substâncias. Além disso, drogas como o álcool e o tabaco são associadas à graves problemas de saúde pública e ainda podem servir como um caminho na transição para o uso de outras drogas.

O uso exacerbado de drogas tanto lícitas como ilícitas, traz consequências negativas para os estudantes universitários, como problemas físicos, psicológicos, aumento de violência, diminuição do aprendizado. De acordo com Machado et al. (2015, p. 160):

> Com relação aos universitários do curso de Medicina, as pesquisas têm demonstrado índices elevados de consumo de drogas, que constitui uma das inúmeras "válvulas de escape" para os problemas psicológicos ou de resiliência provocados pela rotina estressante. O álcool é a substância mais utilizada no cotidiano desses estudantes, com percentuais de até 98%, seguido por tabaco, maconha, solventes e tranquilizantes. Há relatos de que o consumo de álcool e outras drogas está presente de forma "endêmica" na comunidade médica, e, frequentemente, seu uso se inicia durante a graduação.

Paula *et al*. (2017, p. 17) aplicaram questionários para 132 alunos do curso de administração de uma universidade pública para verificar quais estratégias eles usavam para enfrentar o estresse acadêmico. Ao final da pesquisa, o número de estudantes que afirmaram usar drogas ilícitas foram 21%, esse dado "pode indicar que uma parcela significativa dos universitários faz uso de drogas ilícitas, o que representa um problema de saúde pública".

Zeferino *et al.* (2015), realizaram uma pesquisa com 250 alunos de uma universidade de Florianópolis e verificaram que o álcool foi a droga mais consumida pelos universitário, seguida pelo tabaco e maconha. Dázio *et al.* (2016, p. 789) descrevem as drogas lícitas e ilícitas são tidas pelos universitários como "válvulas de escape" para amenizar o estresse. Diversas situações levam os alunos a começarem a fazer uso de drogas, como exemplo os autores citam os seguintes fatores:

> Interrupção de hábitos e rotinas anteriores, afastamento da família, necessidade de adaptação a um ambiente desconhecido, formação de novas amizades, novas formas de lazer, independência, novos desafios impostos pela vida acadêmica, preocupação relacionada à futura inserção no mercado de trabalho, bem como a maior possibilidade de acesso às drogas lícitas e ilícitas.

Mota (2017) destaca que é comum entre os universitários o desenvolvimento da *Síndrome de Burnout*, principalmente entre os da área de saúde. Essa síndrome é decorrente do excesso de tarefas acadêmicas, trata-se de esgotamento tanto físico quanto mental. Segundo Ribeiro *et al.* (2018, p. 2) a síndrome caracteriza-se da seguinte forma: Sinais de exaustão psíquica, física e emocional durante a realização de tarefas intelectuais que exigem decisões importantes, grande qualificação e peso emocional de forma intensa.

Em detrimento do excesso de responsabilidades e cobrança no âmbito universitário, muitos estudantes tendem a suicidarem-se. "O suicídio é apontado como a segunda causa de morte entre os estudantes universitários, ficando somente atrás dos ferimentos autoprovocados" (SANTOS *et al.*, 2017, p. 2). Dantas *et al.* (2017, p. 651) descrevem os principais fatores que levam os universitários a suicidarem:

> Separação do núcleo familiar, aumento das responsabilidades e reavaliação das atividades, que devem ser enfrentados em especial por universitários, podem causar tais instabilidades emocionais e físicas, tendo como consequência altos níveis de ansiedade.

Uma pesquisa realizada na Colômbia com 258 universitários, constatou que 31% deles apresentavam tendência suicida. Outro trabalho, aplicado no nordeste brasileiro, onde participaram 637 estudantes universitários verificou "uma prevalência de 7,5% para a tentativa de suicídio e 52,5% para a ideação suicida" (SANTOS *et al.*, 2017, p. 2).

Sendo assim, os números apresentados acima são de grande relevância para que se aprofundem os estudos sobre a saúde emocional de professores e alunos universitários.

A importância da motivação de todos os alunos, principalmente com necessidades especiais e os cuidados da saúde emocional

Neste tópico a abordagem terá como foco a saúde emocional dos alunos com necessidades especiais. A concepção da saúde mental tem acompanhado esta evolução e, nos dias atuais é entendida não apenas como a ausência de doença, pelo contrário incorpora uma visão compreensiva e integrativa da pessoa, além de uma multiplicidade de fatores sociais, psicológicos e físicos inter-relacionados.

Parte integrante e indissociável da saúde, a saúde mental é percebida como um bem essencial ao bem-estar e ao desenvolvimento do potencial humano, por isso é um direito fundamental de todos os cidadãos, inclusive os alunos com necessidades especiais que se sentem excluídos durante toda a sua formação acadêmica.

Por isso é importante o apoio da família, o aluno precisa ter um suporte social tende a aumentar a autoestima, o otimismo a promover o humor positivo, a diminuir o estresse e os sentimentos de solidão e fracasso e acaba afetando o seu rendimento acadêmico. Por oposição a percepção de níveis baixos ou ausência de suporte social e o isolamento têm surgido associados a níveis de estresse mais elevados e à depressão.

A saúde emocional dos alunos com necessidades especiais está relacionada também ao apoio e a motivação que esse aluno recebe de professores e alunos durante a sua formação.

Eles têm sentimentos de depressão, insônia, ansiedade como todo estudante da graduação, mas também sofrem de solidão e geralmente moram em repúblicas com outras pessoas desconhecidas, com diferentes culturas e diferentes hábitos.

A motivação por meio dos recursos didáticos inclusivos pode ser utilizada como uma grande ferramenta nas relações Inter e intrapessoal, agindo de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento psicológico, social e familiar, ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento.

Além da necessidade de aprender, os alunos dependem de incentivos externos, de aparatos tecnológicos para contribuir com a sua formação. Eles precisam de um esforço maior, pois têm desejos de aprender.

Neste sentido, esse artigo nos leva aos estudos do sociólogo Charlot (2000, p. 49) que propõe uma “Sociologia do sujeito”, entendendo que:

> O sujeito da educação tem necessidade de aprender, é um ser humano portador de desejos e movido por eles; um ser social, inscrito em relações sociais, e um ser singular, com sua história própria, sua singularidade, que age, interpreta e atribui sentido ao mundo. É, portanto, um “sujeito, ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo”.

Para Charlot (2000, p. 47) a questão do aprender é mais ampla do que a do saber, pois significa não apenas adquirir um conteúdo intelectual, mas apropriar-se do mundo, atuar e manter múltiplas relações com este mundo. Os saberes escolares, curriculares, experienciais são constituintes da história do sujeito. Toda relação com o saber constrói-

se na relação consigo próprio, com o outro, com o mundo. A relação com o saber, também, implica o conceito de desejo.

> Não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito "desejante". Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. (...) Mesmo sendo a estrutura fundamental do sujeito, o desejo ainda é o "desejo de" e esse "de" remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo.

E é assim que o aluno especial vai construindo os seus saberes, seus sonhos e seus desejos e nós professores vamos acompanhando a sua formação, e registrando seu progresso e seu sucesso na graduação e cuidando da sua saúde emocional. Logo em seguida destaca-se a metodologia da pesquisa em questão, as considerações e as referências utilizadas para a realização deste trabalho.

A saúde emocional do professor e a afetividade

O professor é um ser humano, e como tal, e a maioria deles é dotado de afetividade e engajamento com seus alunos, eles se aproximam em uma relação adulta e mais próxima, e é assim que a sua saúde emocional pode sofrer influência do meio em que está inserido.

A hipófise é uma glândula que possui ligação com a região do hipotálamo no cérebro, é a responsável pelo mecanismo que desencadeia a doença, uma vez que ela produz hormônios que controlam todas as funções do organismo. As emoções e sentimentos mais fortes são percebidos pelo hipotálamo, estas emoções alteram as funções do hipotálamo e sua conexão com a hipófise (LOPES, 2012).

As doenças respiratórias, de pele, circulatórias e gastrointestinais causadas ou agravadas pela tensão nervosa são resultados desta alteração. Sendo assim, pode-se dizer que as doenças psicossomáticas têm componente psíquico, a manifestação de doenças orgânicas é ocasionada por problemas emocionais. O corpo possui suas próprias defesas, ou seja, ele manifesta, coloca para fora as emoções que às vezes a pessoa tenta esconder por meio de tremor, dores de barriga, gestos e travamento de dentes (LOPES, 2012).

A ansiedade é um dos indicadores do estresse e pode se tornar patológica à medida que se apresenta mais intensamente. O agravamento desta situação poderá gerar síndromes, como por exemplo, a de *Burnout,* comum em profissionais da educação. (COELHO, 2008). Na literatura são diversos os estudos que mostram a relação entre a díade trabalho e saúde. Porém, estes nem sempre foram compreendidos como fenômenos interligados. Na realidade, os especialistas levaram muito tempo para compreender que o trabalho é algo fundamental à saúde.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1947, define a saúde não apenas como ausência e doenças, mas também como o completo bem estar biológico, psicológico e social, abrindo espaço para a compreensão e administração de fatores psicossociais da vida moderna, especialmente no ambiente de trabalho. Neste contexto, atualmente já se reconhece tanto o valor positivo, quanto o negativo que o trabalho traz ao homem, bem como o que é necessário para que um trabalho se configure como salubre ou insalubre (ALVAREZ, 2001).

Pesquisas descrevem que certos locais e/ou atividades podem trazer uma maior carga de estresse do que outras. O ambiente escolar, por exemplo, é citado como um ambiente "potencialmente de risco" para a saúde do trabalhador. A escola, a universidade é vistas como um 'ambiente potencialmente de risco' à saúde do profissional tem como uma das justificativas o excesso de trabalho proporcionado a estes profissionais, devido a atual configuração do trabalho escolar, no qual as exigências transcorram desde a produtividade, até a disponibilidade, eficiência e agilidade.

Por isso, é comum estes profissionais apresentarem altos níveis de estresse, fadiga e ainda de desenvolverem a depressão e a síndrome de *Burnout.* Essa síndrome foi descrita pela primeira vez pelo psicólogo H.J. Freudenberger, no ano de 1974, para descrever um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia, força e recursos (ALVAREZ, 2001).

É importante salientar que a ansiedade esta se caracteriza por ser uma atitude fisiológica propulsora do desempenho, desencadeada no organismo, mediante ameaça ou situação de perigo (seja este real ou imaginário), ou ainda mediante uma pré-ocupação, ou seja, reação antecipada dirigida para o futuro a um evento que é novo, desconhecido. Quanto aos sinais e sintomas associados a ansiedade, estes podem ser divididos em somáticos (objetivos) e psíquicos (subjetivos) (CODO, 2002).

METODOLOGIA

A abordagem usada nesta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, como destaca Gerhadt e Silveira (2009) esse tipo trabalho preocupa-se e aprofundar-se e compreender um determinado grupo.

Quanto aos procedimentos adotados nesse estudo foi realizada uma revisão bibliográfica usando como ferramentas de pesquisas às bases de dados *Scielo e a Google acadêmico*, que permitiram encontrar e estudar produções científicas nacionais e autores correlatos ao tema em voga.

Como critério adotado para facilitar a busca, usou-se de palavras-chaves como: instabilidade emocional, universidades, necessidades especiais, depressão, ansiedade e logo em seguida a realização da leitura da literatura específica do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado da pesquisa, outra adversidade apresentada pelos estudantes em decorrências dos problemas enfrentados no meio académico é a insônia e a síndrome do comer noturno. Sendo que essa síndrome está diretamente presente em universitários que apresentam sintomas de depressão, ansiedade e estresse.

As manifestações são apresentadas logo deste trabalho estão relacionadas a um mal-estar emocional do professor ou uma preocupação exacerbada com diferentes situações em que se encontram os seus alunos. Este mal-estar pode ser caracterizado pelas mais variadas definições, como por exemplo: stress, esgotamento, frustração, ansiedade, tensão, depressão, neurose e o próprio mal-estar emocional entre outras patologias que desencadeiam doenças.

Apesar das circunstâncias de trabalho e das incontáveis dificuldades enfrentadas no exercício do magistério, toda essa situação tem afetado de forma individualizada os professores. É bem sabido que um número grande deste grupo consegue controlar esse estresse por meio da elaboração de novas respostas, mais criativas e agregadas. Contudo, aos que sucumbem as implicações das ações das condições psicológicas e sociais em que se desempenha à docência, um número gritante está entre aqueles que veem sua saúde afetada por manifestações de estresse, neurose ou depressão e passam a fazer o uso de remédios antidepressivos constantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se nesta pesquisa analisar os desdobramentos do trabalho docente e discente, envolvendo majoritariamente a saúde emocional dos professores e alunos, identificando fatores, sentimentos que influenciam o estado de saúde mental e a ressonância que este estado tem na qualidade do seu desempenho acadêmico e profissional.

Considera-se que fatores vinculados diretamente à vida universitária dos estudantes, como problemas nas relações com colegas e professores, na vida pessoal, como a distância do convívio familiar, influenciam diretamente na instabilidade emocional dos mesmos.

A tensão, incerteza e apreensão em relação ao futuro são componentes importantes da ansiedade que podem interferir na aprendizagem e no desempenho em geral tanto dos professores como dos alunos. O sistema de classificação por notas leva o aluno à competição para a realização pessoal no desejo de ser aceito e valorizado pela família e pela sociedade. O fracasso pode levar a formação da crença que só os competentes bem sucedidos são amados e a possibilidade de fracassar e não ser amado por consequência pode ser vivida com sofrimento, tensão e ansiedade e desenvolvem diferentes síndromes.

Apesar da comprovação que há uma discussão maior em termos de políticas educacionais pertinentes à atenção a saúde emocional de professores e alunos universitários, observa-se também que para que essas políticas sejam aplicadas no cotidiano universitário são necessárias mobilizações frente aos governos municipais e estaduais e federais para que seus direitos sejam garantidos. Nesse ínterim, mostra-se digno de nota o índice crescente de casos de adoecimento entre os professores e estudantes de modo geral. Essa circunstância faz jus a um tratamento especial pelas políticas públicas, principalmente os estudantes com necessidades especiais que na maioria das vezes são invisíveis na universidade e necessitam de apoio psicológico constantemente.

Verificamos que a junção de adversidades vivenciadas pelos educandos na universidade faz com que os mesmos busquem alternativas para amenizar a situação,

sendo que muitas das vezes essa escolha do discente acarreta em sérios problemas para sua saúde como dependência química e até sua morte.

Sendo assim, se faz necessário um movimento de resistências, união e lutas constantes e de cuidados para que todos tenham oportunidades, saúde emocional e motivação suficiente para a formação, inclusive para os alunos com necessidades especiais nos Cursos Superiores.

No entanto, percebe-se que nada e nem ninguém vale o desiquilíbrio emocional dos estudantes, suas lágrimas, sua saúde, sua insônia e principalmente a sua vida, é o caso grave de suicídio entre os estudantes universitários.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jorge Salvador Pinto. **A saúde mental global, a depressão, a ansiedade e os comportamentos de risco nos estudantes do ensino superior:** estudo de prevalência e correlação. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012. https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n1/13.pdf Acessado em: 13 set. 2020.

BORGES, Karina Morais; DOS SANTOS FIGUEIREDO, Francisco Winter; DO SOUTO, Ricardo Peres. Síndrome do comer noturno e estado emocionais em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 27, n. 3, 2017. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-12822017000300011&lng=pt&nrm=iso
Acessado em: 30 ago. 2020.

CARLETO, Cíntia Tavares *et al*. Adaptação à universidade e transtornos mentais comuns em graduandos de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 20, 2018. https://revistas.ufg.br/fen/article/view/43888 Acessado em: 15 set. 2020.

CHARLOT, Bernard. **A sociologia do sujeito**. Artes Médicas Sul, Porto Alegre 2000.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho – *Burnout,* a síndrome da desistência do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Daniella Antunes Pousa Faria. Morte como desafio afetivo para o profissional da saúde: ansiedade e sentimentos de quem lida com o paciente terminal com câncer. 2008. 68 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/13197 Acessado em: 13 set.2020.

CRUZ, Márcia Antonieta Carvalho. ***Ansiedade e bem-estar na transição para o* ensino superior: o papel do suporte social.** Dissertação de mestrado, 2008. Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23383/2/29839.pdf Acesso em: 25 mar. 2020.

DANTAS, Hélida Maravilha *et al.* Quebrando tabus: os fatores que levam o suicídio entre universitários. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, n. 2.0, 2019. http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/383 Acessado em: 11 de set. 2020.

DÁZIO, Eliza Maria Rezende; ZAGO, Márcia Maria Fontão; FAVA, Silvana Maria Coelho Leite. Uso de álcool e outras drogas entre universitários do sexo masculino e seus significados. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 50, n. 5, p. 786-792, 2016. https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/147757/141381 Acessado em: 01 de ago. 2020.

FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; ESPINAR, Sebastián Rodriguez. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 84, p. 635-669, 2014. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000300004&script=sci_abstract&tlng=pt Acessado em: 01 de ago. 2020.

FERNANDES, Márcia *et al.* Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de uma instituição pública. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, 2018. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018001102169&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 02 set. 2020.

GONZALEZ, Miguel A. Alvarez. **Stress:** temas de psiconeuroendocrinologia. p. 91-5 Robe Editorial, São Paulo, 2001.

LOPES, C**. Estudo mapeia principais causas de afastamento do trabalho.** Universidade de Brasília, 2011. Disponível via internet: https://protecao.com.br/geral/estudo-da-unb-mostra-causas-de-afastamento-do-trabalho Acesso em: 13 set. 2020.

MACHADO, Cleomara de Souza; MOURA, Talles Mendes de; ALMEIDA, Rogério José de. Estudantes de medicina e as drogas: Evidências de um grave problema. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 1, p. 159-167, 2015. https://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n1/1981-5271-rbem-39-1-0159.pdf Acessado em 13 de set. 2020.

MOTA, Íris Dantas *et al.* Síndrome de Burnout em estudantes universitários: um olhar sobre as investigações. **Motrivivência**, v. 29, p. 243-256, 2017. https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2017v29nespp243/35497 Acessado em: maio de 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 3.908, de 30 de outubro de 1998. **Norma operacional de saúde do trabalhador**. Estabelece procedimentos para orientar e instrumentalizar as ações e serviços de saúde do trabalhador no Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF, 30 out. 1998.

http://www.saude.rs.gov.br/upload/1337000641_Portaria%20MS%20n%C2%BA%203908%201998%20NOST.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

NOGUEIRA, M. J. C. (2017). **Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade** (tese doutorado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 187-197, 2014. https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347 Acessado em 04 de set. 2020.

PAULA, Agatha Cruz de *et al.* Estratégias de enfrentamento do estresse adotadas por estudantes do curso de administração. **Psicol. teor. prat.** vol.19 no. 2, São Paulo, 2017 http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n2p264-275 Acessado em: 13 de set. 2020.

RIBEIRO, R. C. *et al*. Relação da qualidade de vida com problemas de saúde mental em universitários de medicina. **Rev Bras Qual Vida**, v. 10, p. e7646, 2018. https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/7646 Acessado em: 15 de set. 2020.

SANTOS, Hugo Gedeon Barros dos *et al.* Fatores associados à presença de ideação suicida entre universitários. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 25, 2017.https://www.scielo.br/pdf/rlae/v25/pt_0104-1169-rlae-25-e2878.pdf Acessado em: 13 de set. 2020.

SATO, Leny; BERNARDO, Márcia Hespanhol. Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 4, p. 869-878, 2005.

SOARES, Adriana Benevides *et al*. El impacto de las expectativas sobre la adaptación académica de los estudiantes en la Educación Superior. **Psico-usf**, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014.

STEIN, Murray B .; STEIN, Dan J. Transtorno de ansiedade social. **A lanceta**, v. 371, n. 9618, pág. 1115-1125, 2008.

TOMÁS, Rita Antunes *et al*. Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 87-107, 2014. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-2_5 Acessado em: 30 de ago. 2020.

TRINDADE, Bianca Pereira; DINIZ, Alessandra Vieira; SÁ-JÚNIOR, Antonio Reis. Uso de drogas entre estudantes universitários: uma perspectiva nacional. **Revista de Medicina e Saúde de Brasília**, v. 7, n. 1, 2018. https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rmsbr/article/view/8641 Acessado em: 30 de ago. 2020.

ZEFERINO, Maria Terezinha *et al.* Consumo de drogas entre estudantes universitários: família, espiritualidade e entretenimento moderando a influência dos pares. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 24, n. SPE, p. 125-135, 2015.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOCENTES

Franciane Alves de Almeida [1]
Núbia de Oliveira Maciel [2]

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar e discutir as concepções de professores de matemática da educação básica sobre a Inteligência Emocional, bem como se dá o reflexo da mesma em suas práticas. Para fundamentar nossa discussão sobre Inteligência Emocional e compreendermos sua relevância no contexto educacional, utilizamos teóricos como Goleman (1995), Casassus (2009) e Alzina (2015). A revisão de literatura sugere que as competências de Inteligência Emocional, são imprescindíveis para o bem-estar e o desempenho docente. Diante disto, foi elaborado um questionário que nos permitiu investigar a percepção dos professores sobre a temática em questão, e seu desdobramento em sua relação didática com seus alunos. Participaram da pesquisa dez professores de matemática da educação básica, das esferas pública e privada de ensino, do município de Pesqueira-PE e região. Dentre os resultados obtidos, foi possível perceber a necessidade de trabalhar na formação base ou continuada dos professores a Inteligência Emocional, pois constantemente esses profissionais são levados a lidar com suas próprias emoções e de seus alunos no âmbito escolar, e nem sempre se sentem preparados para isso. De modo análogo, os resultados também indicam que as competências de Inteligência Emocional podem possibilitar um maior êxito no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, Educação Emocional em Matemática, Concepção de Professores.

INTRODUÇÃO

Durante o exercício da profissão docente, diversos foram os momentos em que nos deparamos com situações conflituosas de caráter emocional que interferiram no nosso desempenho profissional. Sentimentos como estresse, ansiedade e preocupação são apenas alguns dos quais já afetaram o desenrolar de nossas atividades acadêmicas. Além disso, a ocorrência de situações semelhantes com outros colegas de profissão e até mesmo com alguns alunos também já foi observada no âmbito escolar.

[1] Mestre pelo Curso de Pós- Graduação em Educação em Ciência e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, francianeaalmeida@gmail.com;

[2] Mestranda do Curso de Pós- Graduação em Educação em Ciência e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nubiamaciel@ymail.com;

Assim, partindo dessas observações e levando em considerações as discussões realizadas durante uma disciplina de Formação Humana e Educação Emocional do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste, surgiu à ideia de repensar a educação a partir da Inteligência Emocional, abrindo nosso olhar para uma formação integral dos discentes e as possibilidades para uma mudança educativa baseada nas relações entre as emoções e a aprendizagem.

O conceito de Inteligência Emocional surgiu no início dos anos noventa com Salovey e Mayer. Porém, foi com o livro de Daniel Goleman que esse conceito ganhou mais popularidade. Assim, Goleman (1995) considera a Inteligência Emocional como um conjunto de capacidades tais como conhecer a si mesmo, suas emoções, saber gerenciá-las, criar motivações para si e para os próximos, ter empatia pelo estado emocional dos outros e saber como relacionar-se.

Dessa forma, essas também são algumas das capacidades que o exercício da docência requer dos professores, visto que o docente não tem como responsabilidade apenas ensinar conceitos oriundos de determinadas áreas, ele também tem que tratar das relações constituídas no ambiente escolar.

Diante disso, uma das grandes preocupações da escola é com o desenvolvimento acadêmico dos seus alunos, em prepará-los para o mercado de trabalho, para os testes de vestibulares. Ainda hoje, é muito forte a concepção que um bom rendimento acadêmico é um fator determinante para o sucesso. No entanto, não se pode esquecer que é função da escola também a formação do ser de forma completa e a sua preparação para a vida.

Nessa perspectiva, não se pode esquecer o papel das emoções no processo de ensino e aprendizagem. O ambiente escolar é um agente de socialização, principalmente entre professores e alunos, que estabelecem relações dentro e fora da sala de aula. Tais relações são influenciadas pelas emoções e afetam o desempenho profissional e acadêmico dos docentes e discentes.

Então, para Rhoden (2014) é necessário trabalhar a Inteligência Emocional com os professores a fim de possibilitar que eles venham a desenvolver essa competência e possam estar mais preparados para lidar com os problemas pessoais dos indivíduos que estão a sua volta, principalmente seus alunos. Assim, um professor que se sinta equilibrado emocionalmente, que sabe lidar com os seus próprios sentimentos, encontra-se mais capacitado para lidar com os sentimentos dos seus alunos e intervir em situações conflituosas.

Nesse sentido, Casassus (2009) salienta que o conhecimento cognitivo é importante. Contudo, saber como administrar as suas emoções é um melhor indicador de êxito. Ainda conforme esse autor, o clima emocional da sala de aula é um fator que explica a variação do rendimento escolar dos alunos, pois a aprendizagem depende do tipo de relações que se estabelecem na sala de aula.

Desse modo, escolhemos realizar esse estudo com professores de matemática, pois esta é uma disciplina que tem um alto índice de reprovação na educação básica e que é considerada como difícil pela maioria dos alunos, como aponta Silva (2014). Logo, os professores dessa área tem que lidar com a rejeição de grande parte dos alunos, com sentimentos como medo e desinteresse. Assim, o objetivo dessa pesquisa é investigar e discutir as concepções de professores de matemática da educação básica sobre a Inteligência Emocional, bem como se dá o reflexo da mesma em suas práticas.

Para tanto, a metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, pois nosso intuito é descrever, compreender e interpretar os fenômenos no seu contexto natural. Assim, como técnica para coleta dos dados escolheu-se o questionário, já que esse é um método que garante o anonimato das respostas, que possibilita aos sujeitos maior tempo para responder as perguntas e o fazer quando considerarem conveniente.

Além disso, baseamo-nos na análise de conteúdo para fazer a interpretação dos dados coletados com o questionário, pois essa técnica possibilita uma melhor compreensão e interpretação dos fenômenos investigados.

Por meio da análise dos dados foi possível perceber que, embora a Inteligência Emocional não tenha sido abordada na formação acadêmica desses profissionais, esses sujeitos reconhecem a importância dessa temática no contexto escolar, pois conhecer e saber administrar suas próprias emoções pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Para mais, apesar do professor em diversos momentos encontrar-se em situações em que necessita lidar com as emoções dos alunos, nem sempre ele sente-se preparado para gerenciar situações desse tipo, como pode ser identificado em algumas das respostas do questionário. Então, esse fato só confirma a necessidade de trabalhar as questões emocionais na formação dos professores, pois de acordo Rhoden (2014) o trabalho do professor hoje exige um domínio emocional, tendo em vista que ele precisa saber gerenciar o estresse do cotidiano, conhecer o estado emocional dos outros, se automotivar e motivar as outras pessoas, essas são só algumas das necessidades que essa profissão exige.

Outro fator importante, diz respeito às emoções que são geradas pelas próprias disciplinas escolares, já que o estado emocional do aluno interfere no seu desempenho

escolar. Então, saber gerir suas emoções poderá possibilitar a construção de um ambiente mais rico em aprendizagem. Nesse sentido, Casassus (2009) reconhece que não há como haver aprendizagem fora do espaço emocional, ou seja, a base de tudo o que fazemos é a emoção, e isso não seria diferente na sala de aula.

De maneira geral, pode-se perceber que durante muito tempo o exercício da docência foi valorizado por aspectos majoritariamente cognitivos, sem levar em consideração os conflitos emocionais que constantemente são gerados nas relações humanas e nesse contexto, na própria sala de aula. Contudo, o papel do professor necessitou ser ampliado para além dos conteúdos programados e incluído o cuidado com as relações emocionais. Daí percebe-se a importância de o professor construir uma boa relação com seus alunos, pois como Casassus (2009) aponta, a aprendizagem dos alunos pode estar correlacionada a uma relação positiva com os seus professores.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Os estudos sobre Inteligência Emocional foram iniciados a partir da teoria das inteligências múltiplas, desenvolvido pelo psicólogo Howard Gardner da Escola de Educação de Harvard. Por meio do desenvolvimento do projeto Espectrum, Gardner propôs que não há um tipo de inteligência decisiva para o sucesso, mas várias inteligências nas quais ele identifica sete variedades principais: Inteligência Lógico-Matemática, Inteligência Linguística, Inteligência Espacial, Inteligência Musical, Inteligência Cinestésica, Inteligências Intrapessoal e Interpessoal.

No entanto, Gardner e seus colaboradores afirmam que não há um número absoluto para a variedade de inteligências em seus estudos, as sete variedades principais já haviam sido aumentadas para mais de vinte aptidões. Então, apesar de Gardner em suas pesquisas não conceder ênfase ao papel das emoções nas inteligências, ao tratar das inteligências intrapessoal e interpessoal não há como excluir as emoções. Tendo em vista que, essas inteligências pessoais fazem referência à habilidade de ter conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros, incluindo a relação com nossos sentimentos e a capacidade de diferenciá-los.

Diante do exposto, é importante salientar que Mayer e Salovey (1993) foram os autores que criaram a expressão “Inteligência Emocional” e a descreveram como:

> a capacidade de perceber, avaliar e expressar corretamente as emoções, ser capaz de utilizar sentimentos quando eles podem facilitar a compreensão de si ou do outro e a capacidade de controlar as próprias emoções para

> promover o crescimento emocional e intelectual. (apud CAMPOS e MARTINS, 2012, p. 09).

Desse modo, o conceito de Inteligência Emocional foi popularizado através do livro Inteligência Emocional de Goleman (1995) que a caracteriza como um conjunto de características, as quais seriam a capacidade de criar motivação para si mesmo, de controlar seus impulsos, de impedir que sentimentos como a ansiedade interfira na sua capacidade de raciocinar, de ser confiante e ser empático, por exemplo. Além disso, o autor ressalta que esse tipo de inteligência pode ser tão ou mais valioso quanto o Quociente de Inteligência (QI), pois ele busca demonstrar que as principais aptidões emocionais podem ser aprimoradas e aprendidas desde criança.

Em vista disso, em seu livro sobre Inteligência Emocional Goleman (1995) apresenta algumas pesquisas que apontam para o fato de que possuir um QI alto não é condição necessária e suficiente para garantir êxito profissional ou emocional. Uma vez que, o QI não determina como você conduzirá a sua vida particular, além do que outros fatores como a classe social a qual pertencemos, o contexto no qual estamos inseridos tem influência sobre nossas vidas.

Então, as aptidões emocionais de uma pessoa podem auxiliar a compreender por que há pessoas que possuem o mesmo nível intelectual, no entanto uma prospera na vida e a outra não. Além disso, também podem ajudar os indivíduos a lidarem com escolhas e questões relevantes em sua vida. Apesar disso, nossas escolas dão ênfase ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas em detrimento das sócios-emocionais que tanto influenciam nas decisões para a vida, como aponta Valente e Monteiro (2016).

Desse modo, Goleman (1995) ressalta que a escola pode contribuir para o desenvolvimento da criança ao ajudá-la a escolher uma profissão em que melhor possa utilizar os seus talentos, suas aptidões, sendo feliz e competente no que faz. Para ele, perdemos muito tempo avaliando as crianças enquanto deveríamos auxiliá-las a identificar seus talentos, seus dons naturais, suas aptidões e cultivá-los.

Assim, há algumas aptidões citadas por Goleman (1995) que podem possibilitar que as pessoas tenham sucesso em sua vida e saibam enfrentar diversas situações, as quais são: autoconsciência, controle das emoções, motivação, empatia e saber lidar com relacionamentos.

A autoconsciência consiste em saber reconhecer as suas emoções, ter consciência sobre o que está sentindo apesar do turbilhão de sentimentos que perpassam dentro de si. Dessa maneira, a falta de consciência sobre os nossos sentimentos pode ser devastadora,

principalmente na tomada de decisões em que não podemos agir apenas racionalmente, como por exemplo, na escolha de profissões, emprego, cônjuge, onde morar, enfim nas escolhas que determinam nossa vida.

Já o controle das nossas emoções é importante para manter o nosso bem-estar, manter o equilíbrio entre os altos e baixos de nossas vidas. No entanto, isso não significa que temos que ser felizes o tempo todo, apenas não se pode deixar que esses sentimentos interfiram no nosso conforto, em nossa tranquilidade.

Assim, também é necessário manter-se motivado, usar as emoções em benefício dos seus próprios objetivos, ser mais produtivo, manter a concentração, persistir em busca dos seus sonhos mesmo passando por crises emocionais. Além dessas, outra aptidão psicológica fundamental é a capacidade de resistir ao impulso, conter suas emoções. Portanto, é preciso saber esperar por um objetivo maior, uma satisfação não imediata, perseverar na busca por uma meta.

Por outro lado, a empatia é proveniente do autoconhecimento, quanto mais conhecemos a nós mesmos, as nossas emoções, como nos sentimos em relação a elas, mais facilmente poderemos compreender os sentimentos dos outros e ser mais sensíveis a eles. Então, ter empatia pode nos auxiliar em diversos aspectos de nossa vida, no âmbito profissional e dos relacionamentos.

Por fim, outra importante aptidão é saber lidar com relacionamentos, desenvolver a capacidade de reconhecer os sentimentos de outra pessoa e agir de forma a enfatizá-los ainda mais, saber relacionar-se, entrar em sintonia com o outro. Para isso, é necessário controlar suas emoções e ter empatia. Nesse sentido, Goleman (1995) salienta que é a falta dessas aptidões que pode levar as pessoas com um alto nível intelectual a terem problemas nos seus relacionamentos.

Dessa forma, podemos observar o quanto às emoções influenciam em nossa vida e no nosso desempenho, seja de forma positiva ou negativa. Por isso, é necessário saber administrar essas emoções de forma eficaz e isso não é diferente quando tratamos do âmbito escolar.

Diversos fatores influenciam no processo de ensino e aprendizagem, e um desses fatores são as interações e relações que são estabelecidas no ambiente escolar. Daí, a relevância de tratar também da Inteligência Emocional na educação, pois como será discutido na próxima seção, a base de todas as nossas ações é a emoção e não há como deixar de lado sua influência para a aprendizagem escolar.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO

Boa parte das relações interpessoais ocorre no meio escolar, fazendo com que ela seja um dos principais cenários sociais que alicerçam o desenvolvimento emocional dos indivíduos. Conquanto a educação emocional não pode ser vista como incumbência exclusiva do âmbito escolar, devendo-se também ser considerada no âmbito familiar e social como aponta Alzina et al. (2015). Mas, devido à complexidade dessa discussão, nos deteremos neste tópico a discuti-la apenas no seu contexto acadêmico.

Assim, Casassus (2009, p. 200) traz que a concepção de escola é, desde seus primórdios, antiemocional e que historicamente a "escola era para educação do ser racional e não para a educação do ser emocional". De fato, ainda é esse modelo que continua sistematizado em nossa sociedade, perpetuando-se de tal forma que pouco se foi alterado com o passar dos anos.

Este pesquisador destaca também, que uma parcela majoritária das situações adversas que ocorrem no âmbito escolar é de natureza emocional, todavia o molde para inspiração das escolas atuais foram instituições que enfatizam a racionalidade e a disciplina, como os hospitais e as prisões. Como consequência disso, boa parte do tempo gasto em sala de aula é destinado a tratar a questão da indisciplina dos alunos.

Corroborando com a discussão, Alzina et al. (2015) destaca que o trabalho em equipe, pode trazer resultados superiores e mais positivos em relação a um trabalho desenvolvido individualmente. Contudo, para que haja um efetivo funcionamento desse trabalho, é necessário que os integrantes dessa equipe além de terem objetivos comuns, tenham também um clima emocional favorável, ou seja, as equipes precisam ter Inteligência Emocional. Mas, para que isso seja possível é imprescindível que haja um líder emocionalmente inteligente (ALZINA et al, 2015).

Assim, tratando-se do ambiente da sala de aula, em que consideramos como principais agentes professores e alunos, é natural imaginar que para os discentes o professor é tido como um modelo ou um líder. Então, o docente precisa, de fato, assumir o seu papel de líder com Inteligência Emocional, que esteja preparado para exercer o seu papel de forma efetiva, pois um professor emocionalmente inteligente necessita ter empatia, autoconsciência e o controle emocional, que é essencial e está intrinsecamente ligado a esta profissão.

Dessa forma, o papel do professor não pode ser resumido a transmitir conhecimento, pois o contexto educacional não se resume apenas aos conteúdos ou competências acadêmicas, já que os alunos têm necessidades que vão além do domínio das disciplinas

escolares, pois muitos dos seus anseios estão relacionados ao seu desenvolvimento pessoal, o qual exerce influência sobre o seu desempenho acadêmico.

Portanto, cabe ao professor tentar conhecer seus alunos, compreender suas necessidades, apoiá-los e incentivá-los a superar suas dificuldades, buscando potencializar o processo de ensino e aprendizagem e prepará-los para lidar com suas próprias emoções. Assim, por meio da Inteligência Emocional o docente pode aprimorar suas prática e possibilitar que os alunos tenham um melhor resultado escolar.

METODOLOGIA

Tendo em vista que, o objetivo dessa pesquisa é investigar e discutir as concepções de professores de matemática da educação básica sobre a Inteligência Emocional, bem como se dá o reflexo da mesma em suas práticas, e visando trazer contribuições relevantes acerca das discussões sobre a Inteligência Emocional no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa, a qual conforme Minayo (2009) trabalha com o meio das crenças, significados, motivos e valores. Então, esse tipo de abordagem qualitativa procura compreender o significado dos fenômenos relacionados à realidade observada.

Para coleta de dados, optou-se pelo questionário, o qual de acordo com Gil (2002, p.114) é entendido como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Essa técnica é utilizada com a finalidade de obter informações sobre opiniões, crenças, desejos, expectativas, interesses, entre outros.

Ainda tratando-se do questionário, as perguntas que o compõe podem ser classificadas em: abertas, fechadas e de múltipla escolha. Então, as pergutas abertas possibilitam que o pesquisado apresente suas respostas de maneira livre, expressando suas opiniões e utilizando sua própria linguagem. Por outro lado, as perguntas fechadas limitam a escolha do sujeito e não necessitam de uma justificativa para suas escolhas. Já as perguntas de múltipla escolha, embora sejam fechadas são constituídas por várias possibilidades de resposta.

Assim, nessa investigação utilizou-se como instrumento de coletas de dados um questionário constituído por seis perguntas abertas relacionadas à Inteligência Emocional no contexto escolar. Tal meio de coleta de dados, favorece segundo Marconi e Lakatos (2003) maior precisão nas respostas e menos ricos de distorção por influência do pesquisador.

Para a análise dos dados nos inspiramos na técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) é um conjunto de técnicas que tem por finalidade a análise das

comunicações. Nessa perspectiva, Moraes (1999) salienta que a análise de conteúdo é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos. Dessa forma, a análise desses documentos pode ser feita de modo sistemático, quantitativo ou qualitativo. Então, nessa pesquisa realizamos uma categorização dos dados, onde agrupamos determinados elementos reunindo suas características em comum.

Assim, os eixos temáticos foram organizados a partir das perguntas que constituíram o questionário, tais eixos foram: descrição do que é a Inteligência Emocional (o que você entende por Inteligência Emocional?), percepção sobre a preparação dos professores para lidar com questões emocionais (você acredita que o professor está preparado para trabalhar as questões emocionais dos alunos? Por quê?), relevância da emoção no contexto escolar (em sua opinião, qual a importância de se trabalhar a emoção no âmbito acadêmico? Em sua aula já aconteceu alguma situação em que o aluno demonstrou estar abalado emocionalmente? Qual foi a sua reação?), impressões e dificuldades referentes à disciplina de matemática (no que diz respeito à disciplina de matemática, você acha que ela por si só poderia despertar no aluno certa reação emocional particular? Qual(is) seria(m)? Quais as estratégias que você utiliza para lidar com os alunos que apresentam mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de matemática?).

Os sujeitos que integraram esse estudo foram dez professores de matemática da educação básica, das esferas pública e privada de ensino, no município de Pesqueira- PE e região. A escolha desses profissionais foi feita por meio de contatação presencial e disponibilizade para participar da pesquisa.

Após a coleta e categorização dos dados, foi feita a análise das respostas de cada sujeito da pesquisa, a seguir apresenta-se a interpretação desses dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro questionamento, que tratava sobre a compreensão dos professores a respeito do que seria Inteligência Emocional, sete sujeitos da pesquisa consideram-na como sendo a capacidade de controlar e saber lidar com seus sentimentos, suas emoções. Um dos sujeitos considera que o indivíduo que possui boa Inteligência Emocional é aquele que tem extrema facilidade para expressar suas emoções; já outro acredita ser a identificação de sentimentos e um integrante afirma que nunca ouviu falar em Inteligência Emocional, mas imagina que é o caráter de uma pessoa ou sua predisposição a comportar-se de determinada maneira frente às problemáticas do dia a dia.

Dessa forma, podemos observar que nove indivíduos da nossa amostra relacionam o conceito de Inteligência Emocional com sentimentos e/ou emoções, enquanto apenas um faz a relação com o caráter ou maneira de comportar-se. Em geral, todos relacionaram esse conceito com "controle", seja de impulsos, emoções, sentimentos, em diversos contextos como raiva, tristeza, situações já esperadas ou frente a problemáticas. Assim, na maior parte dos casos, as concepções desses professores se aproximam, em parte, do que Goleman (1995) considera como Inteligência Emocional.

Em resposta ao segundo questionamento, que tratava sobre suas percepções quanto à preparação do professor para trabalhar as questões emocionais dos alunos, apenas três deles pressupuseram que sim. A maior parte dos participantes acreditava que a formação dos professores, durante a sua graduação, não os proporcionavam o embasamento necessário para lidar com esses aspectos em sala de aula. Retomamos aqui as discussões de Casassus (2009), sobre as escolas estarem voltadas para a educação do ser racional e não do ser emocional, dada a carência apontada na contemplação desses fatores durante a formação acadêmica e o consequente espelhamento disto em suas práticas.

No terceiro questionamento, que versa à respeito da importância de se trabalhar a emoção no âmbito acadêmico, quatro dos professores consideraram que sua relevância está associada ao fato de compreender as emoções para assim saber como agir em diferentes situações. Já dois professores consideram que seria importante para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, pois ajudaria os alunos a enfrentarem obstáculos emocionais, podendo assim professores e alunos ter sucesso em suas atividades. Os demais associam ao fato de sermos humanos e movidos por emoções.

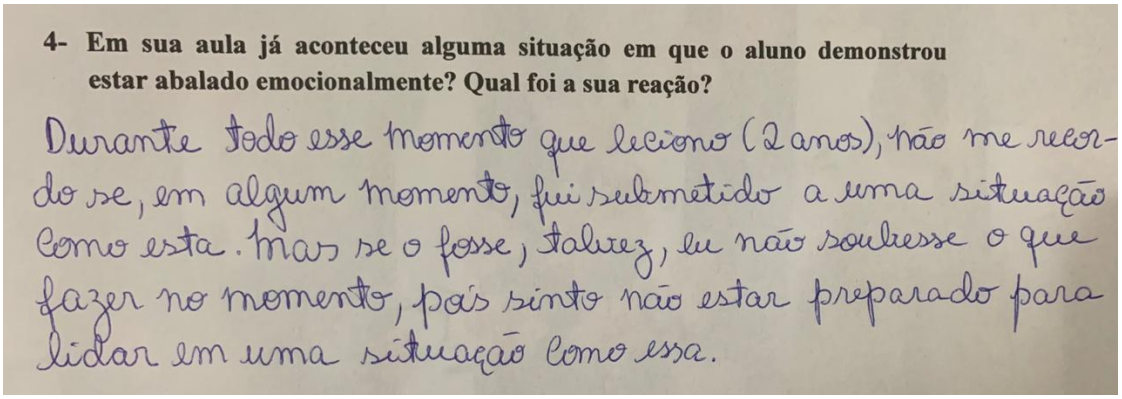
Isso nos remete às ideias de Goleman (1995), em que ele ressalta a importância da autoconsciência, do controle das nossas emoções, da motivação para que possamos persistir em busca dos nossos objetivos e nosso bem-estar. Como também, ao que Casassus (2009) salienta, que o fator determinante para uma melhor aprendizagem se encontra no plano emocional. Observamos que de maneira geral, os professores também consideram que o emocional influencia no processo de ensino e aprendizagem, que é necessário que os alunos estejam bem tanto emocionalmente quanto fisicamente.

Em resposta ao quarto questionamento, em que foram questionados sobre a vivência de um momento em que algum aluno demonstrou estar abalado emocionalmente e qual reação tiveram, oito professores disseram já ter vivenciado algum tipo de situação desse tipo e os mesmos primeiramente tentaram um contato com o(s) aluno(s), buscando compreender o que se passava e ajudá-los. Por outro lado, alguns disseram pedir ajuda de outro profissional, um

pedagogo, alguém da gestão escolar ou um professor que tivesse mais experiência em situações desse tipo.

No entanto, dois professores, por terem pouco tempo de experiência profissional, disseram nunca ter vivido uma situação desse tipo. Podemos observar abaixo a justificativa de um deles.

Fig.1: Resposta do professor 2



Fonte: Dados da pesquisa

Mais uma vez, podemos constatar o quanto é importante o papel da Inteligência Emocional na educação, tendo em vista que profissões como a do professor exigem uma sensibilidade emocional, já que envolvem relações com os outros (CASASSUS, 2009).

Com relação à quinta pergunta, que questionava se os sujeitos da pesquisa achavam que a disciplina de matemática por si só poderia despertar no aluno certa reação emocional particular, houve certa unanimidade entre os professores em apontarem que sim. Oito relataram que a disciplina poderia despertar sentimentos negativos como medo, ansiedade, temor ou trauma, um destes fez a ressalva que essas emoções poderiam estar associadas a experiências anteriores da vida acadêmica. Um professor relatou que não teria uma resposta precisa, uma vez que emoções como desânimo e desinteresse, poderiam não ser particulares das aulas de matemática, mas de qualquer disciplina cujo aluno não tenha afinidade. Contudo, três professores associaram a emoções positivas como alegria, satisfação e desejo de aprender, associando ao êxito no desenvolvimento das atividades escolares de matemática.

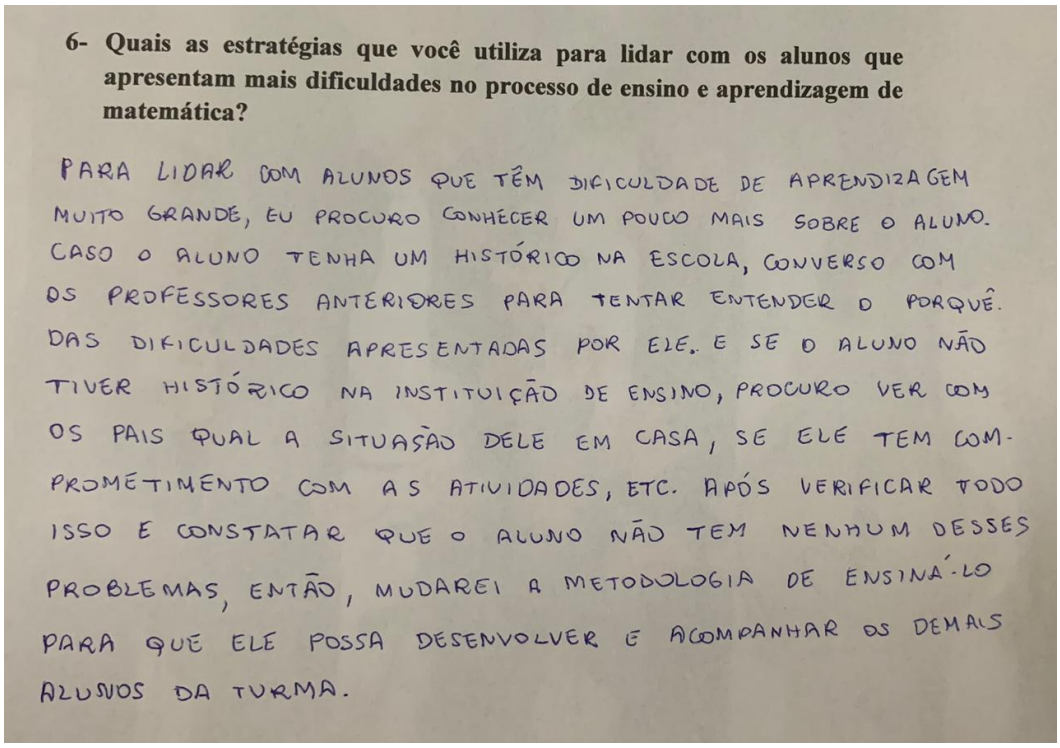
Neste sentido, Goleman (1995, p. 14) traz que “Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação nem a elaboram devidamente.” Ele acrescenta também que “emoções negativas muito fortes desviam a atenção para suas próprias preocupações, interferindo na tentativa de concentração em qualquer outra coisa” (GOLEMAN, 1995, p. 14). De fato, isso condiz com a

opinião dos professores pesquisados, nos seus relatos eles demonstram que há um comprometimento na aprendizagem dos alunos, ocasionados por estas perturbações.

No sexto questionamento, que tratava sobre quais estratégias os sujeitos utilizam para lidar com os alunos que apresentam uma maior dificuldade no processo de ensino e aprendizagem de matemática, observamos que cinco dos professores responderam que primeiro tentam compreender quais as dificuldades desses alunos para assim agir de forma a tentar saná-las.

A seguir, encontra-se a resposta de um desses sujeitos que chamou a atenção devido à demonstração de empatia que esse professor tem pelos seus alunos.

Fig.2: Resposta do professor 6



6- Quais as estratégias que você utiliza para lidar com os alunos que apresentam mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de matemática?

PARA LIDAR COM ALUNOS QUE TÊM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM MUITO GRANDE, EU PROCURO CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE O ALUNO. CASO O ALUNO TENHA UM HISTÓRICO NA ESCOLA, CONVERSO COM OS PROFESSORES ANTERIORES PARA TENTAR ENTENDER O PORQUÊ DAS DIFICULDADES APRESENTADAS POR ELE. E SE O ALUNO NÃO TIVER HISTÓRICO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO, PROCURO VER COM OS PAIS QUAL A SITUAÇÃO DELE EM CASA, SE ELE TEM COMPROMETIMENTO COM AS ATIVIDADES, ETC. APÓS VERIFICAR TODO ISSO E CONSTATAR QUE O ALUNO NÃO TEM NENHUM DESSES PROBLEMAS, ENTÃO, MUDAREI A METODOLOGIA DE ENSINÁ-LO PARA QUE ELE POSSA DESENVOLVER E ACOMPANHAR OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA.

Fonte: Dados da pesquisa

É possível observar que esse profissional atende a algumas das carecterísticas mencionadas por Alzina et al. (2015) sobre um líder emocionalmente inteligente, pois esse professor busca conhecer seus alunos para melhor atender as suas necessidades.

As demais estratégias utilizadas pelos professores dessa pesquisa são: ofertar aulas extras no contraturno dos estudantes; fazer uma abordagem mais contextualizada dos conteúdos, para que o ensino tenha mais significado, mais sentido para os alunos; tentar uma maior aproximação com eles; um dos professores ressaltou que tenta fazer com que os alunos

desenvolvam atividades em duplas e no quadro diante de toda a turma, pois observa que desse modo eles sentem-se mais motivados e confiantes.

Assim, observamos que a maior parte dos sujeitos utiliza como estratégia repensar e melhorar a sua metodologia em sala de aula. No entanto, no geral esses professores não mencionaram como estratégia aprimorar a relação que estabelecem com os seus alunos. Como aponta Casassus (2009, p. 209) a aprendizagem dos alunos tem como um dos principais fatores o fato deles aprenderem com "professores que são importantes para eles e para quem sabem que também são importantes".

Ainda de acordo com esse autor, os alunos não têm como única necessidade a aprendizagem. Eles necessitam ser respeitados, escutados, desenvolver uma autonomia. É preciso estabelecer uma relação de confiança e segurança entre professores e alunos, para que assim, de fato, se tenha um ambiente propício à aprendizagem e não ocorra uma rotulação entre bons e maus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esse estudo possa contribuir para as discussões e reflexões acerca da Inteligência Emocional no contexto escolar, visto que a escola é um espaço para formação dos indivíduos a nível cognitivo e pessoal. Já não cabe mais um modelo educacional voltado apenas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois como vimos às emoções estão ligadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Sob o mesmo ponto de vista, para Casassus (2009) o domínio emocional pode facilitar ou comprometer a aprendizagem, pois somos guiados por nossas emoções. Por isso, o ideal é que a escola possa aliar o desenvolvimento cognitivo com o emocional, já que toda aprendizagem ocorre por meio de uma relação.

Desse modo, poderemos promover que os seres humanos sejam capazes de controlar suas emoções e assim possam lidar melhor com situações que geram reações emocionais mais acentuadas, que sejam capazes de desenvolver a empatia, estabelecer relações mais positivas, tomar decisões mais corretas, que possam identificar suas habilidades e aprimorá-las, melhorando sua qualidade de vida.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, foi possível perceber que embora a Inteligência Emocional tenha sido reconhecidamente necessária pelos professores que compuseram a pesquisa, ela nem sempre é contemplada diretamente em suas formações acadêmicas e continuadas. Isso demonstra ainda mais, a importância de trabalhar essa

temática com esses profissionais, pois se o professor não for capaz de compreender e gerenciar suas próprias emoções dificilmente saberá como lidar com os sentimentos dos alunos.

Além do mais, os professores concordaram que a disciplina de matemática por si só pode causar reações emocionais particulares nos alunos, podendo ser reações positivas ou negativas. Se forem reações positivas os alunos poderão se sentir mais motivados, participativos, envolvidos na construção do seu conhecimento e consequentemente a aprendizagem poderá ocorrer de forma mais prazerosa e os alunos apresentarão resultados mais satisfatórios.

Por outro lado, sendo reações negativas os alunos poderão apresentar aversão à disciplina e até mesmo ao professor, além de despertar sentimentos que causem desmotivação, medo e ansiedade, por exemplo. Daí a imprescindibilidade de traçar meios que favoreçam a educação emocional para os membros da comunidade escolar em todas as suas esferas, para que estejam mais preparados ao lidar com circunstâncias positivas ou negativas.

Assim, como já foi discutido anteriormente o trabalho do professor não se limita à mera transmissão de conhecimentos, sendo também reconhecer e identificar as necessidades intelectuais, sociais e emocionais dos seus alunos, buscando assim formá-los na sua integralidade.

Desse modo, a nossa pesquisa e os seus resultados demonstraram que a Inteligência Emocional deve fazer parte da formação contínua dos docentes, pois a todo o momento esses profissionais lidam com as suas próprias emoções e de seus alunos. Ter conhecimento da influência que as relações estabelecidas em sala de aula podem exercer no ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, inclusive a de matemática, pode fazer diferença na formação dos indivíduos e tornar as práticas em sala de aula mais exitosas.

Então, embora tenham se intensificado as pesquisas relacionadas a questões da influência das emoções no ambiente escolar, muito ainda precisa ser discutido. Daí, novas pesquisas podem ser traçadas propondo formações continuadas para professores baseadas no desenvolvimento da Inteligência Emocional, como também a criação de materiais que possibilitem a construção de competências cognitivas aliadas as emocionais.

REFERÊNCIAS

ALZINA, B. R.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia Emocional en Educación.** Madri: Editorial Sintesis, S.A, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional.** Brasília/DF: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CAMPOS, S.M.G.; MARTINS, R.M.L. **A Inteligência Emocional em Professores de Educação Especial da Região de Viseu**. Millenium,43(Junho/Dezembro). p. 7-28, 2012.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional:** A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser Inteligente. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 1995.

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

MORAES, R**. Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F. (Org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RHODEN, J. L. M.; RHODEN, V. **Formação de professores:** um espaço que possibilita trabalhar a educação emocional e compreender o estresse do professor. Rev. Ciênc. Ext. v.10, n.2, p. 118-135, 2014.

VALENTE, M.N.; MONTEIRO, A.P. **Inteligência Emocional em Contexto Escolar**. Revista Eletrônica de Educação e Psicologia, v.7, p. 1-11, 2016.

SILVA, M.V. **As dificuldades de aprendizagem de matemática e sua relação com a matofobia**. 58 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Princesa Isabel, 2014.

A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA: FORMAÇÃO DE LEITORES E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA[1]

FARIAS, Keila Souza Góes[2]
RODRIGUES, Inara de Oliveira[3]

RESUMO

Apresenta-se uma proposta didática centrada na literatura de cordel a fim de (re)afirmar positivamente a identidade cultural dos/as estudantes e estimular o gosto pela leitura literária. Os folhetos destacam-se como uma das produções literárias mais presentes na cultura nordestina, demarcada pela singularidade linguística, com expressão poética de caráter popular, expandindo-se para outros meios/mídias, como programas televisivos, feiras literárias, jornais e revistas. O cordel permite a representação da sociedade e suas demandas, retratando o cotidiano, a língua, a realidade do povo brasileiro e suas especificidades, bem como propicia rememorar e/ou retomar criticamente fatos históricos relevantes. Como *corpus* para desenvolver o trabalho, foram selecionados folhetos que tematizam, principalmente, fatos históricos, políticos e culturais do eixo Ilhéus-Itabuna (BA) e de relevo social, levando em consideração a faixa etária dos/das discentes (Ensino Fundamental II) e destacando-se, entre diversos autores, os folhetos do cordelista baiano, radicado em Itabuna, Minelvino Francisco Silva. Considerando os aspectos da pesquisa, a metodologia caracteriza-se como bibliográfica, embasada nos estudos do folclorista Luís da Câmara Cascudo (2006) sobre a literatura oral/escrita e a cultura popular; no conceito de letramento literário e sequência didática básica e expandida de Rildo Cosson (2006; 2018); na concepção de leitura literária de Teresa Colomer (2003; 2007); nos estudos de Jorge de Souza Araújo (2015) e Edilene Matos (2000) sobre Minelvino Francisco Silva e sua obra; nas pesquisas de viés histórico do cordel, com Marco Haurélio (2012; 2013; 2016); e na literatura popular de Arievaldo Viana (2010) e Jorge Amado (2012). Almejou-se, assim, incentivar, encantar os/as estudantes e, sobretudo, garantir a leitura literária na escola, e, por consequência, desenvolver a criticidade e criatividade dos/as educandos/as, pois, acredita-se que a literatura humaniza e contribui, dessa forma, para o exercício da alteridade e, consequentemente, para o reconhecimento e respeito à diversidade.

Palavras-chave: Leitura literária. Cordel Sul-baiano. Práticas Metodológicas.

INTRODUÇÃO

Despertar o interesse dos alunos pela leitura é um desafio para os professores. A leitura permite aprendizados significativos e, para incentivar o gosto pelo literário, o profissional de Língua Portuguesa deverá ter a literatura como ponto de partida para a compreensão das práticas sociais da leitura e da escrita. Assevera Rildo Cosson (2018, p. 120) que "o ensino de literatura

[1] Apresenta-se uma síntese da dissertação *A literatura de cordel em sala de aula: formação de leitores e afirmação identitária*, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA).
[2] Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz/ BA. keila.farias@ftc.edu.br .
[3] Doutora em Letras, professora da Universidade Estadual de Santa Cruz/BA. inarabr23@gmail.com .

passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo."

Diante disso, o cordel configura-se aqui como objeto de estudo para desenvolver a afirmação da identidade nordestina e brasileira, a partir do desenvolvimento de uma prática pedagógica que trabalhe o gênero em sala de aula, direcionada para os leitores/alunos da Educação Básica, no Ensino Fundamental II. Espera-se, assim, que os alunos conheçam o cordel como instrumento de propagação da diversidade cultural, articulado de forma crítica com outras manifestações artísticas, como indica a BNCC: o aluno deve "analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários [...] e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música)" (BRASIL, 2018, p.56).

A base teórica deste trabalho está alicerçada nos estudos do folclorista Luís da Câmara Cascudo (2006) sobre a literatura oral/escrita e a cultura; o conceito sobre letramento literário e as sequências didáticas básica e expandida de Rildo Cosson (2006; 2018); a concepção de leitura literária de Teresa Colomer (2003; 2007); as pesquisas de viés histórico do cordel, com Marco Haurélio (2012; 2013; 2016); a literatura popular de Arievaldo Viana (2010); e os estudos de Jorge de Souza Araújo (2015) e Edilene Matos (2000) sobre Minelvino Francisco Silva e sua obra, este o autor privilegiado para estudo. Deve-se salientar que, além desses últimos pesquisadores citados, que entrevistaram o autor para a construção da biografia, mais nenhuma referência foi encontrada sobre o cordelista itabunense, o que torna ainda mais justificável a retomada dessa memória cultural para os/as estudantes contemporâneos/as.

Além disso, deve-se considerar que os folhetos, além de se configurarem como fonte de informação, diversão e divulgação cultural, são referências potencialmente criativas para a adaptação ou releitura em outras mídias/suportes, como atestam as recentes produções de telenovela em horário nobre, como *O Cordel Encantado* (2011), e o filme, produzido em 2011, com base nas histórias existentes no cordel, *O Auto da Compadecida* (1974), do autor, escritor, dramaturgo e poeta paraibano Ariano Suassuna. Vale salientar que, quando Suassuna era questionado sobre a originalidade de suas obras, dizia que buscava inspiração na universalidade dos assuntos "multisseculares", os chamados eruditos (clássicos) como na *Ilíada*, de Homero, entre outros, pautados na cultura oral. E, ainda, importa compreender que as culturas se entrecruzem, por isso "a fronteira entre as várias culturas do povo e as das elites (e estas eram tão variadas quanto aquelas) é vaga e por isso a atenção dos estudiosos do assunto deveria concentrar-se na interação e não na divisão entre elas [...]" (PETER BURKE, 1998, p. 16-17). Cabe destacar, também, que, para Suassuna (2005), o cordel é um

representante autêntico da arte popular brasileira, exercendo a mesma função e relevância de obras canônicas.

Assim, com tais pressupostos, apresenta-se, neste texto, uma proposta de atividade didática para o trabalho com cordel na sala de aula de turmas do Ensino Fundamental II (em qualquer série, observando-se as particularidades de cada etapa dos/as estudantes) a partir de uma sequência básica para o letramento literário (COSSON, 2006), enfocando-se temas da obra do cordelista itabunense Minelvino Francisco Silva que possam interessar mais diretamente aos/às alunos/as, como, neste caso, os diferentes falares e saberes regionais. Entende-se que, desse modo, propicia-se a identificação da obra com os/as discentes, pois de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, uma das competências almejada na disciplina de Língua Portuguesa consiste em compreender "as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais" (BRASIL, 2015, p.65).

METODOLOGIA

Para cumprir o objetivo do trabalho, desenvolveu-se pesquisa eminentemente bibliográfica, colocando-se em diálogo diversas fontes que tratam sobre o cordel, bem como sobre a leitura literária, de modo geral, na escola. Em termos de caminhos principais para o desenvolvimento da atividade didática apresentada, foram consideradas as etapas para elaboração de uma sequência didática de acordo com Rildo Cosson, especialmente no seu livro *Letramento literário:* teoria e prática (2018). Para esse autor (2018), a sequência tem aspectos metodológicos que podem contribuir expressivamente para que o/a aluno/a, através da prática, possa construir seu conhecimento; para isso propõe quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o momento de preparação do aluno para trabalhar com o texto principal, em que os alunos podem se posicionar diante do assunto proposto, ou seja, trata-se de propiciar uma situação para motivá-los a seguir no encontro com a obra (COSSON, 2018, p. 52). Essa etapa deverá ser realizada com atividades curtas – não ultrapassando uma aula - de leitura, escrita ou oral. Já a introdução consiste no primeiro contato dos alunos com o autor e a obra. Porém, a biografia deve ser de trabalhada de forma breve e dinâmica, pois os demais textos vão contemplar essa parte de forma mais aprofundada. Nessa fase da introdução é aconselhável só fornecer informações elementares sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto que será trabalhado (COSSON, 2018, p.58). Faz-se necessário falar da obra e da sua relevância para justificar a escolha feita. Também deve-se mostrar a obra in loco ou através de suporte digital, apresentando a capa com xilogravuras, contracapa,

estrofes, rimas, poemas de outros cordelistas na contracapa de alguns cordéis e demais elementos que despertem o interesse. O terceiro passo, a leitura, consiste na etapa primordial da proposta de letramento literário. Na fase do diagnóstico, a leitura deve ser acompanhada, pois é momento em que o professor pode intervir tirando dúvidas, realizando pausas para auxiliar nas dificuldades que porventura apresentem, até em relação ao ritmo de leitura (idem). Rildo Cosson propõe que, não sendo o texto muito extenso, a leitura deve ser feita em sala, na biblioteca ou em outro ambiente da escola, trabalhando os intervalos de leitura, momentos que possam refletir e encadear as ideias, ou para desenvolver uma atividade específica que promova a intertextualidade com o que foi trabalhado nas etapas anteriores e com a própria obra. Segundo Cosson, a observação das atividades específicas durante esse processo já pode servir de diagnóstico das dificuldades gerais e específicas enfrentadas pelos alunos, promovendo uma intervenção eficiente durante ou após o processo de decifração do texto e atuar eficazmente no processo de formação de leitores (COSSON, 2018, p.64).

Por fim, a etapa da interpretação é o momento de construir sentido, a partir de tudo o que já foi explanado anteriormente, realizando inferências que envolvem o autor, leitor e comunidade. De acordo com Cosson (2018, p.64), a interpretação ocorre em duas etapas: o momento interior - o processo de decifração individual que acontece paulatinamente por parágrafo, página, capítulo até chegar o momento da apreensão global, quando se termina a leitura completa da obra; e o exterior - quando acontece a concretização da interpretação através da construção de sentido no ambiente, com o compartilhamento/socialização da interpretação entre todos os envolvidos no processo. As atividades de interpretação a priori podem se fazer pela externalização da interpretação de cada um, porém os alunos devem exteriorizar o que compreenderam através de registros com atividades distintas escritas ou orais, como paródia, desenho, vídeo, artes plásticas, músicas com expressão corporal ou não, textos de diferentes gêneros: poema, resenha e dentre outros.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Visando estimular a leitura, a escrita, bem como a criatividade dos alunos para serem potenciais leitores e autores desse gênero, apresenta-se uma sequência didática como resultado/produto da pesquisa realizada a partir da metodologia explicitada. Por meio das atividades propostas, estima-se reforçar o reconhecimento identitário, histórico e cultural dos/as discentes em relação a sua realidade regional através dos folhetos de Minelvino Francisco Silva, o “trovador apóstolo”, como ficou conhecido.

Sequência didática: Diferentes falares, diferentes saberes (2 aulas – 100 minutos)

Passo 1: Motivação (35 minutos).

Material necessário: aparelho de *data show* e computador com acesso à internet.



Nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que meninos e meninas se encontrem motivados por ela"
Isabel Solé, 1998, p.91.

Esse passo iniciará com a exposição de uma tirinha de "Chico Bento", através do *data show*, que abordará o falar dos personagens Chico Bento e Zé Lelé, típico de pessoas do meio rural. Os alunos serão instigados a explanar o que entenderam da tirinha, fazer inferências sobre a origem e o modo de se comunicar dos personagens, realizando alguns questionamentos: (15 minutos):



Tirinha de Maurício de Sousa.

1. Caracterize o falar do amigo de Chico Bento: como ele se expressa? O que este falar representa?

2. Os linguistas, atualmente, afirmam que o princípio da linguagem é falar e ser compreendido; esse princípio foi exercido nessa tirinha? Explique:

Logo após, será exibido um vídeo da plataforma do *youtube* (com tempo de 8 minutos) do poeta e cordelista Bráulio Bessa, que trata sobre os diferentes falares: dialeto e sotaques, intitulado *Dialeto nordestino, uma resposta ao preconceito*[4].

[4] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=npErliDE1x&t=339s)

Para os questionamentos sobre o vídeo (12 minutos), propomos as seguintes questões:

1. Bráulio Bessa diz que, ao expor sua tatuagem com o poema de Patativa do Assaré, numa rede social, recebeu o seguinte comentário crítico: “como é que eu tinha coragem de tatuar um poema de um poeta analfabeto que só escrevia e falava errado”? Como pode-se avaliar esse posicionamento/comentário do crítico de Bessa? E você, como pensa?

2. Segundo o vídeo, o artista diz que o próprio Patativa do Assaré disse que “é melhor escrever errado a coisa certa, do que escrever certo a coisa errada”. O que o cordelista quis dizer com isso? Você concorda com ele? Por quê?



O próprio Patativa do Assaré deu a resposta ao preconceito linguístico: “É melhor escrever errado a coisa certa, do que escrever certo a coisa errada”.

3. O cordelista diz que existe diferença entre sotaque e dialeto. Qual é?

Passo 2: Introdução (15 minutos).

Material necessário: aparelho de *datashow*, computador com acesso à internet e folhas impressas com o texto que será trabalhado.

Essa parte da sequência será trabalhada com a leitura da biografia do autor Minelvino Francisco da Silva (2011), o cordelista em foco desta atividade, apresentada em forma de versos pelo cordelista cearense Arievaldo Viana (Anexo 1).

Serão entregues aos alunos cópias do cordel, também exposto no *data show*, e a leitura será compartilhada: cada aluno fará a leitura de uma estrofe, num total de 14 estrofes (5 minutos).



"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 na prática da leitura". (PCNs, 1997, p.71)

Após a leitura compartilhada, os/as alunos/as serão estimulados/as a comentar sobre as temáticas dos cordéis de Minelvino Francisco Silva, que são tanto religiosas com reflexões morais, quanto sobre a crise da lavoura cacaueira com a vassoura de bruxa, questões econômicas locais e nacionais, sobre política e políticos, guerras internacionais e até temas engraçados, permeados com um humor satírico. Serão também mostrados alguns dos cordéis elaborados pelo autor, como: *Paixão de Pedro Caroço e Severina Xique-Xique* (Anexo 2), que faz alusão à canção de Luiz Gonzaga, *O sindicato dos bichos* (Anexo 3), *O sofrimento do pobre na taca da carestia* (Anexo 4).

Essa mostra será rápida, falando de sua vasta produção de mais 550 folhetos, a habilidade que desenvolveu em xilogravura, seu autodidatismo nesse ofício e no uso da prensa elétrica que adquiriu depois, quando ocorreu o acidente que levou à amputação de três dedos. Deve ser destacada a existência do museu, em Bom Jesus da Lapa, Bahia, em homenagem ao autor e mantido por um de seus filhos e com visitação aberta ao público.

Passo 3: Leitura (20 minutos).



"A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida". (KLEIMAN, 2005, p. 15)

Nesse passo, passa-se ao trabalho com um cordel de Minelvino Francisco Silva. Para isso, a turma será dividida em dois grandes grupos: um realizará a leitura do cordel proposto nesse momento, *O encontro do trovador com uma fera monstr*uosa (Anexo 5), que trata do analfabetismo ; e o outro grupo fará a leitura do *ABC do Sertão* (Anexo 6), letra da música de Luiz Gonzaga, que se refere às variações linguísticas no tratamento de grafemas/fonemas do alfabeto na Língua Portuguesa.

Logo após a leitura realizada individualmente, escolhe-se um aluno de cada grupo para fazer a leitura em voz alta para o outro grupo. Será uma média de 5 minutos para a leitura silenciosa, mais 5 minutos para a leitura de cada texto (10 minutos), e mais 5 minutos para discussão sobre os dois textos lidos, estabelecendo-se um paralelo com tudo que já foi exposto anteriormente, fazendo-se, como propõe Cosson, um diálogo entre autores, leitores e comunidade.

Passo 4: Interpretação (30 minutos).

Esse momento de interpretação divide-se em duas etapas: a interpretação interiorizada, conforme o conhecimento/vivência de mundo do aluno; e a externalizada, compartilhada com o grupo, "que a princípio consiste na externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro varia de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos." (COSSON, 2018, p.66).

O professor deve abrir uma discussão sobre o que foi visto nas duas aulas, e solicitará que os alunos, em duplas, registrem o seu entendimento sobre a proposta através de diferentes meios escritos ou orais: paródia, desenho, vídeo, artes plásticas, músicas com expressão corporal ou não, textos de diferentes gêneros: poema, resenha e dentre outros

FUNDAMENTOS QUE DEVEM SER CONSIDERADOS

- ✓ Os falares são atos humanos, sociais, com dimensão política, histórica e ideológica, pois possuem relação direta com a história de um povo, fazendo parte da memória coletiva. A língua demonstra a origem do indivíduo, o modo de pensar, de entender o mundo, os valores que se possui. Mas, também veiculam preconceitos, bem como sofrem com os convencionalismos quando o indivíduo não utiliza as normas padrão vigente.

A forma de falar não é estática, ela é intrinsecamente heterogênea e em constante processo de transformação, porém existe uma convenção, e devido a essa ideia de língua uniforme, a literatura popular de cordel, no Brasil, passou por um longo processo de incompreensões no passado. No entanto, na Argentina e no México, segundo Luyten (2000, p.05) onde esse tipo de estudo é aceito há muito tempo no universo acadêmico, um poema como "La cucaracha" foi difundido e cantado no mundo inteiro e o poeta referência do cordel na Argentina, Martin Fierro, tornou-se símbolo da nacionalidade do país. Isso por não distinguirem os valores sociais, culturais que estão intrínsecos nas obras que fogem da língua formal do cânone, pois toda obra traz embutida o valor histórico-social de um grupo de pessoas e consequentemente essa diversidade de valores que torna a sociedade híbrida.

✓ De acordo com os PCNs, o estudante deve se posicionar reflexivamente e saber utilizar as diversas variantes dos falares e ter a capacidade de interagir conforme as diferentes situações socio comunicativas, pois:

> [...] a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da interação comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 32).

✓ O autor de cordel busca refletir as marcas de seu meio, de sua região, as marcas da oralidade, então pressupõe-se que o cordel produzido no Nordeste ou Sudeste terão embutidos os valores de cada região respectivamente, cultura popular nordestina e sulista, apesar de já existir inúmeros cordelistas no meio acadêmico e esse já tenha se tornado oficialmente um patrimônio cultural e imaterial brasileiro. Porém a língua como produto social que se apresenta de formas variadas reflete os fatores culturais, históricos e sociais do sujeito que a produz e do meio social em que vive. Logo "a variação existente hoje no português do Brasil, que nos permite reconhecer uma pluralidade de falares, é fruto da dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais nos diferentes períodos da nossa história" (LEITE; CALLOU, 2002, p. 57).

✓ O matuto nordestino tem suas crenças, valores e verdades que se configuram como saberes populares na voz dos repentistas/cordelistas, e essa forma peculiar deve ser valorizada, pois, como disse o escritor português José Saramago no documentário *Língua: vidas em português*. (LOPES, 2003): "[...] não há uma língua portuguesa, há línguas em português". Esse processo de variação é intrínseco às formações linguísticas, e Saramago

ainda continua afirmando que, apesar das mutações que vem sofrendo ao longo do tempo “as transformações não tiram a evidência do que seja a língua portuguesa”, pois ela “está como um corpo espalhado pelo mundo.” (citado por LOPES, 2003). Pois o saber, a apreciação e a confrontação de conceitos sobre as diferentes manifestações da linguagem precisam ser consideradas e preservadas como construções simbólicas de representações da distinção cultural de um povo. Como nos versos de Manuel Bandeira, em seu poema *Pronominais* (1972): “Dê-me um cigarro/Diz a gramática/Do professor e do aluno/E do mulato sabido/ Mas o bom negro e o bom branco/Da Nação Brasileira/Dizem todos os dias/Deixa disso camarada/Me dá um cigarro”. E concluo com a fala de Mia Couto (2004) quando diz “que o português é uma língua que aceita muito, que é capaz de casar com o chão” onde ela é produzida, lembrando que existe como características a permeabilidade e a capacidade de heterogeneizar, criando matizes e alterações que nunca a empobrecem, mas sempre embelezam o falar típico de cada lugar e de cada povo.

Enfim, a variante linguística informal utilizada no cordel de forma propositada tem como função caracterizar a identidade linguística do lugar, da região, e como bem destacou o poeta cordelista Patativa do Assaré (2002, p. 17), na sua obra *Aos poetas clássicos*, ele aproveita a ausência de alguns traços fonológicos para produzir o realismo da fala coloquial de um poeta camponês que nos remete ao falar do interior, como pode-se observar no trecho:

> Poetas niversitário,
> Poetas de Cademia,
> De rico vocabularo
> Cheio de mitologia;
> Se a gente canta o que pensa,
> Eu quero pedir licença,
> Pois mesmo sem português
> Neste livrinho apresento
> O prazê e o sofrimento
> De um poeta camponês [...]
> (ASSARÉ, 2002, p. 17).

Com esse cordel produzido na variante linguística não padrão o autor tentou demonstrar que a questão da língua deve ser desmistificada, que existem diversas formas de se fazer uso da língua portuguesa e cada variação tem uma origem e um porquê. Ele desfaz a ideia de que a pessoa que não se comunica com a rigidez da gramática padrão não sabe o português, pois, a língua é um organismo variável e também uma herança cultural, portanto não existe o certo e errado no momento de se comunicar, existem falares diferentes que caracterizam o lugar, a cultura, as pessoas e cada idioleto com sua relevância no meio em que está sendo utilizado e essas

especificidades que precisam ser valorizadas. Sabe-se que o desvio da norma praticado pelo cordelista foi intencional para demonstrar que existe um valor, um legado, uma cultura linguística específica e que deve ser considerada, pois conforme assevera Bagno (2007, p. 51): "é preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o 'melhor'ou o 'pior' português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua que constituem um tesouro precioso de nossa cultura".

Esses são os principais aspectos a serem considerados no estudo dos referidos folhetos do cordelista destacado nesta proposta. Entretanto, cabe ao professor, como mediador e motivador das atividades propostas, adequar e (re)criar suas próprias questões sobre os textos de acordo com objetivos a serem alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmado ao longo deste trabalho, acredita-se que o cordel se configura como um excelente objeto de estudo em sala de aula, pois está em constante mudança, adaptando-se conforme as necessidades de cada período. Recria-se a história advinda do passado com uma aparência contemporânea, mas, nela permanece a voz ancestral, rastros-resíduos, como afirma Glissant (2005), recriados com uma configuração diferente nesse processo de oralidade e escrita que permeia o cordel.

Essa renovação está aqui presente, pois apresenta-se uma proposta de atividade em que os/as discentes se tornam criadores/as de releituras imbricadas com o passado: por mais que sejam reescritas, existirão rastros/resíduos de uma história, de uma memória que não se pode desprender. A Literatura de cordel, com suas especificidades, fornece condições para que sejam trabalhadas questões identitárias, afirmando-se, positivamente, a cultura nordestina e brasileira.

Almeja-se, por fim, que esse processo de leitura, releitura, interpretação e compreensão seja capaz de desenvolver a performance de leitores críticos. Leitores que discutam, exercitem o pensamento, argumentem através das discussões em grupo e socializem suas conclusões, no ambiente escolar, para a construção de um aprendizado dinâmico e constante de transformação do ser.

Ademais, esta proposta de trabalho pretende incentivar e encantar os/as estudantes e, sobretudo, garantir a leitura literária na escola, e, por consequência, desenvolver a criticidade e criatividade dos/das educandos/as. Isso porque acredita-se que a literatura, entre outros aspectos, humaniza através da prática no exercício da alteridade e, portanto, do reconhecimento e respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá:** Filosofia de um trovador nordestino. Petrópolis: Vozes, 17ª edição, 2002. p. 17-20.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico – O que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 49ª edição, 2007.

BANDEIRA, Manuel. **Obras completas**, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (***PCNs***). Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC.APRESENTAÇÃO.pdf. Acesso em: 29 jul.2018.

BURKE, Peter. **O Renascimento Italiano**: cultura e sociedade na Itália. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

GLISSANT, Édouard. Linguagem e tradução. In: **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora da UFJR, 2005.

HAURÉLIO, Marco. **Antologia do Cordel Brasileiro**.1. ed. São Paulo: Global, 2012.

HAURÉLIO, Marco **Literatura de Cordel:** do sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

HAURÉLIO, Marco. **Breve história da Literatura de cordel**. São Paulo: Claridade, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Cefiel- IEL-Unicamp, 2005.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura popular?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

LOPES, Victor. Documentário: **Língua:** vidas em português (2003). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wR6toH7X5cA .Acesso em: 20 fev.2018.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

VIANA, Arievaldo. **A biografia de Minelvino Francisco em cordel**. Fortaleza, 2011. Disponível em: https://acordacordel.blogspot.com/search?q=minelvino. Acesso em: 08 jan. 2020.

ANEXOS

A seguir, disponibilizam-se os textos a serem trabalhados na atividade proposta.

Anexo 1



Biografia de Minelvino Francisco em cordel (Autor: Arievaldo Viana)

O poeta MINELVINO
Foi um grande trovador
Também exerceu com brilho
A arte de gravador
Para ilustrar um folheto
Recortava em branco e preto
Suas gravuras com amor.

Na fazenda Olhos D'água
De Belém, no município
Baiano de Mundo Novo
Sua vida teve princípio
Me disse um seu conterrâneo
Que ele foi contemporâneo
De Rodolfo e de Alípio.

No ano de Vinte e Seis
Foi grande o contentamento
Em dezembro, a vinte e nove
Deu-se o seu nascimento
Vejamos como o poeta
Numa sextilha completa

Descreve aquele momento:
"Eu e Jesus em Belém
Nascemos quase num dia,
Ele em Belém da Judéia
Eu em Belém da Bahia.
Ele pregava o Evangelho
E eu prego a Poesia"

Com idade de doze anos
Frequentava uma escola
Em apenas trinta dias
Dando um trato na cachola
Já rabiscava um papel
E soletrava um cordel
Provando ter boa bola.

Logo o primeiro que leu
Causou bastante emoção
Era um verdadeiro clássico
Dos poemas do sertão
O Pavão Misterioso
Um folheto volumoso
De grande repercussão.

Os folhetos e romances
Lhe serviram de cartilha
Depois virou garimpeiro
Seguindo por outra trilha
Trabalhava noite e dia
Mas viu que a poesia
Sendo um romeiro confesso
Nosso humilde gravador

Dizia em seus livretos
"Sou apóstolo e trovador
Agora em noventa e nove
Deste século recém-findo
Faleceu o grande artista
E agora está dormindo
No reino dos trovadores

Tem a "pedra" que mais
[brilha.
É a pedra da palavra
Do saber e da cultura
Do conhecimento que
Valoriza a criatura,
O Minelvino Francisco
Resolve correr o risco

E abraça a Literatura...
Deixou de buscar o ouro
O diamante e o cristal
Passou a fazer folhetos
De maneira artesanal
Com capa em xilogravura

Mostrando a sua cultura
Tão simples e original.
Manoel D'Almeida Filho
Grande vate brasileiro
Descobriu a arte simples
Desse humilde garimpeiro

Vendo a beleza dos temas
Levou então seus poemas
Pra publicar na LUZEIRO.
Luzeiro é uma editora
Que floresceu no Sudeste
Publicando muitas obras

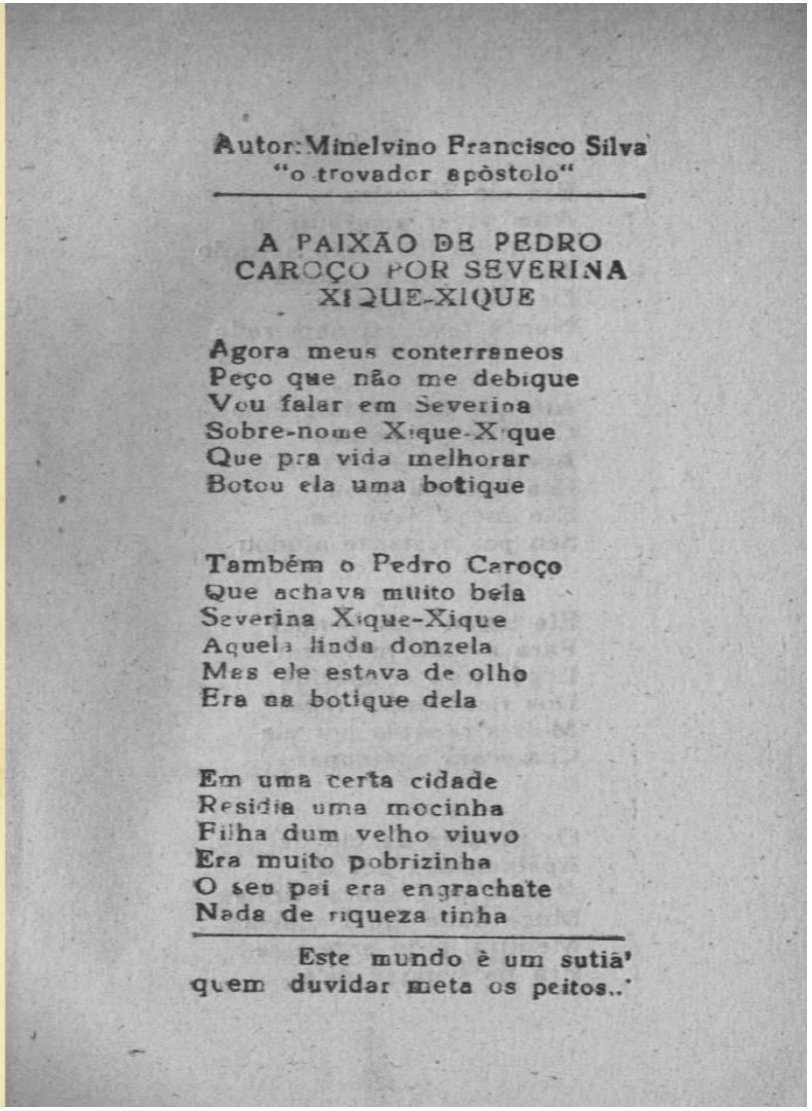
Dos poetas do Nordeste
Com capa bem colorida
Pretendia dar mais vida
Aos folhetos do agreste.
Mais de quinhentos folhetos
Legou à posteridade

Gravuras para ilustrá-los
Produziu em quantidade
Fez também por encomenda
Para aumentar sua renda
Até que chegou ao fim
O seu intenso labor.

Do meu Senhor do Bomfim"
Até que chegou ao fim
O seu intenso labor.
Venceu com dificuldade.
E recebendo louvores
Por seu trabalho tão lindo.
FIM

Anexo 2 (Parte inicial de um folheto de Minelvino Francisco Silva)





Autor: Minelvino Francisco Silva
"o trovador apòstolo"

A PAIXÃO DE PEDRO
CAROÇO POR SEVERINA
XIQUE-XIQUE

Agora meus conterraneos
Peço que não me debique
Vou falar em Severina
Sobre-nome Xique-Xique
Que pra vida melhorar
Botou ela uma botique

Também o Pedro Caroço
Que achava muito bela
Severina Xique-Xique
Aquela linda donzela
Mas ele estava de olho
Era na botique dela

Em uma certa cidade
Residia uma mocinha
Filha dum velho viuvo
Era muito pobrizinha
O seu pai era engrachate
Nada de riqueza tinha

Este mundo è um sutiã'
quem duvidar meta os peitos..'

WWW.CONEDU.COM.BR

Anexo 3 (Parte inicial de um folheto de Minelvino Francisco Silva)

Autor: Minelvino Francisco Silva

O SINDICATO DOS BICHOS

Autor: Minelvino Francisco Silva
"o trovador apóstolo"

O SINDICATO DOS BICHOS

Os bichos lá na floresta
Pra fundar um sindicato
Reunir-se a bicharada
De casa e mesmo do mato
De cachorro a tatu peba
Zabelê galinha e pato

Foi cutia e mestre gato
A chamado do leão
Pra discutir em plenário
Perante a população
Pra saber como fundava
Aquela associação

Pra também dar sugestão
Foi mestre tamanduá
Foi a madame preguiça
Foi o tenente guará
Foi veado e caititu
E o capitão cangamba

Ali chegou o preá
Foi logo dizendo assim:
Pelo jeito que s'ou vendo
Vai ser a coisa ruim
Com gato assim pelo meio
Não vai dar certo pra mim

Anexo 4 – Parte inicial de um folheto de Minelvino Francisco da Silva

Autor—Minelvino Francisco Silva
trovador apóstolo

O SOFRIMENTO DO POBRE
NA TACA DA CARESTIA

Peço permissão a todos
Do Estado da Bahia
Para abordar um assunto
Que muita gente aprecia
Seja médio ou seja nobre
É o sofrimento pobre
Na taca da Carestia

Carestia è uma mulher
Bastante forte e valente
Que desafia o Prefeito
O Delegado e o tenente
O Governo do Estado
Até mesmo o Presidente

Ela diz: eu sou peituda
Que não respeito a ninguém
Meto a taca em todo mundo
Não tem porque, nem porém
Quem batalhar contra mim
Por fim apanha também

Tem uma tal de SUNAB
Que vive a me odiar
Faz campanha contra mim
Mas não pode triunfar
Porque apanha tambem
Tem que botar pra quietar

5-91

Anexo 5 – Parte inicial de um cordel de Minelvino Francisco da Silva

O ENCONTRO DO TROVADOR COM UMA FERA MONSTRUOSA
MINELVINO FRANCISCO DA SILVA

O meu pensamento é livre
É brilhante e é fecundo
Remecheu todo huniverso
No correr de um segundo
Para escrever sobre a fera
Mais temerosa do mundo

Cuja fera monstruosa
Não teme nem a fusil
Quando ela entra em luta
Devora pra mais de mil
É a fera mais valente
Que tem em nosso Brasil

Viajava um trovador
Os seus livrinhos vendendo
Quando chegou na estrada
Viu a terra estremecendo
Essa fera monstruosa
Foi a êle aparicendo

Disse ela ao trovador
Você que vive a vendê
Êsses tá de foêtìm
Qui eu não seio praque
Si prepare e segure
Qui agora vou lhe comê

Eu sou o Analfabetismo
Qui não topo prufessô
Quem anda vendendo livro
Eu tenho o maior horrô
Meu disvejo è devorá
Todo e quarqué trovadô

Os antigos trovadô
Com eles tudo lutei
O trovador disse a ela
Vitòria você nem pense
Porque eu sou trovador
Là do Sul itabunence

ANEXO 6 - Letra da música de Luiz Gonzaga

ABC DO SERTÃO - LUIZ GONZAGA

Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender um outro ABC
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê

O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê

Até o ypsilon lá é pissilone
O eme é mê, i o ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se guê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto ê
A, bê, cê, dê
Fê, guê, lê, mê
Nê, pê, quê, rê
Tê, vê e zê

Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender outro ABC
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê

Até o ypsilon lá é pissilone
O eme é mê, i o ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se guê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto ê

A, bê, cê, dê
Fê, guê, lê, mê
Nê, pê, quê, rê
Tê, vê e zê
A, bê, cê, dê
Fê, guê, lê, mê
Nê, pê, quê, rê
Tê, vê e zê

Atenção que eu vou ensinar o ABC
A, bê, cê, dê, e
Fê, guê, agâ, i, ji

ka, lê, mê, nê, o
pê, quê, rê, ci
Tê, u, vê, xis, pissilone e zê.

A METODOLOGIA DE EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA (EAS) E A SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA

Juariza Alves de Sousa [1]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a metodologia de Episódios de Aprendizagem Situada (EAS), como ferramenta que pode contribuir na aproximação da cultura escolar com as experiências que ocorrem com as tecnologias, ampliando os contextos de aprendizagem, observando a sua utilização prática no ensino de Geografia durante o período de pandemia causada pelo novo coronavírus. A situação de emergência global decorrente da pandemia impôs uma série de implicações à produção e ao acesso à educação em todo o mundo, cenário ainda mais complexo no Brasil devido as problemáticas já presentes na educação brasileira, havendo a necessidade de adaptação didática e estrutural na forma de ensino e aprendizagem. Na busca pelo desenvolvimento crítico dos alunos e da sua maior participação nas aulas, realizadas de forma remota durante esse período, foi possível adaptar a metodologia de Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) na prática de um Simulado de Assembleia da ONU realizado durante as aulas de Geografia em uma escola privada de Ensino Fundamental, situada na periferia de Fortaleza, Ceará.

Palavras-chave: Episódios de Aprendizagem Situada (EAS), Ensino de Geografia, Pandemia.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo coronavírus, que deu origem à doença denominada Covid-19, transformou de forma rápida a vida de todas as populações ao redor do mundo, que passaram a vivenciar uma nova realidade em um contexto de distanciamento social, dado o elevado nível de contágio desse patógeno. A conjuntura criada pela situação de pandemia alterou a rotina da população em todos os seus aspectos, incluindo a forma de acesso à educação.

No campo educacional, no Brasil e no mundo, as TICs, iniciais de tecnologias de informação e comunicação, foram sendo adotadas na mediação de processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia, seja na educação básica ou na educação superior. As

[1] Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, professora das Redes Municipal e Privada de Ensino de Fortaleza, juariza.alves@gmail.com .

TICs referem-se à pluralidade de tecnologias (equipamentos e funções) que permitem criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações, sendo alvo de discussão e do desenvolvimento de pesquisas sobre a sua adoção como ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem (GONÇALVES, 2012; ANDERSON, 2010; LEITE; RIBEIRO, 2012).

A necessidade de adaptação da educação à realidade digital, que faz parte do contexto sociocultural dos estudantes, é alvo de debates na área educacional há algum tempo no Brasil e, no contexto de pandemia, a inserção da educação nos meios digitais se tornou o único cenário possível para que o acesso à mesma resista ao momento adverso que se apresentou de forma caótica e instantânea (FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020).

Dessa forma, cabe a problematização feita por Colpas; Borges e Souza (2020) sobre o uso das TICs no contexto de pandemia

> Embora tenham existido diversos esforços visando garantir o acesso à educação via TIC durante a pandemia, agora está mais claro do que antes que o ensino e a aprendizagem não podem se limitar ao "à distância", tampouco aos meios on-line. Esse é também o entendimento da diretora geral da UNESCO, Stefania Gianini. Caso limitasse, além do acesso, a própria dificuldade no manuseio das mídias, tanto dos professores quanto de alguns alunos, seria fator de exclusão. (COLPAS; BORGES; SOUZA, 2020, p. 151)

A adoção das atividades não presenciais, apoiadas pelo uso dos recursos oferecidos pelas TICs constituiu-se, assim, num caminho para minimizar as perdas causadas, no campo da educação, pelo isolamento social. Contudo, o uso da tecnologia não possui um fim em si mesma. De acordo com Leite e Ribeiro (2012) toda a técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação, processo este que se deu de forma abrupta no cenário pandêmico, o que levou à necessidade de estudos e busca por práticas metodológicas adequadas à conjuntura.

Utilizando como base teórico-metodológica os estudos de Rivoltella e Rossi (2012), Rivoltella (2013) e Fantin (2015), o presente trabalho empregou a metodologia de Episódios de Aprendizagem Situada (EAS), conceituada e tratada pelos autores citados como uma proposta de construir a aprendizagem através da inserção das tecnologias na didática, levando em consideração o contexto sociocultural dos alunos.

Os autores corroboram que a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados (EAS) pode contribuir no processo necessário de renovação educativa, tecnológica e crítica, atuando como forma de mobilizar a relação entre contextos, conhecimentos formais e informais em prol do compartilhamento e desenvolvimento de habilidades e atitudes, constituídas naturalmente no cotidiano dos alunos, na relação entre educação e tecnologias via didática.

Observando essa metodologia, adaptando o seu uso durante o cenário de pandemia e de aulas realizadas de forma remota, foi possível efetivar um simulado da Assembleia das Organizações das Nações Unidas (ONU) na disciplina de Geografia, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola privada de pequeno porte, situada na periferia de Fortaleza. A atividade teve como principal objetivo instigar a pesquisa e a análise da realidade de forma científica e crítica, de modo a conduzir os educandos à produção de proposições, baseadas em dados, acerca da situação de pandemia vivenciada em diferentes países do mundo. Conforme afirma Libâneo (2011)

> Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma transformação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 2011, p. 2).

Ressalta-se a importância do ensino de Geografia na compreensão do espaço geográfico estudado pelos alunos, entendimento este que só se torna possível através da investigação, análise e interpretação das modificações ocorridas nesse espaço, assim como as suas causas, consequências e também o papel do homem no processo de modificação e alteração do meio. De acordo com Castellar (2009) o principal objetivo da ciência geográfica na educação é fazer com que o aluno compreenda o desenvolvimento e a organização espacial, incentivando um raciocínio mais crítico em relação a construção e a transformação das múltiplas análises espaciais.

Assim, através da atividade de pesquisa, levantamento de dados e discussões executadas em aulas conduzidas de forma síncrona, definida por Dotta, Braga e Pimentel (2012), como formato de aula que utiliza ferramentas que exigem a participação simultânea de estudantes e professores em eventos marcados, com horários específicos, foi possível abordar a questão da pandemia em escala global, pensando propostas de

superação das problemáticas geradas durante o período pandêmico em diferentes áreas de diferentes países.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado em sala de aula virtual do *Google Meet*, serviço de comunicação por videoconferência desenvolvido pelo *Google*, que permite a execução de aulas síncronas, adotado por várias escolas de diversos segmentos durante as aulas remotas efetivadas no período pandêmico por ser de fácil acesso. O simulado de Assembleia da ONU foi desenvolvido ao longo de três aulas, culminando na apresentação e discussão do tema na sala de aula virtual.

A metodologia utilizada no trabalho aqui exposto utiliza como base a proposta de Rivoltella (2013) que considera o aluno como construtor de conhecimentos e aprendizagem através de cinco modalidades seguidas como percurso metodológico: (i) identificação de um tema de interesse; (ii) pesquisa ou busca de informações relevantes para síntese; (iii) organização e discussão das informações para apresentar; (iv) socialização da parte mais importante do trabalho feito; (v) colaboração por meio de perguntas e críticas aos trabalhos dos colegas, sustentando a discussão com argumentos (Fantin, 2015).

Na etapa de (i) identificação de um tema de interesse, foi levantado durante as aulas remotas de Geografia qual temática os alunos achariam interessante trabalhar como forma de apresentação e discussão na sala de aula virtual. A grande maioria dos temas propostos pela turma tinha ligação com a pandemia do novo coronavírus e seus efeitos locais e/ou globais. Desse modo, foi possível estabelecer a temática geral, a saber "A pandemia do coronavírus: consequências e possibilidades", subtemas, diretrizes de elaboração e construção do trabalho e escolha dos países[2] abordados por cada dupla escolhida previamente pela professora.

Essa etapa considerou a concepção da EAS acerca da forma de operar o conhecimento tendo como base um saber de ação, feito de consciência crítica e protagonismo do aluno. Dessa maneira, a discussões geradas durante a apresentação dos

[2] Os países foram selecionados por continente e grau de complexidade e importância socioeconômica: Reino Unido, Espanha, Rússia e Itália, no continente europeu; Índia, China e Coreia do Sul, no continente asiático; Brasil, EUA e México, no continente americano; Ruanda e África do Sul, no continente africano.

trabalhos foram conduzidas prioritariamente pelos educandos, com a mediação e a realização de apontamentos feitos pela professora, objetivando aprofundar o conhecimento que foi trazido para a aula pelos alunos.

Durante a etapa (ii) pesquisa ou busca de informações relevantes para síntese, foi realizado um trabalho de orientação dos alunos, dentro da sala de aula virtual e extra classe, utilizando o *Whatsapp*, aplicativo de comunicação instantânea. Nessa etapa os alunos se debruçaram sobre o tema desenvolvendo pesquisas sobre a situação da pandemia no país de sua competência, focando nos subtemas economia, saúde, educação e meio ambiente. As informações foram obtidas principalmente por meio de notícias divulgadas em jornais eletrônicos e nas mídias sociais, elencadas pelos alunos e checadas com o auxílio da professora.

Ao longo da etapa (iii) organização e discussão das informações para apresentar, os alunos sistematizaram as informações que seriam apresentadas para a turma. A primeia das concepções da EAS está na prática do trabalho cooperativo entre pares, onde os educandos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum (DEES, 1990; DAMIANI, 2008). Na conjuntura de isolamento social os alunos desenvolveram o trabalho cooperativo através das redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea, ferramentas que fazem parte do seu contexto sociocultural, aplicadas para a troca de informações e discussão da temática.

No decorrer dessa fase os educandos produziram materiais de apresentação dos subtemas, utilizando principalmente *slides* com imagens, mapas mentais, sínteses e figuras, criados a partir do *Microsoft PowerPoint*, um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas. Os alunos também discutiram propostas de acordos multilaretais que poderiam ajudar o país que representam após o período de pandemia.

Durante a etapa (iv) socialização da parte mais importante do trabalho feito, os alunos apresentaram as medidas adotadas pelos países que representavam, com foco específico nas áreas de saúde, economia, educação e meio ambiente, e posteriormente lançaram as propostas de ações governamentais e possíveis acordos estabelecidos na etapa anterior pela dupla. Ao longo das apresentações os demais alunos manifestaram

diferentes comentários através do *chat*, disponibilizado pela sala de aula virtual, e também em obsrvações feitas ao final de cada apresentação.

No decorrer do processo de socialização dos trabalhos, a docente fez intervenções, afim de aprofundar as questões levantadas, e anotações sobre as falas e o desempenho dos alunos, utilizadas como forma de avaliação consoante com a perspectiva de que a EAS possibilita ao estudante ou a turma trabalhar sobre um ou mais indicadores de competência, além de propiciar, através daquele trabalho, um instrumento para sua avaliação (RIVOLTELLA, 2013).

Na fase (v) colaboração por meio de perguntas e críticas aos trabalhos dos colegas, os alunos fizeram proposições a respeito das medidas que poderiam ser continuadas e/ou aprimoradas após o período de pandemia nos respectvos países, propondo ideias de acordos multilaterais, comuns nas assembleias gerais da ONU, que levam em consideração a possível participação da maioria ou de todos os países para mitigar os efeitos pós-pandemia no cenário global.

Dessa forma, o percurso metodológico buscou atender às ações-chave estabelecidas por Rivoltella (2013) e Fantin (2015), que dizem respeito aos momentos de: estabelecer contato com as informações (buscar/pesquisar/elencar); apropriar-se criticamente (compreender/selecionar); produzir informações e realizar críticas (elaborar/desconstruir/reorganizar/agir); refletir (metacognição); e compartilhar (publicação/apresentação).

Além da utilização da sala de aula de aula virtual, *Google Meet*, de aplicativo de comunicação instantânea, *Whatsapp*, e de programas de criação de apresentações gráficas, como o *Microsoft Powerpoint*, também foram utilizados vídeos, extraídos da plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*, para auxiliar nas explicações relativas à função e importância da Assembleia da ONU, bem como as ações que esse organismo internacional tem tomado em relação à pandemia causada pelo novo coronavírus. Os vídeos selecionados foram: “Entendendo a ONU” e “Coronavírus: Íntegra da coletiva de imprensa virtual do secretário-geral da ONU”, ambos disponíveis no canal oficial da ONU Brasil no *YouTube*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trilhando a metodologia proposta por Rivoltella (2013) e sistematizada por Fantin (2015) foi possível perceber a importância que a metodologia de Episódios de Apresendizagem Situados (EAS) confere ao papel que a orientação do professor exerce, não como o detentor de todo o conhecimento mas como um mediador na construção desse saber. A EAS parte da experiência e busca a resolução de problemas através do fazer e do compartilhar. Dessa forma, o trabalho partiu do próprio desejo dos alunos em discutir o acontecimento que mudou o seu cotidiano, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Porcentagem de alunos e temáticas sugeridas durante as aulas.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ficou claro que, de um universo de 32 alunos, 47% levantaram os efeitos do coronavírus no mundo como temática central a ser discutida na sala de aula virtual, seguida dos temas pós-pandemia, com 25%, o coronavírus no Brasil, com 16%, e outros temas sugeridos por 12% da turma. Esses dados tornaram viável a construção da atividade através de situações didáticas baseadas nas cinco principais modalidades de aprendizagem: aquisição, pesquisa, discussão, prática e colaboração (FANTIN, 2015).

A primeira análise realizada pelos educandos durante a pesquisa foi concebida através da percepção dos contrastes existentes entre as ações desenvolvidas por diferentes países, alguns com acentuadas diferenças socioeconômicas e culturais em relação ao Brasil, como Alemanha e Coreia do Sul, e outros com características semelhantes, como é o caso do México e da África do Sul. A apreensão desses constrastes ficou clara na fala dos alunos e dos colegas ao longo das apresentações.

Além da percepção das diferenças entre as atuações dos governos, os alunos também perceberam as semelhanças nos métodos adotados, como o *lockdown*[3], e os problemas estruturais e de ordem socioeconômica existentes em muitos desses países, assim como se apresentam no Brasil. Foram levantadas questões como o acesso à água e ao saneamento básico nesses países, fator considerado chave no combate à covid-19 e que se apresenta como uma problemática recorrente em países subdesenvolvidos[4] ou em desenvolvimento, como é o caso de Ruanda, África do Sul, México, Índia e Brasil, por exemplo.

Ao surgirem questionamentos acerca da situação de acesso a infraestruturas básicas no combate à covid-19, a professora apresentou dados de saneamento da cidade e especificamente do bairro em que a grande maioria dos alunos residem, onde também fica localizada a escola. Os dados públicos, fornecidos pela própria Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), apontaram que apenas 15,03% do bairro em questão possuía cobertura de esgoto sanitário[5] até o ano de 2015, enquanto bairros centrais e de classe média alta da cidade possuíam 100% de cobertuda.

A exposição desses dados objetivou provocar a análise da realidade vivida pelos alunos, de modo a aguçar a percepção do meio em que estes desenvolvem as suas vivências, gerando comentários de reconhecimento dessa realidade em àreas próximas à escola, ao local de lazer e da própria residência. A respeito desse processo de conexão entre a realidade vivida pelos alunos e as informações trabalhadas ao longo da aula, Mercado (2002) esclarece que

> [...] não basta que os alunos simplesmente se lembrem da informação: eles precisam ter a habilidade e o desejo de utilizá-las, precisam saber relacionálas, sintetizá-las, analisá-las, e avaliá-las. Juntos, estes elementos constituem o pensamento crítico aparecendo em aula quando os alunos se esforçam para ir além de respostas simples, quando desafiam idéias e conclusões e procuram unir eventos não relacionados dentro de um entendimento coerente do mundo (MERCADO, 2002, p. 25).

[3] Expressão inglesa que, na tradução literal, significa confinamento ou fechamento total.
[4] De acordo com Furtado (1974) o subdesenvolvimento é uma estrutura caracterizada por heterogeneidade tecnológica e produtiva, desigualdade social e regional, subemprego urbano e salários ao nível de subsistência, característico em países situados na periferia do sistema capitalista com gênese em processos históricos particulares.
[5] Dados fornecidos no Diagnóstico do Sistema de Esgotamento Sanitário produzido pela Empresa Acquatool Consultoria em 2015.

Consoante com a afirmação de Mercado (2002), formar cidadãos críticos e conscientes da sua realidade e da sociedade em que vive, deve ser uma preocupação constante do educador, não podendo se eximir da responsabilidade de contribuir na problematização dessa realidade, mesmo em períodos e situações adversas como as observadas durante a pandemia do novo coronavírus.

Os alunos destacaram ações que poderiam ter sido tomadas como exemplo no Brasil como: o isolamento social voluntário realizado pela população na Coreia do Sul e o uso de robôs auxiliando os trabalhadores da área da saúde realizado em Ruanda, conforme dados levantados pelos estudantes. Contudo, os educandos também identificaram atitudes tomadas pelas populações de alguns desses países, que seguiam na contramão das orientações tabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como o não uso de máscaras de proteção, fato que ascendeu uma discussão a respeito do quanto as pessoas acreditam nas recomendações científicas em prol do bem coletivo e sobre o papel das *fake news*, notícias falsas, nesse processo.

Um número cada vez mais expressivo de autores tem se dedicado a pesquisar a escrever sobre a temática que envolve o impacto das *fake news* durante a pandemia do novo coronavírus. Esses estudiosos demonstram, através de observações e levantamento de dados, como essas notícias falsas influenciaram na forma de agir da população em diferentes países do mundo (ALMEIDA *et al.*, 2020; NETO *et al.*, 2020) . Essa temática levantada pelos alunos, gerou um projeto de trabalho que será desenvolvido futuramente, dada a importância e o impacto que a mesma possui, demonstrando que o protagonismo dos alunos ao longo do trabalho resultou na exposição de questões que merecem ser aprofundadas, em sala posteriormente.

Na área educacional, particulamente, os alunos perceberam que o acesso ao ensino remoto ocorre de forma desigual mesmo em países europeus, onde houve a necessidade da distribuição de equipamentos, como *notebooks*, para os alunos, a exemplo da Espanha, e ajuda financeira para que esses estudantes pudessem ter acesso aos conteúdos, como foi o caso do Reino Unido. A desigualdade de acesso à internet é um obstáculo ainda mais notório em países como o Brasil, fato destacado em intervenção da docente que apresentou dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), coletados em 2018, que apontou que um a cada quatro estudantes da rede pública não tinham acesso à internet.

A inequidade de acesso ao conteúdo também foi alvo de comentários dos alunos que reconheceram como essa disparidade pode ser prejudicial, ocorrendo inclusive entre os colegas, pois, mesmo sendo estudantes de uma escola privada de pequeno porte e tendo acesso aos equipamentos básicos para acompanhar as aulas remotas, alguns alunos da turma apontaram dificuldades relacionada à internet precária, que muitas vezes impossibilita o acesso, levando em consideração a renda familiar desses alunos fortemente atingida pela crise econômica gerada no contexto de pandemia.

Esse tema gerou uma discussão breve sobre como as aulas remotas podem ser excludentes, principalmente em uma sociedade desigual como a brasileira. O ensino brasileiro via a emergência de novos paradigmas associados à utilização de tecnologia no ensino, porém, não foram realizadas as mudanças necessárias para a sua implementação, desde a criação de infraestrutura ao treinamento dos professores para a apropriação das TICs. Destarte, a pandemia do novo coronavírus revelou uma série de desafios e entraves quanto ao acesso à educação, resultados de uma trajetória política-institucional que não considerou a educação como prioridade de Estado (SILVA; SOUSA, 2020).

Por fim, o último tópico exposto e discutido pelos alunos foi a questão ambiental durante o período pandêmico, abordado principalmente pelos alunos que representaram países de complexa realidade nessa área, como Brasil e China. Os estudantes levantaram uma série de notícias com dados sobre a diminuição nos índices de poluição em diferentes partes do planeta, especialmente na China onde o *lockdown* foi realizado de forma rígida nas principais cidades do país.

Além da questão da poluição nas grandes cidades globais, os educandos também trouxeram informações com relação ao aumento dos índices de desmatamento no Brasil durante a pandemia, fato exposto continuamente nos jornais brasileiros e que teve destaque dos alunos que abordaram as questões relacionadas ao país, expondo dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), órgão que contribui no monitoramento do desmatamento no país. Destaco a relevância do levantamento e leitura de dados científicos realizada pelos alunos, utilizados como base para a construção dos seus argumentos.

Ao final as apresentações, como forma de conclusão do trabalho, as duplas sugeriram ações que deveriam ser mantidas pelos seus respectivos países, e outras que poderiam ser aprimoradas, no caso de continuidade da pandemia, além de sugerirem

possíveis acordos multilaterais que poderiam envolver diferentes países. As principais sugestões dos alunos nas áreas de saúde, educação, economia e meio ambiente, foram elencadas na seguinte tabela:

Tabela 1: Sugestões de ações governamentais e acordos multilaterais

Ações / Áreas	Ações governamentais que devem ser mantidas	Ações governamentais que devem ser aprimoradas	Sugestões de acordos multilaterais
SAÚDE	Obrigatorieade do uso da máscara de proteção; Investir em equipamentos de saúde.	Apoio psicológico aos profissionais de saúde; Investir em produções científicas sobre a doença.	Firmar acordos para a produção e distribuição da vacina.
EDUCAÇÃO	Facilitar o acesso dos alunos às aulas remotas.	Estabelecer protocolos para um possível retorno em formato híbrido.	Cooperação na divulgação de metodologias e pesquisas para o retorno seguro das escolas.
ECONOMIA	Apoiar financeiramente as populações mais vulneráveis.	Buscar apoio de empresas privadas para a continuidade dos empregos.	Estabelecer acordos que facilitem as trocas comerciais para ajudar as economias dos diferentes países.
MEIO AMBIENTE	Monitoramento dos índices de poluição nas cidades.	Criar legislações que tornem possível manter os baixos índices de poluição observados durante a pandemia.	Instituir um fundo internacional de apoio à manutenção da biodiversidade global.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Analisando as proposições feitas pelos educandos foi possível perceber a busca dos mesmos por soluções possíveis às problemáticas levantadas ao longo do processo de construção do trabalho. De forma conjunta, as duplas debateram as sugestões feitas pelos colegas acrescentando ideias formuladas antes e depois das apresentações, utilizando todo o conjunto de informações e dados adquiridos, sistematizados, divulgados e discutidos durante a realização desse trabalho.

Cosoante com Rivoltella (2013), que estabelece a metodologia EAS como espaço de desenvolvimento e de avaliação das competências, a avaliação dos alunos foi realizada de forma contínua, ponderando o processo de construção do trabalho, desde as orientações fornecidas fora do ambiente virtual de sala de aula até as discussões finais realizadas em conjunto com toda a turma.

Em síntese, a EAS ressignificou a forma de avaliar o progresso e o desempenho dos estudantes de forma a integrar os conhecimentos formais, adquiridos na sala de aula, e os saberes informais que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos. Desse modo, na perspectiva de uma avaliação processual e formativa, a própria atividade de EAS serviu como instrumento de avaliação ao longo dos episódios e do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As alterações e inovações tecnológicas que o mundo vem passando nos últimos anos são um fato visível e que durante o período de isolamento social passou a abranger as várias esferas da sociedade brasileira. O uso e a aplicação prática da tecnologia de forma emergencial foi necessária para que houvesse a continuidade das aulas no contexto de pandemia.

Dessa forma, a realidade imposta pela pandemia evidenciou a necessidade de pensar métodos que propiciassem a continuidade do processo ensino-aprendizagem sem abdicar dos objetivos de formação cidadã e do desenvolvimento do senso crítico dos alunos, mesmo em um cenário inédito e imprevisível.

Partindo dessa inquietação, a investigação em busca de metodologias que poderiam contribuir, mesmo de forma remota, na construção das aulas nessa nova realidade se tornou crucial para o desenvolvimento de atividades que pudessem instigar a participação e o protagonismo dos alunos.

A metodologia EAS, utilizada durante todo o trabalho apresentado nesse artigo, foi empregada como contribuição aos esforços de desenvolvimento de competências midiáticas autônomas, afim de utilizar práticas e conhecimentos que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos como forma de articulação entre o conhecimento informal e formal na construção da aprendizagem.

Alicerçado no protagonismo dos estudantes e na utilização de diversos recursos digitais, de aplicativos à plataformas online, foi possível desenvolver uma atividade que abordou um tema central e vivenciado tanto pelos alunos quanto pela professora, contribuindo na formação de críticas e formulação de ideias fundamentadas na prática da pesquisa, análise, apresentação e discussão da temática.

Através dessa atividade foi possível (re)pensar a prática de ensino, levando em consideração a autonomia dos educandos, (re)definir o papel do professor, assumindo a posição de orientador e (re)significar a forma de avaliar o progesso dos educandos ao longo do desenvolvimento de todo o trabalho. Os alunos puderam ter contato com uma gama de notícias, informações e dados obtidos de forma digital, selecionados e organizados com o máximo de autonomia possível, contribuindo na análise e discussão da temática antes, durante e depois da apresentação dos trabalhos.

Cabe destacar que a atividade foi enriquecedora também por permitir, ao longo das discussões, o levantamento de um leque de possibilidades para o debate de outras questões que merecem ser abordados posteriormente de forma aprofundada. Dessa forma, o protagonismo dos alunos se estabeleceu como principal força propulsora desde a escolha da temática até as sugestões e debates que concluiram a atividade.

Por fim, é necessário salientar que, no cenário de isolamento social e perante a conjuntura de desigualdade da realidade brasileira, a metodologia utilizada ao longo da construção deste trabalho pode ser excludente em determinados contextos, só sendo possível a sua utilização com o acesso a equipamentos, como *notebook*, *smartphone*, *tablet*, além da conexão de internet, visto que todo o contato se deu de forma virtual. Contudo, é preciso reconhecer que a EAS pode ser valiosa e ter um maior alcance no retorno às atividades presenciais ou híbridas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. *et al.* Como as fake news prejudicam a população em tempos de Pandemia Covid-19?: Revisão narrativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 54352-54363, 2020.

ANDERSON, J. ICT Transforming Education: a Regional Guide. **UNESCO**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CASTELLAR. S. M. V. MORAES, J. V. SACRAMENTO. A. C. R. Jogos e resolução de Problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de geografia. In: CALLAI, Helena (Org.) Educação Geográfica: reflexão e prática. Ijuí/RS: **Ed. Unijui**, p. 249-276, 2019.

COLPAS, R. D., BORGES, E. M., SOUSA, G. R. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v.5, n.1 p.146-169, 2010.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, n. 31, p. 213-230, 2008.

DEES, R. Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual. In: N. Davidson (Ed.), Cooperative learning in mathematics. São Francisco: **Addison-Wesley**, 1991.

DOTTA, S.; BRAGA, J.; PIMENTEL, J. Condução de aulas síncronas em sistemas de webconferência multimodal e multimídia. **Anais do 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Rio de Janeiro, 2012.

FANTIN, M. Novos paradigmas da didática e a proposta metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. **Educação & Realidade**, v.40, n.2, p. 443-464, 2015.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Interface da docência (des) conectada: Isso das mídias e consumos culturais de professores. **Anais da 33ª reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2010.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores. Campinas: **Papirus**, 2012.

FILHO, A. L. F.; ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (ead) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, n. 1, Especial COVID-19, pg. 16-31, 2020.

GONÇALVES, A. R. C. O Papel das TICs na Escola, na Aprendizagem e na Educação. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5146/1/O%20Papel%20das%20TIC%20na%20Escola%2C%20na%20Aprendizagem%20e%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o_AnaGoncalves_.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13º ed. São Paulo: **Cortez**, 2011.

MERCADO, L. P. L. Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática– Maceió: **EDUFAL**, 2002.

NETO, M. *et al.* Fake News no cenário da pandemia de Covid-19. **Cogitare enfermagem**, v. 25, p. 1-7, 2020.

RIVOLTELLA, P. C. Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato. **La Scuola**, 2013.

RIVOLTELLA, P. C.; ROSSI, P. G. (Org.). L'Agire Didattico. Manuale per L´insegnante. **La scuola**, 2012.

SILVA, D. S. V; SOUSA. F. C. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, nº 4, p. 961-979, 2020.

A OBMEP SOB A ÓTICA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Francisco Cleuton de Araújo [1]

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência de ensino realizada em turmas do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Professora Vicentina Campos, em Fortaleza (CE). Os objetivos foram: estimular o interesse e ampliar a compreensão de conteúdos matemáticos, investindo na metodologia de resolução de situações-problema; desenvolver aprendizagens que apontem para superação da reprodução mecânica de fórmulas prontas e; preparar a participação discente na Olímpiada de Matemática da Escolas Públicas (OBMEP). Foram utilizadas como fonte de coleta de dados os resultados de desempenho dos alunos na OBMEP e nossa observação participante. Os resultados mostraram que o uso da metodologia de resolução de situações-problema em sala de aula contribuiu com aspectos positivos do ensino, além de proporcionar um bom desempenho dos estudantes na olimpíada. Percebemos que o uso de uma metodologia comprometida com a superação da reprodução de conhecimentos, proporcionou às turmas analisadas características relevantes, tais como: motivação, empenho, concentração, interesse e engajamento.

Palavras-chave: Ensino; Matemática, Olimpíada, OBMEP.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata uma experiência realizada em turmas do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Professora Vicentina Campos, em Fortaleza (CE). A partir da metodologia de resolução de situações-problema nas aulas de Matemática, buscou-se estimular o interesse e ampliar a compreensão de conteúdos matemáticos. Assim como preparar a participação discente na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

A OBMEP é uma importante iniciativa do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), criada como alavanca de estímulo ao estudo de Matemática e para difusão do conhecimento científico. Essa olimpíada envolve alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e todo

[1] Professor de Matemática em escolas públicas de Fortaleza – SME. Mestre em Matemática – UFERSA. Especialista em Ensino de Física – UFC. cleuton_araujo@hotmail.com

o Ensino Médio. Na edição de 2019, participaram mais de 18 milhões de estudantes de todo o país. A prova é realizada em duas fases. As questões envolvem diversos temas, como raciocínio lógico, aritmética, geometria e álgebra.

A partir de nossa docência em escolas da rede municipal de Fortaleza, tivemos a oportunidade de conhecer melhor a realidade e os diversos problemas que envolvem o ensino de Matemática, tais como alunos pouco motivados e com enormes dificuldades no domínio de conteúdos básicos. Nosso comprometimento com uma educação de qualidade, que se relacione com a vida cotidiana dos alunos nos faz ver como algo de fundamental importância intervir nessa problemática, com intuito de contribuir com elementos que dinamizem o ensino de Matemática e favoreçam a aprendizagem.

A Matemática, muitas vezes, é vista como uma ciência extremamente difícil, distante do alcance do aluno e de exclusividade para poucos. Pensamos justamente o oposto. Acreditamos que todos os estudantes devem ter acesso ao conhecimento matemático e que tais ferramentas do saber possibilitam uma melhor inserção do indivíduo na sociedade e na superação de desigualdades.

No intuito de superar abordagens tradicionais, centradas excessivamente na transmissão de conteúdos e que, de certa forma, minimizam o potencial dos estudantes, nossa proposta de ensino investiu na inserção de situações-problema em sala de aula como forma de ampliar o interesse e a compreensão dos conteúdos matemáticos. Buscando, nesse processo, tornar o aluno sujeito ativo na construção do conhecimento.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas contribuam com a melhoria do ensino de Matemática, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens que visam superar a simples memorização mecânica de fórmulas e conteúdos, que muitas vezes não tem significado algum para o estudante.

OLÍMPIADAS DE MATEMÁTICA: UM BREVE HISTÓRICO

Quando falamos o termo olimpíadas, logo vem à mente a ideia de competições esportivas de alto nível, que envolvem diversas modalidades e atletas. Por sua vez, uma olimpíada de Matemática tem como pano de fundo o campo intelectual. Dentre as habilidades requisitadas nesse tipo de competição, podemos destacar o raciocínio lógico, a criatividade na resolução de problemas e a criticidade quanto aos resultados obtidos. Assim como os atletas realizam toda uma preparação em busca das melhores peformaces em seus devidos esportes, os estudantes participantes das olimpíadas de

Matemática também necessitam de treinamento específico, que pode envolver vários anos de estudo e amadurecimento intelectual.

O atual modelo das olimpíadas de Matemática surgiu no ano de 1894 na Hungria, quando se deu a primeira competição deste tipo.

No Leste Europeu tais competições matemáticas se difundiram, abrangendo um número crescente de participantes e produzindo uma literatura científica específica, voltada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas competições. Tal processo culminou na organização da primeira edição da Olimpíada Internacional de Matemática (IMO), que ocorreu na Romênia em 1959.

No Brasil, a primeira competição olímpica de Matemática surgiu em 1977 em São Paulo. A Olimpíada Paulista de Matemática parte de uma iniciativa da Academia de Ciências do Estado de São Paulo e tinha como um dos eixos principais estimular o ensino de Matemática.

Em 1979, a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) organiza a primeira edição da Olímpiada Brasileira de Matemática (OBM). Dentre outros objetivos, a OBM visa estimular o estudo de Matemática, influenciar na melhoria do ensino e promover o aperfeiçoamento de professores desta área do conhecimento. A OBM edita uma importante publicação de divulgação da matemática olímpica, a *Revista Eureka*, dedicada a estudantes e professores do ensino básico.

Outra competição de destaque é a Canguru de Matemática, de origem australiana, que teve início no Brasil em 2009. Também existem diversas olimpíadas regionais, com bastante tradição e excelência.

No ano de 2005 é criada a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), primeiramente voltada exclusivamente para estudantes da rede pública e, nos últimos anos, expandida para alunos das escolas particulares. Anualmente, a OBMEP produz o Banco de Questões. Nesse material há um conjunto de listas com problemas para treinamento olímpico, que norteiam a preparação para a prova. As listas são divididas em níveis, possuem uma seção de desafios propostos e apresentam também as respectivas soluções. Todo o material é ricamente ilustrado e os exercícios fogem do modelo tradicional.

Em 2018, foi criada a OBMEP – Nível A, que envolve alunos dos 4° e 5° anos do Ensino Fundamental e tem como objetivos promover e estimular o estudo de Matemática, contribuir com a melhoria da qualidade da educação, dentre outros.

OBMEP: UMA OLHAR ANALÍTICO

A OBMEP congrega diversos programas e iniciativas, que vão desde a promoção de aperfeiçoamento contínuo para estudantes e professores até a competição em si.

Para medalhistas olímpicos é ofertada a participação no Programa de Iniciação Científica Jr. (PIC), que tem como objetivo estimular a articulação entre a escola e a universidade. Para além da matemática básica, o aluno é confrotando com problemas de aprofundamento e teorias mais avançadas. Há um incentivo financeiro mensal através de bolsas de estudo.

Outra iniciativa são os Polos Olímpicos de Treinamento Intensivo (POTI), que ofertam aulas em diversos polos espalhados pelo país de preparação para competições olímpicas. Tanto o PIC como o POTI possuem na internet um material muito rico, que envolve apostilas, artigos científicos, vídeo aulas, simulados e acompanhamento virtual.

Também podemos citar como iniciativas relevantes o Portal da OBMEP, os Clubes de Matemática e o Programa OBMEP na Escola. Este último é voltado para professores de Matemática que atuam em escolas municipais e estaduais, com intuito de contribuir na formação teórica e na prática docente em sala de aula.

A OBMEP é realizada em duas fases. Na primeira fase, a prova possui vinte questões de múltipla escolha e todos os inscritos podem participar. Já na segunda fase é aplicada uma prova discursiva com seis questões e participam apenas os alunos classificados, ou seja, aqueles que obtiveram os melhores resultados na fase anterior. As questões envolvem diversos assuntos, como raciocínio lógico, aritmética, geometria e álgebra.

As premiações da OBMEP para estudantes dividem-se entre medalhas (de bronze, prata ou ouro) e certificados de menções honrosas. Os professores premiados são agraciados com a participação no Programa OBMEP na Escola, além de um diploma e um livro de formação matemática. As escolas premiadas recebem kits (esportivos ou com materiais didáticos) e troféus. E as Secretarias Municipais de Educação premiadas recebem troféus.

A OBMEP é maior competição científica do país, reunindo atualmente 18 milhões de estudantes, presente em 99% dos municípios. Em números, uma das maiores olimpíadas do mundo.

O ENSINO COMO MEDIAÇÃO ENTRE ALUNO E O CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Nos posicionamos em oposição à concepção tradicional de ensino, marcada pela reprodução acrítica de conteúdos, que não guardam relação alguma com as vivências de nossos estudantes. Por estamos no “chão” das salas de aulas, sentimos as dificuldades e entendemos o tamanho dos desafios.

Nas aulas de Matemática, observamos que o excesso de fórmulas e cálculos, assim como terminologias abstratas podem gerar estranhamento e pouco interesse por parte dos alunos.

Desta forma, pensamos como Libâneo quando diz que o professor

> Medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. (LIBÂNEO, 1998, p.29)

Assim, é de fundamental importância fazermos a ligação do aluno com o conhecimento matemático, levando em consideração os saberes que trazem e as experiências vividas. Faz-se necessário elaborarmos situações que possibilitem a construção de relações significativas.

Ou seja, devemos aproveitar os conhecimentos prévios que os alunos trazem e promover a interação com os novos conhecimentos abordados na aula de Matemática. O aluno dará um novo sentido aos assuntos estudados.

Neste sentido, pensamos que o professor deve buscar uma interação ativa entre o aluno e o conteúdo em estudo, possibilitando ao estudante um ambiente onde ele possa se expressar livremente. Que possa dialogar, questionar, demonstrar seus conhecimentos e expor suas dúvidas.

Por outro lado, uma aula que tem como objetivo apenas transmitir conhecimentos de forma metódica, apresentando verdades tidas como incontestáveis e sem se ligar ao cotidiano dos estudantes tende a contribuir pouco com a melhoria do ensino.

Em síntese, acreditamos que “o ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela” (LIBÂNEO, 1998, p. 37).

Para além da sala de aula, o desenvolvimento do pensamento matemático pode contribuir com uma melhor percepção da realidade, no desenvolvimento de ideias criativas e no raciocínio lógico, na tomada de decisões e na solução de problemas do cotidiano.

A passividade não deve ser a norma geral para as aulas de Matemática, pelo contrário devemos incentivar ações que promovam sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Com a finalidade de atuar da melhor maneira possível, o professor precisa conhecer o contexto social dos alunos. Ademais, saber contextualizar e fazer bom uso da linguagem em sala de aula.

O professor, atuando como mediador, deve abordar os problemas, relacioná-los com o contexto social do estudante e fomentar a construção de significados.

Vale também ressaltar que ao trabalharmos a perspectiva da mediação no encontro do aluno com os novos saberes, o estudante irá ressignificar os conhecimentos que possuía a princípio, aprimorando assim sua visão de totalidade perante os fenômenos da natureza.

É neste sentido que pensamos no uso de problemas olímpicos em sala de aula e, particularmente da preparação para OBMEP, como elemento que pode dinamizar as aulas de Matemática. Buscando sempre a superação da reprodução mecânica de conteúdos, sem significado para o aluno e pouco compreendidos.

A resolução de problemas olímpicos nas aulas de Matemática, aliada a uma metodologia que estimula o pensamento crítico e a construção de significados, pode oferecer situações ricas de aprendizagem, engendrando momentos estimulantes e produtivos.

Ao trabalharmos a metodologia de resolução de problemas no contexto do ensino fundamental, devemos ter em vista as dificuldades dos estudantes. O embasamento teórico em matemática elementar geralmente está abaixo do necessário, mas isso não deve ser um empecilho para novas práticas. Muitas vezes, encontramos uma série de resistências ao promovermos uma nova abordagem metodológica. Esse tipo de situação não pode desanimar o professor.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Segundo o matemático húngaro George Polya (1887-1985),

> A resolução de problemas é uma habilitação prática como, digamos, o é a natação. Adquirimos qualquer habilitação por imitação e prática. Ao tentarmos nadar, imitamos o que os outros fazem com as mãos e os pés para manterem suas cabeças fora d'água e, afinal, aprendemos a nadar pela prática da natação. Ao tentarmos resolver problemas, temos de observar e imitar o que fazem outras pessoas quando resolvem os seus e, por fim, aprendermos a resolver problemas, resolvendo-os. (POLYA, 2006, p.4)

Nesse sentido, resolver problemas matemáticos foi o elemento central em nossa proposta de ensino. Realizamos inúmeras atividades em sala de aula, com foco na OBMEP.

Para Polya (2006, p.159), "resolver problemas é uma atividade humana fundamental. De fato, a maior parte do nosso pensamento consciente relaciona-se com problemas".

Entretanto, consideramos que os problemas devem se mostrar em nível adequado de dificuldade e o método adotado deve ter certa flexibilidade, atendendo a pluralidade e diversidade do público no ambiente escolar.

Por sua vez, também achamos importante ressaltar o papel do professor na mediação desse processo. O docente deve abrir espaço para a participação do aluno. Distanciando-se, assim, de posturas autoritárias e do método tradicional, que prioriza a repetição e menospreza a reflexão crítica independente. A nosso ver, o questionamento e o diálogo são aspectos fundamentais de nossa abordagem.

Segundo Dante,

> A resolução de problemas não é uma atividade isolada para ser desenvolvida separadamente das aulas regulares, mas deve ser parte integrante do currículo e cuidadosamente preparada para ser realizada de modo contínuo e ativo ao longo do ano letivo, usando as habilidades e os conceitos matemáticos que estão sendo desenvolvidos. Não se aprende a resolver problemas de repente. É um processo vagaroso e contínuo, que exige planejamento. (DANTE, 2007, p.59)

Portanto, deve-se salientar que tal proposta de ensino pode não gerar resultados de forma imediata. Habilitar o aluno na resolução de problemas matemáticos requer tempo, planejamento e perseverança.

De acordo com Polya (2006), na resolução de um problema, o aluno deve cumprir quatro etapas: 1) compreender o problema; 2) elaborar um plano de solução; 3) executar o plano e; 4) verificar a solução obtida.

Dessa forma, sem perder de vista tais propostas, buscamos incentivar a leitura e a interpretação textual. Procuramos distintas estratégias, apresentando problemas auxiliares mais simples, realizando estimativas, assim como elaborando desenhos, tabelas e esquemas. Incentivando ainda o cálculo mental e as aproximações.

Na execução das estratégias pensadas, demos ênfase a pluralidade de soluções. Permitindo ao aluno explorar diversos caminhos. Comparamos as diferentes respostas que surgiram nas aulas, otimizamos cálculos e deduções. E também valorizamos o erro, como parte integrante do ensino-aprendizagem.

Em nossa postura na sala de aula, encorajamos a imaginação, o pensamento autônomo, a criticidade e o aperfeiçoamento contínuo. Valorizamos cada etapa do processo e não apenas o resultado final.

De acordo com Dante,

> É possível por meio da resolução de problemas desenvolver no aluno iniciativa, espírito explorador, criatividade, independência e a habilidade de elaborar o raciocínio lógico e fazer uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis para que ele possa propor boas soluções às questões que surgem no seu dia a dia, na escola ou fora dela (DANTE, 2007, p. 11).

Desse modo, seguindo essa linha de pensamento, é possível conjecturar que a resolução de problemas matemáticos pode contribuir com aspectos da vida prática, para além da vida escolar.

De nossa parte, entendemos que o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento crítico nos ajudam a compreender e atuar melhor no mundo.

Para isso, tornam-se centrais as metodologias empregadas em sala de aula. Tais aspectos devem favorecer o encontro do aluno com o conhecimento, superando práticas tradicionais de ensino. Tendo em vista a construção significativa de saberes e o desenvolvimento intelectual autônomo.

METODOLOGIA

A preparação olímpica na Escola Municipal Vicentina Campos teve início em 2016 e prosseguiu nos anos de 2017 e 2018. Em 2016, trabalhamos com as turmas de 6º e 7º anos (nível 1 da OBMEP). Já em 2017 e 2018, o trabalho aplicado envolveu as turmas de 8º e 9º anos (nível 2).

Atuamos com os seguintes objetivos: 1) trabalhar com resolução de situações-problema em sala de aula no contexto da OBMEP; 2) estimular o interesse por conteúdos matemáticos; 3) melhorar o desempenho discente na OBMEP.

Os materiais de apoio utilizados foram os Bancos de Questões da OBMEP, as provas de edições anteriores, os vídeos do portal da OBMEP e os simulados e testes produzidos pelo professor.

Em paralelo ao conteúdo curricular, no período anterior a prova da primeira fase, trabalhamos resolução de situações-problema nas aulas de Matemática. Também aplicamos testes e simulados. Dando ênfase aos exercícios de múltipla escolha. Após a divulgação do resultado da primeira fase, trabalhamos tão somente com os alunos aprovados. Intensificamos o número de exercícios, priorizando questões do tipo discursiva. As aulas preparatórias para a segunda fase se deram em período extra, com aulas no contra turno e sábados.

Nas atividades realizadas, buscamos criar um ambiente desafiador, mobilizando os estudantes em busca de estratégias pessoais para resolução de problemas. Estimulando a criatividade, não se prendendo a fórmulas prontas e memorizações. Reforçando a autoconfiança do aluno na resolução dos exercícios. E sempre relacionando os conteúdos estudados ao cotidiano. Dessa forma, as atividades propostas tinham que fazer sentido para os alunos.

Desse modo, atuamos na mediação entre os problemas levantados no treinamento olímpico e os alunos, ressignificando conhecimentos prévios e ampliando habilidades matemáticas.

Ao trabalharmos resolução de situações-problema, percebemos o rico pontencial cognitivo dos estudantes. Prontos a trilhar caminhos alternativos na busca de soluções. O que em outras abordagens poderia ser subestimado, tendo em vista a fuga do formato tradicional de apresentar respostas, geralmente herméticas, tornou-se uma marca importante em nosso processo de ensino-aprendizagem. Estimular o pensamento criativo e a imaginação estavam na ordem do dia.

Nossa avaliação dos resultados se deu através do desempenho dos alunos na OBMEP e de nossa observação participante nas aulas de Matemática.

ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Os problemas que ora apresentamos fazem parte do acervo da OBMEP e foram utilizados em nossa prática docente. Trata-se de um pequeno recorte das atividades realizadas em sala de aula.

Trabalhamos com a resolução de situações-problema, buscando incentivar o interesse por temas matemáticos. Tendo em vista também a otimização de resultados na própria competição olímpica.



Fig. 1: Aluno apresentado solução no quadro

O seguinte problema é parte da prova da primeira fase de 2005, nível 1.

Problema 1: Qual das expressões abaixo tem como resultado um número ímpar?

(A) 7 x 5 x 11 x 13 x 2

(B) (2005 - 2003) x (2004 + 2003)

(C) 7 + 9 + 11 + 13 + 15 + 17

(D) $5^2 + 3^2$

(E) 3 x 5 + 7 x 9 + 11 x 13

Uma possível solução: O item (A) é par, pois temos o fator 2 no produto. No item (B) acontece algo análogo, pois (2005 – 2003) é igual a 2. Tanto o item (C) como o (D) são pares, porque são somas de um número par de parcelas de números ímpares. A

resposta corresponde a letra (E), pois aí temos uma soma de um número ímpar de parcelas de números ímpares.

Comentário: Os alunos poderiam realizar os cálculos em cada item e verificar qual destes corresponde a um número ímpar. Porém, uma das principais características da matemática olímpica é dar ênfase ao raciocínio lógico e as propriedades elementares, no caso, a paridade dos números.

O problema a seguir é parte do Banco de Questões da OBMEP 2018, nível 2.

Problema 2: O retângulo ABCD de medidas AB = 240cm e BC = 288cm representa um papel que será dobrado pelo segmento EF, onde E pertence a AD e F pertence a BC, de modo que o ponto C ficará sobre o ponto médio de AB.

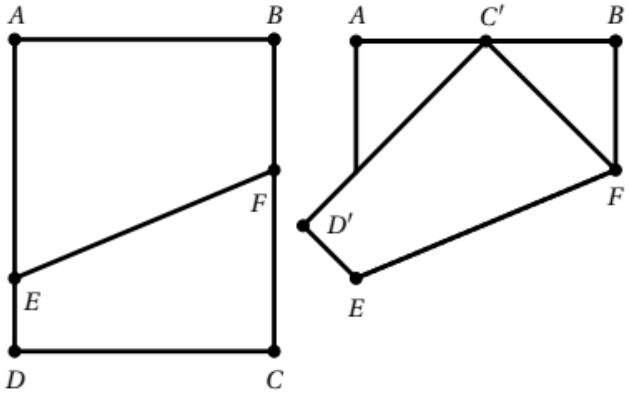


Fig. 2: Banco de Questões da OBMEP 2018

(A) Qual o comprimento de CC'?

(B) Qual o comprimento de EF?

Uma possível solução: (A) O segmento CC' pode ser calculado pelo teorema de Pitágoras, considerando C'B e BC como catetos e o ângulo reto em B. Assim, CC' = $\sqrt{120^2 + 288^2} = 312$ metros. (B) A partir da análise da figura proposta, é possível verificar a semelhança entre os triângulos EFG e CC'B.

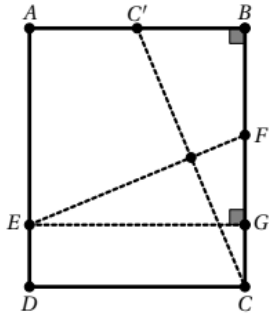


Fig. 3: Banco de Questões da OBMEP 2018 - Soluções

Daí, aplicamos a proporção:

$$\frac{EF}{EG} = \frac{CC'}{BC} \rightarrow \frac{EF}{240} = \frac{312}{288} \rightarrow EF = 260 \text{ metros.}$$

Comentário: O mais interessante nesse tipo de exercício é a construção que os estudantes fizeram em papel A4, no intuito de compreender o problema e buscar uma solução satisfatória. Não basta o aluno conhecer fórmulas geométricas, é necessário compreender a abstração proposta no enunciado.

A próxima questão é parte da prova da segunda fase de 2016, nível 2.

Problema 3: A peça ilustrada abaixo é formada por quatro quadradinhos de 1 cm de lado. Observe que o perímetro desta peça, ou seja, a medida de seu contorno, é 10 cm.



Fig. 4: Prova OBMEP 2016

Roberto forma figuras juntando duas dessas peças, sem sobreposição, e fazendo coincidir lados de quadradinhos.

(A) Roberto formou a figura abaixo. Qual é o perímetro desta figura?

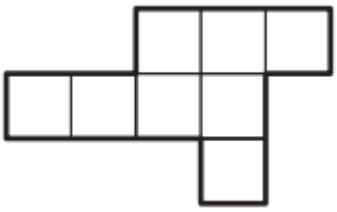


Fig. 5: Prova OBMEP 2016 (a)

(B) Ajude Roberto desenhando uma figura com perímetro igual a 12 cm no quadriculado da esquerda e outra com perímetro igual a 18 cm no quadriculado da direita.

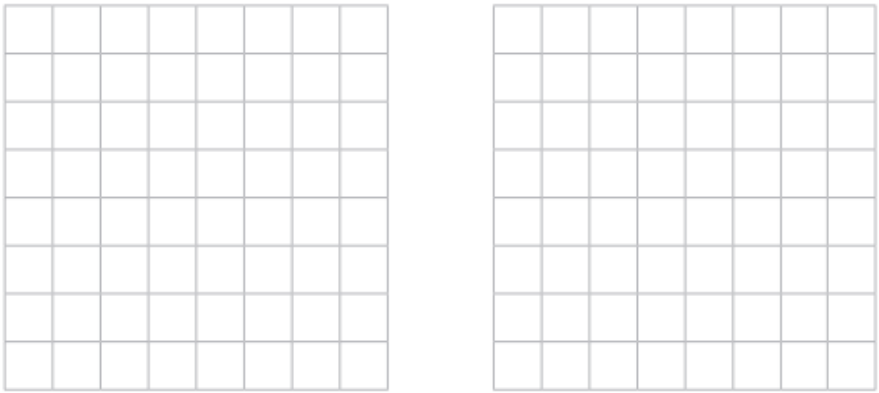


Fig. 6: Prova da OBMEP 2016 (b)

(C) Explique por que Roberto nunca conseguirá formar uma figura com perímetro igual a 15 cm (Lembre-se de que Roberto sempre faz coincidir lados de quadradinhos).

Uma possível solução: (A) Note que a figura montada por Roberto é a junção de duas peças. Como cada quadradinho tem lado de 1 cm, seu perímetro tem exatamente 16 cm. (B) Existem diversas soluções distintas, como as duas contidas na figura abaixo.

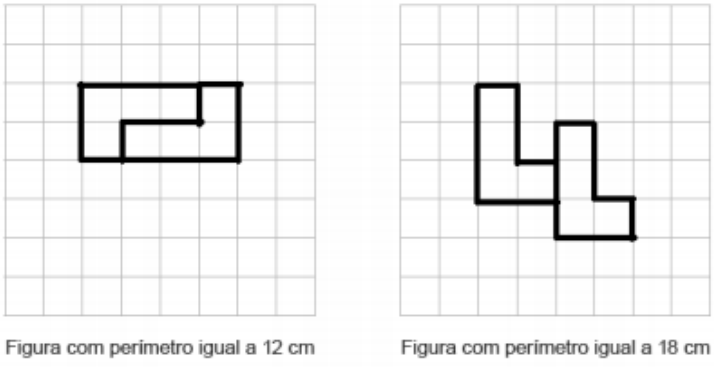


Fig. 7: Prova OBMEP 2016 - Soluções

(C) Duas peças separadas têm perímetro igual a 20 cm. Ao juntarmos duas peças, o perímetro da figura montada é diminuído de um número par, já que os lados em contato de quadradinhos não influenciam no perímetro de tal figura. Tendo como resultado uma figura cujo o contorno é sempre par. Portanto, não é possível obtermos uma figura com um perímetro 15, que é ímpar.

Comentário: Nesse tipo de problema, os alunos utilizam diversos recursos, como lápis, régua, papel e cartolina. Trabalham de forma coletiva na busca de soluções. Existe um clima saudável de competição entre os grupos de alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando nossa prática de trabalho no processo de preparação olímpica durante o período, sem perder de vista a importância de uma metodologia adequada, acompanhada de uma postura que guarda compromisso com a emancipação do estudante, podemos dizer que nossa experiência contribuiu com a melhoria do ensino, favorecendo a construção significativa de conhecimentos matemáticos.

Do ponto de vista das premiações olímpicas, houve avanço significativo nas conquistas. No ano de 2016, os estudantes participantes conquistaram duas menções honrosas. Em 2017, conquistou-se uma menção honrosa e uma medalha de bronze. Já em 2018, conquistou-se uma medalha de bronze. Ou seja, em duas edições da OBMEP, nossos estudantes foram premiados com medalha de bronze, feito inédito para escola Vicentina Campos.

Por se tratar de uma competição de alto nível, que envolve milhões de estudantes de todo o país, podemos dizer que o ganho no ensino-aprendizagem foi significativo, não se detendo apenas aos conteúdos elementares da grade curricular.

A preparação para OBMEP, na instituição escolar, proporcionou um clima de intensa troca de conhecimentos. Os estudantes traziam soluções alternativas, compartilhavam experiências e dúvidas. Fortalecendo, assim, um ambiente rico em ideias e aprendizagens.

Ademais, acreditamos que os resultados positivos se estendem para além dos alunos medalhistas. De modo geral, observamos nos estudantes uma maior motivação, empenho, interesse e concentração. Percebemos também um maior engajamento da turma na construção do conhecimento. Dessa forma, através de nossa observação participante, podemos dizer que uso da metodologia de resolução de situações-problema em sala de aula contribuiu com aspectos positivos do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com esse relato de investigação contribuir com a construção de estratégias para o ensino da Matemática, ou ainda para uma melhor compreensão sobre a temática resolução de problemas, motivando colegas de profissão na busca por novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Ao trabalharmos a implementação da proposta resolução de problemas em sala de aula, no contexto da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), buscamos estimular no discente o interesse por conteúdos matemáticos e melhorar o desempenho olímpico.

Consideramos que tal empreitada, mostrou-se satisfatória. Tanto pelo ponto de vista das premiações obtidas, quanto por aspectos qualitativos (motivação, empenho, concentração, interesse e engajamento). Vale ainda ponderar que nossa proposta de ensino se vincula a busca pelo desenvolvimento de aprendizagens que tenham significado real para o aluno e guardem relação com o seu cotidiano.

Dessa forma, fugindo dos excessivos cálculos, fórmulas abstratas e memorizações, concentramos nossos esforços em tornar o estudante sujeito ativo na construção do conhecimento matemático. Um trabalho permanente no desenvolvimento da criatividade e do senso crítico. Valorizando cada passo no processo de ensino, cultivando a curiosidade científica e a autoconfiança na resolução de problemas.

Assim, concluímos que nossa experiência, que investiu na metodologia de resolução de situações-problema nas aulas de Matemática, contribuiu com a melhoria da qualidade de ensino, trazendo importante ganho para o ensino-aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

CANGURU DE MATEMÁTICA BRASIL. Disponível em: < https://www.cangurudematematicabrasil.com.br/quem-somos/historia.html > Acesso em: 30 jun. 2020.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

OBM. Disponível em: < https://www.obm.org.br/quem-somos/historico/ > Acesso em: 29 jun. 2020.

OBMEP. Disponível em: < http://www.obmep.org.br > Acesso em: 22 jun. 2020.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto de método matemático**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2006.

A PARTICIPAÇÃO AFRO CENTRO OCIDENTAL BANTA NA FORMAÇÃO CULTURAL E RELIGIOSA DA BAIXADA FLUMINENSE

Jeusamir Alves da Silva [1]

RESUMO

Este trabalho visa comprovar a participação da cultura e religiosidade dos bantos na Baixada Fluminense. Oriundos da África Centro-Ocidental, foram espalhado por todo o território brasileiro, do início ao fim da escravidão. Os bantos criaram dentre outras formas de resistência à escravidão, a religião chamada Calundu, que deu origem ao Candomblé Banto, o qual perdura até os dias atuais, não só na Baixada Fluminenese, como em outras regiões do Brasil. Faz-se necessário divulgar a sua cultura e religiosidade, como subsídios para a justificativa do seu reconhecimento patrimonial, como nação e religião nessa região demograficamente banta. Em razão disso, com os resultados obtidos, desenvolver um material de contribuição historiográfica e pedagógica, para aplicar no ensino básico, e possibilitar a formação de professores das redes pública e privada de ensino básico, nessa temática, como implementação da Lei. 10.639/2003/PR. Desta forma, provocará, a sociedade brasileira a mergulhar nela mesma, buscando entender aquilo que ainda não foi bem compreendido em função da negligência sobre o conhecimento da África e dos africanos dispersos. A metodologia teve o apoio da Tradicional Oralidade Banta, na aproximação com os terreiros da região, para entrevistas sacerdotais, aplicação de questionários fechados, observações participantes com relatos, fotografias, gravações, filmagens. Também, usou-se a Internet através de redes sociais, sites, blogs, e etc, em virtude da cultura e religiosidade bantas calcarem-se na oralidade. Tudo isso, devidamente autorizado e apoiado por uma minuciosa revisão bibliográfica dos autores citados ao longo do texto.

Palavras-chave: Bantos, Baixada Fluminense, Inclusão, Lei 10.939.

INTRODUÇÃO

Após mais de 15 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, ainda é possível constatar a falta de muitos encaminhamentos necessários para uma efetiva implementação desse processo. Entre esses, pode-se identificar a ausência de uma contextualização local e regional da História Banto-brasileira, sobretudo as suas interfaces bantas na Baixada Fluminense.

[1];[1]Doutorando em Educação com especialidade em Investigação pela Universidad Internacional Iberoamericana UNINI - Puerto Rico. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/FEBF/UERJ. Pós-graduado em: História e Cultura Afro-Brasileira; Ensino de História; Ciências da Religião; Ensino da Língua Espanhola, Artes: Técnicas e Procedimentos; Gestão Escolar Administração, Supervisão e Orientação pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Graduado em História pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (licenciatura com experiência na área de História com ênfase em História e Cultura Afro-Brasileira e História, Cultura e Religiosidade Bantu). Graduado em Artes - Educação Artística, pelo Instituto Universitário Claretiano (licenciatura). Curso de Aperfeiçoamento em História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Curso de Extensão Universitária História e Cultura Afro-Brasileira também pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Curso de Extensão universitária em O Povo Bantu: Mitos e Deuses Africanos de Angola pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Email: ananguê@gmail.com

Assim, pesquisar a história cultural e religiosa banta, além oferecer a chance de avaliar a sua (re)existência, desperta o sentimento de pertença em sua comunidade científica. Além disso, esta pesquisa contemplará principalmente, o jovem afro-brasileiro, enchendo o seu peito de ufanismo recuperando-lhe a autoestima, a medida que toma conhecimento do seu país de origem. Conhecimento este, que o posiciona na sociedade, como pertencente a uma das etnias construtoras deste país e formadora da nossa língua, tanto quanto a indígena e a portuguesa.

Este trabalho, além de comprovar a resistência banta e reforçar a ideia de patrimônio contribui, consequentemente, para identificar as diferenças entre Candomblé Banto e os Candomblés Jêje/Nagô. na África e no Brasil. Portanto, essa pesquisa apresenta-se como uma contribuição para uma sociedade que é negra, mas que não se conhece. Uma sociedade que, embora tenha influência determinante das culturas africanas, especialmente aquelas de origem banto, em sua língua, culinária, moradias, musicalidade e outros aspectos da vida social, mas diuturnamente as ignora. Assim, esse trabalho não trata apenas de oferecer visibilidade sobre as culturas bantas no Brasil, mas sobretudo uma provocação da sociedade brasileira fazer um mergulho nela mesma, buscando entendimento para aquilo que ainda não foi bem compreendido em função da negligência sobre o conhecimento da África e dos africanos dispersos.

Como políticas de ensino o conteúdo sobre o Candomblé Banto, a partir da Lei 10.639 pode e deve ser aplicado nas salas de aula, nas aulas de história, artes e educação artística, geografia e literatura africana. Esse conteúdo contribui para que a África e a diáspora africana sejam ensinadas nas salas de aulas para as crianças. Quanto ao diálogo com as políticas públicas educacionais, o mesmo pode servir para a formação continuada dos professores. Daí, em uma outra questão, pensar o inventário das casas de candomblés bantos, como suporte para políticas públicas educacionais das regiões a serem estudadas.

O objetivo principal desta pesquisa é comprovar a influência banta na formação cultural e religiosa da Baixada Fluminense. Diante disso, desdobra-se para dois objetivos específicos. Estes são:

a) Elaborar a perspectiva de introdução, consolidação e visibilidade do ensino do patrimônio e das culturas bantas nas escolas públicas da Educação Básica,

considerando a Baixada Fluminense como espaço de investigação;

b) Possibilitar a formação, capacitação e a atualização de professores da rede pública e privada de ensino da Baixada Fluminense, sobre a temática banta em cumprimento da Lei. 10.639/2003/PR.

Referencial Teórico

Pistas apontam para fatos que levam as tradições e referências culturais desse povo terem sido fundamentais na construção da identidade brasileira. Esse conjunto de valores tradicionais e culturais permanece vivo no dia a dia das famílias nos terreiros de candomblé, nas ruas, nos mercados, bem como em qualquer outro lugar de concentração humana afrodescendente, principalmente por meio de sua linguagem, dança e musicalidade. Estas expressões, porém, não são identificadas quanto aos seus países de origem. Lamentavelmente, são generalizadas nas salas de aulas desta região, bem como, em outras regiões do Brasil, como "africanas". Dessa forma fica a ideia de redução do continente africano, berço da civilização, à condição de país como o Brasil e Portugal.

Trata-se de uma temática pouco conhecida, e muito pouco explorada, haja vista que mesmo tendo sido os bantos a primeira vertente negra introduzida no Brasil no século XVI e a partir daí, até o final da escravidão no século XIX. Raimundo Nina Rodrigues, o precursor, publicou na Revista Brasileira, quatro capítulos intitulados "O Animismo Fetichista dos Negros Baianos", após a chegada da última vertente negra, os Nagôs, falantes da língua Iorubá.

No IV Capítulo dessa revista declara Nina Rodrigues:

> Debalde procurei entre os áfrico-bahianos idéias religiosas pertencentes aos negros bantús. Até hoje não conheço ums ó negro que faça ideia siquer do que seja o *morimô* ou o *Unkúlunkulú*, dos *Amazulús*. Não pretendo que não existam na Bahía negros bantús, mas apenas que a julgar pelas formas religiosas persistentes não constituíram a procedência principal dos negros importados pelo tráfico (RODRIGUES, 1896, P. 104).

Discípulos de Nina Rodrigues, como Arthur Ramos e Edson Carneiro, seguiram os passos do mestre mantendo esse pensamento de superioridade dos sudaneses, chegados posteriormente, em detrimento dos bantos (SILVA, 2010). Todavia, Arthur Ramos, mesmo concordando com seu mestre, quanto a falta de mais riqueza de elementos cosmogônicos, estética em geral, e outros elementos, em sua obra, "O Negro brasileiro", confirma a presença banta na Bahia nessa época.

Segundo Ramos:

> E tal foi a influência dos sudaneses na Bahia, pelo número e pela maior riqueza dos seus elementos míticos, originando uma espécie de religião geral jêje-nagô, que o próprio Nina Rodrigues teve as suas vistas desviadas de qualquer outro tema negro religioso que não fosse jêje-nagô, muito embora tivessem entrado também negros bantus, principalmente, angolenses na Bahia (RAMOS, 2001, p. 85).

Edson Carneiro em seu livro "Religiões Negras" (1936) refere-se ao Candomblé Banto como Candomblé de Caboclo, expressando-se da seguinte forma:

> Foi a mítica pobríssima dos negros bantus que, fusionando-se com a mítica igualmente pobre do selvagem ameríndio, produziu os chamados candomblés de *caboclo* na Bahia. Contrariamente ao que se pensa, os bantus chegaram aqui em número considerável. Principalmente de Angola. O folclore regional está fortemente impregnado de elementos bantus, os cacumbis, o samba, a capoeira, o batuque os ranchos do boi, -mas só mais tarde, possivelmente nos fins do século XIX, as sobrevivências mítico-religiosas bantus viriam à tona, sob a forma atual (CARNEIRO, 1936, p. 87).

O Candomblé Banto, outrora rotulado de Candomblé de Caboclo por Edson Carneiro, a título de inferiorização, foi discriminado pelas nações Jêje/Nagô, principalmente por causa de seus adeptos serem incorporados por Caboclos. Porém, de 1950 para cá os Caboclos passaram a ser adorados e cultuados por essas nações de origem *fon* e *yoruba*, de forma surpreendentemente luxuosa por meio de magníficas celebrações, sem contudo, em seus depoimentos, não esconderem determinado menosprezo pelo candomblé de Angola e respectivos caboclos [2].

E o fato mais interessante é que esses terreiros de nações sudanesas, nessas comemorações para Caboclos, despojam-se de seus rituais Jêje/Nagô para adotarem a liturgia banta, desde a abertura dos trabalhos até o final da festa, obrigando-se a tocar, cantar e dançar Candomblé de Angola (Banto)[3]. Entretanto, ao agir dessa forma, deixam transparecer a mesma opinião equivocada de Edson Carneiro, no início dos seus estudos sobre o assunto, quando este classifica o Candomblé de Nação Banto como Candomblé de Caboclo. Desse modo, O precursor e seus discípulos já supracitados, de certa forma, acabaram por "decretar" a marginalização da cultura e religiosidade banta, em prol das vertentes sudanesas, posteriormente chegadas.

[2] Depoimento de origem nagô, em determinados momentos, deixa transparecer um certo ranço, sobre Candomblé de Angola e caboclo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LVMZtkUI2WY&t=31s>. Acesso em 05. Maio 2020.

[3] Festa do Caboclo Pena Branca no terreiro de nação *ketu Ilê Asé Álá Obatalandê* (09/06/2018). *Babalorixá* Anderson de Oxalá. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=nMMllKquv3Q&t=128s>. Acesso em 10 Ago. 2018.

Surgiu então, a importância desta pesquisa, de cunho nacional e internacional, que por sua natureza diaspórica atlântica, torna-se original e relevante, dada a carência de estudos sobre a influência banta. O estudo sobre o negro no Brasil iniciou-se nos finais do século XIX e início do século XX culminando por rotular a cultura e religiosidade Jêje/Nagô, como a mais sábia, ou completa, em detrimento da cultura banta. Então, para um melhor embasamento nessa investigação, resolveu-se aqui registrar a opinião do precursor Nina Rodrigues, sobre os negros no Brasil, e as dos seus seguidores, buscando, a partir daí, analisar minuciosamente, em suas entrelinhas, e principalmente nas formas implícitas, a preponderante participação do negro banto que lhe fora negada.

Para tal, buscou-se o apoio da Tradicional Oralidade Banta (TOB)[4], depositária dos grandes segredos bantos, no afã de encontrar resultados que viessem contemplar a comunidade científica afro-banto brasileira, bem como promover por meio da educação, a sua desmarginalização cultural e religiosa.

Então, procurou-se trazer, também, para o diálogo autores vistos ao longo do texto, com diferentes opiniões, que mesmo algumas vezes de forma tácita em seus referenciais teóricos, trazem vestígios que levam a entender o papel preponderante dos negros bantos na formação do Brasil e na construção da nossa língua.

No seu clássico “Raízes do Brasil”, Sérgio Buarque de Holanda cita:

> Os antigos moradores da terra foram prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação de gado. Dificilmente se acomodavam, porém, ao trabalho acurado e metódico que exige a exploração dos canaviais” (HOLANDA, 2011, p. 48).

Percebe-se, também implicitamente, nessa fala de Holanda, a presença dos bantos na questão da transição no início da colonização, da mão de obra agrícola entre índios e negros bantos, já que foram estes, os primeiros a serem introduzidos no século XVI para trabalharem, principalmente nas lavouras de cana de açúcar.

Em relação a nossa língua, o que falta é a conscientização de que as palavras africanas que fazem parte dessa construção são oriundas do *Kimbundu* e do *Kicongo*, línguas bantas

[4] Sendo um dos principais valores do candomblé banto, “o respeito aos mais velhos”, a Tradicional Oralidade Banta é aquela formada por lideranças, com mais de cinquenta anos de iniciação, que realizam feitos dignos de registros, em prol da comunidade banta. São aqueles(as) que transmitem a tradição oral recebida dos seus antepassados, para os mais novos. O proponente, além de ser iniciado no Calundu, em 02/04/1944 data do seu nascimento, e posteriormente no Candomblé de Angola em 1965, acumula 76 anos de iniciado e chefe de terreiro, sendo dessa forma membro da Tradicional oralidade banto.

faladas em Angola. Como exemplo cita-se: banda; bagunça; barafunda; marimbondo; maxixe; quiabo; jiló; butuca; canjica; quitanda; senzala; dendê (CASTRO, 2011).

Ainda mais, segundo Castro:

> Nesse vocabulário, há de distinguir os aportes antigos - a maioria proveniente de línguas angolanas -, que entraram na época colonial para o domínio da língua portuguesa e já se encontram completamente integrados ao seu sistema linguístico de onde formam diferentes derivados com prefixos e sufixos *esmolambado* de molambo, *sambista* de samba, *encalombado* de calombo, *maconheiro* de maconha, *xingamento* de xingar, *umbandista* de umbanda (CASTRO, 2011, p. 1)

Diante desses esclarecimentos, torna-se mais simples compreender as expressões de Gilberto Freyre em "Casa Grande e Senzala", onde cita de modo implícito a presença do negro banto angolano, nas palavras, *dendê*, *quiabo*, da língua *quimbundo*, que fazem parte da *Kulambella* (cozinha sagrada dos *Akisi* que, por sua vez, são divindades do candomblé banto angola).

Diz Freyre:

> Um traço importante de infiltração de cultura negra na economia e na vida doméstica do brasileiro resta-nos acentuar: a culinária. O escravo africano dominou a cozinha colonial, enriquecendo-a de uma variedade de sabores novos[...]. No regime alimentar brasileiro, a contribuição africana afirmou-se principalmente pela introdução do azeite de dendê e da pimenta malagueta, tão característicos da cozinha baiana; pela introdução do quiabo; pelo maior uso da banana; pela grande variedade na maneira de preparar a galinha e o peixe (FREYRE, 2006, p. 541-542).

Considerando a gama de subsídios até aqui apresentados, junta-se a estes, a relevância da diáspora atlântica dos povos africanos. Durante o tráfico português de escravizados para a nova colônia, três vertentes africanas foram introduzidas no Brasil, cronologicamente, durante o processo colonial. A primeira, no século XVI ao XIX, proveniente da África Centro-Ocidental, os *Bantu*: palavra, segundo a tradução dos Capuchinhos de Ambaka, *Ba* prefixo da língua *Quimbundo* que significa muitos e *untu* corresponde a corpo, homem, indivíduo, pessoas ou tribo (SILVA, 2006).

Dito isto, COSTA. E. SILVA em "A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses", conclui:

> Parece que eram produtores de alimento os que falavam proto banto. Possuíam palavras para dendezeiro, legume, figueira, fava, azeite, cogumelo, galinhad'angola, bode, cachorro. E talvez, para boi, embora o mesmo termo significasse búfalo. Tinham nome para moita e matagal, mas não para campina ou pastagens (SILVA, 2006, p. 541-542).

A segunda vertente foi a dos *Jeje* ou *Fon*, oriundos do território onde o Benim situa-se, que era ocupado no período pré-colonial por pequenas monarquias tribais, das quais a mais poderosa foi a do reinado *Fon* de *Daomé*. Os portugueses estabeleceram entrepostos no litoral, conhecido então como *Costa dos Escravos*. Os negros capturados eram vendidos no Brasil e no *Caribe*. Introduzidos no Brasil em meados do século XVII e XIX, inicialmente nos mercados de escravos na Bahia e de lá se espalharam pelo recôncavo baiano e, posteriormente, por todo o território brasileiro (SILVA, 2006).

A terceira vertente, os Nagôs vieram do *Togo*, *Nigéria* e *Benin*, já no século XVIII, época da descoberta do ouro, em Minas Gerais. Por serem considerados bons mineradores em suas terras se achavam superiores, cultural e religiosamente, ao povo banto já aquí estabelecido há praticamente trezentos anos (SILVA, 2006).

Na época do primeiro estudo sobre o negro eram os *Nagos* ou *Sudaneses* que estavam em evidência. Não considerou-se as importantíssimas fontes de origem banta, ignorou-se as manifestações folclóricas no Brasil como: capoeira, samba, congadas, maracatu, jongo e etc.

Passou-se despercebida a vertente negra que formou junto com o europeu e o índio o nosso português brasileiro, que foi exatamente a do negro *Banto-Ngola*, que falava o *Kimbundu*. Somos uma sociedade híbrida, temos a nossa língua formada pelo Tupi Guarani do nosso índio (país Brasil) somado ao *Português* europeu (país *Portugal*). E, por que na vez do negro, não citamos o país africano de onde ele veio e qual a sua língua? Por que dizemos simplesmente negro africano, quando a *África* é um Continente?

É importante saber que, nos portos do sudeste do Brasil, durante a escravização, principalmente no Rio de Janeiro, entraram quase três milhões de pessoas. Destas, mais de 80% eram procedentes de regiões de cultura banta. Nielson Rosa Bezerra, em seu livro "A Cor da Baixada", nos ensina, que devida a "presença majoritária banta nos diversos espaços da vida escrava do Rio de Janeiro era natural vê-los nas ruas como trabalhadores urbanos, mas principalmente no campo" (BEZERRA, 2011, p. 33).

Quanto a sua identidade, de acordo com a TOB, o Candomblé Banto Angola é fruto da vinda de homens e mulheres bantos pertencentes as duas etnias: os ambundos majoritários, e os bacongos minoritários. Já na opinião de Luis Mott,

o Candomblé Banto tem sua origem nas reuniões chamadas Calundus realizados pelos africanos escravizados que vieram para o Brasil durante o Tráfico Transatlântico (MOTT, 1997).

O Candomblé Banto, como se conhece hoje, é a mais antiga expressão da cultura afrodiaspórica ainda preservada na sociedade brasileira. Embora advinda de uma longa temporalidade de clandestinidade, os deuses *akisi* (plural de *mukisi*) na língua *Kimbundu*, também conhecidos como *Jinkisi* (plural de *Nkice*) na língua *Kikongo*, são cultuados no Brasil desde os tempos coloniais. Primeiro com o pluralismo e o sincretismo religioso ainda nos tempos da escravidão, depois na perseguição e na discriminação dos primeiros tempos republicanos e, atualmente, em uma inexplicável luta por respeito e dignidade, em função de uma intolerância social que já deveria ser obsoleta em pleno século XXI.

Assim, identificam-se dois problemas que tornam-se o foco principal desse trabalho: a) a discriminação da religiosidade afro-brasileira e a crescente intolerância religiosa no Brasil nos últimos anos; b) a invisibilidade dos cultos bantos no âmbito da hegemonização do candomblé e suas estratégias de resistência. Desse modo, esse trabalho estrutura-se deforma a investigar as origens das diferentes nações e etnicidades de origem banto que chegaram no Rio de Janeiro desde os tempos do tráfico atlântico de escravos, bem como o processo de assentamento das pessoas oriundas da África Centro-Ocidental na cidade do Rio de Janeiro e seus arredores, sobretudo na região reconhecida como Recôncavo da Guanabara, isto é, uma parte do que conhece atualmente por Baixada Fluminense.

Desta forma, diante do diálogo provocado entre os pesquisadores foi possível identificar previamente o negro banto e o seu país de origem, e não generalizá-lo como negro africano. Até porque sendo a África um continente, é formada por inúmeros países com culturas diferentes, religiões diferentes, e diferentes regiões. Além das pesquisas serem direcionadas para as raízes do Candomblé Banto na Baixada Fluminense, faz-se necessário, à guisa de esclarecimento, citar os quatro terreiros raízes ou famílias espirituais bantas, fundados na Bahia, no início do século XX, ditos pioneiros pelos seus dirigentes e adeptos, e que (re)existem até hoje, apoiados também, por suas ramificações por todo o Brasil.

São eles: O Terreiro do Bate-Folha de Salvador, fundado por Bernardino da Paixão; o Tombenci, fundado pelo cabindense Roberto Barros Reis (nome da família da qual era escravo) herdado por Maria Neném; o Tumba juçara, fundado em 1919, por dois irmãos de esteira: Manoel Rodrigues do Nascimento (*dijina*[5]*: Kambambe*) e Manoel Ciriaco de Jesus

[5]*Dijina* é um nome ligado à divindade que é iniciada em uma pessoa, na Nação Banto. Esse é um privilégio exclusivo do Candomblé Banto, falada pela nação Ambundo (Maia, 1961).

(*dijina*: *Ludyamungongo*), ambos iniciados em 13 de junho de 1910; e por último, o Terreiro ou Casa da Gomeia, fundado por João da Gomeia, que após dar uma grande festa de despedida em seu terreiro na Bahia, transferiu-se para o Rio de Janeiro nos anos 30 do século XX.

Mas, tomar como base essas casas tornam-se um tanto quanto inviável, até, porque já nasceram sob o signo da discórdia, enfrentamentos, imposições, soberba, diferenças, rupturas e dissensão. Disputam entre si o título de quem é a certa, apontando defeitos nas outras. Dessas casas espirituais, seriam originárias todas as demais casas de Candomblé *Banto* Angola. Esta afirmação, por sua vez, é muito questionada pela tradicional oralidade, pelos jovens de hoje e por muitos adeptos adultos. (ADOLFO, 2010).

Contudo, pesquisar outras raízes bantas, menos ou não conhecidas como: *Amuraxó*, *Batuguengue*, *Paketan*, *Ngola Djanga*, *Masanganga do Cariolé*, Engenho do Calundu, Fazenda São José, entre outras, criadas e/ou ramificadas na Baixada Fluminense. torna-se de extrema necessidade. Haja vista que a história confirma que os bantos foram espalhados desde o século XVI ao XIX por todo território brasileiro, porém, é preciso que cada dono de terreiro tenha em mente que hoje se lida com jovens conectados. Esses, antes de aceitarem quaisquer imposições ritualísticas, ou descendências duvidosas, têm por base desconfiar, questionar, discutir e pesquisar.

Duas perguntas que não querem calar nesses jovens afrodescendentes estudiosos que buscam suas origens no Candomblé Banto, e que já começam também, a contagiar os adultos, precisam ser levantadas:

A primeira pergunta. Por quê em meio a tantos *BA* (muitos) + *NTU* (indivíduo, corpo, gente) = *BANTU* que foram espalhados por todo o território brasileiro, entre os séculos XVI e XIX, só Salvador-BA, seria contemplada com dois sacerdotes iniciadores de pessoas no culto Banto: Manoel *Nkosi*, da região dos *bacongos* em Angola, que iniciou Bernadino Bate Folha, e o escravo cabindense Roberto Barros Reis, propriedade da família Barros Reis, que iniciou Maria Neném, herdeira da raiz baiana, o *Tombenci*? A segunda pergunta. E nas outras regiões do Brasil Colônia, dentre os bantos ali espalhados, não chegaram outros sacerdotes e sacerdotisas com o mesmo *nguzu* (força)), e poder de iniciação de neófitos? Para alcançar tais respostas, surge a necessidade de pesquisar outras regiões, como aqui no caso, a Baixada Fluminense.

Nos últimos anos, segundo Bezerra e Possidônio, (2012), a história dos terreiros de candomblé na Baixada Fluminense tem atraído o interesse de historiadores, antropólogos, sociólogos e da população, em geral.

Esse acontecimento surge devido ao interesse para a farta diversidade de terreiros e de nações presentes nessa região. Percebe-se que muitos desses candomblés ali se encontram desde o início do século XX, período que coincide comumente com à migração baiana e, consequentemente, da instalação de tradicionais casas de terreiros na capital federal e nas cercanias. Já se sabe também, que o Rio de Janeiro foi local de grande expressividade no surgimento do candomblé durante o período de pós abolição. Além deste, o samba e outras expressões da cultura encontraram na região portuária da capital uma referência geográfica no âmbito da cidade. Alguns trabalhos já demonstraram a presença de batuques e candomblés na Corte do Rio de Janeiro, durante o século XX (POSSIDÔNIO, 2015).

METODOLOGIA

Pode-se afirmar que, este trabalho está baseado no uso da metodologia quantitativa, uma vez que se iniciou com a coleta e mensuração de dados demográficos da população africana que trouxe a cultura religiosa dos povos bantos para o Brasil. Em uma primeira fase, foi necessário construir um levantamento bibliográfico, de forma a organizar um ambiente de diálogo com pesquisadores que se debruçaram anteriormente sobre o tema. Em seguida, uma fase de levantamento de dados através da coleta de fontes escritas, sobretudo a documentação sobre a maioria da população africana no Rio de Janeiro que, por sua vez, tinha nas etnicidades de origem banto a sua origem. Neste caso, a documentação disponível em jornais do século XIX depositadas na Biblioteca Nacional, bem como a documentação civil e religiosa sobre os tempos da escravização, depositadas no Arquivo Nacional foram fundamentais para esse processo.

Além disso, foram realizadas visitas de campo aos terreiros tradicionais, e entrevistas com dirigentes dos mesmos, assim como observação participante, inclusive, com o uso de recursos eletrônicos, como câmera fotográfica e gravadores, tudo previamente autorizado pelos respectivos dirigentes. Por motivo do Candomblé Banto amparar-se na oralidade, procurou-se, fazer dela nosso instrumento de trabalho, recorrendo a relatos via internet, através das redes sociais e outros meios como sites, blogs, etc. Somou-se a essa sabedoria oral uma revisão bibliográfica, de autores citados ao longo do texto.

Assim, identificam-se dois problemas que se tornam o foco principal desse trabalho: a) a discriminação da religiosidade afro-brasileira e a crescente intolerância religiosa no Brasil nos últimos anos; b) a invisibilidade dos cultos bantos no âmbito da hegemonização do candomblé e suas estratégias de resistência. Desse modo, este trabalho tem se estruturado em investigar as origens das diferentes nações e etnicidades de origem banto que chegaram no Rio de Janeiro desde os tempos do tráfico atlântico de escravos, bem como o processo de assentamento das pessoas oriundas da África Centro-Ocidental na cidade do Rio de Janeiro e seus arredores, sobretudo na região reconhecida como Recôncavo da Guanabara, isto é, uma parte do que conhece atualmente por Baixada Fluminense.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para chegar-se hoje até aos bantos na Baixada Fluminense, foi preciso retroceder no tempo, até ao período do tráfico transatlântico, para consultar de preferência o TSTD (*Trans-Atlantic Slave Trade Data-base*)[6]. Banco onde é possível identificar quantidade e tomar conhecimentos do volume de pessoas comercializadas como trabalhadores escravizados entre África e as Américas através do Atlântico.

Nessa consulta, além de perceber que aproximadamente 12.570.000 africanos foram comercializados através do tráfico atlântico de escravos, também foi possível identificar as proporções de cada região africana dentro desse processo. Pôde-se perceber também que, quase a metade dessa grande quantidade de seres humanos foi embarcada em portos da África Centro-Ocidental. O que significa que quase seis milhões de pessoas foram provenientes das cidades litorâneas de Angola, como Benguela, Luanda e Cabinda e das áreas situadas mais no interior daquela região, como Cassanje, Massangano, entre outras (BEZERRA, 2011, p. 28).

Diante disso, na tabela 1 mostra-se:

Tabela 1

Volume de africanos comercializados durante o tráfico transatlântico de escravos (1501 – 1867)

RegiõesÁfricanas	Números	%
Senegâmbia	756.000	6
Serra Leoa	389.000	3,1
Costa da Mina	337.000	2,7

[6]Um grande banco de dados resultante de um projeto coordenado por David Eltis e David Richardson e que contou com a contribuição de pesquisadores de diferentes países. Com isso, foi possível mapear cerca de 35 mil viagens, suas embarcações, seus capitães, proprietários e nacionalidades. Disponível em:<www.slavevoyages.org>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Costa do Ouro	1.209.000	9,7
Baía do Benin	1.999.000	16
Baía de Biafra	1.595.000	12,7
África Centro-Ocidental	5.695.000	45,5
África Ocidental	543.000	4,3
Total	**12.570.000**	**100**

Fonte: Slavevoyages (2017). *Trans-Atlantic Slave Trade Database*. Disponível em: <www.slavevoyages.com>.

Tal como se observa na Tabela 2, pode-se verificar que foi no século XVII que o Brasil tornou-se um grande importador de mão de obra escrava. No século XVIII, o Rio de Janeiro tornou-se a principal porta de entrada do Atlântico para os africanos escravizados nas Américas. Um crescimento estimativo de mais de 100%, deu-se entre os séculos XVII e XVIII. Porém, o mais interessante é que durante o século XIX, mesmo proibido pela Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, esse tráfico aumentou ainda mais. Nessa ocasião o TSTD, registrou viagens até 1867.

Tabela 2

Estimativa do número de escravos africanos carregados por embarcações portuguesas e brasileiras (séculos XVI-XIX)

Período	**Números**	**%**
Século XVI	154.000	6
Século XVII	1.012.000	3,1
Século XVIII	2.213.000	2,7
Século XIX	2.420.000	9,7
Total	**5.849.300**	**100**

Fonte: Slavevoyages (2017). *Trans-Atlantic Slave Trade Database*. Disponível em: <www.slavevoyages.com>.

À vista disso, a partir de dados coletados no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, fora organizado o Quadro 1 com a relação de africanos livres empregados na Estrada Normal da Serra da Estrela, em 1856.

Quadro 1

Estimativa Relação dos Africanos livres empregados na Estrada Normal da Serra da Estrela (1856), de acordo com o Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro.

Nome	**Nação**	**Idade**	**Outras informações**
Ramiro	Congo	+60	marca no braço direito
Eugênio	Congo	+60	Ilegível
Boaventura	Congo	+60	uma cicatriz no estômago
Silvestre	Congo	+60	marca grande no peito direito
Satyro	Congo	14	um 8 no peito direito
Calisto	Congo	14	sinais de nação e de bexigas no estômago

Bonifácio	Congo	18	marca no peito direito
Lino	Congo	não identificado	a marca 2 nas costas ao lado direito
Danaziz	Congo	18	uma cicatriz no ombro direito
Geraldo	Congo	não identificado	cicatriz no braço esquerdo próx. ao cotovelo
Libânio	Benguela	não identificado	a letra M no peito esquerdo
Mendo	Benguela	não identificado	vesgo e com alguma marca no lado esquerdo
André	Benguela	14	marca no peito e cicatriz junto ao olho direito
Rotazis	Moçambique	18	marca no peito direito
Phitágoras	Cabinda	20	marca nas costas do alto a baixo
Bernando	Cabinda	14	sinais como de bexiga no braço esquerdo
Numidas	Cabinda	20	não tem o dedo polegar do pé esquerdo
Plácido	Cabinda	16	tem um triângulo no braço direito
Leão	Cabinda	14	tem ambas as pernas tortas para dentro e uma
Casimiro	Cabinda	18	tem um S no braço direito
Emiliano	Cabinda	20	tem sinal de ferida antiga no calcanhar direito
Narciso	Cabinda	14	marca no braço esquerdo
Daniel	Cabinda	12	tem um C no peito direito
Carlos	Cabinda	20	está cego de ambos os olhos no hospital
Gaspar	Cabinda	18	um S no braço direito
Cipriano	Moçambique	não identificado	tem nas costas, lado esquerdo, um desenho
Crispim	Moçambique	20	tem a letra I no peito esquerdo
Alfredo	Moçambique	12	tem a letra I no braço direito
Theodozir	Moçambique	18	tem o 2 no peito direito
Felizardo	Moçambique	16	tem a letra C no peito esquerdo
Lázaro	Moçambique	14	tem o 2 no peito direito
Leonidio	Moçambique	16	tem a marca G3 no peito direito
Jovêncio	Moçambique	15	tem um grande sinal levantado junto ao bico
Honório	Moçambique	18	marca no peito direito
Sigismundo	Moçambique	18	a letra M no braço direito
Ilegível	Angola	24	marca no peito esquerdo
Ilegível	Rebolo	18	marca no peito direito
Mendo	Monjolo	13	letra A no braço direito e o dedo mín. do pé
Cristóvão	Morranje	20	falta-lhe um dedo polegar do pé esquerdo
Dalmácio	Cabinda	18	o número 8 no braço direito

Fonte: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, Fundo do Presidente da Província. Notação 432. Caixa 159. Maço 05. Estrela 1856. Povos bantos para o Brasil.

Segundo Bezerra (2011), dos quase três milhões de pessoas escravizadas que entraram nos portos do Sudeste do Brasil, ou seja 21,5% de todos os africanos que chegaram às Américas, 80% era de procedência banta. Logo eram predominantes em todos os espaços da vida escrava do Rio de Janeiro. Não era difícil vê-los nas ruas como trabalhadores urbanos, e principalmente no campo, vivendo os rigores da escravidão nas lavouras de cana-de-açúcar, café, algodão e outros alimentos como milho, mandioca, arroz dentre outros.

Reforçando a citação acima, Robert Slenes nos conduz à obra “Viagens Pitorescas através do Brasil” de Johann Moritz Rugendas que ao apresentar seus retratos de africanos no Brasil ao público europeu, por volta de 1828-29, sentia a necessidade de rebater possíveis críticas. Importante, também é observar nessa ocasião, a referência feita por Rugendas ao Rio de Janeiro, narrada por Robert Slenes:

> “Se alguém julgar que em semelhante viagem dois cadernos de figuras de pretos são demais”, escrevia ele, (...) queira considerar que o único lugar da terra em que é possível fazer semelhante escolha de fisionomias características, entre as diferentes tribos de negros, é talvez o Brasil, principalmente o Rio de Janeiro (...). Se reconstruírmos o contexto desta contribuição de Rugendas, no entanto, torna-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus foram os próprios “africanos” – sobretudo os falantes das línguas “*bantu*” – trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico; estendia-se aoutras áreas culturais, inclusive a da religião. Embora a maioria dos antropólogos tenham insistido, durante o século XIX e boa parte do atual, que a unidade da África Central e austral era apenas linguística (fato, aliás, que as diferenças institucionais e os conflitos étnicos entre os povos *bantu* em seu continente de origem pareciam se confirmar, há razões para pensar que representantes desses povos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram muito em perceber a existência de elos culturais mais profundos (SLENES, (1992, p. 49).

Candomblé Banto

***Os Akisi (akixi) para os Mbundus* (Ambundos), *e ou Bankisi (bankixi) para os Bakongo* (Bacongos)**

Apresenta-se aqui, essas divindades bantas, inclusive trazendo outras denominações usadas em outras regiões bantas, embora tratando-se da mesma deidade. Além disso, aparecem seguidas das referências de seus respectivos pesquisadores, quanto a sua origem banta, bem como as suas funções espirituais.

Aluvaiá Alu-vuya foi registrado por Ney Lopes como de origem congolesa é um dos guardiões das casas de culto Banto. Normalmente, em várias casas ouve-se cantigas referentes a essa divindade durante a cerimônia de despachar entidades maléficas. Geralmente esas cantigas são entoadas em português. Nei Lopes informa que seu nome, *Aluvaiá,* tem contiguidade com herança espiritual, ou de acordos em práticas fetichistas. Acredita-se que no Brasil ele exerce o papel de guardião pela sua capacidade de fazer acordos e favorecimentos no terreno da magia. Senhor de todos os caminhos, patrono da velocidade, nada o detém; habita as encruzilhadas é representado pelos atalhos que se cruzam e permitem que se vá a outros lugares. Defensor real do direito de ir e vir, é aquele que dá caminho (LOPES, 1996).

Inkoci é uma divindade de origem congolesa com grande referência na área cultural de Cabinda. Divindade muito temida juntamente com *Nkondi*, ambos muito utlizados pelos feiticeiros “comedores de alma”. Edson Carneiro, registra *Inkoci* e nas casas de Candomblé Banto na Baixada Fluminense em geral, está sempre inserido no calendário de festas dos

terreiros, sem faltar a tradicional feijoada em sua homenagem(CARNEIRO, 1936.

A Respeito de ***Nkondi***, não se encontrou nenhum registro a respeito, a não ser na monografía de do padre Martins ligado aos Cabindas, o que leva a crer tratar-se de uma divindade congolesa. Segundo os escritos do autor citado, a sua função, sobre tudo, é punir responsáveis por roubos e calúnias, bem como promover a vingança através de seu ídolo de madeira. Ou seja, em seu corpo as pessoas colocam pregos, parafusos e outros objetos cortantes, que só serão retirados quando o ofendido sentir-se devidamente vingado. Na África, segundo o autor citado, é comum também, usarem as árvores, principalmente o imbomdeiro, para espetar esses apetrechos, pedindo a *Nkondi*, na ocasião, justiça e vingança (MARTINS, 1972).

Nei Lopes registra ***Hoxi Mucumbi*** como *Roxo Mukumbi* e dá a sua origem como *Kioko*, etnia angolana do Lunda Norte. Não foi encontrada nenhuma outra refererência escrita sobre essa divindade, e o autor informa que o termo significa em língua Kioko, o cocar usado pelo chefe local. Tanto *Inkoci*, quanto *Nkondie Hoxi Mucumbi* (LOPES, 1996).

Mutkcalambo é apresentado como divindade ligada a caça submarina, casado com *Kaiango* e que tem como guardião um jacaré. Tem sua origem na língua quimbundo. Dessa forma, fica claro que essa Divindade é de procedência Ambundo que fala o quimbundo. É o senhor da caça e dos caçadores. Também há referências na literatura moderna angolana sobre o mito de Mutacalombô como senhor do vento e da flecha. Apresentado por Manuel Laranjeira Rodrigues de Areia encontra entre os *Tchokwe* a expressão *Muta* como divindade caçadora (AREIA, 1979).

Kabila é apresentado como de origem Ambundo por Oscar Ribas, como pastor de Mutacalombô. Quando os caçadores estão com dificuldades na caça pedem ajuda a *Kabila*, este para ajudá-los rouba algumas caças de *Mutacalambô* e permite ao caçador suplicante abatê-las. Recebe em troca as caudas dos animais abatidos e depois das caça limpas e esquartejada exige que sejam repartidas entre os presentes (RIBAS, 1953).

Katende é citado por Edson Carneiro, como a divindade das folhas e as matas. Seu nome inica título de nobreza na aterra do Congo. Mas há quem diga que em quimbundo Catendê significa pequeno lagarto. É segundo a tradicional oralidade banto uma divindade respeitada em todo o universo, em virtude do seu domínio entre as ervas medicinais (CARNEIRO 1936).

Nkongombila é a divindade por nós conhecida como *Congombira*, jovem caçador que Nei Lopes, registra como Q*uicongo*. Segundo o autor

seu nome é *Ngóbila* acrescido de *Nkongo*. Edson Carneiro também o registra como parte do panteão dos Candomblés baianos da época. Entretanto, nos terreiros bantos do Estado do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, *Congombira* sempre teve o seu lugar de destaque, onde é bastante cultuado (LOPES, 1996).

Kaiango que encontra referências de vários autores como Nei lopes dando a sua origem como sendo do Congo. Explica ainda, que a palavra deriva de *yungu*, acrescida de um diminutivo *ka*, ou do substantivo *Nkai* que traduzindo seria avó. Registra, também, a forma *Caingo* como velho, doente, fraco e debilitado (LOPES, 1996).

Oscar Ribas situa *Kaiango* na área linguística do quimbundo, por conseguinte angolana, além de informar que a divindade é esposa de *Mutacalombô* portanto ligada à caça (RIBAS, 1953).

Porém, Manuel Laranjeira Rodrigues de Areia registra essa divindade entre os Luenas; os Luvali e os Lucasi como a divindade da adivinhação com a etmologia *Kaiangu* Trata-se de uma divindade muito cultuada também nos terreiros da Região Sudeste do Brasil (AREIA, 1979).

Quanto a ***Ndanda Lunda*** somente Nei Lopes explica o significado desse nome. Segundo ele, *ndanda*, vem do quicongo que significa pessoa mais velha e *nda* do quimbundo que significa mulher nobre (LOPES, 1996).

Segundo Nei Lopes ***Samba Kalunga*** em quimbundo significa cortesã, dama dama da corte, mulher nobre. Samba, portanto, dama de alta nobreza, acrescida de Calunga, o mar. Rainha do mar. Divindade de natureza marinha a quem são dedicados, tanto em Angola, especificamente em Luanda como aqui no Brasil, intenso culto e festas anuais. Divindade de origem Ambundo e *Tchokwe* (LOPES, 1936).

Kaviungo também conhecido como *Kavungo* é uma divindade de origem congolesa, registrada por Nei Lopes, também muito cultuada nos Candomblés Bantos (LOPES, 1996).

Nzazi é uma divindade largamente conhecida em todo o universo linguístico banto com alguns nomes diferentes, mas com os mesmos princípios. Ele é o raio, o Deus da Justiça. A tradicional oralidade banta ensina que quando um raio cai sobre uma pessoa, uma casa ou uma aldeia, é alguma cobrança da justiça divina. A origem do seu nome vem do universo linguístico quicongo (LOPES, 1936).

Hongolô conhecido entre o povo de santo como *Angorô*, foi registrado também, por, como uma forma feminina chamada *Angoromea*. As duas formas estão situadas na área linguística do quimbundo, entretanto essa divindade é

reverenciada em todo o mundo do Candomblé Banto, do Oiapoque ao Chuí (CARNEIRO, 1936).

Nei Lopes registra a versão Tempo: ***Ki-Tembu, Ntembu, Tembu***. Segundo ele, Tempo pertence ao universo linguístico quicongo, onde a grafia é *Témbo* (*Tembwa*). Em português a tradução é vento violento. A versão *Kitembo* (Tempo) também conhecida no Brasil é de origem quimbundo e também significa vento. Essa divindade tem sido um dos sinais diacríticos nas casas de Candomblé Banto. Tempo é considerado o Rei da Nação de Candomblé Banto (LOPES, 1996).

Ndandazumba conhecida como *Zumbarandá* é apresentada por Edson Carneiro como de origem quicongo. N*zumba* significa "Moça" nessa língua. Desfaz-se desse modo, a ideia de que *Nzumba* seja uma divindade velha e alquebrada como se tem visto até então. Todavia, tem-se encontrado no dicionário quimbundo o termo *Nzumba* para designar a cor arroxeada da lua durante a eclipse lunar o que explicaría a cor roxa de suas contas rituais (CARNEIRO, 1936).

Óscar Ribas ensina que ***Nvunji*** é especialista em asuntos de justiça e auxiliar nos casos de procriação e partos complicados. Porém, no dicionário de quicongo-francês encontra-se *Nvunji* como pastor de ovelhas e como pastor de almas. No Brasil, Vúnji é considerado como uma divindade criança (RIBAS, 1953).

Nlemba, segundo Nei Lopes (1996), é da nação Ouimbundo que fala o umbundo falado na região centro-sul, e em muitos meios urbanos. O "Deus da procriação". Na verdade, Pe. Martins o registra como o responsável pelo casamento entre os povos de Cabinda. Quanto entre os *Tchokwe*, os Maiacas e os Ambundos, ou seja, *Nlemba* é uma divindade conhecida em quase todo o mundo banto (MARTINS, 2OO8).

Candomblé de Caboclos

Segundo os "mais velhos", essa interface do Candomblé de línguas bantas, atende plenamente as duas nações de Candomblés Ambundo e Bacongo, pelo motivo do caboclo ser uma das três ancestralidades bantas. Neste caso, esses ancestrais habitam o espaço fora do corpo do praticante que os recebe durante a incorporação, só sendo liberado quando estes partem de volta para suas moradas. São eles: Boiadeiros, Marinheiros, Mineiros, Pedra Preta, Sultão das Matas, Zumbi da Noite, Zé dos Anjos, Arranca Toco, Sete Flechas, Cobra Coral, Ventania, Jurema, Jupira, Jacira, Iara e muitos outros.

Na opinião de Redinha (1958), a cristianização dos negros vindos de Angola e Congo se deu na África, eles aqui chegaram em sua grande parte já cristãos e falando português. Damião de Góis (1974) conta que em 1504 seguiram para o Congo muitos mestres para abrir escolas onde instruiriam meninos na Doutrina Cristã. David Livinstone (1896), viajando entre Angola e Moçambique encontrou africanos que sabiam ler e escrever com letra tão delicada que parecia de mulher.

Embasado em José Redinha, Damião de Góis e David Livingstone, conclui Silva:

> Por essas razões não devemos estranhar o fato de termos tantas cantigas em português e Jesus, Maria e, rosário de Maria, servirem como tema as mesmas. Isto não significa que tenham sido inventadas no Brasil ou nos Candomblés de Caboclo como a maioria pensa. Não são africanos os angolanos que chegam hoje no Brasil falando o Português? (SILVA, 2010, P. 16).

Para a tradicional oralidade banta é um equívoco circunscrever essas ancestralidades apenas como brasileiras. É importante clarificar que muitos desses caboclos são ancestralidades africanas. O escritor angolano José Redinha (1905-1983), já assinalava a presença de imagens dessas entidades nos oratórios nativos do solo angolano. Logo, o Candomblé de Caboclo pode ter vindo de lá e ter anexado aqui os caboclos de penas e os caboclos sertanejos do Brasil. Até porque, todas essas entidades dançam e cantam os mesmos ritmos das divindades do Candomblé de Angola (Kabula, Kongo de Ouro, Rebate, Barra vento e etc.) que, por sua vez são bem diferentes dos ritmos da Umbanda (REDINHA, 1958).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguiu-se trazer à baila, por meio de sua religião, um pouco da história de um povo, que embora tenha exercido papel preponderante na construção do Brasil, e na formação da nossa língua, vem ao longo desses quase 500 anos relegado ao ostracismo. Ao pesquisar a Lei 10.639/2003/PR**,** encontrou-se a passagem “[...] o ensino da história do negro na África e no Brasil”. Justamente o gancho para lutar pela inclusão da cultura e religiosidade desse povo oriundo da África Centro Ocidental.

Povo esse, aqui introduzido desde os meados do século XVI, até o final da escravidão no século XIX, e que graças a sua primeira expressão religiosa aqui no Brasil, chamada Calundu permanece, até os dias atuais em forma de candomblé, mantendo viva a sua religiosidade através da família espiritual e consanguínea, como uma das principais maneiras

de resistir ao julgo opressor.

Foi de suma importância buscar a academia, transformando a universidade e o terreiro banto em uma via de mão dupla, no preenchimento desta secular lacuna na história do Brasil. Fato este que poderá se desdobrar em proporções cada vez maiores, seguindo a pista da dispersão banta por todo território brasileiro, de maneira a despertar cada vez mais o interesse acadêmico sobre a temática.

Este trabalho não pretende ser o melhor dos escritos sobre o assunto até o presente momento. Apenas apresenta-se como uma contribuição aos estudos do jovem afro brasileiro sobre o povo banto no Brasil, inclusive para aqueles adeptos e praticantes do Candomblé Banto e, até mesmo, os que não abrem mão da denominação Congo-Angola, e da nagotização. Espera-se ainda, que o mesmo venha despertar o interesse de outros pesquisadores, no intuito de criar novas linhas de pesquisas em relação a esta temática.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, P, S. *Nkissi Tata dia Nguzu, estudos sobre o candomblé Congo-Angola.* Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina. 2010.

ÂNGELO, A. *O PovoBantu, mitos e deuses africanos de Angola: as influências culturais e religiosas Brasil/Angola.* Disponível em:<http://www.cepuerj.uerj.br/ desccurso.aspx>. Acesso em: 17 Fev. 2017.

AREIA, Manuel Rodrigues Laranjeira. *Anályse sócio-cuturelle d'une tchnique divinatoire dês tchokwe de L'angola.* Texto policopíado: Universidade de Coimbra, 1979.

BEZERRA, N, R. *A cor da baixada*. HPPH-CLIO, Duque de Caxias. 2011.

CASTRO, Y, P. Marcas de Africania no Português Brasileiro. *Africania.com.* V.01, (01), p.1-7. 2011.

FREYRE, G. *Casa-grande &senzala*. São Paulo: Global Editora. 2003.

GÓIS, Damião de; RESENDE, André. *Edições quinhentistas.* Coimbra: Coimbra, 1974.

HOLANDA, S, B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 2011.

LIVINGSTONE, D. *Explorações na África.* Nova York: Walter,Horace. 1896.

LOPES, N. *Bantos, malês e identidade negra.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

MARTINS, J. *Cabindas – história- crenças – usos e costumes*. Disponível em: <htttp://www.cabinda.net.>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MOTT, L. *Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu*. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org). História da vida privada no Brasil. São Paulo: Companhia de Letras, 1997.

_cAhWBiZAKHUaCAAYQwqsBMAN6BAgEEAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DpAfbGcdPhP8&usg=AOvVaw3d9SGN95FvtmgGW-HRBszt. Acesso em: 06. Ago. 2018.

POSSIDONIO, E. *Entre ngangas e manipansos: a religiosidade centro-africana freguesias urbanas do Rio de Janeiro de fins de oitocentos (1870-1900).* f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

RAMOS, A. *O Negro Brasileiro* – 5. Ed. Rio de Janeiro: Graphia. 2001.

REDINHA, J. *Álbum etnográfico.* Angola: C.I.T.A, 1987.

RIBAS, Oscar Bento. *ILUNDO - Divindades e ritos angolanos*. Luanda: Angola & Ultramar, 1953.

RODRIGUES, R, N. *O animismo fethichista dos negros baianos. Capítulo IV. Cerimônias do culto fetichista; candomblés, sacrifícios, ritos funerários*. Rio de Janeiro: Sociedade – Revista Brasileira, 1896.

RUGENDAS, J, M. *Viagem Pitoresca através do Brasil*.Rio de Janeiro: Itatiaia.1828.

SILVA, A, C. *A enxada e a ça*nça*: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2006.

SILVA, J, A. *Angola Nação Mãe*. Duque de Caxias: Maná Betel. 2010.

SLAVEVOYAGES. *The trans-Atlantic Slave Trade Database*. Disponível em: <http://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 18 Jul. 2018.

SLENES, R. *Malungo, ngoma vem*!: África coberta e descoberta no Brasil. **Revista USP**. São Paulo, nº 12, dez.-fev. 1992.

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DIÁLOGO FORMATIVO SOBRE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL[1]

Geovar Miguel dos Santos[2]
Geanne Estevam Silvano [3]
Tânia Cristina Meira Garcia[4]
Ione Rodrigues Diniz Moraes [5]

RESUMO:

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Félix da Silva Júnior, situada na zona rural de Santana do Matos/RN. Este artigo é oriundo de uma preposição metodológica ensaiada no componente curricular "A Geografia no Espaço Escolar" ofertado pelo Programa de Pós-graduação Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em que tem como temática central a Geografia e Cidadania. Assim, foi proposto uma sequência didática com um total de 10 aulas, que girou em torno do seguinte questionamento: *como se deu o processo de modernização das atividades econômicas do distrito de São José da Passagem?* Para a fundamentação teórica deste trabalho, fizemos o uso das ideias de educar como princípio científico de Demo (2015), para dialogar com o Ensino de Geografia Castellar (2005), Calvalvanti (1998) e Straforini (2001), em termos de metodologia, utilizamos as contribuições de Minayo (2001) e Zabala (1998). Com este trabalho, percebemos que através do educar pela pesquisa oportuniza uma melhor compreensão da realidade que os educandos estão inseridos, bem como é uma proposta em consonância com a educação do século XXI.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Anos Iniciais, Ensino Fundamental, Educar pela Pesquisa, Prática de Ensino.

[1] Estre trabalho é fruto de uma intervenção prática no chão da sala de aula, que foi ensaiado como proposta metodológica pelo componente curricular "A Geografia no Espaço Escolar. Este componente ensaia a integração de Ensino, Pesquisa e Extensão.

[2] Licenciado em Pedagogia pela UFRN, com especialização em Mídias na Educação pela UERN e pós-graduando do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – GEOPROF/UFRN. Professor da Rede Pública do município de Santana do Matos/RN, autor principal, geovar17@gmail.com.

[3] Graduanda do Curso de Pós-Graduação em Geografia/Mestrado Profissional – GEOPROF - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, co-autora, geaneestevam@hotmail.com

[4] Licenciada em Pedagogia pela UFC, em Direito pela UFC, mestrado em Educação (Políticas Públicas) pela UFC, doutorado em Educação (Formação Docente) pela UFC. Atualmente é professor adjunto da UFRN onde coordena o Polo UAB de Educação a Distância e é coordenadora do programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional e orientadora deste artigo, co-autora, tania _cristina2005@yahoo.com.br

[5] Licenciada em geografia pela UFRN, mestrado em Ciências Sociais pela UFRN, doutorado em Ciências Sociais pela UFRN, professora do departamento de Geografia/ CCHLA – UFRN, co-autora, ionerdm@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O chão da sala de aula da educação básica recebe constantemente pesquisadores da universidade para intervenções pedagógicas, sendo assim, campo de estágio e um riquíssimo laboratório de aprendizado e experiência para os professores em formação inicial ou continuada. Este espaço de atuação também é necessário para que as práticas educativas sejam ampliadas e problematizadas.

Essas práticas recebem influências das teorias pedagógicas e das metodologias que estão em voga, entre elas, destaca-se a pesquisa como princípio educativo, uma proposta de ensino voltada para a educação básica, e encontra suas raízes nos escritos de Demo (2015), em que oportuniza ao estudante ser um sujeito ativo em seu processo de aprendizado, e ao professor, ser o mediador na construção do conhecimento.

Este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência do educar pela pesquisa, desenvolvida com os alunos do quinto ano da Escola Municipal José Félix da Silva Júnior situada no município de Santana do Matos/RN, e seus objetivos específicos visam descrever as ações desenvolvidas levando em consideração os aspectos pedagógicos e metodológicos; e, refletir sobre os contributos de uma proposta pautada no educar pela pesquisa para a formação do professor e dos alunos envolvidos na sequência pedagógica.

Tal proposta foi realizada na sala de aula do 5º ano, teve como fio condutor o seguinte questionamento: *como se deu o processo de modernização das atividades econômicas do distrito de São José da Passagem?*

Além disso, este trabalho foi orientado por uma preposição metodológica ensaiada no componente curricular "A Geografia no Espaço Escolar[6]", ministrado pelas professoras Ione Morais e Tânia Cristina, vinculada ao Mestrado Profissional em Geografia (GEOPROF), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em que tem como temática central a Geografia e Cidadania.

A escola *lócus* dessa intervenção atendia, na época, um total de 84 crianças, desde a pré-escola até os anos finais do Ensino Fundamental. Deste número, 11 estavam matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental, oriundos de 7 comunidades, e está situada no distrito de São José da Passagem. Segundo informações divulgadas pela Associação dos Moradores Rurais do distrito, a população gira em torno de 200 habitantes. A renda

[6] O componente curricular em questão foi ofertado no semestre 2019.2

familiar dos moradores é proveniente de aposentadoria, Bolsa Família, funcionalismo público e empregos temporários em cidades do Oeste Potiguar.

METODOLOGIA

Para se fazer compreender o percurso traçado neste relato de experiência, este trabalho tem como abordagem teórica, a pesquisa qualitativa, em que tratamos das questões de ordem subjetivas, através das ações, das atitudes e dos significados que acontecem no chão da sala de aula. Assim, Minayo (2001, p. 21-22), explica que "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]"

Assim, foi desenvolvido uma intervenção pedagógica na turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal José Feliz da Silva Júnior, situada na zona rural do Município de Santana do Matos. Durante a intervenção, 11 crianças participaram das atividades propostas.

Para alcançar os objetivos propostos na intervenção, fizemos o uso de uma sequência didática, que conforme Zabala (1998) se faz necessário planejar o tempo, espaço, recursos didáticos e avaliação, levar em considerações as relações entre professor, aluno e vice-versa, como o trabalho em grupo. Uma sequência didática, é segundo o autor "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos." (ZABALA, 1998, p.18)

A proposta metodológica que orientou a sequência didática deste relatório foi desenvolvida no segundo semestre de 2019, entre 21 e 30 de outubro, distribuído em um total de 10 aulas. Assumiu-se assim que esta proposta metodológica tem por base a concepção do estudante como construtor de seu próprio saber, a partir de uma participação ativa no processo de construção dos conhecimentos e pautada no princípio do educar pela pesquisa, de Demo (2015).

As 10 aulas, de 50 minutos, foram organizadas por temáticas que iriam conduzir o desenvolvimento de cada uma dessas aulas, ficando distribuídas da seguinte forma:

Aula 1 – **Apresentação do Projeto**, teve como intuito apresentar a justificativa do projeto e expor os objetivos das aulas para os alunos (BAGNO, 2009). Já na aula 2 –

Produção de Mural, seu objetivo foi confeccionar um mural para fixar os resultados das atividades seguintes. Na aula 3 – **Tempestade de ideias**, o objetivo foi discutir os conceitos iniciais que permeiam o projeto, a saber: pesquisa, modernização e atividades econômicas; e sistematizar cada conceito para fixação no mural.

Nas aulas 4 e 5 – **Pesquisa bibliográfica** (GIL, 2006), tiveram como objetivo fazer um levantamento bibliográfico para aprofundar os conceitos discutidos e ampliar a discussão sobre as atividades de campo. Nas aulas 6 e 7 – **Pesquisa de campo** (FONSECA, 2002) o objetivo foi de realizar uma visita *in lócus* para registro fotográfico das modernizações das atividades econômicas no distrito de São José da Passagem.

As Aula 8 e 9 – **Análise de Dados e produção textual** foram destinadas para a realização de uma roda de conversa com o intuito de analisar e sistematizar os dados coletados (fotografias), em seguida os alunos serão motivados a escreverem um texto com os conhecimentos aprendidos, neste texto, os alunos poderão fazer uso das imagens coletadas.

Já a aula 10 - **Apresentação dos resultados** e **avaliação das atividades desenvolvidas** – os alunos deverão apresentar as suas conclusões sobre o processo de modernização do distrito. Estas últimas aulas serão realizadas futuramente, pois, por demandas institucionais e em decorrência dos prazos determinado pela disciplina do mestrado, não foram possíveis a realização.

CAMINHOS TRILHADOS, RESULTADOS OBTIDOS:

A obra Educar pela Pesquisa de Pedro Demo (2015) contempla uma renovação na metodologia à construção do conhecimento em que, o professor é um pesquisador e mediador do processo de aprendizagem. O aluno é descrito nesse processo como sujeito, capaz de participar e construir o conhecimento pela curiosidade.

Nesse percurso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) está alinhada com os preceitos de Demo (2015), e a sua fundamentação está ancorada no Art. 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, quando vem afirmar que os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum, conforme explícito abaixo:

> Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Este relato se propõe, além de, colocar em prática a proposta de Demo (2015) sobre a experiência do educar pela pesquisa, também, respalda a inserção dos conhecimentos prévios dos alunos do quinto ano da Escola Municipal José Félix da Silva Júnior situada no município de Santana do Matos/RN.

Assim, será inicialmente realizada a descrição das ações que foram desenvolvidas com os alunos, levando em consideração os aspectos pedagógicos e metodológicos.

Ao final das descrições será realizada uma reflexão sobre os contributos de cada atividade proposta, pontuando assim as competências, habilidades e atitudes que foram mobilizadas pelo professor, levando em consideração a gestão da sala e dos objetos do conhecimento/conteúdos, também serão pontuados uma análise dos resultados obtidos pelos alunos, de modo a considerar os aspectos de conteúdos e as competências apreendidas, como também os aspectos vinculados a dimensão comportamental/atitudinal.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Este momento foi organizado de forma expositiva, em que o professor explicou o motivo pelo qual iria realizar algumas atividades específicas para os alunos. Foi um momento bastante esclarecedor, uma vez os discentes já sabem que o professor está cursando o mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, além disso, os alunos puderam dialogar com o professor e questionar sobre os objetivos do projeto, compreendendo sua justificativa e a questão que serviu como mote para as atividades, bem como o cronograma das atividades.

Conforme Demo (2015, p.22) “é fundamental que se passe de objeto a sujeito, implicando na participação plena do aluno, que, no fundo, deixa de ser aluno, para tornar-se parceiro do trabalho”. Alguns questionamentos foram: “professor, durante os próximos dias, iremos ter apenas aulas de Geografia?”; “teremos que ir até na universidade

apresentar algo?"; "Professor, então quer dizer que tem professores que ensinam o senhor a ser professor?"

Na medida que os questionamentos iriam surgindo, o docente iria esclarecendo as perguntas, estabelecendo um diálogo interativo com os pupilos. E explanando questões que por ordens pedagógicas, não eram assuntos para uma aula específica.

Após compreender a proposta, os alunos ficaram interessados em realizar a aula de campo, porém, o professor explicou que até chegar a aula que eles estavam se referindo, precisavam cumprir outras atividades, que partiam do estudo do assunto até eles terem como sair da sala para realizar a aula de campo.

Aqui, demonstra-se a habilidade do professor em responder aos questionamentos dos alunos, o professor foi sensível a discussão e oportunizou um espaço de diálogo. No entanto, por ter esta abertura, o tempo estipulado para a aula ultrapassou o total de 50 minutos. Os estudantes colocaram em prática o ato de questionar, embora não fosse um momento para aprofundar algum conteúdo específico da Geografia, os alunos desenvolveram a competência de perguntar questões pertinentes a discussão.

PRODUÇÃO DE MURAL

O mural teve o intuito de ser um espaço em que se faz o registro sistemático das atividades desenvolvidas em um período de tempo, ao lançar a proposta de produção do mural, o professor perguntou a turma em qual lugar seria mais apropriado para a fixação do mural e quais materiais poderiam ser utilizados para a sua produção.

Dada a escassez de recursos o professor ficou um tanto apreensivo em como solucionar tal problema, porém, no diálogo com os alunos, foi sugerido que para a produção do mural seria interessante que colassem algumas folhas de papel ofício e feito o letreiro para que produto final pudesse ser transportado e apresentado para os colegas do professor.

É perceptível o ensino nas escolas numa perspectiva tradicional,

> Quando uma criança entra na escola fundamental, uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que ela mais quer é aprender. Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca, as coisas naturais e humanas, o mundo da televisão, do rádio e do jornal, um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo, enfim, um

> mundo mais complexo que o ensino tradicional presume. (Straforini, 2001, p.66)

É interessante pontuar que após o debate inicial do desenvolvimento do projeto e o diálogo sobre os estudos que o professor realiza, os alunos aumentaram a compreensão do que se trata um mestrado, além disso os estudantes tiveram o cuidado de pensar de forma criativa para solucionar o problema que foi apresentado.

Fig.1: aluno produzindo artefatos para o mural



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2019.

TEMPESTADE DE IDEIAS

O objetivo desta atividade foi discutir os conceitos iniciais que permeiam o projeto, a saber: pesquisa, modernização e atividades econômicas; e sistematizar cada conceito para fixação no mural.

O professor começou perguntando aos alunos o que compreendiam sobre "pesquisa". Foi solicitado que escrevessem em um papel tudo que viesse no pensamento, os discentes também tiveram a oportunidade de escrever no quadro branco as suas respostas. Para que assim, ao final, o professor pudesse sistematizar os conhecimentos dos alunos e chegasse a um conceito de cada termo. A mesma situação foi reproduzida para os demais conceitos trabalhados nesta aula, abaixo segue alguns registros do que os alunos escreveram.

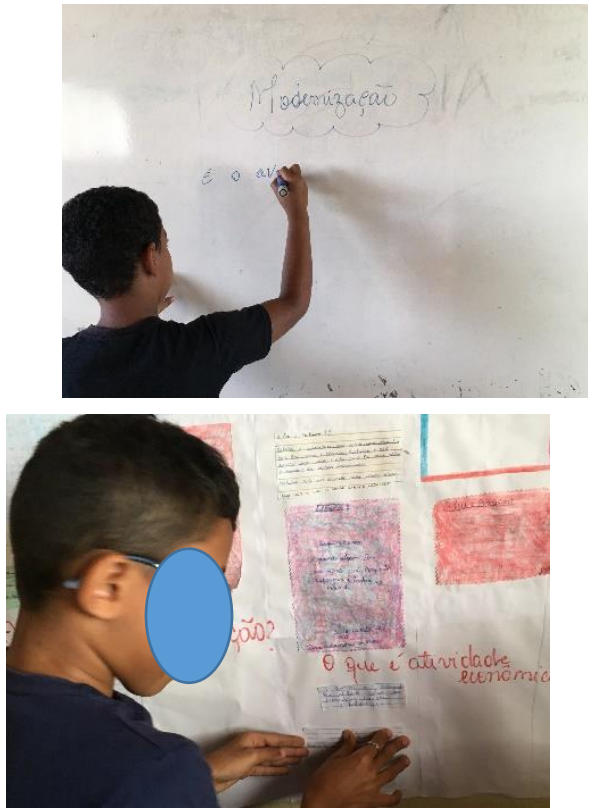
O professor garantiu a fala de todos os alunos envolvidos, alguns foram mais objetivos em suas respostas, outros um tanto mais detalhista. Ao final da atividade, o professor junto com os alunos chegara ao conceito de cada um dos termos. No entanto, este momento foi apenas registrado no quadro, o que foi perdido assim que a sistematização final foi apagada, o professor poderia ter registrado no mural, para que

pudesse ter acompanhado todo o processo de aprendizado dos alunos. O que ficou registrado apenas, foram as respostas inicias.

Conhecendo um pouco mais sobre modernização e atividade econômica, o professor elencou as atividades de agricultura, pecuária e extrativistas como principais, para dar seguimento as atividades. Tal escolha se deu pelo fato de serem abordadas no livro didático dos alunos. Poderia ter sido problematizada quais outras atividades os alunos gostariam que fossem abordadas nas aulas.

Ao final desta aula, os alunos ampliaram as suas concepções acerca de cada conceitos, muitos já se sabiam sobre o ato de pesquisa e até mesmo sobre modernização, o que foi demonstrado quando os alunos conceituaram tais termos, no entanto, quando se tratou da conceitualização de atividades econômicas, os discentes apresentaram um tanto de dificuldade, precisando assim o professor intervir através do diálogo para que os alunos ampliassem a concepção deste conceito.

Fig. 2: registro fotográfico dos alunos em ação



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2019.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para Gil (2002, p. 62), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

> Irá possibilitar uma visão mais clara do tema de sua pesquisa e consequentemente o aprimoramento do problema de pesquisa. Pode ocorrer, também, que esse levantamento bibliográfico venha a determinar urna mudança nos propósitos iniciais da pesquisa, já que o contato com o material já produzido sobre o assunto poderá deixar claro para o aluno as dificuldades para tratá-lo adequadamente. (GIL, 2002, p. 61).

Assim, o objetivo desta atividade foi de realizar um levantamento bibliográfico para aprofundar os conceitos discutidos e ampliar a discussão as atividades econômicas, o professor dividiu a turma em duplas e orientou que cada equipe pesquisasse livros que tinham produções sobre os temas.

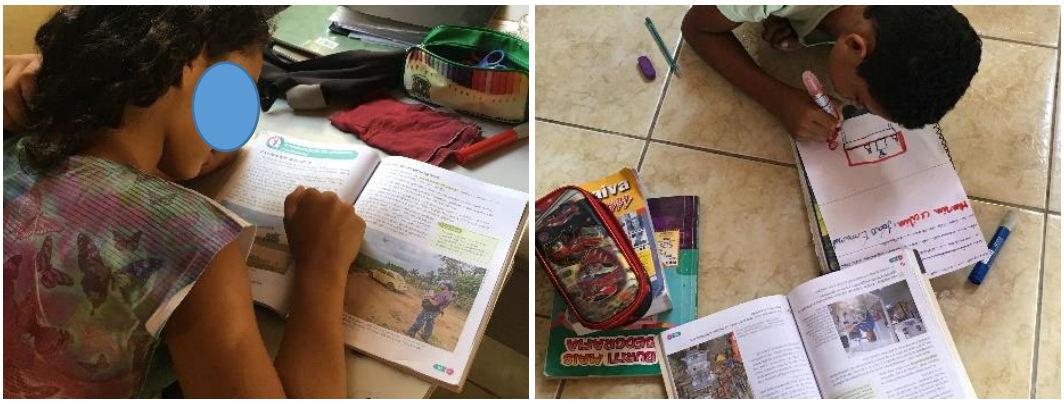
Os alunos ficaram um tanto apreensivo por não encontrar muitos livros sobre os assuntos que estavam procurando. O professor neste momento percebeu também que a dificuldades da turma era em conseguir procurar de forma correta nos livros os assuntos. Dificuldade em saber a função de um sumário e até mesmo em folhear as páginas, alguns alunos não liam os títulos dos tópicos dos livros e procuravam apenas imagem. Assim foi preciso que o professor explicasse detalhadamente como realizar a pesquisa nos livros, depreendendo um pouco mais de tempo e orientação.

Após solucionada a dificuldade que os alunos apresentaram, a identificação de artigos e textos didáticos com os temas que os alunos estavam pesquisando foi mais fácil. Além dos livros da biblioteca, os discentes contaram com o apoio do livro didático da turma para ampliar suas fontes de pesquisas.

Ao final da pesquisa, os alunos foram ler os textos selecionados e produziram cartazes sistematizando as informações sobre as atividades econômicas que eles pesquisaram, ao término desta atividade, os alunos apresentaram para a turma os resultados obtidos com suas pesquisas.

A capacidade de síntese dos alunos e a forma como apresentaram os cartazes demonstram que os alunos apreenderam de forma mais significativa os conteúdos que estavam estudando. A apropriação dos alunos ao tratarem os conceitos e elencarem exemplos do cotidiano tão são elementos que ressaltam os aprendizados dos discentes se tornem “mediador da interação do sujeito (aluno) com objeto de conhecimento (saber escolar) e do sujeito com outros sujeitos” (CAVALCANTI, 1998, p.158).

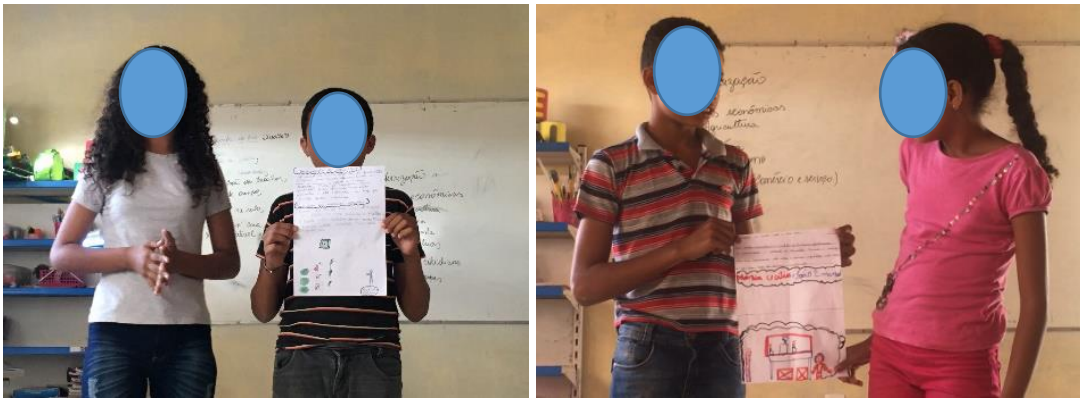
Fig. 3: alunos realizando a pesquisa bibliográfica e elaborando os cartazes



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2019.

Após a apresentação de cada equipe, o professor sistematizava no quadro alguns pontos que eram interessantes ser ressaltados, também neste momento, o professor junto com os alunos começaram a estabelecer o roteiro da aula de campo, em que os alunos pontuaram os instrumentos que caracterizavam cada uma das modernizações das atividades econômica no distrito em que os alunos estudavam. Alguns exemplos das modernizações foram: pá, picarete, ciscador, enxada, bicuda, carroça de mão, cata-vento, forrageira e etc.

Fig. 4: alunos apresentados suas produções



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2019

É importante dizer que o roteiro foi além das atividades econômicas, pois em diálogo com os alunos a modernização no distrito se deu também por outras esferas. Os registros fotográficos na aula de campo também foram ampliados, mediante a observação dos alunos, conforme explícito no próximo tópico.

No que se refere as competências e habilidades do professor sobre os conhecimentos da Geografia, pode-se pontuar a dificuldade do pedagogo, como um profissional polivalente com os conhecimentos específico deste componente curricular.

Se tal atividade estivesse sido desenvolvida por um geografo, possivelmente o roteiro teria sido bem mais estruturado para atingir as atividades econômicas voltado para a modernização da agricultura, pecuária e extrativismo, e quando os alunos foram além destas área, a mediação para as outras modernização abriram margem para discutir em quais instâncias os alunos estavam ampliando a discussão.

Quanto aos conteúdos, os alunos aprofundaram o conhecimento sobre cada uma das atividades econômicas. Nesta atividade, alguns discentes tiveram um pouco de dificuldade de definir quais são as atividades econômicas estudadas, precisando assim da intervenção docente para que a turma como um todo estivesse acompanhando a discussão. Nesta atividade, os alunos ainda tiveram a oportunidade de colocar em prática a habilidade de sistematização das ideias estudadas e tiveram a oportunidade de ensaiar a habilidade de comparar algumas modernizações na comunidade.

PESQUISA DE CAMPO

O objetivo foi de realizar uma visita *in lócus* para registro fotográfico das modernizações das atividades econômicas no distrito de São José da Passagem. O professor realizou as devidas orientações em sala de aula, chamando a atenção que a atividade em questão tinha um objetivo específico e que era importante os alunos tomarem cuidado para não se dispersarem, bem como tomarem os devidos cuidados para evitar qualquer tipo de contratempo. O professor retomou o roteiro da aula de campo, elencando os pontos que seriam visitados, começando pelos mais próximo a escola e finalizando no mais distante.

Em alguns casos, precisariam dialogar com os proprietários de terras do distrito, e o professor orientou aos alunos que era importante se ater a apresentar a turma e o que estavam fazendo, bem como solicitando autorização para fotografar os instrumentos.

Foi também orientado que nesta atividade não seriam realizado registro fotográfico de pessoas, pois este não era o foco da atividade, e também que quando se tem o desejo de fotografar alguma pessoa, é necessário que seja realizado um termo de autorização de imagem.

Fig. 5: alunos na aula de campo





Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2019.

Nessa perspectiva, Castellar (2005, p. 2011) afirma que:

> Toda a aprendizagem da geografia na educação básica, entendida como um processo de construção da espacialidade que corresponde a orientar-se, deslocar-se no espaço, pode ser associada aos seguintes objetivos:
> 1) Capacitar para a aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacitar para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo.
> 2) Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular:
> - conhecimento do espaço territorial;
> - compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade;
> - compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares;
> - compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares;
> - compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente;
> - compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais.

Nesta aula, os alunos tiveram a oportunidade de verificar na prática as modernizações locais, registrando através de dispositivos celulares o que eles consideram de modernização no distrito em que estudam e residem. Em nenhum momento desta atividade os alunos conseguiram perceber que o processo de modernização local ainda está muito aquém do nível global e que poucas pessoas tem acesso as tecnologias mais modernas.

O professor poderia ter oportunizado um diálogo mais incisivo acerca desta problemática, no entanto, não foi oportunizado. Assim, percebe-se que a aula de campo poderia ter sido potencializada, caso alguns aspectos dos relacionados acima fossem pontuados, o que serão, assim que na sala de aula o projeto volte a ser discutido.

ANÁLISE DE DADOS, PRODUÇÃO TEXTUAL E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS POR PARTE DOS ALUNOS

Em decorrência do cronograma da disciplina do Mestrado, bem como as demandas institucionais da escola *lócus* de pesquisa, esta atividade ficou para ser realizada em outro momento, no entanto, ressalta-se que os alunos enviaram para o professor, através de um grupo de *Whatsapp* todos os registros da aula de campo. Em um momento oportuno, quando os alunos voltaram a estudar o tema, foi retomada as etapas do projeto.

O professor imprimiu as imagens, e os alunos estabeleceram o percurso de modernização do distrito de São de José da Passagem, na oportunidade, o professor levou os alunos a perceberem como este processo ocorreu e vem ocorrendo, estabelecendo assim um paralelo a nível global. Esperou-se, assim que ao final desta atividade, os objetivos sejam concretizando e os alunos possam sistematizar a experiência, internalizando os aprendizados adquiridos.

Em se tratando da avaliação do processo de aprendizado dos alunos, o professor fez o uso de uma matriz para acompanhar os avanços dos estudantes. A matriz, intitulada de ficha avaliativa está disposta a seguir:

Fig. 6: Matriz de acompanhamento dos alunos

Ficha avaliativa – Projeto "A modernização no lugar onde vivo"	
ALUNO:	
Conceitualização	
Definição do conceito de pesquisa (0,5)	
Definição do conceito modernização (0,5)	
Definição do conceito atividade econômica (0,5)	
Pesquisa bibliográfica	
Capacidade de síntese do indivíduo e da equipe (1,0)	
Resolução de conflitos internos a equipe (1,0)	
Redação (1,0)	
Pesquisa de Campo	
Disciplina e comportamento na atividade (1.0)	
Olhar adequado aos aspectos orientados em sala (roteiro) (1,0)	
Qualidade da imagem, levando em consideração o aspecto técnico do celular/smartphone (0,5)	
Análise e apresentação dos resultados	
Redação (1,0)	
Capacidade de síntese (1,0)	
Apresentação dos resultados (1,0)	
TOTAL:	

Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação necessita de práticas inovadoras para problematizar uma educação crítica e reflexiva, assim, tal experiência vivenciada pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Félix da Silva Júnior oportunizou aos discentes o contato com uma metodologia em que os colocavam como centro do processo de aprendizagem.

Desta forma, esta iniciativa foi além de uma concepção reprodutivista dos conteúdos, demonstrando que é possível fazer uma Geografia crítica no espaço escolar. Que mesmo com as limitações física-temporal, como também de recursos pedagógicos e material didático, é possível realizar uma proposta metodológica pautada no princípio do educar pela pesquisa.

A iniciativa proposta no componente curricular do Mestrado Profissional em Geografia foi responsável para que o professor-pesquisador percebesse que embora a prática docente seja permeada de atividades de outras magnitudes(olímpiadas, atividades extras, etc), é preciso ter um projeto consistente sobre o que se pretende realizar com a turma para que os objetivos sejam alcançados.

Foi perceptível também que ao se traçar os objetivos, eles estabelecerão as estratégias metodológicas a serem realizadas para a implementação do projeto, e que a proposta do educar pautado no princípio da pesquisa nos coloca o professor em

movimento para ir além, porém, a estrutura física nos impõem alguns limites que dificultam a sua implementação, mas não impossibilita.

Educar pela pesquisa transcende a prática conteudista e oportuniza ao educando problematizar a sua realidade, indo além das informações que estão dispostas nos livros didáticos.

Embora o pedagogo tenha uma formação ampla, considerado um profissional polivalente. Em sua formação inicial, os conteúdos da Geografia não são aprofundados ou consolidados, a ênfase em sua formação é na metodologia de ensino, assim o professor precisará buscar uma formação complementar ou então de forma autodidata, ampliar seu repertório formativo nesta área do conhecimento, o que necessita do professor uma formação continuada.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 jan. 2020.

CASTELLAR, S. M. V**. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar.** Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 13º. ed. Campinas-SP: Papirus, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

FONSECA, J. J. S**. Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas Séries Iniciais: O Desafio da totalidade Mundo**. 2001.150f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociencias, Campinas, SP, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

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

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a primeira etapa da educação básica da educação brasileira à luz do período de distanciamento desencadeados com o COVID-19. A legislação não alterou até este momento nenhuma das diretrizes que apresentaremos a seguir que regem esta etapa da educação nacional. Realizamos uma pesquisa documental partindo da legislação educacional em voga Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Concluímos que esse novo panorama disruptivo a partir do advento do novo corona vírus (COVID-19) que se apresentou com uma pandemia escalável provocou a necessidade de uma reflexão educacional no âmbito do primeira etapa da educação básica, que foi sistematiza no contexto do reconhecimento da criança com cidadã, da educação como um direito fundamental, a ser garantido especialmente pelo Estado, visando o desenvolvimento integral das crianças e criando bases para a formação do cidadão e futuro trabalhador.

Palavras-chave: Primeira etapa da educação básica. Distanciamento social. Covid-19. Práticas educativas. Legislação educacional.

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.

[2]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Especialista em Direito Público pela EPD - SP e em Docência do Ensino Superior pela UNINASSAU- PE. Advogada e licenciada em Pedagogia. Professora Universitária. E-mail: fabianamalta@hotmail.com.

[3]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 nas seguintes instituições: Faculdade Raimundo Marinho (FRM), campus Maceió/AL, onde compõe o corpo Docente nos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu em Direito e em Serviço Social; Centro Universitário Mario Pontes Jucá (UMJ - antiga FAT/ AL), campus Barro Duro, onde compõe o corpo Docente no curso de graduação em Direito.E-mail: deyvidbrafe@bol.com.br.

[4]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.

.

INTRODUÇÃO

No cenário mais imediato, o advento do COVID-19 que provocou mudanças radicais e abruptas na dinâmica social com medidas extremas de isolamento social sem a devida preparação para lidar com o momento atual. A pandemia afeta a todos indistintamente em áreas como a saúde, educação, economia e nos governos em nível nacional e global. Objetivamos assim, analisar as mudanças na educação desencadeadas com o COVID-19 no tocante as práticas remotas, não incorporadas em sua totalidade pela grande massa da primeira etapa da educação básica da esfera pública de ensino.

Como sabemos, na educação parte dos docentes e estudantes não estavam preparados para uma mudança tão abrupta e disruptiva, contudo, ambos estão adaptando suas práticas de ensino e aprendizagem à essa nova realidade em que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetam diretamente a escola e atuação docente implicando numa formação permanente dos professores para enfrentar os desafios advindos do mercado de trabalho.

Nesse sentido, cabe aqui identificar como o perfil de professores e alunos passaram no contexto pandêmico a contemplar as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho? Uma vez a prática educativa alinhou-se as mudanças no campo produtivo, o que definirá as mudanças curriculares e de práticas pedagógicas irreversíveis.

A história da educação escolar de crianças no Brasil tem início com o processo de colonização pelos portugueses, o qual foi marcado especialmente pela atenção dada pelos jesuítas à educação de crianças e adolescentes indígenas, pois havia uma percepção, naquela época, que não era fácil o trabalho com indígenas adultos, muitas vezes considerados inconstantes e até desleais. Já as crianças eram vistas como mais receptivas, pelo fato de serem novas e aceitarem com mais facilidade as ideias vindas dos jesuítas. Era uma espécie de esperança na geração que eventualmente seria o futuro da colônia, conforme relata Priore (2013).

No modelo educacional desenvolvido pelos jesuítas, pesava muito a rigorosa disciplina, que chegavam a utilizar castigos físicos como recurso, e o método mnemônico, baseado memorização de conteúdos e em aulas expositivas por parte dos professores. Tais aspectos fizeram com que esse tipo de educação fosse chamado de tradicional. Conforme Priore, mencionada por Azevedo e Sarat:

> O período colonial foi marcado por um passado de tragédias, pela escravidão das crianças, pela violência e luta pela sobrevivência nas instituições assistenciais, por abusos sexuais e exploração de sua mão de obra, situações que remontam a diversos momentos da inexistência de uma preocupação com as crianças nestes períodos. A história do país, registrada a partir da conquista das terras brasileiras em 1500 pelos portugueses possui uma profusão de registros escritos das ações desenvolvidas pelos colonizadores, especialmente os jesuítas, que fizeram parte das primeiras expedições de ocupação das terras brasileiras (PRIORE *apud* AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 22).

Para Azevedo e Sarat (2015), a educação crianças indígenas compreendia um meio para a civilização eurocêntrica, exercendo influência direta sobre as organizações comunitárias nativas, de maneira particular nas relações de poder entre crianças e pessoas adultas. Para os referidos autores:

> A criança e sua educação se tornam o alvo do processo civilizador e das estratégias dos jesuítas que, permeadas pelos sentimentos de valorização de sua graça, inocência e vulnerabilidade, fazem a Companhia escolhê-las como fundamento de sua missão colonizadora e a criança é o "[...] 'papel branco', a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se" (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 22).

As escolas jesuítas se expandiram por todo o Brasil no período colonial, considerando-se a infância enquanto momento mais apropriado para a aquisição de novos conhecimentos, civilização e conversão. Tais espaços tinham como foco o ensino de escrita, leitura e aritmética. Ao então currículo acrescentavam-se aulas de música e canto, como instrumentos destinados à catequização, que por sua vez buscava "[...] desprender dos velhos costumes considerados bárbaros, rudes e selvagens, e adquirir a "civilização dos modos" (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 23).

Em substituição ao trabalho escravo indígena, por conta da alta taxa de mortalidade indígena, os colonizadores portugueses trouxeram para o Brasil negros provenientes do continente africano. Boa parte deles foi empregada no trabalho do campo, especialmente no cultivo de cana-de-açúcar. Em relação à educação das crianças, havia uma distinção social, na qual as crianças filhas das famílias mais abastadas recebiam educação pelos jesuítas, em escolas ou em suas próprias, por professores denominados preceptores que se dedicavam ao ensino das primeiras letras. Já a educação de crianças escravizadas inexistia, sendo, por muito tempo proibida (PRIORE, 2013).

Além dos jesuítas, outras ordens religiosas, sociedades literárias, corporações, governo real e bispado desenvolveram iniciativas para a educação de crianças. As instituições religiosas, por exemplo, se empenharam na educação de crianças enjeitadas e órfãos pobres, como aquelas entregues nas rodas dos expostos. Conforme Priore (2013), a roda dos expostos concernia num mecanismo de madeira pregado ao muro ou janela de uma instituição de caridade, onde a criança era depositada. A identidade de quem enjeitava a criança era preservada ao girar o mecanismo e encaminhar a criança para dentro das dependências da instituição.

Quando não oferecida nas casas, por sujeitos das próprias famílias, a educação de crianças, portanto, era oferecida pelas referidas instituições, especialmente para aquelas que integravam as classes mais favorecidas de então. Nesse sentido, eram poucas as crianças que recebiam educação para a aprendizagem das primeiras letras, leitura, escrita e aritmética (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 23).

Nos séculos XVIII e XIX, escolas passaram a incorporar o discurso educacional e civilizador, a partir de um entendimento no qual a educação colaboraria com o progresso social. Por conta disso, passou-se a valorizar a educação na infância, devendo as crianças serem protegidas e inseridas nesse processo civilizatório. Com o Império e depois a instituição da República no Brasil essa ideia se fortaleceu, fazendo surgir debates a respeito do investimento na área por parte do Estado, em âmbitos especialmente estadual e federal (VEIGA, 2002).

Nas primeiras décadas do século XX, muitos intelectuais brasileiros se destacam na discussão da educação no país, debate esse que envolvia a educação nos primeiros anos de vida. No entanto, pouco se dá atenção à educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, entendendo-se que nessa idade a educação caberia especialmente à família.

É recente o reconhecimento de que a criança é um sujeito de direito, devendo receber atenção não apenas por parte de sua família, mas também e especialmente pelo Estado, responsável por garantir seus inúmeros direitos, tais como segurança, lazer, saúde e educação. Nesse trabalho, faz-se um resgate da história da educação infantil a partir da segunda metade do século XX, quando a legislação nacional passa a mencionar a educação de crianças, inicialmente como educação pré-primária, até ser compreendida como parte integrante da educação básica.

Esse estudo, portanto, tem como foco uma síntese da história da educação infantil no Brasil a partir da legislação adotada, podendo-se perceber os avanços que foram significativos para os direitos das crianças, especialmente para aquelas entre os 0

e 6 anos de idade, a partir da Constituição Federal de 1988 e de toda a legislação educacional posterior.

METODOLOGIA

Fazemos a defesa da importância do estudo teórico como ampliação aos referênciais publicados a cerca do tema investigado, pois "[...] há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas" (GIL, 2013, 44). Desse modo, delineamos e justificamos os caminhos metodológicos selecionados.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza básica, amparada na metodologia qualitativa. A pesquisa básica, também denominada pura ou fundamental, proporciona o acesso e a aquisição de novos conhecimentos científicos em relação ao tema estudado.

> A pesquisa básica objetiva gerar conhecimento novo para o avanço da ciência, busca gerar verdades, ainda que temporárias e relativas, de interesses mais amplos (universalidade), não localizados. Não tem, todavia, compromisso de aplicação prática do resultado (NASCIMENTO, 2016, p. 2).

A pesquisa exploratória busca compreender um problema de pesquisa com profundidade. Além disso, auxilia na elaboração de hipóteses, no aprimoramento de ideias e na descoberta de intuições. De acordo com Santos (2002), corresponde à primeira aproximação com o tema, visando o conhecimento dos fatos e fenômenos relacionados ao tema, recuperando as informações disponíveis e descobrindo pesquisadores do tema.

O enfoque qualitativo tem como foco compreender o sentido que as pessoas e os grupos dão a um determinado problema humano ou social. Possui como características a exploração de fenômenos em profundidade, ser conduzido em contextos naturais, ter significados retirados dos dados, não se fundamentando em dados estatísticos. Para Nascimento, um método de abordagem qualitativa tem como base a interpretação de fenômenos contemplados e nas ideias que trazem consigo "[...] ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos. Considera a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa" (NASCIMENTO, 2016, p. 02). Nessa perspectiva, Minayo (2000, p.24) corrobora:

> A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana.

Assim, o pesquisador necessita compreender o contexto estudado, garantindo uma interpretação profunda que confere uma intencionalidade à ação de conhecer. Nesse sentido, propomos dentro dessa abordagem, o uso da hermenêutica na análise dos textos e documentos presentes na pesquisa.

A pesquisa bibliográfica e a documental serão adotadas como procedimentos de investigação neste trabalho. Por meio delas, se pretende construir o referencial teórico e reunir dados suficientes para a compreensão do tema, respondendo à questão norteadora.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Marconi e Lakatos (2004, p. 183), abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, dentre outros. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (GIL, 2013).

Já a pesquisa documental, segundo Severino (2007), tem-se como fonte não apenas documentos impressos, mas em seu sentido amplo, "[...] tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais" (SEVERINO, 2007, p. 122). Para Matos e Vieira (2002), na pesquisa documental se trabalha com dados que ainda não receberam tratamento analítico e nem foram publicados. Tais dados se encontram ainda em seu estado original e, por isso, podem ser reelaborados de acordo com a finalidade da pesquisa e criatividade do pesquisador.

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa bibliográfica no segmento da primeira etapa da educação infantil e tem como objetivo analisar as reverberações na aprendizagem em tempos de distanciamento social e consequentemente desenvolvimento na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Atualmente, no Brasil, a educação infantil corresponde à etapa inicial da educação básica. De zero a três anos de idade, é oferecida em creches, de quatro a cinco anos de idade, em pré-escolas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

em seu artigo 29, sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos: psicológico, intelectual, físico e social, em complemento à ação da família e da comunidade.

Nessa perspectiva de educação infantil, delineia-se uma proposta que em educação e cuidado são tratados com indissociáveis. Além disso, especialmente da legislação de caráter educacional produzida a partir dos anos 1990, inspiradas na Constituição Federal de 1988, a educação infantil passa a ser considerada dever do Estado, devendo ser oferecida em instituições próprias, por meio de jornada diurna, com a possibilidade de tempo parcial ou integral, adotando-se ações pedagógicas pertinentes e que se voltem especialmente para o bem-estar, a formação da autonomia e para a cidadania.

O empenho nesse projeto representa um acréscimo fundamental na trajetória dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil. Além de o educador conhecer na íntegra os seis direitos de aprendizagem expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conviver, brincar, praticar, explorar, expressar e conhecer-se, também terá a oportunidade de explorar referências de autores que apresentam materiais relevantes, que poderão contribuir com a elaboração de um planejamento adequado e de conhecer outros documentos importantes que serão expostos com o intuito de contribuir com as políticas para a Educação Infantil. Nesse sentido, pode-se mencionar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n° 8.069 de 13 de julho de1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 1996 e a Lei n. 2.796, de 04 de abril de 2013, que acrescenta alteração à LDB 9.394/96.

A Educação Infantil precisa ser entendida e desenvolvida com muita responsabilidade, criatividade, profissionalismo e afetividade. Por esse motivo, a presente pesquisa procura de apresentar de maneira objetiva como o RCNEI, as DCNEI e a BNCC expressam os direitos de aprendizagens e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Como objetivos específicos, tem-se: apresentar o contexto histórico legislativo da Educação Infantil; descrever os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento presentes nas legislações específicas para a Educação Infantil; apontar relações entre a BNCC, DCNEI, RCNEI em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sendo influenciados com facilidade pelo meio social, pois ainda não se encontram plenamente com sua capacidade de compreender os seus atos, as crianças e adolescentes são observados como pessoas vulneráveis, isto é, se encontram em situações de dificuldades ou de risco, permanente ou temporariamente, sozinhas ou estando acompanhadas, devendo ter a proteção legal. Nesse sentido, o direito de crianças e adolescentes é fundamental para garantir que se tornem adultos saudáveis, contribuinte para os avanços da nação.

A Constituição Brasileira de 1988 foi um marco relevante para as crianças, pois reconheceu estas como sujeitos de direitos, portanto cidadãs. Em seu artigo 227, estabelece que:

> Art. 227 A família, a sociedade e o Estado devem assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, para que esses tenham condições de um pleno desenvolvimento físico, mental, espiritual e social (BRASIL, 1988, n.p.).

O artigo determina que a responsabilidade pelas crianças e adolescentes é da família, da sociedade e do Estado. Dentre tudo que esses devem assegurar às crianças e adolescentes, destaca-se o direito à educação, um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento pleno nos aspectos físico, mental, espiritual e social. A legislação sancionada nas últimas décadas, a respeito da educação no Brasil, visa concretizar o que foi previsto na Carta Magna de 1988.

Assim, em 1996, foi aprovada a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, como vimos, tinha como objetivo a organização da educação escolar, a qual deveria ser realizada por meio do ensino, em instituições próprias. Tal lei, reconhece a educação como dever da família e do Estado, tendo com inspiração os princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, mesmos princípios presentes na LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961), que aponta para a necessidade de garantir oportunidades iguais a todos os brasileiros.

Na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), explicita-se que o objetivo da educação é o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e se determina que o ensino fundamental é um direito público subjetivo.

Com o objetivo estimular o desenvolvimento das propostas da LDB nº 9394/96, em 1998 o então governo federal publica o RCNEI – 1998, que veio como parâmetro para a estruturação do currículo escolar na educação infantil. Em relação a tal documento, é importante ressaltar que representa apenas um conjunto de sugestões, não diretrizes, não sendo obrigatório a sua aplicação (BRASIL, 1998).

No RCNEI, entende-se que a educação de crianças deve compreender a articulação entre o cuidar e o educar, proporcionando situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis. Em função disso, trouxe como proposta a aplicação de aprendizagens em situações orientadas, entendidas como condições gerais para a aprendizagem na infância, a exemplo da interação, da aprendizagem significativa e da proximidade com as práticas sociais reais (BRASIL, 1998).

É importante notar que antes desse conjunto de legislações em relação à educação, especialmente no que se refere à criança, até se fala de educação de crianças de 0 a 6 anos, mas não há um cuidado no sentido de discutir currículo para a educação destas, nem conteúdos (BRASIL, 1998).

As DCNEI, promulgadas em 2010 dá passos mais significativos em relação à educação infantil. Diferentemente dos RCNEI, não são parâmetros, são diretrizes, ou seja, possuem caráter de lei, as quais precisam ser colocadas em prática. Nesse sentido, as DCNEI são mais firmes no sentido que reconhecer as crianças como sujeitos históricos de direito (BRASIL, 2010).

As DCNEI expõem que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, devendo ser oferecida em pré-escolas e creches. Reafirmam o que foi estipulado na LDB de 1996 e reforçado nos RCNEI a respeito da função da educação na etapa: cuidar e educação, trazendo uma novidade: que se compreende a educação infantil dos 0 a 5 anos e que o ensino fundamental se inicia a partir dos 6 anos e não mais a partir dos 7 anos.

Para as DCNEI (BRASIL, 2010), a educação deve estar a serviço do desenvolvimento integral de crianças, devendo ser oferecida por meio de uma variedade de práticas destinadas a relacionar experiências e saberes das crianças àqueles conhecimentos produzidos pela a humanidade. Tudo isso para garantir que crianças possam praticar seus direitos humanos, civis e sociais, condição indispensável para a promoção da igualdade de oportunidades na educação (BRASIL, 2010).

Considera-se a Lei nº 12.796/13 como aquela que mais se aprofundou no sentido de reconhecer o direito das crianças na etapa da educação infantil. Observa-se que está profundamente relacionada às DCNEI (BRASIL, 2013), dando-lhe maior suporte legal. Essa lei determina a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e estabelece educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, substituindo a noção de atendimento gratuito em creches e pré-escolas, como informamos anteriormente (BRASIL, 2013).

Para garantir esse direito para as crianças, além de reforçar a responsabilidade do poder público, determinou-se a obrigação dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos, sendo essa, determinação um avanço relativo a educação das crianças, tendo em vista que a LDB de 1971 sequer mencionava tal etapa de ensino, obrigando as crianças irem à escola somente a partir dos 7 anos.

Ao se reafirmar que a educação infantil é primeira etapa da educação básica, a Lei nº 12.796/13 determinou que o objetivo da educação na infância corresponde ao desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Identifica-se essa ideia também na BNCC (BRASIL, 2017), base que deu atenção especial ao estabelecimento de aprendizagens relevantes que estudantes da educação básica precisam desenvolver. As determinações de ambos documentos encontram respaldo na CF/1988, que entende a criança como cidadã e vê a escola como espaço primordial para construção dessa cidadania.

Na BNCC, a educação infantil é o momento no qual todo o processo educacional formal de educação se inicia, devendo, portanto, ser experiência de socialização estruturada, em que equipes pedagógicas de creches e pré-escolas deve seguir orientações que devem orientar a elaboração de currículos para a educação infantil. Nessa abordagem, a base recomenda que o trabalho com crianças deve assegurar a valorização da interação e da brincadeira no processo educacional, acreditando-se que com esses elementos a criança terá condições de desenvolver estruturas, habilidades e competências fundamentais para toda a vida (BRASIL, 2017).

Nesse direcionamento, a pesquisa de mestrado em Educação Patrícia Giuriatti, da Universidade de Caxias do Sul, intitulada “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI”, sustenta que “[...] através da convivência, da brincadeira, da participação, da exploração, da

expressão e do conhecimento de si mesma e do outro, a criança pequena aprende e se desenvolve" (GIURIATTI, 2018 p. 188). A pesquisadora afirma que essas ações "[...] são promotoras da aprendizagem pela experiência, e revelam um espaço de educação formal em que o currículo é inaugural, pois está articulado com os saberes e experiências vividas pela criança no cotidiano da escola" (GIURIATTI, 2018, p. 188).

Apesar do reconhecimento da educação como um direito das crianças e uma responsabilidade do Estado, a educação de crianças de 4 a 5 anos de idade passou a ser obrigatória por meio da emenda constitucional 59, de 2009, inserida na Lei de Diretrizes de Bases da Educação, em 2013. As DCNEI relacionaram as interações e brincadeiras como eixos estruturantes para as atividades pedagógicas da educação infantil, definindo-as como "[...] experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização" (BRASIL, 2017, p. 35).

Tendo por base os eixos estruturantes apresentados nas DCNEI, a BNCC relacionou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, como requisitos fundamentais para aprendizagem significativa nessa etapa da educação básica. De acordo com o referido documento, o processo de ensino aprendizagem precisa ser desenvolvido a partir de "[...] situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural" (BRASIL, 2017, p. 35). Temos então um estreito diálogo entre as DCNEI e a BNCC, o que confere um direcionamento mais delimitado ao tratar da educação infantil como etapa básica do ensino.

De acordo Medeiros (2017), a BNCC traz a compreensão de aprendizagem complexa na infância, diante do entendimento do permanente processo de crescimento das crianças. Por conta disso, surge a necessidade de organizar e estruturar situações ricas de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, foram delineados os seguintes direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A primeira aprendizagem se refere à convivência em grupos pequenos ou grandes, com pessoas de várias idades e diversos usos de linguagens. Tal aprendizagem deve colaborar com o reconhecimento, por parte da criança, do outro e de si mesmo,

permitindo uma equilibrada e enriquecedora convivência com a diversidade de sujeitos (BRASIL, 2017).

O segundo direito é o de brincar, pois se reconhece a importância da brincadeira e daqueles que participam dela, favorecendo a ampliação e a diversificação do envolvimento com inúmeras produções culturais. Nessa perspectiva, deve-se prestigiar o envolvimento e as colaborações das crianças nos momentos do brincar. Para a BNCC, esse direito estimula a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento do conhecimento. Além disso, criam-se vivências sensoriais, emocionais, cognitivas, expressivas, relacionais e sociais, indispensáveis para a evolução das crianças (BRASIL, 2017).

O terceiro direito é o de participar. Ele significa a valorização do envolvimento da criança no planejamento da gestão escolar e das atividades do dia a dia, convidando-a a participar da escolha dos materiais didáticos, das brincadeiras, de todos os recursos possíveis para favorecer a aprendizagem. Tal iniciativa colabora com a preparação da criança para realizar escolhas (BRASIL, 2017).

Explorar é o quarto direito da aprendizagem apontado pela BNCC. O mesmo pode acontecer por meio da escrita, da arte, da tecnologia e da ciência, favorecendo descobertas valiosas por parte da criança e colaborando com a ampliação dos seus conhecimentos. Nesse sentido, o trabalho educativo pode trabalhar com a exploração de gestões, movimentos, sons, texturas, formas, emoções, palavras, histórias, dentre outros (BRASIL, 2017).

O quinto direito é o de se expressar. Tal modalidade de aprendizagem pode se manifestar por meio de diversas linguagens, quando poderá compartilhar sentimentos, necessidades, dúvidas, aprendizagens, dentre outros. Por meio desse direito a criança pode se tornar sujeito de diálogo, sensível e criativo (BRASIL, 2017).

O último direito é do conhecimento de si mesmo, como condição indispensável para que a criança consiga construir uma imagem positiva de si própria, isto é, consolide aos poucos a sua identidade, que envolve os aspectos pessoal, cultural e social. O desenvolvimento da identidade passa também pelo reconhecimento do outro, daqueles que participam da vida da criança, nas inúmeras interações, vivências de cuidado e linguagens vivenciadas tanto no ambiente escolar como na comunidade e na família (BRASIL, 2017).

Para Medeiros (2017), os direitos de aprendizagem têm como base a compreensão de que a criança é um sujeito que observa, questiona, levanta resposta

possíveis, conclui, julga e incorpora valores. Nessa perspectiva, é possível garantir ambientes que valorizem a construção da aprendizagem por parte da criança, de maneira intencional e sistematizada, contando, especialmente, com a contribuição dos profissionais envolvidos na educação infantil.

Nessa mesma linha de pensamento, Rosa (2019) em pesquisa apresentada ao programa de mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, assinala que a BNCC apresenta um aspecto importante no que diz respeito a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Para a autora, há uma estreita ligação entre a BNCC e as DCNEI, presente nos conceitos de criança e nos princípios pedagógicos, cujos originaram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência. Segunda Rosa (2019), "[...] a continuidade dos direitos de aprendizagem e desenvolvimentos e dos campos de experiências é uma ferramenta que permite, no momento da tradução da política, a luta pela garantia dos direitos das crianças na escola" (ROSA, 2019, p. 133).

A luta pela garantia dos direitos educacionais das crianças deve superar o descrédito, sendo uma resistência intencional de todos aqueles que acreditam na construção (a curto, médio ou longo prazo) de uma escola onde as crianças aprendam a viver.

Avaliando a legislação sobre a educação infantil relacionada neste trabalho, desde os anos 1961 até o presente, evidenciamos o processo lento de valorização da educação infantil, visto que somente em 1988, com a Carta Magna, há a menção à educação dessa parcela tão importante da população brasileira. Inicialmente, a responsabilidade maior era atribuída às famílias e iniciativa privada, precisando meio milênio de história para a educação infantil ser reconhecida como parte da educação básica. Diante disso, passaram a ser relacionados outros aspectos relevantes a educação infantil, como seu objetivo, o currículo, dimensões a serem trabalhadas, como educação e cuidado, recursos metodológicos, espaços, tempos de aprendizagem, dentre outros.

Com o reconhecimento e inclusão da educação infantil como etapa de escolarização, a criança que era vista como sujeito passivo, passa a ser considerada um sujeito ativo na aprendizagem, por ter habilidades e competências indispensáveis, como a capacidade de observar, questionar, criar explicações provisórias e cultivar valores. Nesse sentido, verificamos a necessidade de propostas educacionais conscientes e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

Consideramos que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil, com parte da educação básica, foram sistematizados no contexto do seu reconhecimento como cidadã, da educação como um direito fundamental, a ser garantido especialmente pelo Estado, visando o desenvolvimento integral das crianças e criando bases para a formação do cidadão e futuro trabalhador. E o alicerce para isso foi a Constituição Cidadã promulgada em 1988.

Consideramos ainda, que os estudos realizados pela presente pesquisa se direcionam à compreensão da necessidade de os professores, pais, comunidade afim conheceram os direitos aqui analisados, no sentido de reafirmarem o compromisso com o futuro de nossa nação, através de educação infantil, colocando em prática esses ditames legais, mais ainda, que cada sujeito, consciente de seu papel, possa superar um história de esquecimento às crianças.

Os documentos aqui delineados não podem ser interpretados como controladores populacionais, em que é dada uma parca formação aos mais pobres e uma educação ampla às elites. Nós reconhecemos os inúmeros problemas que rodeiam nossa sociedade e nossa educação. É por ter esse reconhecimento e o acesso a história das nossas crianças desde a colonização portuguesa, que vislumbramos um mundo melhor. Essa pesquisa nos oportunizou conhecer o avanço lento da educação infantil, mas a palavra avanço é realidade que pode ser melhorada e desenvolvida cotidianamente.

Nos resta continuar falando, agindo, trabalhando e refletindo. Herbert de Souza (1990, não paginado) chamava atenção para enxergamos as crianças, pois se não a vemos como crianças "[...] é porque alguém a violentou antes, e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado. Essa que que vejo na rua, sem pai, sem mãe, sem casa, sem cama e comida, essa que vive a solidão das noites sem ninguém por perto, é um grito, um espanto".

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. **Educação e fronteiras on-line**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan. /abr. 2015. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/5176/2739. Acesso em: 02 mai. 2020.

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

BRASIL. Ministro da educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil.** Secretaria de Educação Básica: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação **Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação **Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação **Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Ministro da educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008.** Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm. Acesso em: 18 mar. 2020. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008.
BRASIL. Ministro da educação. Secretaria de Educação Básica. **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: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html. Acesso em: 18 mar. 2020. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008.
BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 fev. 2020.
BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71. Acesso em: 20 mar. 2020.
BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.
CRUZ, R. J. B. Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 112, p. 43-50, 2010.
GADAMER, H. G. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.
GIURIATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento:** contextos educativos para as infâncias no século XXI / Patrícia Giuriatti. – 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
KLEIN, S. B. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo:** um estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2004.
MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. 2.ed. rev. e atual. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.
MEDEIROS, E. Educação Infantil: os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos na Base Nacional Curricular Comum. **Plataforma Cultural**, 2017. Disponível em: http://plataformacultural.com.br/educacao-infantil-seis-direitos/. Acesso em: 24 ago. 2020.
MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**. Teoria método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2000.
NASCIMENTO, F. P. do. **Metodologia da Pesquisa Científica:** teoria e prática - como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.
PRIORE, M. His**tória das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
RIBEIRO, R. J. **Apresentando a base. In**: BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Primeira. Brasília, DF: MEC, 2015.

ROSA, L. O. **Continuidades e Descontinuidades nas versões da BNCC para Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALE. Itajaí, SC, 2019.
SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**.São Paulo: Cortez, 2007.
SILVA, D. N. "João Goulart"; ***Brasil Escola***. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/joao-goulart.htm. Acesso em 28 de ago. de 2020.
SOUZA, H. **Atitude Cidadã**. 1990. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/herbert-souza.htm. Acesso em: 25 ago. de 2020.
VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07. Acesso em: 24 ago. 2020.

A PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Kátia Aparecida da Silva Aquino [1]

RESUMO

No mundo atual, busca-se jovem que sejam criativos, possam se posicionar, que saibam trabalhar em grupo, dentre outras competências. Neste cenário, a escola tem um papel de fundamental importância, pois é através das diversas atividades pedagógicas que importantes competências são desenvolvidas. Dentre estas atividades, a produção de vídeos estudantis não só tem potencial de desenvolver competências como também promove o protagonismo do estudante. Buscando como base os aspectos positivos da produção de vídeos na escola, este trabalho apresenta algumas reflexões sobre como esta atividade pode contribuir para a promoção de uma Aprendizagem Significativa. Nesta direção, foram analisados roteiros e mapas conceituais desenvolvidos por estudantes do ensino médio no processo de produção de vídeos sobre uma temática relacionada a aspectos químicos. Os resultados obtidos confirmam o potencial da atividade no desenvolvimento de competências socioemocionais. Além disso, fornecem indícios de que houve uma aprendizagem com significado através da mobilização do conhecimento em mais de um contexto, tornando os conhecimentos prévios mais ricos e especificados.

Palavras-chave: ensino de química, mapa conceitual, competências, metodologia ativa.

INTRODUÇÃO

Utilização de filmes comerciais como recurso didático no ensino de ciências

O uso de filmes constitui um recurso didático cheio de riqueza tanto do ponto de vista artístico como da articulação do conhecimento (OLIVEIRA et al, 2013). Essas características contribuem para uma prática pedagógica interdisciplinar na escola que fomenta discussões mais ampliadas. Nem sempre os conceitos que podem ser trabalhados em um determinado componente curricular estão explícitos em um filme, ou seja, o currículo está oculto e é justamente por isso que as discussões podem instigar um raciocínio mais profundo do estudante dentro da perspectiva do seu desenvolvimento crítico e reflexivo. Para Coelho e Viana (2011) “a informação que deve ser retirada de um filme nem sempre está explícita nas cenas, pode estar subentendida em uma fala, em um cenário, em um modo de agir dos personagens, etc” (p.92). Neste processo é

[1] Pós-doutorado em Educação Tecnológica, docento Titular do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernanbuco – CAp/UFPE, aquino@ufpe.br.

fundamental que o professor ou a professora assuma um papel de mediador do processo de reconhecimento de saberes através da linguagem cinematográfica.

Santos e Aquino (2011) registraram um relato sobre o uso do filme *Perfume: A História de um Assassino* (2006) como recurso didático para o ensino de química em turmas do ensino médio. O filme foi utilizado para identificação de funções orgânicas (alcoóis, aldeídos, cetonas, ácidos carboxílicos, éteres e ésteres, terpenos e compostos benzênicos), bem como na conceituação de processos de separação de mistura. O filme também foi utilizado para fomentar a discussão sobre a composição química dos compostos que produzem odores e a sua relação com a Bioquímica. Assim, os conceitos sobre carboidratos, proteínas e lipídeos foram trabalhados com o apoio das discussões realizadas durante a exibição do filme em paradas estratégicas.

Sousa e colaboradores (2020) analisaram o filme *As aventuras de Sammy* (2010) e identificaram o seu potencial para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias através de cenas que podem ser exploraras para discutir transformações do meio ambiente tanto em decorrência da ação humana quanto devido a fenômenos naturais. Os autores recomendaram a utilização do referido filme em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Existem outros trabalhos que relatam com o uso de filmes na área de Ciências da Natureza (MAESTRELLI; FERRARI, 2006; AMORIM et al, 2013; COSTA; BARROS, 2016;), contudo ainda são poucos os registros do uso de filmes comerciais nesta área do conhecimento.

Pode-se dizer que sempre houve uma associação entre cinema e educação e foi no XX que se elaborou um contexto teórico que reconheceu o valor do cinema na construção do conhecimento, o que contribuiu definitivamente para sua constituição enquanto recurso pedagógico. Contudo para usar filmes como ferramenta pedagógica é preciso saber que nem todo filme serve para todas as finalidades. Por isso, descobrir os significados e a estrutura de cada filme depende de uma investigação docente atrelada ao seu planejamento. A atividade educativa é uma ação intencional, ou seja, deve oferecer condições para que o estudante compreenda os fatos e os eventos da realidade. Com o intuito de auxiliar o docente na escolha de filmes para utilização na escola e para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram escolhidos os filmes que estão dispostos no Quadro 1. A sugestão apresentada é meramente fruto de uma interpretação e que pode ter direcionamentos distintos de acordo com a análise de cada docente.

Quadro 1. Filmes comerciais que podem ser utilizados como recurso didático nas aulas de ciências.

Título do Filme	**Sinopse***	**Sugestão de abordagem**
Anjos e Demônios (2008) de Ron Howard (suspense)	O professor de simbologia Robert Langdon (Tom Hanks), depois de decifrar o código DaVinci, é chamado pelo Vaticano para investigar o misterioso desaparecimento de quatro cardeais. Agora, além de enfrentar a resistência da própria igreja em ajudá-lo nos detalhes de sua investigação, Langdon precisa decifrar charadas numa verdadeira corrida contra o tempo porque a sociedade secreta por trás do crime em andamento tem planos de explodir o Vaticano.	Modelo padrão, conceitos de antimatéria, bóson de Higgs
Óleo de Lorenzo (1992) de George Miller (drama)	Um garoto levava uma vida normal até que, quando tinha seis anos, estranhas coisas aconteceram, pois ele passou a ter diversos problemas de ordem mental que foram diagnosticados com adrenoleucodistrofia (ALD), uma doença extremamente rara que provoca uma incurável degeneração no cérebro, levando o paciente à morte em no máximo dois anos. Os pais do menino ficam frustrados com o fracasso dos médicos e a falta de medicamento para uma doença desta natureza. Assim, começam a estudar e a pesquisar sozinhos, na esperança de descobrir algo que possa deter o avanço da doença.	Bioquímica, doenças raras, ética e desenvolvimento científico
Wall-e (2008) de Andrew Stanton (animação)	Após entulhar a Terra de lixo e poluir a atmosfera com gases tóxicos, a humanidade deixou o planeta e passou a viver em uma gigantesca nave. O plano era que o retiro durasse alguns poucos anos, com robôs sendo deixados para limpar o planeta. Wall-E é o último destes robôs, que se mantém em funcionamento graças ao autoconserto de suas peças. Sua vida consiste em compactar o lixo existente no planeta, que forma torres maiores que arranha-céus, e colecionar objetos curiosos que encontra ao realizar seu trabalho. Até que um dia surge repentinamente uma nave, que traz um novo e moderno robô: Eva. A princípio curioso, Wall-E logo se apaixona pela recém-chegada.	Preservação da natureza, poluição, biodiversidade
O dia depois de amanhã (2004) de Roland Emmerich (ficção científica)	A Terra sofre alterações climáticas que modificam drasticamente a vida da humanidade. Com o Norte se resfriando cada vez mais e passando por uma nova era glacial, milhões de sobreviventes rumam para o sul. Porém o paleoclimatologista Jack Hall (Dennis Quaid) segue o caminho inverso e parte para Nova York, já que acredita que seu filho Sam (Jake Gyllenhaal) ainda está vivo.	Condições climáticas e aquecimento global

Quadro 1. Filmes comerciais que podem ser utilizados como recurso didático nas aulas de ciências (final).

Avatar (2009) de James Cameron (ficção científica)	Na'Vi são seres humanoides que, apesar de primitivos, possuem maior capacidade física que os humanos. Os Na'Vi têm três metros de altura, pele azulada e vivem em paz com a natureza de Pandora. Os humanos desejam explorar a lua, de forma a encontrar metais valiosos, o que faz com que os Na'Vi aperfeiçoem suas habilidades guerreiras. Como são incapazes de respirar o ar de Pandora, os humanos criam seres híbridos chamados de Avatar. Eles são controlados por seres humanos, através de uma tecnologia que permite que seus pensamentos sejam aplicados no corpo do Avatar. Desta forma Jake pode novamente voltar à ativa, com seu Avatar percorrendo as florestas de Pandora e liderando soldados. Até conhecer Neytiri (Zoe Saldana), uma feroz Na'Vi que conhece acidentalmente e que serve de tutora para sua ambientação na civilização alienígena.	Bioluminescência, biodiversidade, preservação do meio ambiente
Osmose Jones (2001) de Bobby Farrelly, Peter Farrelly (animação)	Frank Pepperidge (Bill Murray) é um construtor que repentinamente pega um resfriado. Este pequeno fato deflagra uma guerra dentro do seu corpo, que é conhecido por "Cidade de Frank", e faz com que a célula branca policial Osmosis Jones (Chris Rock) e a pílula Drixorial (David Hyde Pierce) juntem suas forças a fim de eliminar os vírus que estão dentro do corpo de Frank e ameaçam todo a "cidade" onde vivem.	corpo humano, sistema imunológico
O dia seguinte (1983) de Nicholas Meyer (drama)	Década de 80. Em Lawrence, uma pequena cidade próxima a Kansas City, Russell Oakes (Jason Robards) está ocupado com seus afazeres como chefe de cirurgia do hospital local e a família Dahlberg cuida dos preparativos para o casamento da filha mais velha. Paralelamente o exército russo invade Berlim Oriental, o que cria uma crise entre a União Soviética e os Estados Unidos. Logo ambos os lados enviam seus mísseis nucleares, na intenção de vencer a guerra. Nos Estados Unidos um dos alvos é Kansas City, onde estão armazenados dezenas de mísseis nucleares.	Conflitos, guerras, energia nuclear

*Sinopses adaptadas de http://www.adorocinema.com/

Uma alternativa a utilização de filmes comerciais como recurso didático é o uso de curtas-metragens. Nesta direção, destaca-se o *Projeto Curta na Escola* que foi concebido na perspectiva da utilização de curta-metragem brasileiro para fins educacionais devido a aspectos como: a) representação da nossa sociedade e a nossa cultura por ser produzido no Brasil e por realizadores brasileiros; b) por ter qualidade reconhecida em todo o mundo por sua excelência e c) por ser de curta duração, geralmente próxima a 15 minutos, é ideal para utilização em sala de aula.

Dentro do projeto, professores podem se cadastrar e terão o apoio necessário para utilização de curtas na sua sala de aula. No *site* do projeto[2] os professores encontram a *Coleção Curta na Escola*, que auxilia na interação, o debate, o registro e a construção contínua e colaborativa de conhecimento sobre a utilização dos curtas-metragens brasileiros na educação. Em geral o potencial do uso do audiovisual na educação, seja por filmes ou por curtas-metragens, não é novidade. Contudo, as formas de sua implementação prática vêm evoluindo bastante e nesta perspectiva cabe ao docente trilhar o sucesso da prática baseado no perfil da sua turma e na realidade da sua escola.

A produção audiovisual estudantil e a promoção de uma Aprendizagem Significativa

Uma outra dimensão do audiovisual na escola (filmes, vídeo, videoclipe ou animações, como exemplo) é a sua produção pelo estudante. O processo de produção audiovisual na escola promove não só o protagonismo estudantil como permite o desenvolvimento de competências. Isso porque quando o estudante é desafiado para que produza um vídeo, por exemplo, ele precisa organizar suas próprias ideias para então comunicá-la, posicionar-se diante de possíveis conflitos e articular o conhecimento aprendido em outros contextos. Além disso, a produção é uma atividade que deve ser desenvolvida em grupo, que mobiliza a empatia para que a cooperação seja eficaz e gere um produto que represente a visão do grupo sobre a temática escolhida. O desenvolvimento de competências na educação básica é amplamente discutido em documentos oficiais de Educação como a Base Comum Curricular, por exemplo (BRASIL, 2018).

2 Disponível em <http://portacurtas.org.br/curtanaescola/o_projeto.asp>

Por outro lado, enquanto a produção audiovisual na escola se configura como uma estratégia dentro das metodologias ativas, também pode ser um caminho de promoção de uma Aprendizagem Significativa (AS). Para Ausubel (2003) o fator de maior importância para a promoção de uma AS é o que o estudante ou aprendiz já sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios. Segundo o teórico quando o novo conhecimento se ancorar em um conhecimento prévio específico, chamado de subsunçor, o modificando, o alargando ou o especificando, pode-se dizer que houve uma Aprendizagem Significativa. Por outro lado, quando o novo conhecimento não encontra um subsunçor específico para a ancoragem ocorre o que David Ausubel chama de Aprendizagem Mecânica (AM). A nova informação pode ser adquirida (tanto na AS quanto na AM) por recepção através de aulas expositivas, por exemplo, como por descoberta que, no contexto escolar, se processa com ou sem a medição do professor (AUSUBEL, 2003)

Neste contexto, a Aprendizagem Mecânica não um processo oposto a Aprendizagem Significativa e sim um *continuum* que se estabelece entre os dois tipos de aprendizagem. Isso quer dizer que o novo conhecimento adquirido, que no momento da sua aquisição não encontra um conhecimento prévio específico para ancoragem, pode se tornar um subsunçor para um outro conhecimento posteriormente adquirido. Por outro lado, Bergala (2008) afirma que só é possível aprender sobre uma produção audiovisual através do exercício de manejar uma câmera, que para muitos estudantes é algo novo. Pode ser que não haja um subsunçor específico que apoie esta ação em um primeiro momento, contudo depois que existe a familiarização com a teoria ou conceitos que estão ligados a tal manuseio se torna mais fácil utilizar tais conceitos para analisar a iluminação do espaço e então capturar a melhor imagem na gravação, por exemplo.

No processo de produção audiovisual na escola o estudante também precisa mobilizar os conhecimentos prévios para criar o roteiro que ganhará movimento nas gravações e edição. Nesse processo o estudante ressignifica o conhecimento, o articula com conhecimentos de diferentes áreas do saber e o flexibiliza em contextos que nem sempre são os estudados nos livros didáticos (AQUINO E CAVALCANTE, 2017). Todo este movimento se torna um caminho privilegiado para o desenvolvimento do protagonismo estudantil alinhado a promoção de uma Aprendizagem Significativa (BEZERRA et al, 2016).

Nesta direção, um vídeo representa a visão dos estudantes como já descrito, mas pode também ser um recurso de intervenção de uma realidade o que coloca os

estudantes como agentes transformadores e é exatamente isso que se busca com a educação: uma forma de usar o conhecimento para refletir e se posicionar diante de uma realidade. Sem este propósito o conhecimento não irá passar de meras regras que permitem marcar ou desenvolver uma resposta correta. É importante salientar que só ter o conhecimento prévio para ancorar um novo conhecimento e assim ser modificado por ele, não é a única prerrogativa para o desenvolvimento de uma Aprendizagem Significativa. O estudante precisa ter disposição para aprender de forma significativa e o material instrucional precisa ser potencialmente significativo (AUSUBEL, 2003).

Para ter disposição em aprender, o estudante precisa se envolver com a sua aprendizagem e o processo de produção audiovisual pode ser um gatilho importante. Quando os estudantes se deparam com o desafio de criar um vídeo, por exemplo, não só vem à tona os conhecimentos necessários para criar um bom roteiro, mas a bagagem cultural de cada integrante do grupo. Assim, ao passo que os conhecimentos vão sendo compartilhados, também vão ganhando ressignificados diante das novas perspectivas apresentadas. Sem tentar memorizar, sem achar que está estudando, o estudante busca novos conhecimentos em diversas fontes para dar sentido a um roteiro que logo ganhará movimento. Neste processo novas redes de conhecimentos se formam que aos poucos vai dando novos sentidos aos conhecimentos prévios e com isso, enxerga-se um grande potencial para modificar a estrutura cognitiva do estudante.

Com relação ao material instrucional, este deve apresentar informações relevantes que permita o estabelecimento de relações substantivas com os conhecimentos prévios do estudante. Para isso o material precisa ser lógico, sem apresentação de objetos de conhecimento arbitrários ou aleatórios para que permita que o novo conhecimento se ancore ao conhecimento prévio de forma não literal. É justamente entendendo que o conhecimento é flexível, que adquire significado no contexto aplicado, que o estudante consegue alcançar uma Aprendizagem Significativa. Nesta direção, quando um estudante escolhe uma trilha sonora ou um efeito especial que se adeque às cenas gravadas, corta e insere cenas para criar uma narrativa, ele agrega novos significados que vão se estabilizando durante o processo.

Ao produzir ou assistir um vídeo, o estudante se insere em um mundo de novos significados trazidos pelas imagens e as mensagens que elas juntas produzem. Com a mediação do professor no processo é possível que os estudantes não só ampliem os subsunçores como adquiram novos subsunçores que podem ser levados para a sua vida. Pautado na perspectiva de promover uma Aprendizagem Significativa no ensino de da

área de Ciências da Natureza, este estudo mostra os resultados de uma experiência com a produção de vídeos por estudantes da educação básica.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada é classificada como qualitativa descritiva por apresentar resultados que compreende um contexto (GODOY, 1995) e descreve as características de uma determindada população (GIL, 2007). A atividade de produção de vídeo aconteceu no componente curricular de Química, em duas turmas do 3^0 ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE), sobre a temática *Aplicações de compostos organicos*. No total cinco grupos (entre 9 e 11 componentes) foram formados com os estudantes das duas turmas. Optou-se por fazer um sorteio sobre a classe de compostos orgânicos que cada grupo iria trabalhar para evitar duplicidade.

A coleta de dados aconteceu pelo registro das atividades desenvolvidas durante a produção dos vídeos e mapas conceituais produzidos individualmente após a produção. A pergunta focal para a construção do mapa foi "Quais são as principais relações entre a isomeria e um composto orgânico?" O uso de mapas conceituais foi introduzido no contexto escolar como forma de representação das conexões entre conceitos que estão relacionados a um determinado conhecimento na estrutura cognitiva. Para ser considerado um mapa conceitual, o instrumento precisa apresentar um conjunto de proposições que se relacionem e responder uma pergunta focal. Uma proposição consiste em dois conceitos ligados por um termo de ligação (NOVAK; GOWIN, 1996; MOREIRA, 2013).

A análise dos mapas conceituais visou encontrar indícios da promoção de uma Aprendizagem Significativa. Para este fim foi analisado em cada mapa a) a articulação de diferentes domínios (contextos) em que os conceitos foram apresentados, b) se houve a introdução de aspectos trabalhados nos roteiros e nos vídeos dentre os conceitos apresentados e c) a correta articulação de conceitos que formaram cada proposição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Práticas pedagógicas durante a produção dos vídeos

Na era digital as redes sociais desempenham um papel muito importante e quando bem utilizado, podem se tornar fortes aliadas no contexto educacional. Periodicamente eram postadas nas redes sociais da turma notícias que englobavam a temática a ser desenvolvida na produção dos vídeos. Embora os estudantes vissem nesta ação uma forma de auxílio para as discussões relacionadas à escolha do contexto do vídeo, algo muito maior estava acontecendo: a construção do conhecimento de forma contextualizada.

Foram trabalhados sala de aula os compostos orgânicos e suas propriedades, contudo as aplicações foram discutidas de forma superficial para não interferir no processo criativo dos estudantes. Por outro lado, quando os compostos orgânicos foram trabalhados dentro das notícias que eram postadas nas redes sociais ganharam uma outra dimensão, outro significado, muito mais aplicado que ajudou os estudantes no processo de diferenciação dos seus conhecimentos prévios.

Como esperado, não foi observada nenhuma dificuldade dos estudantes em usar a rede social, uma vez que nossos jovens são indivíduos tecnológicos, que já são produtores e colaboradores virtuais em outras redes sociais. Faz parte da vida deles a comunicação na rede com os colegas, assistirem a vídeos e escutarem músicas em seus celulares e, até mesmo, enviar fotos dos quadros brancos das aulas presenciais para os colegas que estão ausentes. Os estudantes, de certa maneira, já iniciaram a ruptura para uma inovação metodológica no ensino. Colocar a produção audiovisual neste ritmo parece ser algo que se alinha a uma prática que já existe, mas que guarda na intencionalidade pedagógica um privilegiado caminho para aprender significativamente.

Numa atividade como a de produção de vìdeos também são desenvolvidas competências inerentes a um trabalho em grupo como a cooperação, o desenvolvimento de argumentos para a defesa de uma ideia em todas as fases das produção. Segundo De Chiaro e Leitão (2005) um argumento consite de um ponto de vista seguido por uma justificativa. Então foram observadas, durante as reuniões de grupo que aconteciam na sala de aula, que muitos estudantes usavam justificativas baseadas nas suas pesquisas ou da sua bagagem cultural para defender seu ponto de vista.

Além disso, o desenvolvimento de competências socioemocionais, também foram observadas. Nas primerias reuniões dos grupos eram nítidos os conflitos por conta da exposição de ideias que nem sempre geravam um consenso. Aos poucos, com a medição da professora, o barulho de multiplas falas foram trocadas pelo saber escutar um ao outro. Cada estudante começou a se interessar por uma função específica e não

foram poucos os casos de estudantes que optaram por funções que nunca imaginaram poder exercer, desenvolvendo então o autoconhecimento. A produção de vídeo estudantil aqui descrita também contribuiu para o projeto de vida de um dos estudantes que resolveu cursar a gradução de Cinema e Auodivisual. Algo que não estava no seu leque de opções profissionais antes de produzir um vídeo como atividade escolar. Desta forma, esta experiência mostra na prática as potencialidades da produção audiovisual na escola não só como uma estratégia de ensino, mas como promotora de competências conforme preconiza a BNCC, por exemplo (BRASIL, 2018)

Aspectos gerais dos vídeos produzidos

Todos os vídeos produzidos conseguiram comunicar a temática *Aplicações dos compostos orgânicos* e os contextos escolhidos foram bem diversificados. No Quadro 2 é possível observar a relação entre o composto orgânico trabalhado e o contexto que ele foi inserido no roteiro do vídeo que foi desenvolvido por cada grupo. No referido Quadro é mostrado um resumo do contexto para elucidar a narrativa criada pelos estudantes.

Quadro 2. Relação entre a classe de compostos orgânicos trabalhados por grupo e um resumo da história desenvolvida nos vídeos produzidos.

Grupo	**Classe do composto orgânico**	**Resumo**[3]
1	Sal de ácido sulfônico	No vídeo os estudantes mostraram como as farmácias estão mais presentes na nossa vida do que imaginamos.
2	Benzeno e derivados	No vídeo é contada uma trama que nos faz refletir sobre o consumo de refrigerantes.
3	Aminas	No contexto do vídeo um jovem tem a oportunidade de mudar seu destino quando volta ao passado e tenta trilhar outros caminhos.
4	Éster	O vídeo conta uma divertida aventura de uma pessoa que busca seu amigo desaparecido.
5	Álcool	Em um campeonato de fórmula 1 a sabotagem leva um piloto ao sucesso nas pistas e muita fama, mas nem tudo acaba bem.

[3] Curtas diponíveis no canal do projeto do YouTube Quimicurta em <http://gg.gg/quimicurta>

Ao analisar o Quadro 2, tem-se uma ideia de que os grupos desenvolveram roteiros que inserem um composto orgânico em contextos que permitem várias reflexões e discussões. Aspectos químicos se articulam a aspectos biológicos, sociais, políticos e econômicos. Neste cenário, o estudante promove uma ressignificação dos conhecimentos prévios que se tornam mais ricos, especificados e flexibilizados. Ao passo que os conhecimentos prévios foram se diferenciando, ao ganharem novos exemplos, também foram se reconciliando através da observância de similaridades com aspectos diferentes ao da química.

Os processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa fazem parte do desenvolvimento de uma Aprendizagem Significativa (MOREIRA, 1980; MOREIRA, 1999). Quando os estudantes trouxeram para seus roteiros a articulação de uma classe de compostos químicos com contextos que envolvem ética, capitalismo e ficção científica é possível observar que um estudo de diferenças e similaridades de conceitos foi desenvolvido. Os conhecimentos prévios relacionados a cada um destes contextos, que hora estavam provavelmente armazenados em redes distintas na estrutura cognitiva dos estudantes, passaram a fazer parte de uma nova rede, muito mais rica e articulada. Perceber tais diferenças ou similaridades coloca o indivíduo em um processo sofisticado de aquisição do conhecimento, a reconciliação integrativa. Entretanto, ao passo que acontece o processo de reconciliação integrativa, também acontece o processo de diferenciação progressiva que está relacionado a capacidade do novo conhecimento de deixar mais rico ou ser um exemplo do conhecimento prévio específico (MOREIRA, 1980). Tais constatações, apenas analisando os roteiros criados por cada grupo são fortes indícios de uma Aprendizagem Significativa em curso.

Obviamente que até aqui foi realizada a análise de um instrumento que foi produzido em grupo. Como a aprendizagem guarda idiossincrasia, o grau de amadurecimento das relações conceituais na estrutura cognitiva de cada estudante é única e acontece por estratégias muito pessoais.

Avaliação por mapas conceituais

Para analisar como os conceitos se articularam após a produção do vídeo foi solicitado a cada estudante um mapa conceitual. Na Figura 1 é apresentado um mapa conceitual produzido por um dos estudantes do Grupo 5 como exemplo.

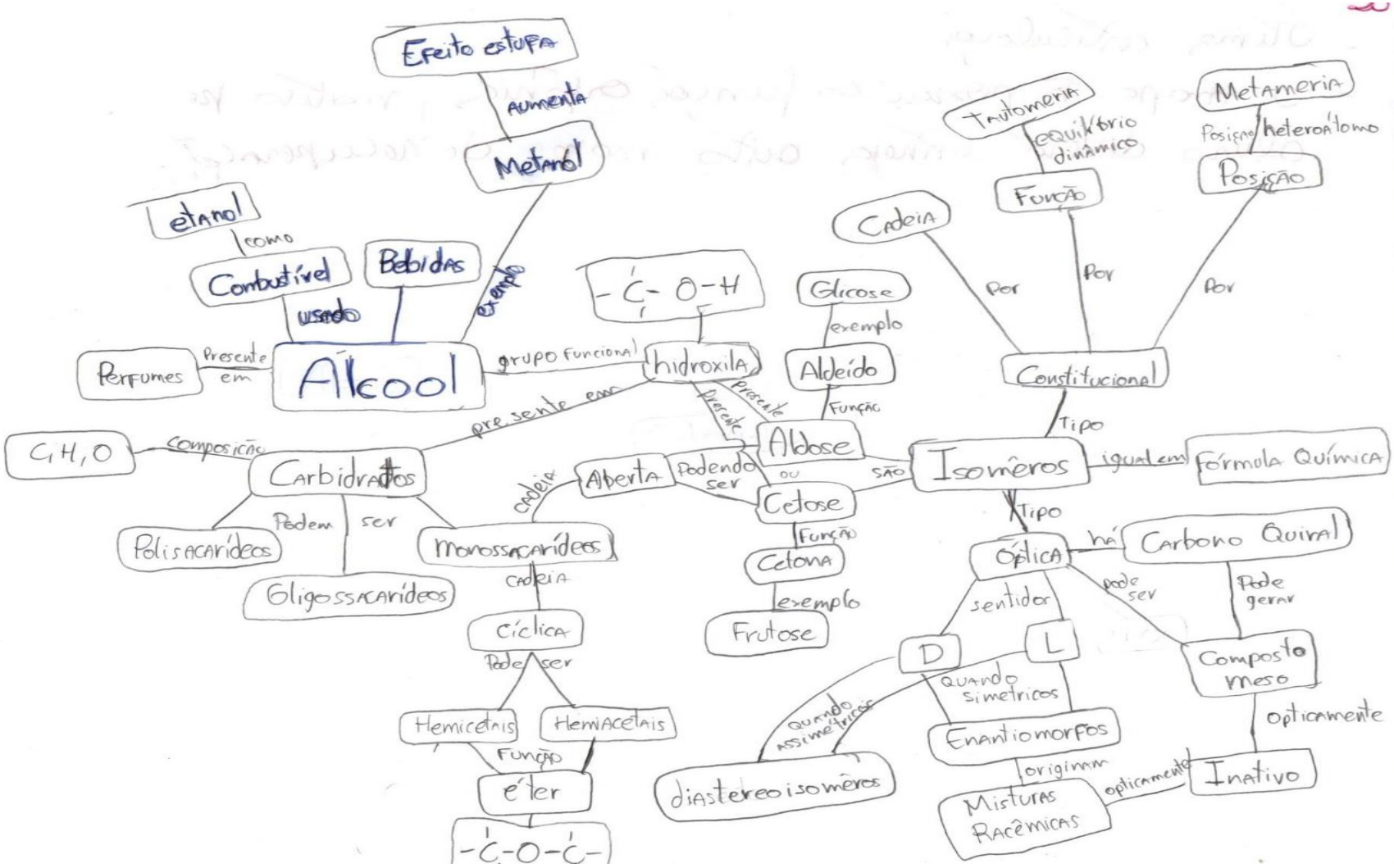


Figura 1. Mapa conceitual desenvolvido de um dos estudantes do Grupo 5

Para responder à pergunta focal através do mapa conceitual não foi fornecido nenhum direcionamento sobre quais conceitos deveriam ser utilizados ou número de proposições que deveriam ser construídas. Cabe salientar que os estudantes possuíam familiaridade na construção de mapas conceituais porque era um instrumento comumente utilizado para avaliação de outras atividades. Desta forma se exclui para esta análise questões técnicas, embora os mapas ainda precisem ser trabalhados quanto a clareza semântica nas proposições. A clareza semântica se consegue com maior facilidade quando são utilizados verbos como termos de ligação entre cada par de conceitos (CORREIA et al, 2010). Contudo, a intensão aqui é o de analisar as contribuições que a produção de vídeo pôde trazer para a aprendizagem dos estudantes e não a qualidade técnica dos mapas conceituais.

De forma geral em todos os mapas conceituais analisados foi detectado que 81% dos estudantes incluíram conceitos relacionados aos contextos que foram desenvolvidas nos vídeos. Este resultado é um forte indício do impacto que a produção de vídeo estudantil exerce no processo de ensino e aprendizagem de cada estudante. Para exemplificar este impacto de forma mais específica o mapa conceitual apresentado na Figura 1 será analisado. O mapa foi escolhido ao acaso no universo dos 81% de estudantes que foram discutidos anteriormente.

Para responder a pergunta “Quais são as principais relações entre a isomeria e um composto orgânico?” o estudante escolheu partir da classe das funções orgânicas que foi trabalhada no vídeo criado por seu grupo (Grupo 5), o álcool. Provavelmente esta escolha foi preferida pelo fato desta classe de compostos estar presente na sua memória recente. Todos os mapas foram construídos a mais ou menos um mês após a entrega dos vídeos finalizados. Uma outra alternativa está no fato do estudante ter se identificado com esta classe de compostos por conhecê-la um pouco mais por conta da produção do seu vídeo.

Do conceito “álcool” podemos observar o desenvolvimento de dois domínios. Um domínio trata dos aspectos químcos desta classe de compostos e, como esperado, conceitos sobre isomeria aparecem para responder a pergunta focal. O interessante é que neste domínio, o estudante escolheu articular a função álcool com os carboidratos, que é uma classe de macronutrientes que foi trabalhada na sala de aula para contextualizar as reações orgânicas. O ponto de similaridade encontrado pelo estudante entre a função álcool e a classe de carboidratos foi a “hidroxila”. Esta articulação nos faz inferir que neste momento o processo de diferenciação progressiva era predominante. O conceito

“alcool” se tornou mais rico, especificado, não se restringindo apenas ao seu conhecimento funcional em produtos de desinfecção ou combustível. A partir do conceito “hidroxila” o estudante construiu as relações com a isomeria. Mas os conceitos de isomeria não foram aleatórios, pois foram escolhidas apenas a isomeria constitucioanal e óptica. Isso quer dizer que o estudante não quis apenas mostrar o seu nível de conhecimento apresentando vários conceitos, mas apresentou apenas os conceitos de realmente faziam sentido para responder a pergunta focal, sem perder de foco as relações mais relevantes para ele entre os conceitos apresentados. Talvez por isso a isomeria geométrica tenha ficado de fora do seu mapa.

O outro domínio está associado às aplicações do álcool (letras mais escuras no mapa). Interessante averiguar que os conceitos “combustível”, “etanol”, “metanol”, “perfume”, “efeito estufa” e “bebidas” estão inseridos no contexto do vídeo criado pelo grupo que o estudante fez parte. Conforme foi descrito no Quadro 1, o Grupo 5 desenvolveu uma narrativa baseada em um prêmio de fórmula 1. Neste contexto, o protagonista utilizava metanol como combustível, o que é proibido devido sua toxicidade, para dar mais eficiência para o carro durante as corridas. O sucesso foi certo e o protagonista, agora um campeão, vivia uma vida de luxo em festas regadas a espumantes caros. Aspectos biológicos foram tratados no vídeo através dos impactos da inalação de metanol pelo ser humano, como a queima desta substância pode contribuir para o efeito estufa e o seu poder corrosivo do aço.

Verifica-se, então, que o estudante buscou no roteiro criado pelo seu grupo conceitos para responder à pergunta focal quanto a aplicação de compostos orgânicos. Tais conceitos parecem fazer muito sentido para o estudante, pois ele poderia ter escolhido qualquer outra classe de compostos para construir seu mapa. Quando o estudante apresenta domínios diferentes no mapa conceitual, neste caso o da aplicação e o dos aspectos químicos, nos faz acreditar que ele buscou um caminho mais sofisticado através das similaridades entre estes dois domínios, ou seja, o processo de reconciliação integrativa. Este processo geralmente é mais aparente quando aparecem ligações cruzadas no mapa (MOREIRA, 1980; MOREIRA, 2013). Entretanto, mesmo que tais ligações não sejam explicitas no mapa da Figura 1, percebe-se que houve uma busca pela articulação de conceitos em áreas diferentes do conhecimento. Este fato é um forte indício que a promoção de uma Aprendizagem Significativa está em curso e o processo de reconciliação integrativa foi o mais mobilizado no momento da construção do mapa.

As aplicações da classe dos álcoois apresentadas e nem de nenhuma outra classe de compostos orgânicos que também foram identificadas nos mapas de outros estudantes, não foram trabalhadas na sala de aula. Nesta direção, é possível inferir que a rede de conceitos apresentadas nas proposições do mapa conceitual representa a influência das pesquisas que levaram à produção dos roteiros. Ao buscar uma solução através de conceitos científicos para seus roteiros, os estudantes estavam na realidade modificando seus conhecimentos prévios, os deixando mais ricos, realizando comparações para encontrar similaridades que pudessem compor uma história interessante. Neste contexto, a aprendizagem não é só significativa é também ativa, pois promove a ressignificação em vários movimentos que ora são cognitivos ora são físicos para apresentar um mundo que pode ser transformado, um mundo que não é estático e a educação pode de fato ser o agente que abre as portas para tais movimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar a produção audiovisual estudantil como uma estratégia pedagógica significa romper com uma metodologia instrucional que ainda é utilizada na educação mundial e permitir que metodologias ativas ganhem um papel mais expressivo na escola. Nesta direção, busca-se o desenvolvimento de atividades que promovam o estudante para um papel mais ativo no processo da sua aprendizagem. A produção audiovisual na escola parece se alinhar a este caminho, pois o conhecimento ganha novos sentidos em novos contextos. Isso quer dizer que além de dinamizar o ensino é possível ainda promover uma Aprendizagem Significativa, pois o novo conhecimento proveniente de todo o processo de produção, se ancora e dá novos significados aos conhecimentos prévios específico. Além disso, entra em cena o desenvolvimento de competências socioemocionais que, através da mediação do professor ou professora, se tornam importantes para sanar os conflitos próprios de um trabalho em grupo.

Através do protagonismo estudantil a produção de vídeos ou outras mídias audiovisuais buscam comunicar uma visão de mundo. Visão que nem sempre é possível de comunicar em um modelo de ensino em que os conceitos são estáticos, por isso o estudante tende a assimilar seus significados de forma literal, pois são apresentados em apenas um contexto. Neste cenário é mais fácil de se instalar a desmotivação, pois a memorização é o caminho mais frutífero para mostrar que o conhecimento foi assimilado. Aqui não descartamos a importância da memorização para atividades

específicas, mas esta competência não deve ser o centro numa escola que deve acompanhar as revoluções que impactam a sociedade. Uma sociedade que busca pessoas proativas, que saibam se posicionar, que sejam criativas e a produção audiovisual na escola parece ser uma estratégia promissora para o desenvolvimento de jovens mais preparados para exercer seu papel nessa nova sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, N. R.; LEITE, S. Q. M.; TERRA, V. R. Cineclube na escola para promover alfabetização científica: debates sobre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente à luz da pedagogia histórico-crítica. **Enseñanza de las ciencias**, (Extra), 2889-2894, 2013.

AQUINO, K. A. S.; CAVALCANTE, P. S. Análise da construção do conhecimento significativo utilizando a produção de curtas metragens no ensino de química orgânica. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 16, n.1, p. 117-131, 2017.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BEZERRA, B. M. S.; AQUINO, K. A. S.; CAVALCANTE, P.S. A produção audiovisual como ferramenta para construção do conhecimento na perspectiva de uma aprendizagem significativa. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, v.2, n.1, p. 341-348, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CORREIA, P. R. M; SILVA, A. C.; JUNIOR, F. G. R. Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula. **Revista Brasileira de Física**, v. 32, n.4, p. 4402-4408, 2010.

COELHO, R. M. F.; VIANA, M. C. V. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, v. 1, p. 89-97, 2011.

COSTA, E. C. P.; BARROS, M. D. M. Fantasia versus realidade: explorando as potencialidades do cinema para o ensino de ciências e biologia. **Revista Práxis**, v. 8, n. 1, p. 27-35, 2016.

DE CHIARO, S.; LEITÃO. S. O papel do professor na construção discursiva da Argumentação em sala de aula. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n.3, p. 330-357, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

MAESTRELLI, S. R. P.; FERRARI, N. O *Óleo de Lorenzo*: o uso do cinema para contextualizar o ensino de genética e discutir a construção do conhecimento científico. **Genética na Escola**, v.1, n.2, p. 35-39, 2006.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. **Ciência e Cultura**, v.32, n. 4, p. 474-479, 1980.

_____. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Ed. UNB, 1999.

_____. Aprendizagem Significativa em mapas conceituais. **Textos de Apoio ao Professor de Física**, v. 24, n. 6, 2013. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/public/taef/v24_n4_moreira.pdf> acesso em 10 set. 2020.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 1996.

OLIVEIRA, N M.; JUNIOR, W. D. O uso do vídeo como ferramenta de ensino aplicada em biologia celular. **Enciclopédia Biosfera** , v.8, n.14, p.1788-1809, 2012

SANTOS, P. N.; AQUINO, K. A. S. Utilização do cinema na sala de aula: aplicação da química dos perfumes no ensino de funções orgânicas oxigenadas e bioquímica. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 3, p. 160-167, 2011.

SOUSA, M. C. F; CICUTO, C. A. T.; LUCCHESE, M. M. O cinema no Ensino de Ciências da Natureza: análise do filme “As aventuras de Sammy”. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, P.1-13, 2020.

A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO MIDIÁTICO E DO PROTAGONISMO JUVENIL ATRAVÉS DA ESCRITA DE UM JORNAL ESCOLAR

Giselle Bezerra Mesquita Dutra [1]
Lya Oliveira da Silva Souza Parente [2]
Ana Paula Matias [3]
Maria Rosilane da Costa [4]

RESUMO

Propomos neste artigo analisar o exercício do protagonismo juvenil quanto às ações de letramento midiático na produção de um jornal escolar. Para alcançar o objetivo mencionado, adotamos os conceitos de Buckingham (2010) sobre o letramento midiático, assim como as abordagens de Baltar (2010) e de Bonini (2011) sobre as mídias escolares e sobre o jornal escolar, respectivamente, e de Ribas Júnior (2004) sobre o protagonismo juvenil. Sendo uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, utilizamos como técnicas de construção de dados: a observação participante das ações desenvolvidas pelo *Clube do Jornal*, em uma escola pública municipal de Fortaleza, no Ceará; a entrevista semiestruturada com dois membros pertencentes a cargos de gestão do clube e as cartas pessoais redigidas por parte de seus integrantes. Como resultados, analisamos que o protagonismo juvenil, durante a produção do jornal escolar na instituição em estudo, está presente em diversas atividades de letramento midiático, como: na realização de reuniões, na escolha dos gêneros discursivos/textuais para a edição, na organização da hierarquia etc. Verificamos como resultado que esse protagonismo é ainda intuitivo, pois falta uma efetiva consciência desses estudantes quanto às realizações que empreendem. Isso ocorreu porque os professores e os gestores não conseguiram, até o momento da investigação, assessorar a promoção das práticas letradas e o desenvolvimento das ações protagonistas do *Clube do Jornal* por meio da leitura e da escrita midiática do jornal escolar.

Palavras-chave: Letramento midiático, Jornal escolar, Protagonismo juvenil.

INTRODUÇÃO

Há quase uma década, Antunes (2009, p. 212), já afirmava com propriedade que "[...] temos em conta que o desempenho dos alunos, na escrita, não tem correspondido, em geral, ao dispêndio de tempo e de recursos envolvidos na atividade pedagógica do ensino da língua".

[1] Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Ceará (UFC) - CE, gibmdutra@gmail.com;
[2] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) - CE, lya.loss@gmail.com;
[3] Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Ceará (UFC) - CE, anapaulamatias1914@gmail.com;
[4] Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Ceará (UFC) - CE, rosilane_professora@hotmail.com.

Diante disso, podemos inferir que o déficit da escola como agência de letramento tem-se tornado um desafio antigo, que ainda precisa ser enfrentado e resolvido, visto que ele traz à tona reprovação, repetência, evasão e principalmente, a exclusão social.

Kleiman (2005, p. 5), justifica que "[...] o letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar". Assim sendo, consideramos, por exemplo, que os textos dos jornais cumprem uma estratégia interessante a ser investigada pedagógica, linguística e discursivamente para a configuração do letramento dos educandos, em especial na educação básica. Destarte, levantamos o pressuposto de que o estudo e a produção de enunciados/textos jornalísticos são um bom exemplo de como os professores podem auxiliar os estudantes na construção e/ou na promoção dos letramentos, em especial do letramento midiático (BUCKINGHAM, 2003; 2010), inserido no jornal escolar e nas mídias escolares (BONINI, 2011; BALTAR, 2010).

Apoiamo-nos, para este artigo, na fundamentação mais geral de letramento midiático por entendermos que o jornal está inserido na mídia, pois integra a rede de suportes direcionados a mediar pessoas. Além disso, proporciona aos estudantes uma interação autêntica, via jornal escolar, estamos no caminho para o desenvolvimento dos aspectos conceituais do letramento midiático segundo Buckingham (2010): *representação*, *produção*, uso da *língua* e *audiência*.

Os gêneros discursivos/textuais da esfera midiática, assim como os demais gêneros relacionados às múltiplas interações humanas, cumprem objetivos variados, bem como almejam interlocutores específicos e dispõem-se através de diferenciadas sequências tipológicas, que exprimem intencionalidades dos escritores e dos dirigentes da redação do jornal. Com isso, eles informam, persuadem, divertem, alertam e argumentam em favor de uma ideia; ou seja, estabelecem uma interação com os leitores dessa mídia comunicativa.

Quando esse encontro com os enunciados midiáticos é de própria autoria dos estudantes, configurando não só a "mídia *na* escola", mas sim a "mídia *da* escola", Baltar (2010, p. 186) considera que essa atividade tem bastante relevância porque "[...] o trabalho de criação da mídia da escola pode/deve ir muito além de meras atividades didático-pedagógicas descontextualizadas de leitura de periódicos, revistas ou *site* de internet nas aulas de Língua Portuguesa", haja vista que os gêneros e os textos que circulam na sociedade são cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos.

Por isso, esse autor define como letramento midiático "[...] o domínio de eventos e práticas sociais, tais como a produção de jornal impresso, a produção de programas de tevê e de rádio, bem como o domínio do conteúdo dessas mídias transposto para o formato web". Baltar (2010, p. 179) ainda argumenta que,

> para que os estudantes possam atuar nessas práticas/eventos com autonomia e protagonismo, é imprescindível que a escola lhes proporcione a participação em projetos de letramento que possibilitem a vivência da elaboração de mídias escolares independentes – novos programas, quadros, seções de jornais, etc., e viabilizem, a partir dessas novas práticas e eventos, o surgimento de novos gêneros textuais/discursivos. (BALTAR, 2010, p. 179)

A partir do exposto, acreditamos ser o jornal escolar uma ferramenta propícia para despertar nos estudantes o que Possenti (2002, p. 109) classifica como "singularidade" e "tomada de posição", na perspectiva de que, sendo eles capazes de escrever textos singulares, são capazes de se mostrar, de pensar sobre o mundo de forma autoral, autêntica e protagonista. Para ele, quando as práticas de escrita na escola propiciam que os discentes sejam escritores autorais, os professores não estão apenas ensinando língua e comunicação por meio da escrita, mas propiciando que esses indivíduos tomem a palavra e, por meio dela, tornem-se protagonistas de seus projetos de dizer em diversas cenas sociais.

Dessa forma, defendemos a presença do jornal no ambiente escolar devido à variedade temática, ao poder informativo e persuasivo nos discursos, à atualidade de assuntos e à facilidade de acesso em diversos ambientes letrados. Com isso, tal suporte midiático parece-nos ser bem aceito nos espaços escolares a fim da exploração do seu potencial pedagógico. Trabalhamos, também, a partir da suposição de que a produção jornalística pelos estudantes pode proporcionar um espaço para que eles se tornem sujeitos na promoção de seus letramentos por meio da editoração de um jornal escolar autêntico para a comunidade interna à escola, como para leitores externos a ela.

No cumprimento, então, de nossas atividades como pesquisadoras, tomamos conhecimento das práticas de escrita de um grupo de estudantes de uma escola pública municipal de tempo integral, na cidade de Fortaleza, chamado *Clube do Jornal*. Esse pequeno grupo empreende a editoração de jornais escolares como também cuida de sua divulgação impressa junto à comunidade escolar. O objetivo da presente pesquisa configurou-se, então, em analisar o exercício do protagonismo juvenil quanto às ações de letramento midiático na produção de um jornal escolar.

Para isso, a organização deste texto se compõe, além desta introdução, de uma fundamentação teórica acerca do letramento midiático, de conceitos sobre o jornal escolar, bem como do protagonismo juvenil. Dando continuidade, apresentaremos os caminhos da pesquisa em termos metodológicos. Após esses aspectos, teremos o momento destinado à discussão dos resultados e à exposição das considerações finais, conforme o objetivo traçado.

METODOLOGIA

A presente investigação, em sua propositura, teve uma abordagem qualitativa por se tratar de uma análise, de uma reflexão, através do estudo das ações sociais, individuais e grupais dos sujeitos envolvidos, realizando um exame intensivo dos dados em fonte direta destes (MARTINS, 2004). O estudo teve ainda um caráter etnográfico (CHIZZOTI, 2006), uma vez que, para analisarmos o exercício do protagonismo durante a produção do jornal escolar, necessitamos, por algum período, estabelecer uma vivência direta com o *Clube do Jornal*.

Quanto ao local, tratou-se de uma Escola de Tempo Integral (ETI), que faz parte da rede pública municipal de Fortaleza, considerada do tipo urbana, a qual atende discentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O nome real da instituição foi mantido em sigilo em toda a extensão deste texto, como um dos preceitos que envolvem a ética na pesquisa.

Em relação aos participantes, foram 25 estudantes do *Clube do Jornal*, sendo 21 discentes do 6º ano e 4 do 7º ano. Vale ressaltar que eles estão nomeados, no decorrer deste texto, pela função que ocupavam dentro do clube no momento da pesquisa, e que a investigação utilizou termos de assentimento – para as crianças -, e de consentimento – para seus pais e/ou responsáveis conforme estabelece o Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) com humanos.

É apropriado também esclarecer que este trabalho foi produzido utilizando dados do acervo da pesquisa de mestrado da autora principal (DUTRA, 2018) enquanto que as coautoras realizaram colaborações significativas para a elaboração deste texto em específico, uma vez que elaboramos um novo objetivo mediante uma nova problematização, e, consequentemente, encontramos resultados diferenciados dos relatados na dissertação. Além disso, trabalho semelhante foi publicado nos anais do VI CONEDU, no ano de 2019, conforme as normas exigidas naquele momento. A partir dessa publicação exitosa, procedemos a ampliações e a melhorias no texto a fim de concretizarmos a publicação para o E-book no ano de 2020.

Para a construção dos dados usamos as técnicas de observação participante, a entrevista semiestruturada e a elaboração de cartas por parte dos integrantes do grupo midiático. No caso, observamos a elaboração de uma edição inteira do jornal escolar, buscando compreender as ações protagonistas envoltas nesse processo.

Em relação à entrevista semiestruturada, elaboramos perguntas voltadas ao presidente do *Clube do Jornal* e à secretária temporária a fim de percebermos o que eles entendem sobre protagonismo juvenil e como o realizam. Esses cargos de gestão dentro do clube foram o motivo da escolha dos próprios participantes.

Para finalizar, solicitamos a cada estudante desse clube – dos 25 componentes, 13 participaram - a elaboração de uma carta pessoal direcionada hipoteticamente a um colega de outra escola informando-lhe o que é necessário para desenvolver o projeto do jornal escolar, baseando-se no que eles vivenciam na instituição de ensino. E nessa reflexão também pudemos coletar dados acerca do protagonismo, os quais encontraremos mais adiante neste texto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANALISANDO O PROTAGONISMO JUVENIL NO CLUBE DO JORNAL

Para melhor entendimento sobre as categorias do letramento midiático (*representação*, *produção*, uso da *língua* e *audiência)* propostas por Buckingham (2010) descreveremos, com nossas palavras, as explicações de Buckingham (2010) a fim de percebermos como o letramento midiático e o jornal escolar coadunam com ações de protagonismo em meio ao ambiente educacional.

Desse modo, o primeiro aspecto a ser definido é o da *representação*, o qual tem a ver com as tomadas de posição e as intencionalidades dos sujeitos escritores. Podemos pensar a *representação* no momento em que os estudantes planejam o formato do jornal, quando produzem os textos respaldados pelas vivências que eles têm dentro e fora da escola, escolhendo consciente e/ou inconscientemente assuntos, discursos, motivações e valores ideológicos que acabam perpassando suas produções. Dessa forma, os discentes redatores passam a desenvolver uma postura protagonista, pensante a respeito do mundo ao seu redor e que efetiva escolhas textuais - não impostas pelos professores.

No que se refere ao uso da *língua*, trata-se da utilização dos diversos mecanismos linguísticos utilizados – ou não – pelos estudantes na construção dos gêneros discursivos/textuais do jornal escolar. Essa compreensão da língua materna, a partir das produções escritas dos estudantes, é uma forma de percebermos como essa materialização está atrelada aos conhecimentos funcionais do próprio código linguageiro por parte dos sujeitos da pesquisa, considerando também o que eles conhecem a respeito dos gêneros do jornalismo, e como os produzem para atingir certos objetivos da escrita. Atrelado a esse conhecimento da língua, os textos revelam a identidade de quem está escrevendo.

A respeito da *produção*, implica entender quem escreve e o lugar de onde escreve. Trata-se de um aspecto ligado à tomada de decisões, a subjetividades, a escolhas e ao contexto histórico e cultural em que esse indivíduo produtor está inserido, considerando os papéis sociais exercidos na estrutura do jornal escolar. Logo, os caminhos que configuram essa escrita estão

marcados pelas idas e vindas, pelas construções e desconstruções, pelos erros e acertos, muito analogamente ao que ocorre em uma redação jornalística "de verdade" - em que o processo de produção é regido por complexidades inerentes ao ato de escrever social e dialógico – porém, inserido em vivências escolares.

Nessa perspectiva, o jornal escolar também passa por exigências de promoção, de patrocínio e de publicação, mesmo que essas atividades não sejam pensadas profissional e comercialmente. Os estudantes precisam construir suas pautas de assunto, buscar fatos relevantes do meio escolar e selecionar gêneros jornalísticos que melhor se adequam à determinada proposta de escrita social circunscrita à instituição educacional. Portanto, é verídico constatar que esse aspecto conceitual está bastante interligado aos demais – *representação, língua e audiência* – pois as atividades que envolvem toda a produção jornalística escolar são norteadas por concepções de mundo, são construídas através das convenções linguísticas e são idealizadas pensando em um leitor específico.

Por fim, um último aspecto conceitual ligado ao letramento midiático é a *audiência*. Sabendo que a *audiência* se refere ao público destinatário do jornal escolar, compreendemos essa *audiência*, nesse caso, como sendo, inicialmente, os leitores existentes na própria escola, incluindo gestores, professores, funcionários, estudantes e seus pais. No entanto, a função discursiva do jornal escolar pode ser expandida para fora da instituição, o que, na verdade, possibilita que o público-leitor seja potencializado em quantidade e em perfil, uma vez que os estudantes podem distribuir alguns exemplares pela comunidade extraescolar. Essa audiência poderia incluir, portanto, leitores em mercadinhos, em outras instituições governamentais, em setores comerciais e em diversos outros locais circunvizinhos à escola.

Assim, o educando será sempre visto como um sujeito interativo e social, que se relaciona com o outro intersubjetivamente. As práticas letradas, portanto, são consideradas atividades criadoras e constitutivas de múltiplos conhecimentos e identidades, para além do aspecto linguístico. Por isso mesmo elas são transformadoras, como Smolka (1999, p. 60) afirma em "[...] é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social".

Portanto, pela linguagem jornalística – no caso deste trabalho –, os estudantes, na interação com os outros, têm condições de conhecer a realidade, formulando e reformulando maneiras de entender o mundo, a sociedade, eles mesmos, enquanto sujeitos da linguagem e produtores dos textos presentes no jornal escolar; resultando em ações midiáticas que comprovam o caráter de protagonismo estudantil na editoração de um jornal escolar.

Para analisarmos as posturas dos participantes desse estudo e para melhor compreensão sobre o termo protagonismo associado à educação trouxemos a concepção apresentada por Ribas Júnior (2004, p. 3), com a qual comungamos.

> 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. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo. Protagonismo juvenil é a participação consciente dos adolescentes em atividades ou projetos de caráter público, que podem ocorrer no espaço escolar ou na comunidade: campanhas, movimentos, trabalho voluntário ou outras formas de mobilização.

Essa definição de protagonismo coaduna com a ideia de uma educação libertadora, muito preconizada pelos estudos de Freire (2014), a qual incentiva as pessoas a serem sujeitos de sua própria história e a transformarem as circunstâncias da realidade em que estão inseridas. Partindo, então, dessa concepção, principalmente quando se refere à participação consciente dos adolescentes em projetos no espaço escolar, fazemos uma relação imediata com o protagonismo que é exercido pelos estudantes do *Clube do Jornal*.

Nessa perspectiva, a produção do jornal escolar que estamos analisando sinaliza para uma ação ampla e complexa de protagonismo desses estudantes por meio dos usos da linguagem escrita. A partir do ciclo de observações que realizamos, foi percebido que os integrantes do jornal têm bastante liberdade para elaborar as edições, podendo realizar reuniões e bingos para angariar recursos financeiros, bem como distribuir os exemplares de sala em sala, digitar os textos no laboratório de informática, dentre outras ações que competem ao processo de produção desse veículo comunicativo. É notório que a diretora da escola e a professora responsável pelo *Clube do Jornal* não costumam interferir nas decisões desses estudantes, deixando-os à vontade e colaborando quanto a questões técnicas e de logística, como: impressão, espaço e horário para a realização dos bingos e das reuniões, carimbos nas cartelas do bingo, breves correções dos textos etc.

No transcorrer desse processo, vimos que o protagonismo exercido pelos estudantes tem sido essencial para que os seus letramentos sejam expandidos com mais identidade, autonomia e, principalmente, indícios de autoria (POSSENTI, 2002). Analisamos, porém, que essa quase isenção dos representantes da escola – do núcleo gestor e dos professores – limita as possibilidades de se elaborar um jornal ainda melhor, mais ampliado discursivamente.

Um caminho interessante seria a realização de oficinas para o conhecimento e para a divulgação de aplicativos digitais gratuitos que didatizam os enunciados/textos do jornal, com

a finalidade de uma melhor distribuição gráfica e organização visual. Outra atitude poderia ser a parceria da escola com agências da mídia jornalística, com a promoção de visitas e de palestras de jornalistas profissionais à escola, como forma de incentivo a uma vivência mais próxima dos procedimentos utilizados em uma publicação real.

Em outros termos, dentre tantas ações exitosas que podem ser realizadas, ratificamos que uma participação mais efetiva da escola, como a principal agência de letramento (KLEIMAN, 2005) possibilitaria que esse veículo midiático fosse mais bem aproveitado e que os estudantes pudessem desenvolver ainda mais as suas habilidades de uso da escrita, pautadas em um letramento mais ideológico do que autônomo (STREET, 2014).

Isso também é comungado por Baltar (2010, p. 186) ao defender que um projeto de escrita, como o jornal escolar, por exemplo, pode e deve receber colaborações não exclusivas do professor de língua materna, mas de todo o corpo docente, da direção, dos funcionários e dos responsáveis dos estudantes. Segundo o autor,

> embora seja importante contar com um professor de língua para participar da coordenação do projeto crítico de letramento midiático na escola, principalmente quando surge a necessidade de aprimorar os textos que são produzidos pelos participantes do projeto, é interessante que mais colegas de outras disciplinas possam trabalhar conjuntamente, abrindo espaço na mídia que estará sendo construída na escola para uma pluralidade de discursos. Também é imprescindível que a implantação de uma mídia na escola tenha a chancela do corpo diretivo (diretora, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas) e do conselho escolar (pais e mães de alunos e funcionários) e dos representantes estudantis. (BALTAR, 2010, p. 186)

Uma vez que cada clube da escola em questão tem um(a) professor(a) responsável, o presidente do *Clube do Jornal*, doravante *CJ*, informa que a função da professora representante do CJ, no entendimento interpretativo das pesquisadoras, é bastante limitada; sendo centrada em empréstimos de materiais tecnológicos e em correções das produções escritas.

> *Presidente do CJ*: Todos os clubes eles têm um representante do clube, que é obrigatório ser os professores. Então, nós, no caso do meu clube, temos a professora de Português. Ela é que, às vezes, empresta o computador, o celular, o cabo USB, essas coisas que facilitam as entrevistas e todos os tipos de coisas do jornal. Quando nós sabemos de alguma notícia, aí nós..., eu escrevo em um caderno, que é esse aqui, eu escrevo nesse caderno e depois eu faço uma cópia, passo *pro* meu *pendrive*, faço uma cópia e passo e dou *pra* ela; ela olha toda a folha e marca as palavras que estão erradas ou as palavras que podem melhorar, essas coisas...[sic] (DUTRA, 2018, p.82).

Esse tipo de apoio parece se distanciar da proposta de Bonini (2011) quando afirma que o jornal escolar pode ser um excelente instrumento de ensino-aprendizagem sobre os usos da linguagem, especialmente na perspectiva de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). Ademais, tende a limitar o que poderia ser uma importante entrada dos estudantes em uma escrita de caráter mais social, autoral e protagonista (ANTUNES, 2009).

Portanto, podemos identificar nas ações observadas, em algumas declarações dos estudantes gestores do clube, nas entrevistas, e por alguns trechos das cartas pessoais que esses sujeitos estiveram sozinhos no processo, sem qualquer (ou pouca) orientação que os auxiliasse a respeito dos aspectos que envolvem a escrita de uma produção jornalística, mesmo que ela seja situada no ambiente educacional.

Entre esses aspectos, poderíamos destacar a recomendação feita pelos atuais documentos norteadores para a educação básica brasileira, que envolvem o eixo uso – reflexão – uso da linguagem, em que os professores poderiam orientar os estudantes acerca dos(as): I) principais gêneros discursivos/textuais dessa esfera de comunicação; II) diversos estilos de linguagem que poderiam ser utilizados; III) estruturas que se assemelham as de um jornal convencional; IV) temas mais voltados a esse suporte; V) estratégias para alcançar mais leitores; VI) movimentos retóricos dos gêneros que compõem o processo de edição; VII) práticas/eventos de multiletramentos que seriam interessantes para que o jornal fosse mais valorizado no contexto em questão. (BRASIL, 2018)

Ao nos referirmos a tais aspectos que poderiam estar sendo trabalhados pela docência da escola junto aos estudantes que protagonizam a produção do jornal, recuperamos as ideias de Baltar (2010) cuja defesa é a de que o auxílio de todos os atores sociais da escola, dentro de projetos de letramento, aponta para uma garantia de inovações e de ampliação das práticas letradas dos estudantes envolvidos. Isso certamente fortalece a autonomia e o autêntico protagonismo desses sujeitos, mas sem desobrigar a escola de suas funções pedagógicas.

Chamou-nos a atenção o fato de a comunidade escolar ainda não ter despertado para o jornal como uma ferramenta importante de desenvolvimento das práticas letradas dos estudantes (BONINI, 2011). Por isso, chegamos à ponderação de que a existência do clube e a elaboração do jornal são o resultado de uma atitude protagonista dos componentes, desde sua criação pelo presidente, até as ações que são pensadas e concretizadas por eles mesmos durante toda a trajetória de edição.

Destacamos que, no instrumental das cartas pessoais, dentre treze, onze estudantes – portanto, quase a totalidade - afirmaram que puderam escolher suas funções dentro do clube, o que exemplifica nitidamente que eles exercitam suas preferências dentro desse contexto sócio

discursivo. Isso se torna importante para motivá-los a participar dessa prática de letramento, que inclui diversos eventos de protagonismo, como: reuniões, decisões variadas, levantamento de assuntos relevantes, escrita independente, digitação e formatação por eles mesmos até chegar à distribuição voluntária do exemplar impresso.

O trecho de uma das cartas, reproduzido a seguir, descreve esse movimento de participação quase que exclusivo dos estudantes, durante a editoração. Um discente, cuja função é ser um procurador de informações, mencionou a orientação da professora como uma pessoa que presta assistência para a impressão do jornal e para uma rápida revisão textual.

> *Procurador de informações*: Eu sou um procurador de informações, eu procuro alguma coisa pela escola, e escrevo o que acontece de mais interessante e mando para o líder, para ele ler. Se ele achar bom (legal), nós mandamos para outras pessoas com mais experiência. A professora de Português orienta a gente, porque não temos um computador, e ela imprime e dá uma olhada. Tem as reuniões, eu sento junto com o presidente do clube e converso sobre alguns assuntos e o que pode melhorar no *clube do jornal* (DUTRA, 2018, p. 84).

Além da percepção que nos é passada acerca do protagonismo dos estudantes - que realizam toda a produção discursivo-jornalística sozinhos e que a participação da docente é mais de ordem técnica - a fala anterior também nos remete a refletir que o CJ obedece a uma certa hierarquia pautada nas funções inerentes a cada participante.

Ou seja, mesmo sendo um "procurador de informações", ele recorre ao presidente do clube para saber se os assuntos que ele coletou junto à comunidade escolar estão de acordo com o propósito do jornal, e quem dá a resposta final sobre essa escolha é o presidente. Podemos, a partir dessa iniciativa dos estudantes, que buscam auxiliadores para corrigir os textos e para decidir o que é melhor para a publicação, traçar um paralelo com as ideias vygotskyanas sobre a mediação por um par mais experiente que coopere para o processo da aprendizagem.

Em outra carta pessoal, uma estudante concluiu o texto da seguinte forma: "As vantagens desse jornal é que nós *se* tornamos protagonistas. No futuro pretendemos publicar jornal para a região" [sic]. Certamente, por todas as ações que esse grupo realiza dentro da instituição, eles se sentem protagonistas, especialmente quanto ao letramento midiático, pois resolvem entre si todo o processo de uma edição jornalística, bem como toda a organização do *Clube do Jornal*, determinando: as lideranças; os assuntos; as novidades na composição; as funções dos componentes; os momentos de reunião; os gêneros discursivos/textuais; os eventos de arrecadação financeira, como bingos e/ou rifas; o sistema de hierarquia; os passeios, a divulgação dos exemplares; o enfrentamento de dificuldades etc.

Para melhor visualizar e entender o exercício do protagonismo dentro do *Clube do Jornal*, elaboramos uma tabela que mostra essas ações e quantos estudantes as citaram em suas cartas pessoais. Dessa forma, fica notório perceber a relevância de cada aspecto na reflexão dos discentes.

Tabela 1 – Ações protagonistas no *Clube do Jornal*

AÇÕES QUE OS ESTUDANTES PROTAGONIZAM NO CLUBE DO JORNAL	QUANTIDADE DE CARTAS
Levantam e levam informações, assuntos, notícias, casos, conteúdos e fofocas	11
Podem escolher as funções de participação	8
Realizam reuniões	7
Podem escolher os gêneros discursivos/textuais	3
Têm um líder	3
Divulgam para toda a escola, convivem com os colegas	3
Enfrentam dificuldades e desafios	3

Fonte**:** Adaptada pelas autoras, a partir de Dutra (2018).

Fica nítido, então, por meio de todas as discussões aqui desenvolvidas, que as práticas e os eventos de letramento midiático, durante a produção de um jornal escolar, promovem ações relevantes de protagonismo no contexto de estudantes do ensino fundamental. Apesar desses traços positivos, vale a pena mencionar que eles acabam agindo, na maioria das vezes, por intuição acerca do que consideram ser o processo de edição de um jornal escolar.

Mesmo recebendo anuência por parte das autoridades escolares para produzirem tal escrita dentro do ambiente educacional, a dimensão linguístico-discursiva e pedagógica dessa assessoria parece ainda pouco eficaz, pois quem poderia orientá-los nesse processo, principalmente os professores de língua materna e os gestores, tendem a dar mais uma "mão amiga" para que o jornal aconteça do que uma legítima orientação docente, na intenção de aliar práticas de protagonismo com a aprendizagem efetiva de leitura e de escrita dentro da escola.

Vale ressaltar que as próprias diretrizes curriculares para o ensino da língua no país, inclusive as postas na BNCC- Base Nacional Comum Curricular- têm trazido em suas vertentes um ensino que propicie práticas de leitura e de escrita que perpassem as diferentes esferas sociais, bem como apontam a necessidade de aprofundar o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático, haja vista que tais gêneros são considerados estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e para a persuasão.

Por essa razão, os gêneros discursivos devem ser incorporados não apenas como uma atividade extracurricular, mas que se integrem às diversas situações de aprendizagem no âmbito escolar, ampliando a participação dos estudantes nas práticas relativas ao trato com a

informação e com a opinião, desenvolver assim a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem em sua comunidade, na sua cidade e no mundo, incorporando a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, para que possam desenvolver, dessa forma, autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e a posicionamentos diversos. (BRASIL, 2018). Ainda segundo a BNCC,

> Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcast*s noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, [...], dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, [...], como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável. (BRASIL, 2018, p. 140).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a escola como agente de letramento desenvolva estratégias capazes de construir práticas letradas importantes para a vida social assim como defende Kleiman (2014). É preciso que o letramento torne-se um vetor para a constituição de um sujeito livre capaz de contribuir para as mudanças sociais, assim como defende essa autora.

Além disso, podemos destacar que essa recente legislação para a educação básica brasileira valoriza as diversas linguagens que ocorrem nos mais diversos campos de atuação da vida em sociedade, e um deles se refere ao campo jornalístico-midiático o qual se "caracteriza pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário" (BRASIL, 2018, p. 480).

O documento ainda enfatiza a construção de uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e à circulação de informações sobre os mais variados assuntos. Diante de todos esses estudos, ratificamos a importância da proficiência da escrita estudantil em jornais escolares, pois objetiva fortalecer a formação de professores, o protagonismo dos estudantes e as aprendizagens relativas ao letramento midiático.

Acreditamos, então, que professores e estudantes são coparticipantes de todo esse processo de letramento midiático dentro da escola. Nessa perspectiva, enfatizamos também como referencial teórico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio, que preconiza o seguinte sobre a área de Linguagens na escola:

> a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das

> linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 470).

Na esteira desse pensamento, o documento educacional estimula a criação de "situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo", como laboratórios, oficinas e clubes. No caso dos clubes, destacamos o Clube do Jornal pois, conforme a base curricular, os clubes "são agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns" assim como enfatizaremos as oficinas pois são "espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas" (BRASIL, 2018, p. 472).

Além disso, podemos destacar que essa recente legislação para a educação básica brasileira valoriza as diversas linguagens que ocorrem nos mais diversos campos de atuação da vida em sociedade, e um deles se refere ao campo jornalístico-midiático o qual se "caracteriza pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário" (p.480). O documento ainda enfatiza a construção de uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e à circulação de informações sobre os mais variados assuntos. Diante de todos os resultados desta pesquisa assim como dos estudos vinculados a ela, ratificamos a importância do letramento midiático e dos aspectos de protagonismo juvenil que ele pode proporcionar na perspectiva da proficiência da escrita estudantil em jornais escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o exercício do protagonismo juvenil quanto às ações de letramento midiático na produção de um jornal escolar. Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, utilizamos, como técnicas de construção de dados, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a escrita de cartas pessoais. Como resultados, analisamos que o protagonismo juvenil, durante a produção do jornal escolar na instituição em estudo, está presente em diversas atividades de letramento midiático, como no(a):

- realização de reuniões,
- escolha dos assuntos e dos gêneros discursivos/textuais para a edição;
- digitação dos textos;
- organização do sistema de hierarquia;
- escolha de função por cada integrante;

- levantamento de informações para a escrita dos textos;
- momentos de convivência;
- agendamento de passeios;
- levantamento de recursos financeiros;
- reflexão sobre desafios;
- planejamento de melhorias para o jornal, dentre outras ações.

Portanto, concluímos que as ações de protagonismo juvenil desses sujeitos, mediadas pelo letramento midiático durante a produção de um jornal escolar, são relevantes dentro da escola. Enfatizamos, porém, que o protagonismo desses educandos é ainda bastante intuitivo uma vez que lhes falta uma efetiva orientação sobre o letramento midiático, por parte dos professores e dos gestores, principalmente em relação às aprendizagens de leitura e de escrita.

Isso deixa evidente que o jornal escolar protagonizado pelos estudantes nessa instituição é uma atividade que permanece à margem do currículo, sendo, então, vivenciado em momentos esporádicos, sem uma sistematização pedagógica consistente. Além dessas considerações, por ser circunscrito a uma atividade situada de contexto escolar, pudemos perceber que as preocupações dos estudantes focam o interior da escola, e que a audiência pretendida se revela, predominantemente, no próprio grupo discente.

Foi possível também refletir como professores e gestores colaboram para a difusão das atividades do CJ, possibilitando que os integrantes tenham liberdade em suas ações durante a editoração. Eles colaboram com questões de técnica, de material e de logística, embora as autoridades escolares pudessem ser mais participativas quanto ao efetivo desenvolvimento letrado dos estudantes, uma vez que não aproveitam esse projeto para ampliar as competências e as habilidades escritoras e leitoras do alunado. Nesse sentido, deixam os integrantes do CJ muito à vontade no processo, sem suficientes orientações pedagógicas de aprendizagem da escrita, nos moldes do que direcionam os pesquisadores do letramento social e crítico, daí o fato de ratificarmos que os educandos em questão agem prioritariamente pelo que denominamos, nesta pesquisa, de protagonismo intuitivo.

Com isso, vale destacar que um grupo considerável de estudantes do ensino fundamental, mesmo diante de diversas problemáticas de uma escola pública de periferia, identifica-se com a prática da escrita jornalística e busca realizar o jornal escolar com as condições que lhe são oferecidas. Entretanto, a escola ainda prioriza uma escrita circunscrita às atividades convencionais da sala de aula, pois deixam esses alunos-protagonistas sozinhos no caminho do letramento midiático e, dessa forma, eles não adentram em novas possibilidades de

uso do jornal, que poderia ser conjugado a experiências efetivas de multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015).

Certamente nossa investigação não encerra aqui, podendo outros trabalhos acadêmicos nossos e de outros autores ampliarem os estudos relacionados ao jornal escolar e às ações protagonistas inerentes a esse suporte midiático.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BALTAR, M. Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177–190, jan./jun. 2010.

BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set/dez, 2010.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DUTRA, Giselle Bezerra Mesquita. **O processo e o produto editorial de um jornal escolar impresso**: investigação acerca do letramento jornalístico de estudantes do ensino fundamental. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: Ministério da Educação. Cefiel/IEL; São Paulo: UNICAMP, 2005-2010. 65 p. Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais.

_____ **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 2014.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai/ago. 2004.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. **Perspectiva**, v. 20. n. 1, p.105-124, jan./jun. 2002.

RIBAS JÚNIOR., F. B. Educação e protagonismo juvenil. In: **PRATTEIN Consultoria em Desenvolvimento Social [Sitio],** São Paulo 2004**.** Disponível em: <http://www.prattein.com.br >. Acesso em: 21 nov. 2017.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita***:* a alfabetização como processo discursivo. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. *In*: STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 121-144.

A RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Jéssica Bruna Faustino Moura [1]
Flávia Alves Menino [2]
Stela Lopes Soares [3]

RESUMO

Este trabalho busca apresentar o ensino dos elementos de noções básicas da Matemática e da Língua Portuguesa de forma interdisciplinar, através das aulas de Educação Física,sendo realizadas essas ações didáticas dentro dos conteúdos ou unidades temáticas norteados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A desenvoltura do feitio tem início a partir da iniciativa da Profissional de Educação Física de uma escola localizada no Município de Sobral, de trabalhar as habilidades de outras disciplinas dentro do contexto de suas aulas, buscando dessa forma estimular a aprendizagem dos alunos por meio de atividades que os proporcionassem prazer ao serem executadas. A pesquisa é caracterizada como sendo de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência, e tem como base de referencial teórico autores e pesquisadores da área. Ao fazer uma análise dos resultados, concluiu-se que a interdisciplinaridade dentro das aulas de Educação Física apresentou resultados satisfatórios no que diz respeito as habilidades e conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática, possibilitando o engajamento da turma, dos professores e tornando-os capazes de identificar os conteúdos trabalhados na escola com as vivências do cotidiano.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa, Educadores.

INTRODUÇÃO

A educação nos dias atuais requer práticas pedagógicas repensadas pelos educadores, com um olhar cuidadoso de forma a estarem aptos a inovações e modificações quando necessário, afim de encontrar dessa maneira soluções para garantir a aprendizagem dos educandos.

O âmbito educacional é repleto de desafios particularmente para os educadores que não podem limitar-se à apenas uma teoria, ou planejar de acordo com apenas uma perspectiva. É necessário que haja uma interrelação entre os conteúdos apresentados, já

[1] Mestranda do curso de Mestrado Profissional do Ensino da Saúde – CMEPES da Universidade Estadual do Ceará – UECE, jeehmoura28@hotmail.com;
[2] Graduando Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará- UEVA, flavia.alves.menino@gmail.com;
[3] Doutoranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação/PPGE da Universidade Estadual do Ceará-UECE, stelalopesoares@hotmail.com;

que essa mesma precisa estar presente na vivência dos educandos. A prática interdisciplinar expõe possibilidades de cooperação entre diversas disciplinas, fazendo com que os conteúdos trabalhem entre si, proporcionando novos caminhos para os educadores aprimorarem suas metodologias de ensino e aprendizagem.

Na busca constante de fazer e tornar o aprendizado satisfatório dentro da escola, onde muitas vezes não há incentivo, considera-se como método primordial para alcançar tal objetivo o uso da interdisciplinaridade, sendo esta uma ferramenta para o desenvolvimento de um aprendizado mais consistente. O uso da interdisciplinaridade, nas disciplinas Eletivas no Cotidiano Escolar, tende a favorecer o crescimento e o desenvolvimento de novos conhecimentos onde estes elevarão a compreensão dos alunos, sobre a importância do uso constante e fundamental da junção de outras áreas do conhecimento, no desenvolvimento de um todo.

A interdisciplinaridade teve seu surgimento dado no início do século XIX, quando as ciências foram subdivididas fazendo dessa forma com que fossem criadas várias disciplinas.No Brasil a Interdisciplinaridade iniciou a sua abordagem com a Lei nº 5.692/71. A partir daí, o cenário educacional do Brasil passou a contar com a sua presença e contribuição, e ainda mais recente, com a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e os parâmetros curriculares. A interdisciplinaridade atualmente tem sua presença cada vez mais ativa dentro das metodologias de ensino dos professores, além da sua vasta influência nas propostas curriculares e na legislação, influenciando nas ideias, discursos e práticas pedagógica.

Com o passar do tempo, a interdisciplinaridade teve sua ideia elaborada ao reestabelecimento de um diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento científico. Apesar de não ser um conceito novo, a interdisciplinaridade concentra diversas maneiras de inovação, e tem ganhado força através da necessidade de modernização, e diversificação dos processos de aprendizagem. Isso se dá devido o ensino segmentado não ser capaz de totalizar uma compreensão acerca dos conteúdos, tonando dessa forma necessária uma troca de conhecimentos entre as disciplinas para que haja um processo de relevância tanto conteudista quanto do conhecimento de mundo. Podemos ainda afirmar que a interdisciplinaridade fortalece habilidades e capacidades de grande relevância resultando simultaneamente em um desempenho significativo dos alunos como sujeitos críticos e sociais.

> O prefixo ‘inter’ dentre as diversas conotações que podemos lhes atribuir, tem o significado de ‘troca’, ‘reciprocidade’ e ‘disciplina’ de ‘ensino’, ‘instrução, ‘ciência’. Logo a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento. (FERREIRA in FAZENDA, 1993, P.21-22)

A partir do que afirma Ivani Fazenda (1993), em seu livro ‘Práticas Interdisciplinares na escola’, é perceptível que a pretensão da interdisciplinaridade é assegurar a construção de conhecimentos que venham quebrar os obstáculos e as extremidades entre as disciplinas, bem como garantir o engajamento, e o compromisso com cada área de conhecimento. Entretanto, é válido ressaltar que para que os educadores possam trabalhar a interdisciplinaridade, há a necessidade de primeiramente desenvolver trabalhos com os educandos onde exista a integração dos conhecimentos, de forma a não deixar que os conteúdos cheguem a eles de uma maneira fragmentada, mas que consigam enxergar uma concepção unitária de conhecimentos, identificando onde as disciplinas diferem e onde coincidem, considerando a importância da aprendizagem das diversas ciências.

Ainda pela perspectiva de Ivani Fazenda (1994), o exercício pedagógico de interdisciplinaridade, indica a construção de uma maior participação da escola como um todo nessa causa, aumentando o engajamento tanto dos alunos quanto dos professores entre si, articulando os conhecimentos com os saberes e as vivências, para que possibilite um progresso construtivo do aluno.

> Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1994, p. 69-70)

A Interdisciplinaridade, que implica na relação entre as disciplinas, pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados (BRASIL, 2002).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção e sendo assim, um Subprojeto de Educação Física com sua função e competências nas realizações firmadas pelo método a ser aplicado no desenvolvimento na formação docente.

A metodologia interdisciplinar requer o engajamento de todos aqueles que compõem a comunidade escolar, por sua complexidade, exige um olhar cauteloso dos profissionais para com os alunos, reafirmando as descobertas e possibilitando a ampliação dos conteúdos, fazendo e respeitando as reflexões sob diferentes perspectivas.

Os conteúdos da Educação Física, a organização pedagógica das ações na escola, levando a contribuir para a formação de cidadãos justos e saudáveis no que se refere ao físico e aos valores morais, é mais do que uma meta a ser alcançada para a valorização da disciplina no âmbito escolar, a aplicação de tais conteúdos não limitando-se aos "conteúdos tradicionais" praticados pela ampla parcela dos profissionais de Educação Física traz o sentido real do interesse por essas práticas, sendo que estudos demonstram uma progressiva desmotivação em relação à Educação Física já desde o final do Ensino Fundamental (ZONTA, BETTI & LIZ, 2000).

Os adolescentes adquirem uma visão mais crítica, e já não atribuem à Educação Física tanto crédito. A atividade física, central em suas vidas até 12 ou 13 anos, cede espaço para outros núcleos de interesse (sexualidade, trabalho, vestibular, etc.). No Ensino Médio, caracterizam-se dois grupos de alunos: os que vão identificar-se com o esforço metódico e intenso da prática esportiva formal, e os que vão perceber na Educação Física sentidos vinculados ao lazer e bem-estar. Portanto, os conteúdos no Ensino Médio deve propiciar o atendimento desses novos interesses, e não reproduzir simplesmente o modelo anterior, ou seja, repetir, às vezes apenas de modo um pouco mais aprofundado, os conteúdos do programa de Educação Física dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental.

No Ensino Médio, a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetiva social atingida pelos adolescentes. Tal dever não implica em perder de vista a finalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento.

O presente relato fundamentou-se a partir dos encontros pedagógicos realizados semanalmente para planejar as aulas de Educação Física e durante à atuação docente em sala de aula virtual no período de Pandemia da COVID-19. Os encontros ocorreram inicialmente em uma escola localizada no Município de Sobral, na região norte do estado do Ceará, e com o início da pandemia causada pelo Novo Corona Vírus- COVID-19, teve continuidade através de aulas síncronas, onde alunos e professores mantinham-se conectados em tempo rela durante as aulas de Educação Física. As vivências de ensino-aprendizagem concretizaram-se no período dos meses de fevereiro a agosto de 2020. Nessa instituição de ensino, foi percebida a necessidade de ministrar a disciplina de Educação Física com o propósito de incorporar elementos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática constituídos conforme as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentro da unidade temática norteada pela Base para a Educação física encontra-se: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginasticas, Danças, Lutas, e Práticas corporais de aventura, e dentro dessa perspectiva buscou-se trabalhar habilidades voltadas para as áreas da Língua Portuguesa como: a escrita formal e legível, a importância de coerência e coesão, a seleção de assuntos relevantes a partir de um tema proposto, bem como na Matemática: o desenvolvimento do raciocínio lógico, a percepção dos números como quantidade, cálculo do IMC, noções de agrupamento, entre outros. É ainda de suma importância considerar os aprendizados que o aluno possui, e buscar aprimorar seus conhecimentos de maneira a fazê-lo conseguir identificar e aplicar esses conhecimentos dentro do seu cotidiano, tornando-o dessa forma capaz de assemelhar o que se aprende com o que se vive, ressaltando ainda que quanto mais links o aluno consegue fazer do seu aprendizado com suas experiências vividas mais consolidado estará o conhecimento adquirido, como afirma Moreira 2006:

> A aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva. (MOREIRA,2006, P.38)

Com base nessa afirmativa, vale a pena salientar que o conteúdo exposto ao aluno precisa ser significativo para ele, buscando com que o mesmo apresente entusiasmo para aprendê-lo, do contrário o aluno desencadeará uma aprendizagem mecânica, ou seja,

apenas memoriza os conteúdos por um curto prazo e de forma isolada não sendo capaz de fazer ligações do que se aprendeu com o seu cotidiano. Moreira (2006), afirma ainda que a aprendizagem acontece quando uma nova informação se enraíza nos conhecimentos já existentes nas experiências de aprendizado que o sujeito já possui, e é partindo desse panorama que ocorre a aprendizagem de novos conceitos. Corroborando com isso, Santos, (2008), esclarece as questões pelas quais a aprendizagem significativa é envolvida quando fala que:

> A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas são atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos. (SANTOS, 2008).

Dessa maneira, é estabelecido para o docente o desafio de despertar o interesse pela aprendizagem transfigurando os conteúdos para que as aulas venham despertar o interesse dos discentes, trabalhando metodologias diferenciadas com conteúdo relevante, que trabalhe as competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas nesses alunos, afim de tornar a sala de aula seja ela presencial ou virtual, não somente um ambiente de aprendizagem mecânica, mas um espaço de aprendizagem significativa e estimulante.

A docente que ministra a disciplina de Educação Física nessa instituição, detectou a importância de trabalhar a interdisciplinaridade dentro de suas aulas a partir de observações efetuadas nos índices de avaliações tanto de caráter interno quanto externo. Os erros percebidos nas avaliações dos discentes eram de conteúdos base, como a Língua Portuguesa e Matemática, onde se observou a dificuldade dos discentes relacionada a questões simples que envolviam conteúdos básicos que variavam desde a compreensão textual até o raciocínio lógico.Afim de solucionar esse problema, a educadora provocou os alunos a responderem suas próprias questões. O planejamento de aula tomou uma nova forma, elaborando atividades que os instigavam a vivenciar as práticas propostas em sala de aula, buscando sempre uma nova possibilidade de resposta e conciliando-as com seu cotidiano conduzindo assim os discentes a fazerem sua aprendizagem tornar-se significativa.

O Planejamento mostra a organização e o interesse do docente em relação aos seus alunos, mostrando assim: direção, supervisão, organização, etc. apesar de saber que a pratica de planejar, não se encontra no dia a dia de todos os docentes.

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Partindo desse olhar atento, sentiu-se a necessidade de inovação quanto as práticas pedagógicas no que diziam respeito a esses conteúdos, despertando então o interesse em implementar a interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas com as turmas. Baseando-se nessa realidade, foram elaboradas estratégias para a inclusão dos componentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas aulas de Educação Física, que foram concretizadas por meio da abordagem dos conteúdos de referência da Educação Física sustentados pela BNCC.

METODOLOGIA

O presente estudo recorreu a uma abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. A pesquisa qualitativa deve ser realizada compreendendo que as pessoas interpretam, interagem e constroem sentidos. De acordo com Flick (2009) esse tipo de pesquisa visa abordar a sociedade como um todo e entender, descrever e às vezes explicar os fenômenos sociais, de diversas maneiras. Corroborando com essa afirmação, Castillho et al. (2017) afirma que esse tipo de pesquisa utiliza de vários tipos de coleta de materiais, em especifico textos observacionais e registros de campo.

O relato fundamentou-se a partir dos encontros pedagógicos realizados semanalmente para planejar as aulas de Educação Física e durante atuação docente em sala de aula virtual durante o período de pandemia de 2019 em uma escola pública do município de Sobral – CE, localizada no Bairro Dom Expedito do mesmo município, tendo como base as aulas de Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática.

A escola possui em seu entorno um dos bairros mais desfavorecidos do município, por não possuir infraestrutura apropriada para os seus moradores, porém conta com excelentes instituições de ensino superior em suas proximidades, o que possibilita a geração de empregos para os moradores dessa localidade.

O projeto surge a partir a partir dos resultados insatisfatórios obtidos em provas internas e externas aplicadas aos discentes de 2019. Os erros percebidos nas avaliações dos discentes eram de conteúdos base, como a Língua Portuguesa e a Matemática, onde observou-se a dificuldade dos discentes relacionados a questões simples que envolviam conteúdos básicos que variavam desde a compreensão textual até o raciocínio lógico. Partindo desse olhar atento, sentiu-se a necessidade de inovação quanto as práticas pedagógicas no que diziam respeito a esses conteúdos.

Inicialmente utilizou-se como procedimento estratégico uma coleta de dados realizada no mês de fevereiro através de avaliações diagnósticas, que objetivavam detectar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos. As avaliações diagnósticas tinham como principal função fazer um diagnóstico do aluno, adotando dois princípios básicos, o primeiro tratava-se de determinar o nível de aprendizagem do educando e o segundo, descobrir os motivos e circunstâncias que complicaram o processo de ensino e aprendizagem. (SILVA et.al 2014).

Em seguida, durante os planejamentos da área de Linguagens e Códigos e da Matemática e suas tecnologias, verificou-se que os principais déficits dos alunos estavam relacionados aos conteúdos básicos dessas duas áreas, tais como: compreensão textual, raciocínio lógico, coerência e coesão, divisão e agrupamentos. A estratégia utilizada foi fracionada em três ciclos, sendo eles:

Ciclo 01

Na primeira atividade foi proposta a execução de leituras individuais e coletivas com os alunos das turmas dos 6° anos (A,B), 7° anos (A,B), e 8° anos (A,B), dos turnosmatutino e vespertino sobre os conteúdos ministrados durante a práxis pedagógica da Educação Física Escolar e após a leitura efetuada pelos discentes, os mesmos necessitaram compartilhar para os demais colegas de sala os seus entendimentos sobre o tema abordado na aula. Nessa mesma intervenção foram utilizadas atividades como verificação da altura, peso, pretendendo-se calcular o IMC dos alunos e trabalhar conteúdos básicos de operação matemática como divisão e multiplicação.

Ciclo 02

Na segunda ação pedagógica, foi proposta uma pesquisa abordando “A Importância da Educação Física Escolar para a formação integral dos alunos”. Antes dos alunos concretizarem suas pesquisas, foi ministrada uma aula de 50 minutos para cada turma voltada apenas para a discussão com os discentes: A importância de se estruturar um trabalho de maneira coerente, coesa, pontuada, com figuras ilustrativas dentro do

trabalho, com parágrafos de composição textual, formatação das margens da folha com ou sem pauta na escrita manual, dificuldade para selecionar assuntos relevantes a partir de um tema proposto.

A próxima explicação foi sobre maneira louvável de escrever nas margens da folha com ou sem pauta, e no início de uma frase temos que deixar um espaço caracterizando um parágrafo e que não pode ultrapassar as duas linhas que existem na vertical como padrão limitador da construção do texto dentro destes espaços. Nessa mesma intervenção foi apresentado aos alunos as diferentes possibilidades de abordar assuntos relacionados a um tema proposto, foi tomado como exemplo o "Futebol" e as palavras que estavam relacionados a essa prática. Como por exemplo: FIFA, arenas, times, patrocinadores, dentre outros assuntos relacionados ao tema exposto, mas que não poderiam trazer assuntos relacionados ao Basquetebol, Voleibol ou outro esporte.

A última atividade proposta nesse ciclo foi a verificação da frequência cardíaca dos discentes, buscando trabalhar conteúdos básicos como conhecimento sobre o corpo, entendendo a frequência cardíaca como um indicador da intensidade dos exercícios, o gasto de energia e o nível de condicionamento físico, bem como aprender as operações básicas de matemática, tais como a multiplicação.

Ciclo 03

Com a suspensão das atividades presenciais nas escolas no mês de março, o 3º ciclo foi iniciado, e todos precisaram se readaptar a uma nova realidade, buscando auxilio nas tecnologias. De acordo com Ramos (2012) as tecnologias usadas pelos professores durante as aulas podem ajudar a estabelecer um elo entre conhecimentos acadêmicos, com os adquiridos e vivenciados pelos alunos, ocorrendo assim transições de experiência e ideias entre professor e aluno. Vale a pena salientar que esse momento foi bastante desafiador.

A sugestão mais eficaz foram as escolhas dos temas que mais aproximavam-se da realidade dos alunos interligando as áreas de conhecimento científico dentro de uma mesma atividade, como podemos exemplificar na atividade de caça ao tesouro, que trabalhava na Língua Portuguesa dicas escritas, para que unissem a coerência das pistas e conseguissem interpretá-las de maneira correta, instigando a rapidez do raciocínio lógico trabalhado na matemática, afim de fazer com que os discentes conseguissem descobrir onde deveriam ir para encontrar a próxima pista. Dessa maneira além de desenvolver com ludicidade e dinamismo os conteúdos propostos, a atividade assegurava o engajamento da turma tanto entre eles como com o professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O início das atividades se deu pelo questionamento do que cada um sabia sobre um determinado tema escolhido, quase todos alunos das turmas não conheciam esses elementos da Língua Portuguesa. A partir disso, foi explicado para os discentes a relevância de se organizar e construir um texto de maneira que fique com as ideias conectadas, entrelaçadas, objetivas e com pontuação adequadas as normas da língua. Em seguida foi apresentado que no momento que se opta por utilizar uma figura ilustrativa dentro do trabalho necessita trazer um enunciado enaltecendo as características do(s) elemento(s) em destaque, assim sendo não se pode simplesmente jogar uma determinada ilustração sem ao menos explica-lo.

Os alunos foram convocados a fazer uma leitura, na qual alguns de início resistiram, ficaram recolhidos, e outros questionaram o motivo de estarem aprendendo Português nas aulas de Educação Física. Diante disso, houve uma explicação para eles durante a explanação dos conteúdos da disciplina de Educação Física que também é possível trabalhar a leitura e compreensão textual. Uma outra colocação efetuada para os discentes foi o apreço da turma pelos esportes, com predominância no futebol. Nesse momento surgiu o seguinte questionamento: Por que vocês não começarem a ler em casa sobre assuntos relacionados ao futebol ou outros assuntos que gostam sobre a Educação Física? Alguns admitiram não ter gosto pela leitura, enquanto outros se dispuseram a tentar.

A partir desse momento foi possível detectar que a maioria dos alunos em questão não tinham interesse por leitura, nem mesmo se tratando de assuntos que os interessavam. Diante desse quadro preocupante, tornou-se papel da disciplina pedagógica de Educação Física e das demais disciplinas compostas na grade curricular, buscar despertar o gosto e o zelo pela leitura textual, dentro das unidades temáticas de cada disciplina.

Durante essas últimas atividades foi possível prender à atenção dos alunos em todos as turmas, a cada informação nova apresentada para eles, ficavam siliciosos, grande parte dos alunos faziam perguntas, tiravam duvidas, faziam suas próprias anotações. Neste sentido, foi percebido que os alunos conseguiram notar a relevância das informações ofertadas aos mesmos.Dessa forma a avaliação dessa atividade surge de acordo com as observações sobre o que foi aprendido pelos alunos. É importante ressaltar

que essa aprendizagem foi motivada por diversos fatores onde pode ser destacado o desenvolvimento das metodologias inovadoras aplicadas pelos docentes, que buscaram concretizar uma aprendizagem com didáticae avaliação sem repressão, como confirma Luckesi, (2006):

> A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que incluio educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça). (LUCKESI, 2006, p.175).

Assim, a aprendizagem mediada, e a avaliação efetuada através das observações, complementam o desenvolvimento do discente, valorizando não apenas os acertos, ou as partes que se apresentaram como compreendidas, mas também observando os erros, e os momentos anteriores nos quais os discentes apresentavam dificuldade nas práticas das atividades.

Para que houvesse a realização de um trabalho interdisciplinar enriquecedor e estimulante tanto para discentes quanto para docentes , foi necessário que se trabalhasse de maneira intensa no planejamento das aulas, principalmente no período de pandemia, onde os alunos precisaram assistir ás aulas de Educação Física de maneira remota, exigindo do professor estratégias inovadoras para que permanecesse trabalhando as valências físicas e a interdisciplinaridade adaptadas para o ambiente físico do qual disponibilizava cada aluno. Ferreira (1993), afirma que a interdisciplinaridade:

> “é uma relação de reciprocidade, de multiutilidade que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do ser humano”.

Assim sendo, podemos destacar o árduo trabalho e a intensa colaboração dos professores das áreas em questão, o que contribuiu para que a interdisciplinaridade acontecesse de fato inicialmente entre os colaboradores para que fosse possível transmitir para os alunos esses conhecimentos interrelacionados. Ainda sobre a importância das relações estreitadas entre os docentes, Ivani Fazenda (1979), já conduz há algum tempo reflexões e estudos sobre essas questões interdisciplinares, adotando-a como uma atitude

a ser tomada com o conhecimento, atentando-se ao conhecimento sempre, pois dessa maneira o conhecimento apresenta-se de forma estruturada, sendo traduzida pela maneira como o docente efetua suas trocas de conhecimentos sobre as habilidades e conteúdos, afim de incluir suas contribuições nas demais disciplinas.

Após diálogos com outros docentes, a sugestão mais eficaz encontrada foram as escolhas dos temas que mais aproximavam-se da realidade dos alunos interligando as áreas de conhecimento científico dentro de uma mesma atividade. Para que o docente fosse capaz de conhecer mais afundo a realidade dos discentes, foi necessário que se criasse um elo de confiança, através de conversações atividades que envolviam trazer um pouco do que cada um sabia e conhecia para apresentar a turma. De acordo com essa prática Libâneo (1994), aponta que o ensino em seu processo é caracterizado pela combinação prática de atividades elaboradas pelo professor e pelos alunos em suas realidades de cotidiano, ou seja, o professor media o estudo dos conteúdos com base no que os alunos apresentam e assim, os alunos atingem um desenvolvimento progressivo de suas capacidades mentais.

Vale a pena salientar que o encaminhamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios, métodos, procedimentos e outras formas de organização das atividades. Sabemos que é sim importante planejar, e planejar em conjunto com os demais professores para que assim passa, haver uma troca de conhecimentos e aprendizado, desta forma todos só tem a ganhar.

A combinação dessa prática pode ser exemplificada na atividade de caça ao tesouro, que trabalhava na Língua Portuguesa dicas escritas, para que unissem a coerência das pistas e conseguissem interpretá-las de maneira correta, instigando a rapidez do raciocínio lógico trabalhado na matemática, a fim de fazer com que os discentes conseguissem descobrir onde deveriam ir para encontrar a próxima pista.

Dessa maneira, além de desenvolver com ludicidade e dinamismo os conteúdos propostos, a atividade assegurava o engajamento da turma tanto entre eles como com o professor.

Sem dúvidas a interdisciplinaridade influencia bastante neste processo de ensino/aprendizagem, pois auxiliam de forma significativa deixando tudo mais dinâmico

e interessante, devemos utilizar este recurso a nosso favor, pois esse tipo de dinâmica atrai bastante dos discentes.

Isto porque trabalhar a interdisciplinaridade na globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação.

Tendo como base as atividades vivenciadas na referida escola, é importante ressaltar que as experiências tiveram como ponto de partida a utilização da interdisciplinaridade como propósito de aproximar a todos os envolvidos na proposta, além de propor a utilização da mesma, como forma aumentar o rendimento dos alunos em diferentes disciplinas. Trabalhando as dificuldades encontradas, através do esporte, e de atividades lúdicas. Para este fim, procuramos evidenciar durante nossas atividades a interdisciplinaridade, e para isso, faz-se necessário captar a ideia de que quando se trabalha com essas temáticas, ambas as disciplinas envolvidas, terão que dar sua contribuição para chegarem a um resultado positivo. Quando falamos do indivíduo, devemos pensar no ser humano de forma integral, pois, este, dentro da sociedade, é um ser agrário, e pensar no mesmo de forma fragmentada, é não representá-lo (THIESEN, 2008). Quando se consegue absorver essas ideias, torna-se mais simples o trabalho em grupo.

É notório que se torna imprescindível à presença da interdisciplinaridade durante a formação acadêmica de licenciados, pois a mesma torna-se facilitadora na criação de novas estratégias de ensino, no entanto, não é bem isso a realidade encontrada geralmente (AZEVEDO, 2009).

Assim sendo, se torna evidente que para a eficácia da aprendizagem significativa interdisciplinar acontecer, é necessário ser adotado pelo professor a postura de mediador do conhecimento para o aluno, sabendo manusear as informações que possui, para transformar seu aluno no sujeito de conhecimento, ao invés de apenas um receptor de informações. É importante dar ênfase a tamanha relevância que o esforço do professor como mediador possui dentro desse momento de interação e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito escolar se encontra diferentes culturas, local esse, onde rege um dos seus principais objetivos, arte de ensinar indivíduos a viver e conviver com as diferencias, sendo assim colocada em prática esta meta, colabora ainda mais com aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Através das vivências obtidas desse estudo, foi possível verificar que o desenvolvimento das propostas contou com o apoio de professores das disciplinas de Português e Matemática, pois os mesmos entenderam que não existe diferenças, barreiras e grau de importância entre as disciplinas. Esquecendo os preconceitos e diferenças quando o foco passa a ser o desenvolvimento educacional do aluno, entendendo assim que esse processo não acontece de maneira fragmentada, porém como um todo.

Ao relacionar as ações interdisciplinares é possível observar o quanto a interdisciplinaridade pode contribuir de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem entre alunos e professores. Destarte, é possível relatar através dos resultados obtidos a ligação que existe entre as disciplinas do currículo escolar, apontando a importância de cada uma para a formação integral do aluno. Contudo, a interdisciplinaridade torna-se um importante instrumento para que essa prática cotidiana se interligue e para que o discente seja capaz de perceber como os conteúdos fazem parte do seu dia a dia.

Em decorrência do projeto, percebeu-se que para haver de fato a realização de um trabalho interdisciplinar que aconteça de forma enriquecedora e estimulante para os discentes é necessário que todo o corpo docente trabalhe intensamente no planejamento das aulas, buscando práticas pedagógicas inovadoras e estratégias eficazes para o desenvolvimento das habilidades nos alunos. Dessa forma pode-se garantir a eficácia de uma aprendizagem interdisciplinar significativa.

É importante ressaltar que os conteúdos apresentados aos alunos precisam possuir significados para o mesmo, para que não haja aprendizagem mecânica, onde o aluno é apenas um receptor de informações, e consiga aplicar seus aprendizados dentro das suas vivências.

Pensando nisso, entende-se que práticas de tais tipos, favorecem formar alunos mais participativos nas atividades desenvolvidas, além de desenvolver o lado crítico e avaliativo dos alunos.

Outras perspectivas puderam ser elencadas para futuros trabalhos interdisciplinares em decorrência do sucesso do projeto na escola, novas ideias passaram a surgir a partir do momento em que o planejamento foi executado e analisado, pode-se concluir então

que a necessidade da integração da interdisciplinaridade passa a ser um viés de desenvolvimento da aprendizagem dentro da escola com intuito de mudar a realidade da Educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Hemmyle Brito de. Et al. **Interdisciplinaridade escolar:** análise do processo de planejamento interdisciplinar de licenciandos em um espaço educativo alternativo. Florianópolis, 2009.

BRASIL, MEC/CNE. **Parecer 0138/02.** Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de educação física. Aprovado em 3 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 1ª a 4ª série - Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.
Escola. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, Ivani C. A**. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, M. Ciência e interdisciplinaridade. In: Fazenda I. **Práticas interdisciplinares na**

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos**. Avaliação de Aprendizagem Escola**r. 18º ed. São Paulo: Cortez 2006.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA. J.A, SILVA.M.J, SEGIRLAINE,C.A. **A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: Um olhar reflexivo. Disponível em:** https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2964/1/JAS15092014.pdf. Acesso em 15 Set 2020.

RAMOS.M,R,V. **Ensino de Sociologia em Debate**. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf. Acesso em 15 de Set 2020.

ZONTA, A. F. Z.; BETTI, M.; LIZ, L.C. Dispensa das aulas de Educação Física: os motivos de alunas do ensino médio. In: **VIII Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Anais.** Lisboa, 2000. Universidade Técnica de Lisboa.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ. [online].** 2008, vol.13, n.39, pp. 545-554.

A SUBJETIVIDADE LEITORA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: UMA LEITURA DO CONTO “A MÁSCARA DA MORTE RUBRA”, DE EDGAR ALLAN POE

Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar [1]
Danillo Pablo de Sales [2]
Girlene Marques Formiga [3]
Francilda Araújo Inácio [4]

RESUMO

O conto "A Máscara da Morte Rubra”, de Edgar Allan Poe, originalmente publicado em 1842 no livro Historias Extraordinárias, relata, através de seu narrador onisciente, uma história de horror, que inspirou, mais tarde, versões cinematográficas e dramáticas. Tal conto constitui-se foco de análise do presente estudo, a partir da proposta de leitura respaldada teoricamente por estudiosos como Jouve (2002), Rouxel *et al* (2013), Rouxel (2018), que, de um modo geral, defendem a importância da subjetividade do leitor como elemento preponderante no processo de leitura. Metodologicamente, optamos pela investigação de natureza analítico-interpretativa por ser adequada à análise da proposta, valendo-nos, para isso, de leituras e análises do texto literário selecionado, de fontes bibliográficas e de registros de experiências voltados a propostas de abordagens metodológicas de práticas de leitura, mais especificamente a do Diário de Leitura, em que a subjetividade do leitor assume papel preponderante. Ressaltamos que este trabalho reflete os esforços de dar continuidade a estudos acerca de metodologias de abordagem do texto literário em sala de aula, voltados à Educação básica. Como resultado, esperamos alargar os horizontes de aplicação/experimentação de abordagens do texto literário em sala de aula do Ensino médio, com vistas à potencialização do trabalho de formação literária na escola.

Palavras-chave: Ensino de Literatura, Leitura literária, Subjetividade, Diário de leitura.

INTRODUÇÃO

> Profeta! exclamo. ‘Ó ser do Mal. Profeta sempre, ave infernal! Pelo alto do céu, por esse Deus que adoram todos os mortais, fala se esta alma, sob o guante atroz da dor, no Éden distante (...).
>
> O corvo, [1845]

[1] Graduanda do Curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, hellenjfs10@gmail.com;
[2] Graduando do Curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, p.danillo@yahoo.com;
[3] Professora titular do Instituto Federal da Paraíba, com atuação no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e na Licenciatura em Letras – IFPB, gformiga@uol.com.br;
[4] Professora orientadora: Professora Doutora no Curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, araujo.francilda@gmail.com.

A obra Histórias Extraordinárias reúne alguns contos de Edgar Allan Poe, escritor que domina com certa naturalidade temas polêmicos, muitas vezes rejeitados por se tratarem de incesto, loucura, crueldade, dentre outros, segundo García *et al* (2019). Além de “A Máscara da Morte Rubra” (1842), compõem o livro os contos "Ligeia" (1838), "Pequena palestra com uma múmia" (1845), "A carta roubada" (1844), "O gato preto" (1843), "O sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena" (1845), "O barril de Amontillado" (1846), "O poço e o pêndulo" (1842), "Berenice" (1835), "Sombra – uma parábola" (1835), "O diabo no campanário" (1839), "A queda da casa de Usher" (1839), "O caixão quadrangular" (1844), "O escaravelho de ouro" (1843), "O coração delator" (1843), "William Wilson" (1834), "O retrato ovalado" (1842) e "O homem da multidão" (1840), proporcionados acima na sequência em que se apresentam em uma das versões do livro.

Edgar Allan Poe, filho de atores de teatro itinerante, nasceu em Boston e perdeu o pai já em sua primeira infância, ficando ele, a mãe, grávida, e mais dois irmãos, porém, após dois anos, a mãe também morre, então, ele e irmãos ficam sob os cuidados da companhia de teatro na qual a mãe trabalhava. Após isso, as crianças presenciaram um incêndio no Teatro Richmond, local em que residiam, fato este que separa os irmãos. (Perna e Laitano, 2009). Ele é adotado por agricultores e recebe o nome pelo qual se torna conhecido, conforme pontuam Perna e Laitano (2009), "Ao ser adotada, a criança recebe o nome pelo qual será mundialmente conhecido e reconhecido: Edgar Allan Poe; Edgar Poe (nome de batismo) e Allan (nome da família adotiva)".

Ingressa na Universidade da Virginia e, inicialmente, corresponde às expectativas do pai, mas, entrega-se a vícios e sua vida toma outros rumos, embora venha a se tornar escritor mais tarde. Seu primeiro trabalho de visibilidade foi quando ganhou um concurso literário com o conto “Manuscrito encontrado numa garrafa”. Desse ponto em diante, escreve poemas e críticas literárias, porém, tem sucessivas depressões e tentativas de suicídio.

No ano de 1839, Poe publica Contos do grotesco e arabesco, em seguida, sem se identificar como autor, publica Espelho da Noite em Nova Iorque, além de seu poema O Corvo. Poe começa a ter visibilidade novamente depois de várias crises e violências passadas pelos Estados Unidos, mas perde a esposa em 1847, sua vida, mais uma vez, é tomada por vícios, alucinações e mulheres. Sua morte, por fim, rebenta com a mesma miséria que o assolou por toda sua vida.

Como afirmam Perna e Laitano (2009, p. 10):

> Edgar Allan Poe foi uma alma perturbada, principalmente por ele mesmo, que teria dito, ao falar sobre seus textos, que o terror presente em suas histórias não seria fruto da sociedade a qual pertencia, mas sim de sua obscuridade interior, de seus medos e aflições, ou seja, das inquietações de um homem atormentado. No entanto, seja por ter dado voz aos seus sentimentos mais profundos, ou por ter vivido em uma época que não o compreendeu, produziu contos, poemas e ensaios que fascinam leitores e o consagraram como um Clássico da literatura universal.

Dentro desse rico universo da obra de Allan Poe, o presente trabalho propõe-se a apresentar uma proposta de abordagem – mediada por um Diário de Leitura – de um dos seus mais representativos contos: "A Máscara da Morte Rubra", publicado em 1842, em Histórias Extraordinárias, conforme já pontuamos anteriormente. A seleção do texto considerou, sobretudo, a temática tão dramaticamente vivenciada pelo mundo atualmente: uma pandemia, descrita num ambiente de medo e morte. Esse texto reflete emblematicamente uma realidade drástica vivida realmente por cada um de nós neste ano de 2020 e, exatamente por isto, tende a constituir-se uma oportuna alternativa para discussões, análises e, ainda, como um espaço para a expressão dos estudantes diante de uma situação-limite como a abordada no conto em questão e, infelizmente, experienciada por todos nós.

Para tanto, recorremos a alguns preceitos teóricos discutidos por teóricos como Jouve (2002), Rouxel *et al* (2013), Rouxel (2018), que se debruçam sobre o tema Leitura, considerando a premissa de que o leitor é parte constitutiva fundamental no processo de Leitura.

METODOLOGIA

Metodologicamente, optamos pela investigação de natureza analítico-interpretativa por ser adequada à análise da proposta, valendo-nos, para isso, de leituras e análises do texto literário selecionado, de fontes bibliográficas e de registros de experiências voltados a propostas de abordagens metodológicas de práticas de leitura, mais especificamente a do Diário de Leitura, em que a subjetividade do leitor assume papel preponderante.

O suspense genial de Allan Poe

Entre os contos de Poe, observamos aqui mais detidamente "A Máscara da Morte Rubra", que se apresenta a partir de duas perspectivas: a representação do próprio baile (baile de máscaras) e a tentativa de enganar – por meio da máscara – a morte que assolava aquela

região, por meio de uma peste. A Morte rubra, referenciada no título nos afigura como uma representação do sangue derramado com a morte das vítimas da peste.

> Por muito que a "Morte Vermelha" devastara o país. Jamais pestilência alguma fora tão mortífera ou tão terrível. O sangue era o seu avatar e seu sinal – a vermelhidão e o horror do sangue. Surgia com dores agudas, súbitas vertigens; depois, vinha profusa sangueira pelos poros e a decomposição. As manchas vermelhas, em particular, no rosto da vítima, estigmatizam-na, isolando-a da compaixão e da solidariedade de seus semelhantes. A irrupção, o progresso e o desenlace da moléstia eram coisa de apenas meia hora. (POE, 2017, p. 149).

"A Máscara da Morte Rubra", assim como os outros contos que compõem a obra Histórias Extraordinárias, apresenta-nos um caso de suspense: relata um evento, precisamente uma festa, realizada por um nobre, chamado o Príncipe Próspero, em uma abadia isolada, para mil convidados de sua corte, durante um surto de uma doença contagiosa que devastava o reino. A abadia acastelada, um edifício imponente e com portões de ferro, aparentemente, muito segura, estava completamente vedada para que a terrível peste não os atingisse.

> Uma vez lá dentro, os cortesãos, com auxílio de forjas e pesados e pesados martelos, rebitaram os ferrolhos, a fim de cortar todos os meios de ingresso ao desespero dos de fora, e de escape, ao frenesi dos de dentro. O mundo externo que se arranjasse (POE, 2017, p. 149).

Observa-se certa concentração do narrador nos detalhes e na descrição do ambiente, como podemos constatar no trecho a seguir:

> Era este um edifício vasto e magnífico, criação do gosto excêntrico, posto que majestoso, do próprio príncipe. Forte e alta muralha, com portões de ferro, cercava-o por todos os lados (POE, 2017, p. 149).

O Príncipe aparece como personagem central, mas a ênfase é deslocada para a tensão provocada pelo medo diante da morte, ou seja, para uma dimensão psíquica e limítrofe da natureza humana. O enfoque é mais contido e denso no que se refere a frágil relação entre o homem e o seu domínio sobre a vida sob uma ótica subjetiva – que se mostraria através da sua vã luta contra a morte e vulnerabilidade diante da vida.

O conto retrata a perturbação de um narrador que critica de forma ácida a alta sociedade detentora de todo o poder. Uma característica bem peculiar deste conto é o pouco investimento do autor na descrição dos personagens, o que nos faz levantar um

questionamento a respeito de uma possível intenção de demonstrar a superficialidade dos seres humanos, da sua falta de profundidade de sentimentos e, especialmente, de sua própria humanidade.

O Príncipe, uma autoridade, ao invés de se compadecer e proteger o seu povo assolado por uma praga descrita logo no início do conto, resolve encastelar-se com seus convidados e servos, dentre eles artistas, músicos e comediantes, cuja função seria a de entreter os hóspedes e oferecer-lhes uma festa.

> Quando os seus domínios começaram a despovoar-se, chamou à sua presença, um milheiro de amigos sadios e frívolos, escolhidos entre os fidalgos, e com eles se encerrou numa de suas abadias fortificadas (POE, 2017, p. 149).

Tudo corre bem até o momento em que se percebe um invasor, uma figura misteriosa, mascarada, personificada na própria Morte rubra, como podemos perceber a seguir:

> E antes que se esvanecesse o eco da última badalada, muitos dos convivas puderam perceber a presença de um novo mascarado, que, até então, não traíra as atenções. Entre murmúrios, propagou-se a notícia da nova presença, elevou-se da companhia um zum-zum, um rumor de desaprovação e surpresa, a princípio; de terror, de horror e de náuseas, depois. Numa assembleia de fantasmas, como a que descrevi, era de supor que tal agitação não seria causada por aparição vulgar. Na realidade, a licença carnavalesca da noite fora praticamente ilimitada, mas o novo mascarado excedia em extravagância ao próprio Herodes; ultrapassava, inclusive, os indecisos limites de decoro impostos pelo príncipe (POE, 2017, p. 152-153).

Como já mencionamos, o Conto de Poe aborda uma situação epidêmica, uma doença que assola a população de uma dada região regida por um príncipe intrépido e audaz, que se resguarda em um castelo juntamente com outras pessoas de sua escolha. A peste retratada neste conto era arrasadora: matava em trinta minutos e alastrava pavor. Após um período de cerca de seis meses de clausura, o nobre resolveu fazer um baile de máscaras com todo o requinte possível e com toda excentricidade e volúpia que estivesse à sua disposição. Aos resguardados na abadia foram providenciados bons alimentos, entretenimento e luxos como meios para “driblar” o contágio. Em contraposição à desgraça vivenciada pela população preterida pelo príncipe, A abadia apresenta-se em total opulência, sob uma ornamentação tão excêntrica quanto o príncipe. A disposição imperial figurava sob grande extravagância: as salas detinham efeitos variados e cada uma tinha uma cor que poderia representar um estado de espírito do nobre ou representando sua riqueza. Podemos verificar isto no seguinte excerto:

> Que cena voluptuosa, essa mascarada! Mas me permitam, primeiramente, falar das salas em que se realizou. Era uma série imperial de sete salões. Na maioria dos palácios, tais séries formam longas perspectivas em linha reta, as portas abrindo-se de par em par, possibilitando a visão de todo o conjunto. Aqui, o caso era diverso, como se devia esperar do gosto bizarro do duque. Os apartamentos estavam dispostos de forma tão irregular que a vista abarcava pouco mais de um por vez. A cada vinte ou trinta metros, havia um cotovelo brusco, proporcionando novas perspectivas. À direita e à esquerda, no meio de cada parede, uma alta e estreita janela gótica abria-se para o corredor fechado que acompanhava as sinuosidades do conjunto. Essas janelas estavam providas de vitrais cuja cor variava de acordo com o tom predominante da decoração da sala para a qual davam (POE, 2017, p. 149-150).

As pessoas que adentravam às salas tinham as feições modificadas pelo efeito reluzente do colorido das luzes, especialmente na sala escura. Nesta sala, além da cor, o que a diferenciava era a presença de um relógio de ébano que tocava a cada sessenta minutos, causando suspense: parava todo tipo de conversa e música, fazia todos se sentirem estranhos, embora não soubessem exatamente o motivo. Apesar destas pausas, todos se divertiam muito. Até que uma figura estranha e obscura começou a passear entre os mascarados; esta figura tinha uma magreza diferente, vestia-se com uma mortalha ensanguentada, mas o pior era sua máscara, que se assemelhava a uma verdadeira descrição de um cadáver. O soberbo príncipe ficou muito enraivecido com a presença deste “mascarado” que o afrontava com aquela indumentária, Indignado com estapafúrdia situação, seguiu o mascarado até a última sala, onde este parecia esperá-lo. O príncipe estava certo de que o desmascararia e, cedo da manhã, daria ordens para o seu enforcamento, mas é alcançando por sua própria adaga e cai morto, como veremos a seguir:

> O príncipe Próspero cruzou apressadamente as seis salas, sem ninguém a segui-lo: o terror se apodera de todos. Brandindo o punhal, avançava a três ou quatro passos do vulto que já se retirava, quando este, atingindo a extremidade da sala aveludada, virou-se bruscamente e enfrentou seu perseguidor, Neste instante ouviu-se um grito agudo, e o punhal caiu cintilante no tapete negro, sobre o qual tombou também, instantaneamente e ferido de morte, o príncipe Próspero. Recorrendo à selvática coragem do desespero, um grupo de foliões correu para a sala negra e, agarrando o mascarado, cuja alta figura permanecia ereta e imóvel à sombra do relógio de ébano, detiveram-se eles, horrorizados, ao descobrir que a mortalha e a máscara mortuária que tão rudemente haviam agarrado não continham nenhuma forma tangível. Só então se reconheceu a presença da Morte Rubra, Viera como um ladrão na noite. E, um a um, caíram os foliões nos ensanguentados salões da orgia, e morreram, conservando a mesma desesperada postura da queda. E a vida do relógio de ébano extinguiu-se simultaneamente com a do último dos foliões. E as chamas dos trípodes

> apagaram-se, E a escuridão, a Ruína e a Morte Rubra estenderam seu domínio ilimitado sobre tudo. (POE, 2017, p. 154).

Quando as pessoas viram esta situação, desmascararam, finalmente, este “convidado” atrevido, descobrindo que ele sequer tinha face: era a morte “em carne e osso”. Após a descoberta, todos os que estavam na abadia um morrem, o relógio para de badalar e a chama se apaga. A morte, ao final, mostrou que pode atingir a todos, indistintamente, cobrando seu preço pela arrogância humana. A narrativa critica fortemente a sociedade privilegiada que acredita estar acima de tudo, que vira as costas para a população desfavorecida socialmente e a deixa padecer em total descaso. O narrador provoca uma reflexão clara de que somos todos iguais diante da morte. Ninguém está a salvo.

Atento aos detalhes para a climatização de sua história, o narrador acentua o suspense no ambiente festivo, ao descrever os salões do lugar, com iluminação e decoração singulares, inserindo elementos dramáticos relevantes à construção de um clima de tensão: a decoração, pouca iluminação os vitrais vermelhos, o relógio, cujo som a cada badalar das horas é capaz mesmo de interromper a orquestra que anima os salões, tudo elaborado para oferecer ao leitor o elemento dramático essencial à atmosfera do conto e mais que isso: cada elemento parece associar-se a um sentido metafórico que denota, inclusive, o absurdo da situação, qual seja: uma autoridade monarca refugia-se em regalos de luxo, abandonando seu povo a própria sorte em um momento de tamanha gravidade.

No momento quando o Príncipe vai a um ambiente potencialmente ou teoricamente seguro e leva consigo apenas pessoas que, acredita ele, não seriam acometidas pela peste em disseminação na cidadela, ele demonstra seu desprezo para com a população que adoecia e morria sob sua falta de comando e cuidado. De igual maneira, esses "escolhidos" não recusaram o convite, demonstrando não se importar com o sofrimento e situação de abandono dos outros que não estavam sob a proteção do Príncipe.

Em um sentido metafórico, o texto traz à baila a nossa pequenez em momentos em que é posta à prova a nossa humanidade. A narrativa é, ao fim e ao cabo, um soco no nosso estômago, se atualizarmos a terrível ocorrência para os dias que, desafortunadamente, vivenciamos, especialmente quando constatamos a existência de atitudes e comportamentos que têm prejudicado o combate efetivo aos males causados pela Covid-19, dificultando o enfrentamento de uma crise sanitária que tem ceifado muitas vidas e, de forma mais acentuada, vidas da população mais desfavorecida socialmente.

Dada à densidade interior do conto “A Máscara da Morte Rubra” e as muitas questões subjetivas de que é capaz de suscitar, propomos uma abordagem de leitura que propicie um

espaço de reflexão e construção de efeitos de sentido que privilegiem o olhar dos estudantes, suas experiências de leituras anteriores, pautada sob os estudos de Rouxel (2012), que defendem o processo de leitura como expressão do sujeito leitor, haja vista o favorecimento da construção de sentido do texto literário mediante sua experiência estética.

Uma abordagem metodológica do conto "A Máscara da Morte Rubra", de Edgar Allan Poe

De acordo com Inácio *et al* (2019, p. 915),

> a leitura literária nos possibilita, desde sempre, reflexões e questionamentos acerca de tudo o que envolve o homem. A fim de explorar essa multiplicidade de leituras, é necessária, pois, a mediação do professor que, além de ser um leitor, deve desempenhar um papel relevante no despertar do gosto pela leitura literária. Nesta perspectiva, constitui-se missão de educadores buscar metodologias que guiem sua prática, bem como selecionar textos de qualidade que desenvolvam em seus alunos a capacidade da leitura crítica.

Nessa perspectiva, o presente trabalho propõe-se a apresentar uma leitura do conto "A Máscara da Morte Rubra", de Edgar Allan Poe, norteada por uma proposta de Diário de Leitura. Esse procedimento metodológico possibilita que os leitores reflitam sobre sua ação leitora, assim como sobre aquilo que leem desde a fase inicial da atividade, propiciando ainda o compartilhamento, entre esses leitores, de suas reflexões a respeito de personagens, ideias, acontecimentos, autores, entre outros elementos suscitados durante o processo de leitura.

Neste mesmo sentido, Ramos (2015) afirma que o Diário de leitura configura-se como um gênero textual que requer uma escrita reflexiva, especialmente porque se trata da escrita de um leitor que estabelece um diálogo reflexivo (que reflete sua ação), ao longo da leitura, com texto e autor.

Machado (2005, p.64) pontua, em Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula, que no Diário de leitura

> Manifestamos nossa compreensão sobre o que nosso interlocutor nos diz; sintetizamos ou fazemos paráfrases para confirmar nossa compreensão; quando não ouvimos bem, pedimos ao interlocutor que repita o que disse; quando não compreendemos alguma palavra, algum trecho ou o conteúdo global do que é dito, pedimos esclarecimentos, perguntamos; pedimos justificações para uma posição qualquer que nosso interlocutor toma diante de uma questão controversa; expressamos diferentes tipos de reações "racionais" diante do que ele nos diz: concordamos, discordamos, avaliamos

> se o que diz está de acordo com as normas sociais vigentes, julgamos se está bem expresso etc.; expressamos nossas emoções e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos; relacionamos o que é dito com nossas experiências pessoais ou com a de outras pessoas que conhecemos; damos exemplos de situações similares; relacionamos o que nos é dito com livros que já lemos, com músicas que ouvimos, com peças de teatro e filmes a que assistimos etc.

Retomando o pensamento de Machado, Ramos (2015, p. 95) observa que o Diário de leitura, mesmo que tenha um "estilo" privado, em princípio, contém propriedades relativas ao diálogo de forma muito ativa, "configurando-se como um artefato que pode vir a ser um instrumento de reflexão, uma vez que provoca diálogos do leitor consigo mesmo e com o outro".

Recorremos, por oportuno, a Rouxel (2012), que assim se coloca em relação a abordagens de leitura que buscam o protagonismo do estudante como sujeito no processo de leitura em sala de aula:

> É preciso encorajar as abordagens sensíveis das obras, atentar para a recepção dos alunos ou daquilo que eles aceitarão manifestar de sua experiência estética. A dimensão social da leitura escolar pode ser um entrave à palavra dos alunos que são bem conscientes de que se revelam ao falar de suas leituras. A questão ética que se coloca, portanto, encontra em parte sua resposta no fato de que o "eu" que reage às proposições ficcionais da obra é um "eu fictício", um dos eus possíveis criados pela situação. Mas esse aspecto escapa aos alunos, se levarmos em conta as análises que eles fazem de suas experiências de leitura em suas autobiografias: os alunos consideram que seu "eu" é um dado construído que se revela mais do que se transforma por meio da leitura. (ROUXEL, 2012, p. 281).

Observações de Vieira (1995), em artigo intitulado "Autonomia no jogo da leitura", interessam-nos aqui no sentido de corroborar nossa posição não apenas em relação à relevância da ação efetiva do estudante no processo de leitura, mas ainda porque insere o professor neste jogo, aludindo a seu papel fundamental.

> A passagem a seguir é bem ilustrativa neste sentido: O jogador mais experiente é o que joga há mais tempo e conhece um número maior de regras e de jogos. Na sala de aula, certamente, cabe ao professor, que deve ter como principal objetivo fazer com que todos os jogadores, alunos-leitores, conheçam as regras do jogo, os diversos níveis e sejam capazes de jogar sem seu auxílio. Ser o jogador mais experiente significa conhecer as regras, mas não o resultado final: indicar caminhos, propor jogadas, mas não determinar a melhor jogada; ensinar como reconhecer pistas linguísticas e não-linguísticas presentes no texto, mas não jogar sozinho. Jogador mais

> experiente, o professor sabe que se aprende sempre com outros jogadores, que trocas devem ser estimuladas e encorajadas. (p.34).

Pensando em abordagens metodológicas a partir dos pressupostos acima referenciados, apresentamos a seguir esta proposta como sugestão de abordagem de leitura em sala de aula do conto "A Máscara da Morte Rubra", vislumbrando nela a valorização de seus aspectos de subjetividade.

Essa abordagem aplica-se a estudantes Ensino médio, cujo perfil leitor, de maneira geral, aponta para vivências mais abrangentes no que se refere à variedade de gêneros e títulos, por terem seguido um percurso mais extenso de escola. Tais vivências de leitura extensiva, certamente, favorecem uma análise mais profunda de uma obra literária, considerando seus recursos textuais e os campos afetivos com o leitor que colaboram para a construção de sentidos.

Tendo em vista o caráter perturbador que envolve a temática do conto de Poe, especialmente quando se relaciona a um momento de pandemia por que estamos passando atualmente, a exploração da leitura é mais propícia a leitores supostamente mais experientes. É importante destacar que, embora tenhamos escolhido o leitor oriundo do Ensino Médio, os temas abordados na obra em questão não são restritos a um determinado público.

Ainda em se tratando da escolha do conto para esse nível escolar, a Revista Nova Escola, em uma indicação de Como escolher livros literários para alunos do Ensino Médio, inclui Histórias Extraordinárias, de Edgar Allan Poe, com a seguinte afirmação: "O Poe faz uma literatura adulta, mas que atinge os adolescentes. A questão do crime é algo que eles se interessam demais" (FERREIRA, 2015, p.1).

Convém ainda registrar que o Programa Nacional da Biblioteca da Escola – o PNBE – cujo objetivo é o de incentivar a cultura, através da divulgação de obras literárias, de pesquisa e de referência, indicou, em 2011, a obra Histórias Extraordinárias a alunos cursistas do Ensino Médio. Com elementos que agradam os adolescentes, a narrativa de Poe em análise, realizada em circunstância de pandemia e de conflitos envolvendo sociedade civil e poderes do Estado, amplia a expressão dos leitores sobre o texto literário.

Em outras palavras, a representação da peste que subjaz o conto e a atmosfera da doença que nos assombra neste momento favorecem a exploração subjetiva do leitor, que lida com a morte, com perda e dor.

Para fins de sistematização, propomos, a seguir, um percurso a ser considerado ao longo da leitura, através do qual construiremos nosso Diário de leitura, a saber:

1) (Contato inicial sobre o conto).

O título lhe permite saber do que se trata a obra? Para você, a partir do que anuncia o título, o que espera dessa narrativa?

2) (Leituras iniciais) Como você avalia o fluxo narrativo inicial do conto?

Você consegue visualizar mentalmente o narrador? Justifique sua resposta.

3) (Num momento mais adiante)

Pela forma como ele descreve a narrativa, você consegue visualizar mentalmente os personagens? Justifique sua resposta.

4) Em que sentido marcas discursivas e textuais refletem os sentimentos do narrador?

5) (Ao final da leitura)

Após conhecer a matéria narrada, como você avalia a relação entre o narrador/ personagens e a realidade exterior?

6) Nessa mesma perspectiva, como você avalia a relação entre a realidade retratada no conto e a realidade vivida por você em meio à Pandemia da COVID 19?

7) (Ao final da leitura)

Descreva as emoções (alegria, tristeza, raiva, amor, entre outras) que sentiu durante a experiência de sua leitura.

8) Seu horizonte de expectativas mudou? (relate seu olhar como sujeito-leitor). Por fim, não deixe de registrar aquilo que você julgou relevante nesta experiência de Leitura.

Por fim, não deixe de registrar aquilo que você julgou relevante nesta experiência de Leitura. A orientação por parte do mediador da leitura é a de que os registros de sua experiência pessoal devem ser anotados no Diário de Leitura ao fim de cada mediação sugerida nas questões acima apresentadas. Salienta-se, neste momento, que nossa proposta teve em mente o que observa Rangel (2003, p. 02), ao apontar a existência de duas situações

para a construção do Diário de leitura, a saber: fenômeno cognitivo e o fato histórico-cultural, assim, descritos:

> No primeiro caso, o foco são as competências e as habilidades implicadas no processo, assim como as estratégias de abordagem e de processamento do texto, umas e outras entendidas como definidoras do leitor como tal. No segundo caso, a preocupação é com o resgate dos significados culturais historicamente atribuídos a certos autores, obras, gêneros, estilos etc., fazendo de cada ato de leitura um exercício coletivo e pessoal de reverência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vincent Jouve (2013) pontua, no artigo "A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas", que "toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade". Nessa mesma direção, Langlade (2013, p. 31) observa neste modelo de leitura a promoção da participação do leitor e a valorização das várias experiências vivenciadas pelos estudantes, haja vista se constituir uma ‘apropriação da obra pelo leitor’, em que ocorre “um ponto de vista subjetivo, produção silenciosa, significação induzida, astúcia do prazer, invenção de memória”, tornando cada leitura uma experiência pessoal.

Nessa direção, pontuam Inácio, Formiga e Aguiar (2020, p. 11):

> O ponto de vista da leitura subjetiva sinaliza a passagem de um entendimento de leitura literária baseada no texto que coloca o leitor subentendido para um entendimento de leitor real e participativo. Nesse contexto, é importante que a escola dê a importância merecida ao sujeito leitor em toda e qualquer obra.

Esta proposta de abordagem apresenta preocupação com a formação do sujeito leitor e a identificação da sua subjetividade diante da leitura do texto literário, partindo da proposição de discussões acerca de uma abordagem voltadas à percepção subjetiva do leitor, ao que ele enxerga do ponto de vista mais intimista, ao que ele sente quando lê o conto e o ressignifica a partir de sua leitura. Toda essa experiência deverá ser exposta por cada estudante, em momento marcado e organizado especialmente para a conclusão da atividade. É importante que se crie um ambiente de leveza, que promova a espontaneidade de todos os envolvidos na construção da atividade.

Reiteramos que o Diário de leitura aqui proposto concebe-se nos termos apresentados por Rouxel (2012, 2013), como um instrumento capaz de promover a relação entre leitura de

uma obra e de traços de um processo de elaboração identitária do leitor, seja por afirmação ou questionamento. Tal ideia é compartilhada por Duarte, Rocha e Formiga (2020, p. 55-56) ao afirmarem:

> Entender a obra literária como resultado da interação texto-leitor não é dispensar as peculiaridades do texto, mas entender que elas se concretizam na presença de um leitor implicado. Como também não é dispensar as particularidades do leitor, suas experiências e informações pré-existentes, mas compreender como tais experiências e informações são convocadas no ato da leitura.

Nesse sentido, consideramos que uma proposta de construção de um Diário de leitura nos moldes acima descritos incentiva, de forma contundente, a imersão dos estudantes na leitura do texto literário, por promover a exposição de sua expressão pessoal e de sua autonomia como sujeito-leitor. Nossa expectativa como formadores de leitores é a de que abordagens como esta potencializem o encontro importante e necessário de estudantes com o texto literário e possibilitem experiências relevantes de Leitura dentro do processo de formação humana dos estudantes. No caso específico do conto "A Máscara da Morte Rubra" trabalhado nessa proposta, esse encontro do leitor com o texto tende a ser potencializado em função do fato de estarmos, todos nós, vivendo um momento de extrema gravidade – uma pandemia – uma tragédia retratada pelo texto ficcional tão primorosamente escrito pelo mestre Allan Poe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Diário de leitura, por se constituir, como afirma Machado (1998 p.08), uma escrita de si para si, compondo a historicização de cada leitor, permite que os sujeitos envolvidos nessa situação de comunicação escolar exponham, confrontem e justifiquem suas mais diversas interpretações e práticas de leitura, assumindo, pois, um papel pedagógico muito importante na formação do sujeito leitor, notadamente em sua formação crítica e reflexiva.

Consideramos, pois, que a mediação por meio de um Diário de leitura, previamente estruturado, pode orientar o leitor no registro de sua interação com o texto literário, estabelecendo relação entre o que se lê e as suas memórias afetivas ou de empatia.

A proposta aqui descrita insere-se na esteira dessa busca, ao apresentar uma prática que dá espaço ao leitor como agente ativo. Através de abordagens de práticas de leitura como a descrita neste trabalho, acreditamos empreender, cada vez mais, processos de formação leitora

que instiguem a autonomia dos estudantes como agentes atuantes no processo de leitura. Investir nessa busca constitui-se um dos nossos grandes desafios como formadores de leitores deste país.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Anna Rachel. Como escolher livros literários para alunos do Ensino Médio? *In* **Revista nova Escola** [Online], 2015.

GARCÍA. Flavio; COLUCCI. Luciana; GAMA-KHALIL, Marisa Martins; PHILIPPOV, Renata (Orgs.). **Edgar Allan Poe**: efemérides em trama. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

INACIO, F. A.; FORMIGA, G. M.; AGUIAR, H.; CARLOS, K. de S. M.; MEDEIROS, N. R. A. de. **Formação de leitores na Escola**: um olhar sobre a abordagem do texto literário. Anais do III Simpósio de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 27 a 29 de novembro de 2019, organizadores Silvana Luciene do N. C. Costa ...[*et al*.]. – João Pessoa: IFPB, 2020.

INÁCIO, F; FORMIGA, G; AGUIAR, H. **Metodologias de abordagem do texto literário em sala de aula**: Leitura subjetiva em foco. XII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas. - Campina Grande: UFCG, 2020.

JOUVE. Vincent. A Leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas, *In* **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. (Org.) Rouxel, Annie, Langlade e Rezende, Neide Luzia, São Paulo, Alameda, 2013.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

MACHADO, A. **Diários de leituras**: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. Linha D'Água, n. 18, p. 61-80, 4 dez. 2005. MACHADO, Ana Rachel. O Diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Ana Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: MACHADO, Ana Rachel e colaboradores; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Linguagem & ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs). **Linguagem e Educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Posfácio de Joaquim Dolz. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

POE, Edgar Allan. A Máscara da Morte Rubra. *In*: POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias**. Seleção, apresentação e tradução: José Paulo Paes. São Paulo: Companhia

das Letras, 2017 por Dora Paes (tradução anteriormente publicada pela Editora Cultrix Ltda, 1958).

PERNA, Cristina Lopes; LAITANO, Paloma Esteves. O clássico Edgar Allan Poe. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 7-10, abr./jun. 2009.

RAMOS, Fabiana. O Diário de leituras na formação do aluno-professor. **Revista Prolíngua**. v. 10, n. 3, nov/dez, 2015.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerárd; Rezende, Neide Luzia de**. Leitura Subjetiva e ensino de Literatura**; (Org) Annie Rouxel e Gérard Langlade; coordenação de edição brasileira Neide Luzia Rezende. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura**: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Cadernos de Pesquisa, v.42, n. 145, p. 272-283, 2012.

VIEIRA, Alice. Autonomia no jogo da leitura. *In* **Rev Comunicação e Educação**, n. 4. p. 31-34, 1995.

A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA RELAÇÂO ENTRE BIOTECNOLOGIA, ORGANISMOS TRANSGÊNICO E CLONAGEM: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ENTRE ALUNOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUDOESTE DA BAHIA

Jerry Adriane Pinto de Andrade[1]
Reynaldo Josué de Paula [2]

RESUMO

Esta pesquisa procura acompanhar os processos de tomada de consciência de 12 estudantes durante um semestre. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que utiliza diferentes instrumentos: construção de mapas conceituais, com uso do *Cmap Tools*, e filmagens. Entretanto, os dados apresentados aqui referem-se ao segundo e terceiro momento da pesquisa, na categoria Implicação significante. O trabalho tem como objetivo acompanhar as transformações das representações dos discentes na construção das relações entre biotecnologia, organismos transgênicos e clonagem, em uma universidade pública no sudoeste da Bahia. O referencial teórico é a tomada de consciência na Epistemologia Genética. A elaboração gradativa das relações entre biotecnologia, organismos transgênicos e Clonagem foi observada em diferentes momentos da atividade pedagógica. Assim, na análise do segundo e terceiro momento pudemos evidenciar níveis, subníveis e intermediários. No nível II, existe tomada de consciência entre biotecnologia e organismos transgênicos, e, biotecnologia e clonagem. Mas ainda há incoordenação entre transgênicos e clonagem, ou seja, para o modelo (x.~y) V (~xy), a parte comum xy não tem relação com as outras duas. Por fim, no III nível, os sujeitos constroem a razão de ser da clonagem e transgenia no contexto biotecnológico, chegando a uma tomada de consciência destas relações. Para o modelo (x.~y) V (~xy), a parte comum xy tem relação com as outras duas.

Palavras-chave: Tomada de consciência. Biotecnologia. Transgênico. Clonagem. Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, temas como biotecnologia, clonagem, organismos transgênicos, já fazem parte do cotidiano. Acompanhar as informações que a mídia transmite para a comunidade sobre determinados assuntos científicos não significa conhecê-los do ponto de vista conceitual. É nesse sentido que a escola precisa criar espaços interativos para que os estudantes possam se apropriar de forma ativa desses conceitos, assegurando uma aprendizagem significativa. Para Piaget (1988), uma apropriação ativa implica um esforço, uma dialética, requer um trabalho pedagógico planejado contínuo e alinhado a toda a escolarização. Segundo os Parâmetros Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), uma educação em ciência e tecnologia de qualidade deverá formar "indivíduos sensíveis e solidários, cidadãos conscientes dos processos e

[1] Doutor em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, jerrypa@uesb
[2] Doutor em administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, rjpadm@hotmail.com

regularidades de mundo e da vida, capazes assim de realizar ações práticas, de fazer juízos e de tomar decisões" (BRASIL, 1999, p. 44).

A partir das constatações acima, nota-se que, na atualidade, uma Educação em Ciência e tecnologia passa a ser fundamental na vida dos indivíduos. Diante desta necessidade, algumas propostas para melhoria da qualidade do ensino e do ensino de ciências, têm sido defendidas em documentos referência como: Conferência Nacional de Educação (MEC, 2009); Comissão Internacional sobre Educação para século XXI, que elaborou relatório publicado com título Educação : um tesouro a se descobrir (DELORS, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), *Science for All Americans* – Projeto 2061 (AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE, 1989) e *Beyond 2000: science education for the future* (MILLAR; OSBORNE, 1998).

Apesar das recomendações destes documentos, os estudantes de escolas brasileiras ainda têm apresentado um baixo desempenho em avaliações nacionais[3] e internacionais[4], como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Internacional de Avaliações de Estudantes (Pisa), respectivamente. Por exemplo, no ENEM de 2019, a média geral caiu em matemática, linguagens, ciências humanas e da natureza, comparado com 2018. (INEP, 2019). Já na avaliação do Pisa, em 2018, o Brasil apresentou baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, quando comparado com os 78% dos países que participaram da avaliação. (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018; INEP, 2018).

Por isso, discutir tais conhecimentos sobre o ensino de Ciências é de fundamental importância para que o aluno possa apropriar-se de forma significativa destes e, com isso, ampliar sua compreensão dos processos científicos e tecnológicos, para poder se posicionar de forma autônoma e crítica na sociedade. É neste sentido que esta pesquisa procura trazer uma contribuição para o ensino de Ciências, pois, ao demonstrar as etapas que conduzem a níveis mais complexos de conceituação, estamos fornecendo subsídios para que o professor o utilize no trabalho pedagógico planejado, visto que os significados de biotecnologia que os sujeitos estão construindo e sistematizando durante a trajetória escolar podem não estar constituindo-se

[3] Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. O Enem é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil. Ela é utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país e seu resultado serve para acesso ao ensinio superior em universidade publicas brasileiras através do SiSU - Sistema de Seleção Unificada. (BRASIL, 1999).

[4] PISA – Programa Internacional de Avaliações de Estudantes. O Pisa é um projeto comparativo de avaliação, desenvolvido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), destinado à avaliação de estudantes de 15 (quinze) anos de idade, fase em que, na maioria dos países, os jovens terminaram ou estão terminando a escolaridade mínima obrigatória. Um traço característico do Pisa é sua vocação integradora, já que se baseia na colaboração dos países participantes e é dirigido de maneira conjunta a partir de interesses comuns (OCDE, 2018).

naqueles que seriam necessários. Nossas pesquisas têm demonstrado que cada um destes níveis pode oferecer de diferentes formas, resistência ao conhecimento de biotecnologia. É função de o professor desenvolver mecanismos pedagógicos para superá-la.

Entretanto, os resultados que serão discutidos neste artigo referem-se, ao segundo e terceiro momento da pesquisa, e, remetem-se a uma análise qualitativa das produções de 12 sujeitos a partir de mapas conceituais e filmagens[5], focalizando as classificações conceituais com base nas relações entre biotecnologia, organismos transgênicos e clonagem.

A análise destas produções está focada na tomada de consciência tendo como referencial teórico a Epistemologia Genética. A tomada de consciência teorizada por Piaget (1978a, b), refere-se a um processo lento e laborioso de conceituação (reflexão), que pressupõem uma verdadeira construção do sujeito, e não uma elaboração de uma consciência totalitária, mas de seus diferentes níveis, com sistemas de implicações que variam do mais simples aos mais complexos. Nessa construção é preciso superar os erros e resistências (PIAGET, 1978a, b).

Diante das considerações acima, este trabalho teve como objetivo acompanhar a tomada de consciência de graduandos, em seu processo de construção das relações entre organismos transgênicos, biotecnologia e clonagem nas disciplinas básicas de Biologia em uma universidade pública no sudoeste da Bahia. Os objetivos específicos foram: a) distinguir as representações elaboradas pelos sujeitos durante o semestre; b) identificar os níveis de compreensão dos sujeitos na construção das relações entre organismos transgênicos, biotecnologia e clonagem nas disciplinas básicas de Biologia em uma universidade pública no sudoeste da Bahia.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995; CLEMENTE, 2007; COLLIS; HUSSEY, 2005; GIL, 1999) A coleta dos dados ocorreu durante disciplinas básicas de primeiro semestre, numa universidade pública no sudoeste da Bahia. No desenvolvimento deste projeto, elaboramos uma proposta pedagógica.

Proposta pedagógica

Na organização e planejamentos das atividades, procuramos criar um ambiente participativo, de confiança e respeito mútuo, onde acompanhamos o pensamento dos sujeitos, com intervenções sistemática, elaborando sempre novos questionamentos a partir das respostas

[5] Em relação as filmagens, vamos transcrever as formulações dos sujeitos, optamos por não usar imagens.

destes e, avaliando a qualidade, abrangência e consistência desta, proporcionando tomadas de consciência sucessivas.

Os trabalhos em sala de aula valorizaram discussão dos textos previamente lidos, e, discussões dos mapas conceituais. O diálogo foi valorizado neste contexto, pois a socialização do pensamento é uma condição imprescindível para tomada de consciência, e, uma condição fundamental na construção dos conceitos acerca da temática. Procuramos valorizar os pré-conceitos, e, após cada atividade, refletimos sobre nossa prática.

Após análise dos primeiros mapas e questionário[6] resolvemos trabalhar com textos de linguagem acessível. Partimos para autores como Aragão (2003), Veiga (2007) etc., privilegiando: a) aspectos históricos; b) os organismos transgênicos; c) melhoramento de plantas e animais; d) tecnologia do DNA recombinante; e) clonagem.

Essas temáticas formas trabalhadas em oito encontros — cinco para debates dos textos acerca da temática Biotecnologia e três para confecção dos mapas conceituais. Para cada encontro, foi programada uma carga horária de duas horas — no total de 16 horas[7].

Os instrumentos de coleta foram: a construção de mapas conceituais, com uso do *Cmap Tools* e filmagens. A utilização de mapas conceituais como instrumento nesta pesquisa segue os pressupostos da Epistemologia Genética, que enfatiza que as conceituações têm sua origem por processos contínuos, e não pré-determinado, de transformação dos sistemas de significação e lógicos dos sujeitos via regulações e coordenações sucessivas ativadas por desequilíbrios deste sistema (ANDRADE, 2016).

O objetivo da gravação em vídeo é apoiar a análise dos mapas conceituais no intuito de acompanhar os processos de tomada de consciência. Entretanto não serão utilizadas as imagens, na pesquisa, por questões de cuidados éticas[8], serão apenas transcritas as formulações dos sujeitos na filmagem.

---

[6] Esses resultados foram publicados no IV CONEDU. (ANDRADE, J. A. P; PAULA, R. J, 2017)

[7] No primeiro encontro, os alunos preencheram um questionário sobre biotecnologia e receberam instrução para confecção dos mapas conceituais[7]. Posteriormente, foram conduzidos ao laboratório e construíram o primeiro mapa conceptual, procurando relacionar biotecnologia, transgênico e clonagem, utilizando o *software Cmap Tolls*. No segundo, foram debatidos os seguintes textos: a) das ervilhas às moléculas da vida (capítulo 1), e plantas para a civilização (capítulo 3) do livro 'Organismos transgênicos' — explicando e discutindo a tecnologia de Aragão (2003). Já no terceiro, houve discussão de todo o livro de Pereira (2002) acerca de clonagem. No quarto encontro, discussão do primeiro mapa conceitual e reestruturação do mesmo - confecção de um segundo mapa conceitual. No quinto encontro, foram discutidos os seguintes textos: a) alguns conceitos básicos de biologia molecular (capítulo 2) do livro 'Cultivos e alimentos transgênicos' de Reicmann (2002); b) a engenharia do DNA (capítulo 2) e os organismos transgênicos (capítulo 4), do livro 'Organismos transgênicos' — explicando e discutindo a tecnologia de Aragão (2003). No sexto encontro, foram debatidos os seguintes textos: a) bem-vindo ao mundo da controvérsia; b) chega de manipulação, extraído do livro 'Transgênicos: sementes da discórdia', organizado por José Eli da Veiga. No sétimo encontro, houve a discussão do segundo mapa e reestruturação do mesmo - confecção de um terceiro mapa conceitual. Por fim, no oitavo encontro, houve uma discussão geral e um jogo de simulação - Rolly play.

[8] Em relação as questões éticas nesta pesquisa, vale ressaltar que os sujeitos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e, o termo de autorização para o uso de imagens e depoimentos.

Os sujeitos da pesquisa foram 12 alunos (A4FM[9], A5FM, A6FM, A9FM, A10FM e A13FM, A25FM, A31FM, A33FM, A39FM, A42FM e A46FM) escolhidos aleatoriamente, de uma amostragem de 46. Gostaríamos também de ressaltar que essa análise é sincrônica, ou seja, serão acompanhados os mesmos sujeitos e suas produções durante os três momentos na categoria Implicação Significante [10](PIAGET; GARCIA, 1988).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

I momento

Os resultados referentes ao primeiro momento da pesquisa foram publicados no IV CONEDU, sob o título de: representações pré-conceituais de biotecnologia, transgênicos e clonagem e suas relações em alunos recém-ingresso nos cursos de saúde em uma universidade pública da Bahia (ANDRADE, J. A. P; PAULA, R. J, 2017). Em síntese, o nível um de compreensão dos sujeitos, estão resumidos na Tabela

Tabela 1: Níveis de compreensão do sujeito/categoria, no primeiro momento da pesquisa, sobrea relação entre biotecnologia, transgênico e clonagem.

SUJEITOS/ NÍVEIS/	CATEGORIA: IMPLICAÇAO SIGNIFICANTE / IMPLICAÇÂO ENTRE BIOTECNOLOGIA TRASNGÊNICOS E COLNAGEM
Nível I A4FM1; A5FM1; A6FM1; A9FM1; A10FM; A13FM; A25FM1; A31FM1; A33FM1; A39FM1, A42FM; A46FM.	**Implicações locais (regulações e coordenações locais)** Ausência de tomada de consciência entre biotecnologia, transgênico e clonagem Em relação à Biotecnologia, tanto nas respostas do questionário, quanto na construção dos mapas conceituais, os estudantes a definem por simples dissociação da palavra, considerando-a uma ciência atual e sinônima de Engenharia Genética. Em relação à sua aplicabilidade, esta se volta ao melhoramento de alimentos e à saúde humana — ainda que os únicos exemplos citados se restrinjam à insulina transgênica Já em relação a transgênicos, observa-se que o seu significado é sinônimo de OGMs e restringe-se a plantas e alimentos geneticamente modificados, tais como soja, milho e tomate. Quanto à clonagem, esta se restringe a uma técnica artificial responsável pela criação da ovelha Dolly. Assim, os estudantes não conseguem diferenciar os diferentes tipos de clonagem (natural, artificial, reprodutiva, terapêutica etc.)

Fonte: elaborado pelos autores.

II Momento

[9] A4FM, A4 significa aluno quatro, F significa filmagem e M significa mapa conceitual. Também 1, 2 ou 3, significa primeiro momento, segundo momento e terceiro momento. Assim, A4FM1, significa aluno quatro filmagem e mapa, no primeiro momento, ou A4FM2, significa aluno quatro, filmagem e mapa conceitual do segundo momento, o que equivale ao mapa dois do segundo momento.

[10]Que é um tipo de relação lógica elementar que constitui fragmentos de estruturas, ou seja, ideias não coordenadas conjuntamente. Encontramos três níveis de implicações descritos pelos autores: no primeiro, as implicações são denominadas de locais; nelas, a significação das ações é determinada por seus resultados constatados, sendo que as implicações desse tipo permanecem relativas a dados limitados e a contextos particulares. No segundo nível, as implicações são denominadas de sistêmicas. As implicações deste tipo se inserem em um sistema de relações compreendidas etapa por etapa, indicando-se assim os juízos sobre o que é possível. No terceiro nível, as implicações são denominadas de estruturais, pois se referem às composições internas das estruturas já construídas – existe uma compreensão endógena das razões, na qual as relações gerais se tornam necessárias. (PIAGET; GARCIA, 1988)

Nesse segundo momento, constatamos regulações e coordenações sistêmicas, o que implica em um avanço na compreensão do significado de biotecnologia e suas interconexões com clonagem e organismos transgênicos. Essas novas relações são descobertas de forma lenta e laboriosa e conduzem à tomada de consciência da relação entre biotecnologia e clonagem e, biotecnologia e organismos transgênicos.

Biotecnologia e clonagem

Observa-se nas formulações verbais dos sujeitos abaixo, um início de diferenciação do conceito de biotecnologia. Vejamos os exemplos, a seguir:

> [...] esse melhoramento ficou mais eficiente com o surgimento dos transgênicos, um dos primeiros exemplos de sucesso de um produto da engenharia genética foi a produção de insulina humana em microrganismos transgênicos, com isso, milhões de pessoas que sofrem de diabetes e necessitam de insulina frequentemente forma beneficiadas. [...] interferom produzidos por bactérias transgênicas e utilizada no combate a doenças como hepatite[...] (aluno 9FM2).

> [...] a biotecnologia seria o uso de seres vivos para produção de bens e serviços [...] o uso de bactérias transgênicas para produzir insulina humana ou plantas transgênicas com características melhoradas, com frutos mais saborosos e mais nutrientes [...] a clonagem por bissecção embrionária para melhoramento animal porque permite produzir de maneira ampla animais de qualidade superior, esses apresentam maior capacidade produtiva e reprodutiva.[...] cultura de tecidos e enxertia, são técnicas de clonagem vegetal, que permitem propagação de vegetais com características de interesse [...] por exemplo, vinhos produzidos em Portugal provém da enxertia entre duas variedades de videiras para combater a epidemia causada por um tipo de fungo (aluno 25FM2).

> [...] biotecnologia utiliza seres vivos para produção de bens e serviços como o cruzamento de espécies diferentes e afins [...] o melhoramento de plantas que permite o cruzamento entre espécies diferentes, também nos casos de animais [...] mulas e jumentos derivam do cruzamento entre cavalos e burros [...] seu uso na produção de pão e ferragens para animais [...] bactérias transgênicas para produzir insulina humana, ou plantas transgênicas com características melhoradas com frutos mais saborosos e com mais nutrientes (aluno 42FM2).

Conforme constatado nas formulações verbais dos alunos 9FM2, 25FM2 e 42FM2 e demais pesquisados: A4FM1, A5FM1, A6FM1, A10FM, A13FM, A31FM1, A33FM1, A39FM1, A46FM, biotecnologia não é mais definida a partir de uma simples dissociação da palavra, ou seja, já existe uma tomada de consciência que perpassa literalmente pela compreensão que a biotecnologia utiliza organismos vivos ou partes deles na produção de bens e serviços. Os alunos enquadram um conjunto de atividades biotecnológicas: a produção de alimentos e bebidas fermentadas (pão, vinho, iorgute, cerveja e outros), o melhoramento vegetal (árvóres frutíferas mais produtivas), o melhoramento animal (animais mais produtivos: leite, carne, ovos), a clonagem com intuito de propagação de vegetais com caracteristicas desejáveis.

Também destacam que o desenvolvimento científico e tecnológico permitiu que várias

destas tecnologias evoluíssem, e que os produtos da engenharia genética (insulina humana, inetrferom, etc.) garantem uma melhor qualidade de vida para os seres humanos.

Essa tomada de consciência acerca do significado de biotecnologia e sua relação com a clonagem, perpassa por um início de conceituação dos diferentes tipos de tecnologias de clonagem (bissecção embrionária, cultura de tecido, enxertia etc.), utilizadas para melhoramento animal e melhoramento vegetal, com objetivo de propagar características desejáveis. Percebem-se o emergir de explicações diante de questionamentos: mas o que tem a ver a clonagem com a biotecnologia? Quais as técnicas utilizadas na clonagem? Por que clonar? O que é bissecção embrionária? Vejamos algumas explicações:

> A bipartição de embriões é uma técnica utilizada artificialmente que imita um fenômeno natural, no caso imita os gêmeos univitelinos [...] pega-se a célula do embrião em estágio inicial [...] e são separadas sob o microscópico com auxílio de uma lâmina finíssima. Essa separação gera dois a quatro embriões geneticamente idênticos [...] depois esses embriões são implantados no útero e assim nascem os clones que serão cópias idênticas [...] (aluno 5FM2).

> [...] temos seleção de seres vivos mais resistentes ainda [...] é utilizada na agricultura para gerar cópia de seres com características interessantes, como uma árvore que produz frutos mais saborosos, ou que tenha a madeira de qualidade superior, ou também, vacas que produzam muita carne e leite, aumentando a produtividade o que implica em lucros para indústria, no texto de Lygia, ela comenta que a clonagem também desperta curiosidade científica (aluno 39FM2)

Nas formulações verbais do aluno 5FM2 e 39FM2, eles enfatizam que as técnicas de clonagem por bipartição embrionária apresentam vantagens e desvantagens, inserindo-a dentro de um contexto biotecnológico. Também são discutidas as técnicas de clonagem em plantas, como: cultura de tecidos, enxertia, mergulhia, estaquia. Assim, diante dos questionamentos: O que é cultura de tecidos? Alguém poderia descrever as diferenças e semelhanças entre enxertia, estaquia e mergulhia? O que tem a ver essas técnicas de propagação vegetal com a biotecnologia? Vejamos as respostas dos sujeitos a seguir:

> [...] a biotecnologia é muito ampla, em plantas vem sendo usada há muito tempo, como as técnicas de enxertia, mergulhia, estaquia. A cultura de tecidos é um avanço em relação à clonagem de plantas [...] nela a célula é multiplicada no laboratório formando uma massa de células chamada calus, que é tratado com hormônios fazendo que este se desenvolva em partes das plantas, como raízes, caules ou folhas, que depois se origina uma planta completa. Essa clonagem permite criar florestas de eucalipto de qualidade superior que representa um potencial econômico importante (aluno 6FM2).

> [...] clonagem induzida artificialmente é também aplicada na agricultura para propagação de características desejáveis, são técnicas como enxertia, estaquia, mergulhia ou cultura de tecidos [...] a maior vantagem da clonagem está nos vegetais, mas se por um lado a clonagem aumenta produtividade e qualidade dos produtos, por outro, quando alguma praga ataca as plantações se uma planta é susceptível todas serão [...] Em relação ao avanço das técnicas de clonagem em plantas temos a cultura de tecido, que

> é uma técnica da biotecnologia moderna e as técnicas de enxertia, mergulhia e estaquia são técnicas tradicionais usadas a bastante tempo (aluno 46FM2)

> [...] a mergulhia é um tipo de reprodução assexuada de plantas semelhante à estaquia, só que na estaquia você retira pedaços da planta que pode ser do caule, folha ou raiz e deixa num ambiente úmido ou até mesmo dentro da água para que ocorra o enraizamento. Já na mergulhia [...] enterramento de um ramo ainda ligado à planta, aí ocorre o enraizamento. [...] enxertia que é diferente porque nessa técnica você utiliza geralmente duas plantas de espécie diferente passando a formar uma planta com duas partes, o enxerto (garfo ou cavaleiro), e o porta-enxerto (cavalo), que a parte de baixo (aluno 25FM2).

As formulações verbais dos alunos 6FM2, 25FM2 e 46FM2, constituem-se em um sistema de relações onde são enfatizadas as diferentes técnicas de clonagem, vantagens e desvantagens, semelhanças e diferenças, inserindo-as dentro de um contexto biotecnológico. Por exemplo, a clonagem pode ser obtida por um conjunto de técnica que permite o melhoramento animal e a propagação vegetais, tais como: bipartições de embriões, enxertia, estaquia, mergulhia, cultura de tecidos. Essas técnicas são utilizadas pela biotecnologia para reprodução de animais e vegetais que apresentam características almejáveis, o que representa um potencial econômico importante.

Essas implicações que permitem regulações e coordenações sistêmicas entre biotecnologia e clonagem, são encontradas na construção dos mapas. Vejamos um exemplo:

> Biotecnologia compreende clonagem divide-se em clonagem induzida artificialmente implica e clonagem natural. A clonagem induzida artificialmente implica reprodução animal e propagação vegetal. A reprodução animal utiliza bipartições de embriões. A propagação vegetal utiliza cultura de tecidos, enxertia, mergulhia e estaquia (aluno 25FM2- ver setas vermelhas Figura 1).

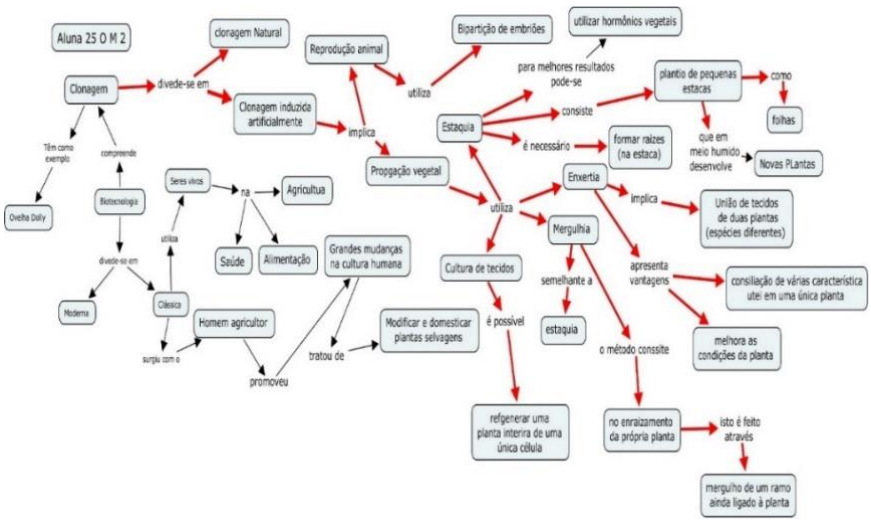


Figura 1 - Recorte de parte do mapa conceitual construídos no segundo momento da pesquisa, pelo aluno 25FM2
Fonte: Elaborado pelo aluno 25FM2

Mas estas inferências, descritas, não são suficientes para alcançar as ligações necessárias que unem os conceitos biotecnologia, organismos transgênicos e clonagem. Assim, os alunos 6FM2, 25FM2 e 46FM2 e demais pesquisados: 4FM2, 5FM2, 9FM2, 10FM2, 13FM2, 31FM2, 33FM2, 39FM2, 42FM2[11], já admitem que existem diferentes técnicas de clonagem utilizadas pela biotecnologia para propagação de características desejáveis, que possam se converter em produtos economicamente viáveis. Assim, ao tentar coordenar biotecnologia e clonagem, o sujeito avança progressivamente. As implicações das implicações, estabelecidas nos mapas conceituais, enquadram-se em um sistema de relações, onde as explicações dos sujeitos emergem, e são produto de regulações e coordenações. Apesar dos avanços, eles ainda não encontram as razões que conduzem à tomada de consciência da relação entre biotecnologia, clonagem e organismos transgênicos.

Desse modo, na confecção do segundo mapa conceitual, os alunos avançam em extensão e compreensão. Em extensão, porque os números de implicações de implicações aumentam significativamente, conduzindo à quantificação: "Biotecnologia utiliza clonagem que pode ser aplicada em todos os seres vivos como na propagação de características úteis de animal, vegetal e de microrganismos" (aluno 46FM2). Em compreensão, porque, ao caracterizar cada conceito, por exemplo: "Bipartição implica separação de embrião ao meio. Bipartição utiliza microscópico. Bipartição utiliza lâmina finíssima par cortar o embrião etc." (aluno 9FM2), o aluno passa a coordená-los entre si o que implica em afirmações, comparações (semelhanças e diferenças) e negações, conduzindo a encaixamentos[12].

Biotecnologia e organismos transgênicos

Em relação aos avanços na conceituação de organismos transgênicos e sua aplicabilidade, durante as discussões, elaboramos os seguintes questionamentos: mas, afinal, o que define um organismo transgênico? Organismo transgênico e OGMs é a mesma coisa? A

[11] Entretanto, observamos que o sujeito 33FM2, além de descrever as técnicas de transferência nuclear e microinjeção utilizadas pela biotecnologia para propagação de características desejáveis, também é capaz de conceituar clonagem terapêutica e clonagem reprodutiva, inserindo todos esses conceitos num contexto organizacional de complexidade superior, quando comparados aos mesmos mapas neste segundo momento da pesquisa. Mas, ainda não consegue coordenar os novos conceitos inseridos, de tal forma que chegue à tomada de consciência da relação entre biotecnologia, clonagem e transgênicos. Por exemplo, ele não consegue coordenar os conceitos de transferência nuclear com o de microinjeção, e tomar consciência de que essa junção permite a obtenção de animais transgênicos e clonados, que são utilizados como biorreatores, como no caso da ovelha Polly.

[12] Por exemplo, a compreensão das técnicas de cultura de tecidos, bipartições de embriões e enxertia permite que sejam encaixadas em clonagem induzida artificialmente que, por sua vez, encaixa em clonagem, que encaixa em biotecnologia, pois clonagem consiste em técnicas utilizadas pela biotecnologia. Assim, o aumento no número de implicações, as quantificações da extensão, comparações e negações permitem uma melhora na conceituação de biotecnologia.

transgenia é uma técnica que pode ser aplicada em qualquer ser vivo? Qual sua importância para vida do homem? Vejamos os exemplos: "um ser que teve a inserção de gene de outra espécie. Sim, a transgenia pode ser aplicada em todos os seres vivos plantas animais e microrganismos devido à universalidade do código genético, por isso, a transgenia é uma técnica que pode ser aplicada em todos os seres vivos" (aluno 33FM2). Ou também:

> [...] transgênico é um microrganismo, planta ou animal que teve em seu genoma a inserção de um gene de outro ser vivo [...] através da manipulação dos genes pode-se produzir além de plantas geneticamente modificadas para o setor agrícola, animais transgênicos, como ratos que serve como modelo para estudo em laboratório, suínos produtores de hemoglobina humana, caprino produtor de droga anticâncer, eucaliptos com mais produção de celulose para o melhor processamento na indústria. (aluno 25FM2).

> [...] utilização no meio ambiente e produção industrial [...] no meio ambiente com limpeza ambiental, como bactérias que comem petróleo [...] bactérias modificadas na produção de fármacos, como insulina, vacinas, antibióticos, vitaminas, o uso de bactérias fixadoras de nitrogênio e fungos transgênicos com objetivo de melhorar a produtividade das plantas (aluno 31FM2).

Pode-se constatar, nas formulações verbais dos alunos 33OFM2, 25FM2, 31FM2, e demais pesquisados (4FM2, 5FM2, 6FM2, 9FM2, 10FM2 e 13FM2, 39FM2, 42FM2 e 46FM2), regulações e coordenais sistêmicas, o que implica um início de conceituação de organismos transgênicos, ou seja, organismos transgênico é um microrganismo, planta ou animal que teve em seu genoma a inserção de um gene de outro ser vivo, cuja aplicabilidade volta-se a diversos setores da sociedade (agroalimentar, indústria, medicina etc.).

Ao mesmo tempo em que eles estão regulando o conceito de organismos transgênico, eles ampliam a sua compreensão acerca da aplicabilidade e começam a diferenciar as técnicas de engenharia genética dos melhoramentos genéticos tradicionais. Vejamos a seguir: "Vocês estão falando da biotecnologia moderna, mas também tem o melhoramento genético clássico, onde através da seleção de plantas e animais de interesse se seleciona características de interesse" (aluno 13FM2).

Nos mapas conceituais, há um início de diferenciação da biotecnologia em clássica e moderna e também uma coordenação entre biotecnologia e organismos transgênicos. Vejamos um exemplo a seguir:

> Biotecnologia compreende moderna e clássica. Moderna implica transgenia que geram transgênicos podem ser animais, microrganismos e vegetais. Vegetais que envolvem alimentos e plantas modificadas. Plantas modificadas como eucalipto (modificado para produzir mais celulose) que é utilizado na indústria do papel (aluno 33FM2 – ver Figura 2 - setas vermelhas).

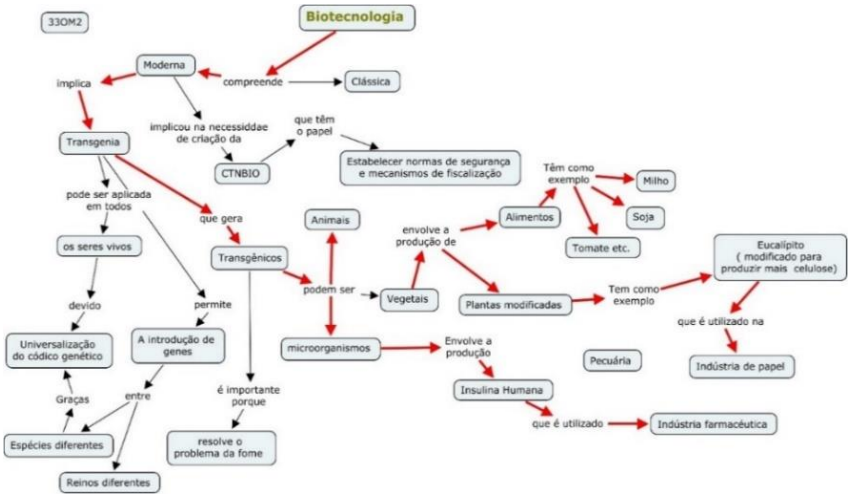


Figura 2 - Recorte de parte do mapa conceitual construídos no segundo momento da pesquisa, pelo aluno 33FM2
Fonte: Elaborado pelo aluno 33FM2

Desse modo, na confecção do segundo mapa conceitual, os alunos avançam em extensão e compreensão. Em extensão, porque o número de implicações de implicações aumenta, conduzindo a quantificação: "Transgênicos podem ser microrganismos, plantas e animais (4FM2, 10FM2, 13FM2, 33OM2, 39OM2, 42FM2 e 46FM2); ou também: "A transgenia pode ser aplicada a todos os seres vivos graças à universalidade do código genético" (6FM2, 9FM2, 25FM2, 31FM2); " transgênicos implica transgenia que pode ser aplicado a todos os seres vivos" (5FM2). Em compreensão, porque, ao caracterizar cada conceito, eles passam a coordená-los entre si, o que conduz a encaixamentos, criando níveis hierárquicos. Por exemplo, a compreensão que a técnica de transgenia é utilizada pela biotecnologia moderna permite que os transgênicos sejam encaixados em engenharia genética, e esta, em biotecnologia moderna, e esta, em biotecnologia (4FM2, 5FM2, 6FM2, 9FM2, 10FM2, 13FM2, 25FM2, 31FM2, 33FM2, 39FM2, 42FM2 e 46FM2).

Assim, o aumento no número de implicações, as quantificações da extensão, comparações e negações permite a tomada de consciência da relação entre biotecnologia e organismos transgênicos. Apesar dos avanços, nos mapas dos alunos: 9FM2, 10FM2,13FM2, 42FM2 e 46FM2, ainda aprece OGMs como sinônimo de organismos transgênicos[13]. Mas apenas os alunos: 4FM2, 5FM2, 6FM2, 25FM2, 31FM2, 33FM2 e 39FM2, chegaram a uma quantificação positiva [14].

[13] Apesar de já terem avançados na conceituação de transgênicos ao considerar como animais, plantas e microrganismos, o que implica uma dimensão generalizadora.
[14] Ao admitirem que todos os transgênicos são OGMs.

Em relação a clonagem, nos mapas conceituais dos alunos: 4FM2, 5FM2, 6FM, 10FM2, 13FM2, 25FM2, 29FM2, 23FM2, 33FM2, 39FM2, 42FM2 e 46FM2, pode-se identificar uma diferenciação em clonagem natural e induzida artificialmente, bem como diferenciam esta última em: cultura de tecidos, enxertia, mergulhia, estaquia e bipartições de embriões, inserindo-as num contexto das biotecnologias tradicionais e moderna. Mas, ainda, não conseguem diferenciar clonagem terapêutica de reprodutiva (com exceção do aluno 33FM2) e não compreendem o conceito de clonagem molecular.

Apesar dos avanços, os alunos ainda não são capazes da tomada de consciência da relação entre clonagem e transgênicos - ver círculos vermelhos Figura 3. Desse modo, há incoordenação entre os mesmos, o que implica dizer que para o modelo (x.~y) V (~xy), a parte comum xy não tem relação com as outras duas. A intersecção xy não é compreendida em absoluto.

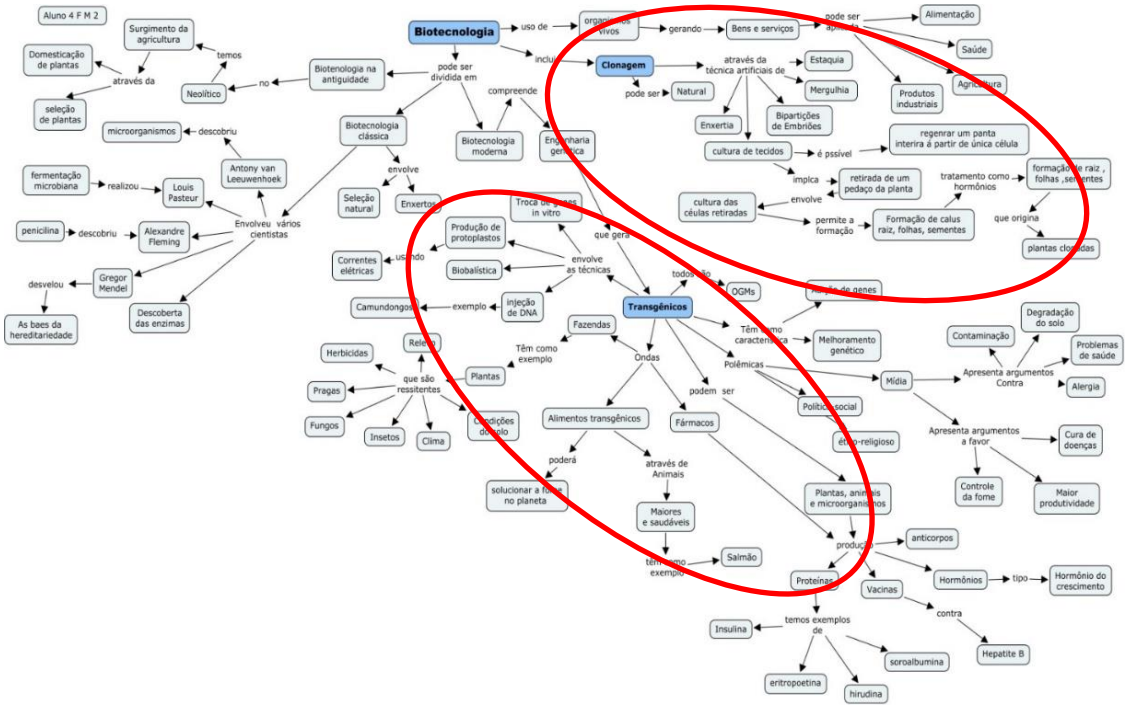


Figura 3 - Mapa conceitual construído no segundo momento da pesquisa, pelos alunos 4FM2
Fonte: Elaborado pelo aluno 4FM2

Por fim, diante dos dados analisados é inegável que os alunos estão atribuindo significado aos textos trabalhados em sala de aula, coordenando-os com os conhecimentos prévios. E, para Piaget (1988), atribuir significações aos objetos consiste em interpretá-los, que é para o autor uma conduta complexa de base inferencial.

III Momento

Neste terceiro momento da pesquisa, podem-se constatar regulações e coordenações multifatoriais ou pluridimensionais. Essas novas relações são descobertas de forma lenta e laboriosa e conduzem à tomada de consciência da relação entre biotecnologia e clonagem, e biotecnologia e organismos transgênicos.

Biotecnologia e clonagem

Observa-se nas formulações verbais dos sujeitos 9FM3 e 33FM3 um início de diferenciação entre clonagem reprodutiva e clonagem terapêutica. Essas explicações emergiram diante dos questionamentos: qual a diferença entre clonagem reprodutiva e terapêutica? Quais os benefícios da clonagem terapêutica?

> [...] eu acho que os estágios iniciais são parecidos à clonagem reprodutiva, mas diferem no fato dos blastocistos não serem implantados, no útero, ele é manipulado no laboratório para produção de células a fim de produzir tecidos ou órgãos para transplantes que beneficiem portadores de Parkinson, Alzheimer, vítimas de AVC, patologias cardíacas, leucemia, diabetes e lesões na medula (aluno 9FM3).

> [...]o processo inicial da clonagem terapêutica é idêntico ao realizado para clonar Dolly, que ocorre por clonagem reprodutiva usando a técnica de transferência nuclear [..] Só que no caso da clonagem terapêutica, o blastocisto não é implantado numa barriga de aluguel ele é utilizado para produzir células-tronco a fim de produzir tecidos ou células para transplantes (aluno 33FM3).

Em complemento, foram discutidas as vantagens e desvantagens da clonagem reprodutiva, onde foi enfatizada a importância da junção das técnicas de microinjeção e transferência nuclear na criação de animais biorreatores. Assim, nas discussões em sala de aula, foram feitos os seguintes questionamentos: a clonagem reprodutiva é viável economicamente na produção de animais geneticamente iguais? Se a clonagem reprodutiva for inviável economicamente, por que continuar clonando? O que vocês acham? Vejamos as formulações verbais do sujeito a seguir:

> [...] devido à ineficiência da técnica, pois geram muitos clones defeituosos, não é viável criar rebanhos de animais geneticamente modificados, o principal objetivo da clonagem por transferência nuclear de células somáticas ou embrionárias é a produção de animais clonados e transgênicos para estudos nas universidades e a geração de animais transgênicos que produzam proteínas de interesse comercial, como a ovelha Polly, que apresenta o gene humano F9 responsável pela produção do fator nove da coagulação humana e vital para os hemofílicos. O objetivo aqui, como falou Marcio anteriormente, é a produção de animais como biorreatores, também tem a criação de cabras que produzem em seu leite uma proteína da teia de aranha (aluno 6FM3).

Ainda foram discutidas mais detalhadamente as técnicas de transferência nuclear e microinjeção. Vejamos os questionamentos a seguir: como ocorre o processo de transferência nuclear? Como vocês entendem a importância da clonagem num contexto biotecnológico? Vejamos as formulações verbais dos sujeitos a seguir:

> [...] uma célula é retirada de uma vaca e é injetado gene da insulina, esse gene então é incorporado ao DNA e, então, temos uma célula transgênica, essa técnica é chamada de microinjeção, em seguida, utiliza-se a técnica de transferência nuclear, essa célula transgênica, onde ela é fundida com um óvulo vazio por meio de descarga elétrica, em seguida, temos um embrião clonado e transgênico, que é transferido para uma mãe de aluguel gerando um clone que produz no seu leite insulina (aluno 42FM3).
>
> [...] A clonagem terapêutica revolucionará a medicina propiciando tecidos para transplantes. A clonagem molecular permite identificar, isolar e multiplicar genes de organismos criando os transgênicos. A técnica de microinjeção mais a transferência nuclear, permitiram criar animais transgênicos como biorreatores, animais que produzem leite com proteínas de interesse farmacológico como insulina, fator de crescimento, fator de coagulação, como o gene F9 de seres humanos inserido na ovelha Polly (aluno5FM3).

Essas relações também foram observadas na construção dos mapas conceituais. Assim, o conceito de clonagem se amplia, ao serem discutidas outras técnicas utilizadas pela biotecnologia moderna e clássica, o que permite uma melhor estruturação e organização dos mesmos e suas interconexões com a biotecnologia. Vejamos o exemplo a seguir destas coordenações no mapa conceitual do aluno 4FM3:

> Biotecnologia compreende clonagem. Clonagem pode ser natural e induzida artificialmente. A clonagem induzida artificialmente pode ser clonagem terapêutica e clonagem reprodutiva. A clonagem reprodutiva em plantas utiliza técnicas como estaquia, enxertia, mergulhia e cultura de tecidos. A clonagem reprodutiva em amimais utiliza técnicas como bipartições de embriões e transferência nuclear (aluna 4FM3 – ver mapa conceitual setas vermelhas).

Conforme constado nos parágrafos anteriores, os alunos já são capazes de apontar as vantagens e desvantagens, estabelecer semelhanças e diferenças entre clonagem reprodutiva e terapêutica. São também capazes de explicar as técnicas de transferência nuclear e clonagem molecular. Na medida em que essas novas informações são coordenadas entre si, observa-se, transformações nos mapas conceituais, onde os sujeitos baixam e sobem as setas, explorando de forma mais rica as relações entre os conceitos (Figura 4 - setas vermelhas).

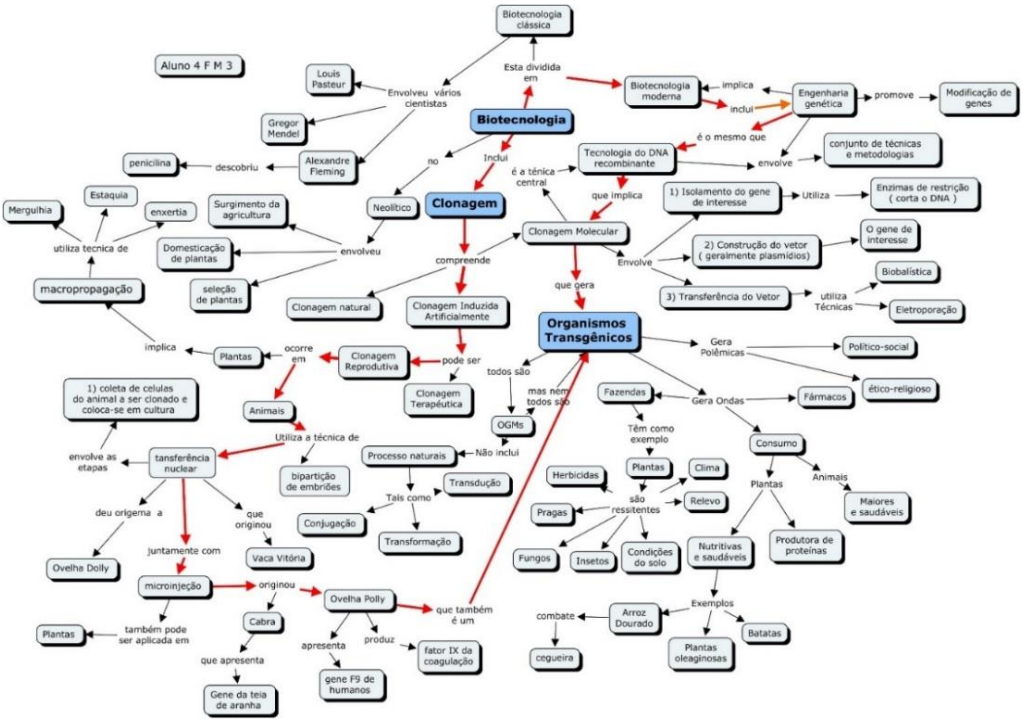


Figura 4 - Recorte de parte de mapa conceitual construído no terceiro momento da pesquisa, pelo aluno 4FM3
Fonte: Elaborado pelo aluno 4FM3.

Devido a essas transformações, os mapas conceituais dos alunos: 4FM3, 5FM3, 6FM3, 9FM3, 10FM3, 13FM3, 25FM3, 31FM3, 33FM3, 39FM3, 42FM3, 46FM3, apresenta-se melhor organização e estruturação, neste terceiro momento da pesquisa. Essas modificações ocorrem via assimilações recíprocas dos subsistemas (clonagem terapêutica, clonagem reprodutiva, transferência nuclear, micropropagação, macropropagação) em uma totalidade (clonagem). Desse modo, os mapas tornam-se cada vez mais englobantes e melhor hierarquizados. Vejamos um exemplo desta construção:

> Clonagem pode ser dividida em natural e artificial ou induzida artificialmente. A clonagem (artificial) ou induzida artificialmente pode ser aplicada a plantas e animais. Em planta implica micropropagação e macropropagação. A micropropagação utiliza técnicas como cultura de tecido e a macropropagação utiliza técnicas como enxertia, estaquia, mergulhia. Em animais utiliza técnicas como transferência nuclear e bipartições de embriões (aluno 33FM3 – ver Figura 5 setas vermelhas).

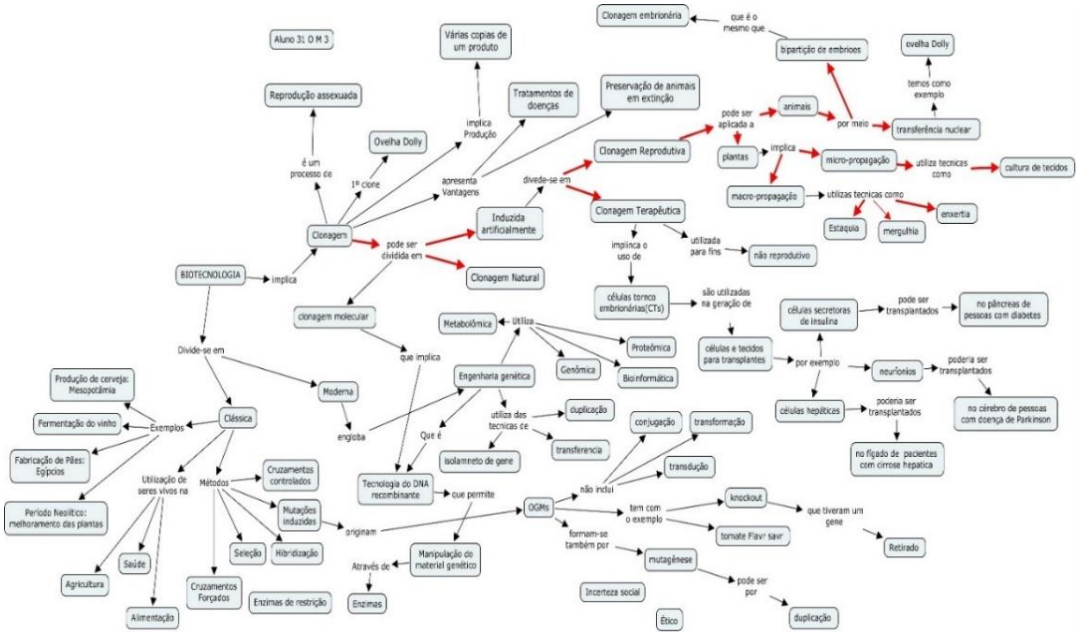


Figura 5 - Recorte de parte de mapa conceitual construído no terceiro momento da pesquisa, pelo aluno 31FM3
Fonte: Elaborado pelo aluno 31FM3.

Esses casos são suficientes para mostrar os grandes progressos realizados e as lacunas que subsistem, observa-se um campo de conceituação ainda mais abrangente acerca de clonagem e usas interconexões com a biotecnologia. Os sujeitos conseguem diferenciar ainda mais esse conceito, são capazes de apontar vantagens e desvantagens, estabelecer semelhanças e diferenças entre os diversos tipos de clonagem: terapêutica, reprodutivas, molecular. A conceituação de clonagem molecular permite a intersecção xy, interconectando-os num contexto biotecnológico.

Biotecnologia e organismos transgênicos

Já em relação à conceituação de organismos transgênicos, eles conseguem coordenar ativamente os conceitos, transgênicos e OGMs. Assim, afirmação de uma classe implica reunião de semelhanças em um todo A; mas, por outra parte, a reunião implica oposições ou diferenciações (por exemplo, A se opõem a A'), ou seja, transgênicos (A) se opõem a não transgênicos (A'). Por exemplo, "no caso dos transgênicos, essa incorporação ocorre por adição, e no caso dos não transgênicos, ocorre por anulação do funcionamento de um gene ou modificação da regulação gênica, que pode aumentar ou diminuir a expressão desse gene" (aluno 42FM3). Ou também, "isolarmos uma determinada sequência de genes do próprio fruto e depois inseri-la em sentido inverso, no próprio fruto, aí temos um OGM e não um transgênico,

como o tomate *Flavr savr*" (aluno 25FM3). A reunião de uma classe oposta engendra uma classe de categoria superior, os OGMs (B) = transgênicos (A) e não-transgênicos (A'): (A.A') B, de onde B (AVA'). Assim, pode-se constatar, nas formulações verbais dos estudantes 25TM3 e 42TM3, e demais pesquisados (4FM3; 5FM3 6FM3; 9FM3; 10FM3; 13FM3; 31FM3; 33FM3; 39FM3; 46FM3), uma melhor conceituação de organismos transgênicos e suas imbricações com OGMs. Aqui, os pesquisados já conseguem admitir que todos os organismos transgênicos são OGMs, mas nem todo OGMs é um organismo transgênico.

Foram discutidas a clonagem molecular, e as técnicas de Transformação: biobalística, eletroporação e mediada por agrobactéria. Obtivemos as seguintes formulações verbais:

> [...] elas clivam sequência específicas de DNA, os cientistas colocam em um tubo de ensaio DNA das células de organismos doador e misturam com a enzima de restrição, que cliva o pedacinho de DNA de interesse em locais específicos[...] esse pedaço é chamado inserto, que é o gene, ele é inserido no corte de um plasmídeo, que é o vetor, em seguida, essas extremidades acabam se ligando, formando um plasmídeo com o gene de interesse dos cientistas, em seguida, ele é introduzido na bactéria, e esse processo é chamado transformação, e essas células são denominadas de transformadas (aluno 13FM3).
>
> [...] são vários as técnicas de transformação para criar transgênicos. A transformação é uma etapa da clonagem molecular e pode ocorrer através de métodos como: biobalística, agrobactéria e eletroporação. A biobalística é uma técnica usada para plantas, onde micropartículas de ouro ou tungstênio recobertas de DNA (genes) são aceleradas e penetram no núcleo inserindo o DNA e aí este DNA vai fazer parte da célula, sendo integrado a seu genoma [...] na transformação por eletroporação [...] é dada uma descarga elétrica, que abre os poros da célula, fazendo o DNA penetrar que, em seguida, se insere ao seu genoma. A partir da célula geneticamente modificada, pode-se usar a técnica de cultura de tecidos e obter uma planta transgênica [...] (aluno 6FM3).

Essas relações também foram observadas na construção dos mapas conceituais dos alunos (4FM3; 5FM3 6FM3; 9FM3; A10FM3; 13FM3; 31FM3; 33FM3; 39FM3; 46FM3). É importante ressaltar, que a conceituação de clonagem molecular pelos alunos permite a intersecção xy entre os conceitos transgênicos e clonagem. Vejamos exemplo destas coordenações: "A biotecnologia moderna inclui a engenharia genética que é o mesmo que tecnologia do DNA recombinante que implica clonagem molecular que gera transgênicos" (aluno 4FM3). Ou também:

> Biotecnologia divide-se em moderna e clássica. A biotecnologia moderna implica a engenharia genética que é sinônima de tecnologia do DNA recombinante. A engenharia genética utiliza clonagem do tipo clonagem molecular que produz transgênico. Pode ser animal, tem como exemplo ovelha Polly, que se origina pelas técnicas de microinjeção e transferência nuclear. Microinjeção é uma técnica de transformação (aluno 46FM3 – ver Figura 6 setas vermelhas).

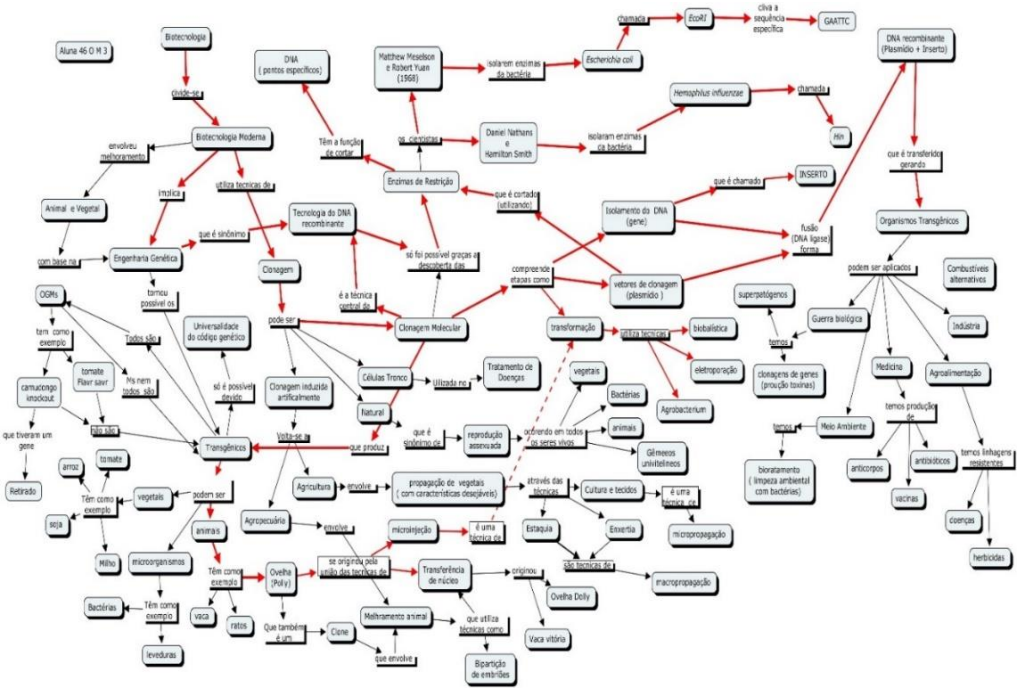


Figura 6: Recorte de parte do mapa conceitual construído no terceiro momento da pesquisa, pelo aluno 46FM3

Fonte: Elaborado pelo aluno 46FM3.

Esses casos são suficientes para mostrar os grandes progressos realizados e as lacunas que subsistem, observa-se um campo de conceituação ainda mais abrangente acerca de transgênicos e suas interconexões com a biotecnologia. Os alunos avançam na conceituação de transgênicos coordenando-o ativamente com OGMs, ou seja, chegando a admitir que todos os transgênicos são OGMs, mas nem todos OGMs são transgênicos.

Em síntese, os sujeitos pesquisados organizam e estruturam melhor seu pensamento em relação a conceituação de biotecnologia, descobrindo as relações entre clonagem e transgênicos interconectando-os num contexto biotecnológico. Assim, para o modelo (x.~y) V (~xy), a parte comum xy passa tem relação com as outras duas.

Por fim, considerando as análises acima, os alunos foram distribuídos por níveis de compreensão sobre os conceitos, biotecnologia, transgênico e clonagem e suas relações, como se observa na tabela 2:

Tabela 2: Níveis de compreensão do sujeito, no segundo e terceiro momento da pesquisa, sobrea relação entre biotecnologia, transgênico e clonagem.

SUJEITOS/ NÍVEIS	CATEGORIA IMPLICAÇÂO SIGNIFICANTE / IMPLICAÇÕES ENTRE BIOTECNOLOGIA TRASNGÊNICOS E COLNAGEM/ SUBNÍVEIS
Nível II	**IMPLICAÇÕES SISTÊMICAS (REGULAÇÕES E COORDENAÇÕES SISTÊMICAS)**

	A tomada de consciência da relação entre biotecnologia e clonagem e biotecnologia e transgênico.
Nível IIA A9FM1; A10FM2; A13FM2; A42FM2 e A46FM2.	Em relação a biotecnologia, os sujeitos já são capazes de conceituar para além de uma simples dissociação da palavra, o que permite coordenações e regulações sistêmicas entre clonagem, de um lado, e transgênicos de outro. Em relação a clonagem, são capazes de diferenciar entre clonagem natural e clonagem induzida artificialmente, bem como diferenciar esta última em: cultura de tecidos, enxertia, mergulhia, estaquia e bipartições de embriões, inserindo-as num contexto das biotecnologias tradicionais e moderna. Mas, ainda, os sujeitos não conseguem diferenciar clonagem terapêutica de reprodutiva e também não compreendem ainda o conceito de clonagem molecular. Em relação aos transgênicos, já existe um início de conceituação, onde a transgenia situa-se no contexto da engenharia genética e das biotecnologias modernas, eles chegam inclusive a uma dimensão generalizadora da transgenia, pois esta é uma técnica que pode ser aplicada a plantas, animais e microrganismos ou a todos os seres vivos graças a universalidade do código genético.
Nível IIB A4FM2; A5FM2; A6FM2; A25FM2; A3FM2; 39FM2.	Chegaram a uma quantificação positiva ao admitirem que todos os transgênicos são OGMs
INTERMEDIÁRIO A33OM2	O sujeito consegue diferenciar clonagem terapêutica de reprodutiva e também não compreendem ainda o conceito de clonagem molecular.
Nível III A4FM3; A5FM3 A6FM3; A9FM3; A10FM3; A13FM3; A25FM3; A31FM3; A33FM3; A39FM3; A42FM3; A46FM3.	**IMPLICAÇÕES ESTRUTURAIS (REGULAÇÕES E COORDENAÇÕES MULTIFATORIAIS OU PLURIDIMENSIONAIS)** A tomada de consciência da relação entre biotecnologia, clonagem e transgênicos. O conceito de transgênicos e suas interconexões com a biotecnologia se ampliam. Em relação a transgênicos conseguem ter uma melhor conceituação chegando a coordenar ativamente com OGMs, ou seja, chegando a admitir que todos os transgênicos são OGMs, mas nem todos OGMs são transgênicos, porque existe o grupo dos OGMs não transgênicos. Os sujeitos conseguem coordenar transgênicos num contexto biotecnológico muito maior e os mapas apresentam cada vez mais encaixes hierárquicos. O conceito de clonagem e suas interconexões com a biotecnologia se ampliam. Os sujeitos conseguem diferenciar ainda mais esse conceito, são capazes de apontar vantagens e desvantagens, estabelecer semelhanças e diferenças entre os diversos tipos de clonagem: terapêutica, reprodutivas, molecular. A conceituação de clonagem molecular permite a intersecção xy entre os conceitos transgênicos e clonagem, interconectando-os num contexto biotecnológico.

Fonte: elaborado pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando ao problema da pesquisa: como se diferenciam as representações dos estudantes elaboradas durante o semestre? Os mapas elaborados pelos sujeitos, durante o semestre, foram diferenciados pelos seguintes aspectos: a) informações replicadas de uma só fonte ou mais (mídia ou livro didático ou artigos científicos ou...); b) grau de precisão ou rigor científico da informação e da respectiva fonte; c) relações estabelecidas: de parciais/reprodutivistas a ampliadas e/ou gerais (de mínimas até máximas possíveis). Em relação ao segundo questionamento da pesquisa: Como identificar os níveis de compreensão dos sujeitos, na construção das relações entre transgênicos, biotecnologia e clonagem nas disciplinas básicas de Biologia em uma universidade pública na Bahia? As diferenciações permitiram que as conceituações acerca de Biotecnologia, Clonagem e Transgênicos, fossem

agrupadas a partir das categorias analisadas em três níveis, subníveis e intermediários (ver tabela 1).

A passagem de um nível de conceituação menos elaborado para uma mais elaborada deriva de dois movimentos complementares: um da assimilação (integração) das coisas (informações acerca da temática) às estruturas do sujeito; o outro de acomodações dessas estruturas às próprias coisas (organização das informações, criando significações). Assim, a proposta pedagógica construída e fundamentada pela epistemologia genética, pode servir de orientação para os professores reverem sua prática pedagógica, na medida em que os autores demonstram as etapas que conduzem a níveis mais complexos de conceituação, o mesmo fornece subsídio para que o professor o utilize no trabalho pedagógico planejado. Visto que os significados de biotecnologia que os sujeitos estão construindo e sistematizando durante a trajetória escolar podem não estar constituindo-se naqueles que seriam necessários.

Diante dos dados analisados, pudemos constatar que as significações dos alunos estão inseridas em uma totalidade coordenativa, cuja natureza inferencial é inegável; tratam-se de implicações entre implicações, que fazem emergir as justificativas e explicações, o que nos permite concluir que os alunos estão atribuindo significados aos textos trabalhados em sala de aula, coordenando-os com os conhecimentos prévios. Esses novos mapas conceituais construídos e as formulações verbais dos sujeitos caracterizam-se por uma complexidade e uma organização lógica superior aos anteriores, fundadas em muitas implicações de implicações, que permitem regulações e coordenações multifatoriais e pluridimensionais, onde eles encontram as razões que conduzem à tomada de consciência entre biotecnologia, clonagem e transgênicos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. A. P de et all. *A tomada de consciência da relação entre organismos transgênicos e organismos geneticamente modificados: aprendizagem significativa entre estudantes de uma universidade pública no sudoeste da Bahia*. RBPEC, porto alegre, v16, n.1, p. 187 -214. 2016.

ANDRADE, J. A. P; PAULA, R. J. Representações Pré-Conceituais de Biotecnologia, Transgênicos e Clonagem e suas relações em alunos recém-ingressos no Curso de Saúde em uma Universidade Pública da Bahia. In: IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa. IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2017.

AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE. *Science for all americans*: a Project 2061 report on literacy goals in science, mathematics, and technology. Washington: Oxford Paperbacks, 1989.

ARAGÃO, F. J. L. *Organismos transgênicos*: explicando e discutindo a tecnologia. Barueri: Manole, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Brasília: SEMT, 1999.

BRÜGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 563-

568, set. 2008.
DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.
ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Learning for tomorrow's world*: first results from PISA 2018. Paris, 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-iv-48ebd1ba-en.htm Acesso em: 21 jun. 2020.
_____. *PISA 2018 results:* what students know and can do: student performance in reading, mathematics and science. Paris, 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-iv-48ebd1ba-en.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.
INEP, 2018 resultados: revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Disponível em: ortal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso, 21 jun.2020.
PEREIRA, L. V. *Clonagem da Ovelha Dolly às células tronco*. 2. ed. São Paulo: Moderna,
PIAGET, J. *Fazer e compreender*. Tradução de Christina Larroudé e Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978 a. Título original: Réussir et comprendre.
_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978b.
_____; GARCIA, R. *Hacia una logica de significaciones*. Buenos Aires: Tucumán, 1988.
REICHARDT, C. S.; COOK, T. D. Beyond qualitative *versus* quantitative methods. In: COOK, T. D.; REICHARDT, L. S. (Ed.). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills: Sage Publications, 1979. p. 7-30.
RIECHMANN, J. *Cultivos e alimentos transgênicos*: um guia crítico. Petrópolis: Vozes, 2002.
MEC. *Documento Referência: Conferência Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2009.

A UTILIZAÇÃO DA IMPRESSÃO 3D NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

Francisco Victor Alves de Pinho [1]

RESUMO

O conceito de inclusão social vem através da declaração de Salamanca, que foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na cidade de Salamanca em 1994, no qual efetivou a garantia dos direitos de uma educação especial e inclusiva de crianças portadoras de deficiencia visual nas atividades educacionais, deselvolvendo uma inclusão social (XAVIER, 2012). Nesse sentido, o presente estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura que teve como objetivo buscar pesquisas educacionais que exemplificassem e apresentassem a utilização da impressão 3D no ensino de alunos portadores de deficiência visual. A coleta de dados deu-se através da utilização das bases de dados Google Acadêmico, SCIELO e LILACS. Inicialmente foram encontrados 582 trabalhos. Destes, apenas 16 abordavam a utilização da impressão 3D como construção de material de ensino para alunos cegos. Os resultados apresentam que mesmo com uma grande quantidade de trabalhos com uso da impressão 3D em outras áreas e aspectos, a área educacional especificamente como inclusão de deficientes visuais, ainda requer estudos, apresentando assim, uma quantidade pequena de pesquisas. Porém, muito do que já foi desenvolvido em pesquisas, foram efetivas e confirma que com uma formação tecnológica do educador poderá sim ser uma metodologia aplicada em todas as áreas da educação.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Impressão 3D, Ensino de deficientes visuais.

INTRODUÇÃO

O conceito de inclusão social vem através da declaração de Salamanca, que foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na cidade de Salamanca em 1994, no qual efetivou a garantia dos direitos de uma educação especial e inclusiva de crianças portadoras de deficiencia visual nas atividades educacionais, deselvolvendo uma inclusão social (XAVIER, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), afirma que a educação especial é descrita como uma metodologia de ensino que é destinada para alunos com deficiencias oferecidas na rede regular de ensino do pais, é destacado também o dever de proporcionar

[1] Mestrando do Curso de Ciências Morfofuncionais da Universidade Federal do Ceará - UFC, victor.alvesp@alu.ufc.br.

auxilio especializado no âmbito educacional quando necessário, onde deve ser levado em consideração as especificidades de cada aluno.

Entretanto, conforme a evolução da sociedade, é observado diversos problemas principalmente dentro das escolas e Universidades, para incluir de maneira efetiva alunos portadores de deficiência visual dentro da sala de aula.

A necessidade do desenvolvimento de novas estratégias que incluam o deficiente que possam ser trabalhadas de maneira diferenciada é necessária, assim, trabalhando tanto com o aluno deficiente quanto com os alunos videntes, tornando assim um ambiente de inclusão (SILVA; LAZZARIN, 2017).

Cerqueira e Ferreira (2000) descrevem alguns recursos didáticos específicos para a educação de deficientes visuais que são: modelos, mapas, livro didático, livro falado, circuito fechado de televisão (CCTV), programas como Thermoform, braille falado, microcomputador, sintetizadores de voz, terminal braile, impressora braile, *scanner* de mesa e o sistema operacional DOSVOX.

Nesse sentido, a falta de materiais que incluam os deficientes é um dos principais problemas. O aluno ao estar matriculado e devidamente frequentando o ambiente escolar, não garante a sua aprendizagem no grupo que está inserido, ou seja, o fenômeno da pseudoinclusão é desenvolvido (PIMENTEL, 2012).

O sentimento de inclusão por parte dos estudantes na metodologia do professor é de grande importância para que assim possa desenvolver uma aprendizagem efetiva e ativa como o de um aluno vidente.

Com os estudantes portadores de deficiência visual inseridos nas escolas regulares vem cada vez mais aumentando e é um dos assuntos mais debatidos atualmente, porém, é necessário que a comunidade escolar esteja preparada para acolhê-los, e trabalhar, embora muitas vezes, os profissionais das instituições se sintam despreparados para essa demanda e que o debate nesse quesito, ainda não é comum em todas as realidades.

A falta de acessibilidade física nos ambientes escolares, a produção de material adaptado e a formação inclusiva de profissionais da educação, são fatores limitantes e que dificultam o processo de educação dos estudantes deficientes (COELHO; ABREU, 2018).

Na pesquisa de Silva e Amaral (2020), é mostrado que 75,1% dos entrevistados afirmam não possuírem ou que já possuíram acesso a materiais didático que possam auxiliar os estudantes cegos na disciplina de química. A pesquisa apresenta ainda, que 95,4% dos professores entrevistados concordam que as escolas atuais da nossa

sociedade ainda não estão preparadas para receber e auxiliar de forma clara e inclusa os estudantes deficientes visuais.

Ainda segundo o estudo de Silva e Amaral (2020), é exposto que a maioria dos professores não se sentem preparados para trabalharem com estudantes deficientes visuais, mesmo professores que possuem formação ou especialização na área de educação especial inclusiva.

O processo de formação continuada de professores deve considerar que é comum haver docentes que não fazem uso algum de tecnologias digitais em sala de aula e que devem ser motivados no sentido de passarem a adotar estratégias que envolvam essas tecnologias.

Assim, observa-se que a sociedade passa por diversas mudanças e, com isso, os futuros professores devem ser preparados para encarar os problemas que aparecerão, mas, para isso, é necessária uma melhor formação dos professores (SILVA; LIMA; ANDRIOLA, 2016).

A formação contínua do professor requer dele práticas com o uso do computador, para que assim sejam expostas as suas eventuais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, bem como tentar solucioná-las (FERRETE; TEIXEIRA, 2013).

O processo de ensino e aprendizagem requer a ludicidades das aulas, e que com isso o aluno possa assimilar de forma prática e eficiente o que está sendo abordado (BORDINHÃO; SILVA, 2015). Nesse contexto entra impressão 3D como uma metodologia de ensino que possa auxiliar estes estudantes.

Segundo Takagaki (2012), a primeira impressora 3D foi desenvolvida em 1984 por Charles Hull, co-fundador, e atual vice-presidente executivo e diretor de tecnologia da 3D *Systems.* De acordo com o autor, a impressão 3D é uma ferramenta que imprime objetos não reais em camadas, uma sobre a outra até que forma o modelo desejado em 3 dimensões.

A tecnologia de impressão 3D trouxe a realidade o mais próximo possível, onde facilita o desenvolvimento de objetos próximos dessa realidade a partir de um modelo virtual (VENTOLA, 2014).

Witowski et al. destacam alguns exemplos da utilização da impressão 3D na área médica, que são: confecção de remédios, próteses ortopédicas, pele artificial. Mas diversas áreas são utilizadas como uma grande precisão e frequência como, a indústria alimentícia, construção civil, mobiliária, indústria de aviação, produção de peças mecânicas, dentre outras.

Estudos mostram que o aluno cego quando submetido a utilização de representações gráficas ou figuras geométricas, conseguem absorver e entender ao mesmo nível que um

estudante vidente, através da utilização do tato para manusear os objetos concretos que são submetidos ao estudo (ULIANA, 2013).

Assim, a utilização da impressão 3D já vem sendo implementada na área da educação e tornou a produção de objetos um novo método para o ensino e aprendizagem nos mais variados níveis de ensino dentro da sala de aula (LEMKE; ZUCHI SIPLE; BAR DE FIGUEIREDO, 2016).

A impressão 3D é relacionada com uma aprendizagem ativa, onde consegue trazer para a realidade materiais didáticos com diferentes formas, para que possa ser explicada ao tocar e manuar. Demonstra resultados, formas, informações dentre outras possibilidades. Ela possibilita trazer através do tato dos alunos os elementos e conteúdos expostos na teoria dentro da sala de aula.

Essa aprendiagem ativa segundo Barbosa e Moura (2013, p. 111) é afirmada quando "Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor ou facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento". Os autores enfatizam a diferença que se dá entre um ambiente de aprendizagem ativa e o modelo tradicional de ensino, que pode ser destacado o método ativo de pensar em contraposição ao passivo, como apenas escutar.

Desse modo, existem três tipos de impressoras 3D no mercado, que são *Stereolithography*, Sinterização Seletiva a Laser (SLA) consideradas mais caras e *Fused Deposition Modeling* (FDM) ou Modelagem por Fusão e Depósito, esta, a mais acessível, barata e de fácil montagem e utilização (SENA; CARMO, 2018).

Algumas etapas essenciais para a elaboração de um modelo didático que supra as necessidades dos estudantes como: seleção do conteúdo que será trabalho e delimitação do objetivo que deseja ser obtido, como também, analisar as características que o modelo terá, a próxima etapa é destacada a modelagem 3D virtual que é desenvolvida em programas específicos de computadores, nessa etapa geralmente é solicitada a ajuda de um profissional, visto que o professor nem sempre detém desse conhecimento tecnológico (AGUIAR; YONEZAWA, 2014).

Além do conhecimento conteudista, o conhecimento tecnológico também é importante para os professores atualmente, a utilização de maneira correta da impressão 3D requer esse conhecimento por parte de quem está utilizando (AGUIAR; YONEZAWA, 2014).

Pouco se tem questionado sobre a sua interpretação e conhecimento do estudo anatômico por um estudante de medicina dentro de um laboratório, ou visualização de lâminas histológicas. O uso de cadáveres por exemplo e a utilização de formol são alguns dos

problemas apresentados, em que a produção de modelos a partir da impressão 3D além de diminuir eventuais problemas, conta com o auxilio da aprendizagem do aluno cego e do aluno vidente ao mesmo tempo.

Pouco se tem falado, discutido ou apresentado nas redes ou no próprio ambiente educacional sobre os pontos positivos que a confecção de modelos táteis através de uma impressora 3D pode desencadear para um estudante que possua deficiência visual, inserido dentro de uma sala de aula.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo buscar pesquisas educacionais que exemplifiquem e apresentem a utilização da impressão 3D no ensino de alunos portadores de deficiência visual, destacando suas principais dificuldades, áreas trabalhadas e modelos produzidos.

METODOLOGIA

O presente estudo estabelece uma revisão bibliográfica de tratamento analítico a respeito da inserção da impressão 3D como inclusão de metodologia de ensino para alunos cegos.

A coleta dos dados foi desenvolvida no período de 17 a 31 de agosto de 2020, foram utilizadas para a pesquisa as bases de dados Google Acadêmico, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Scientific Eletrônic Library Online* (SCIELO).

Os critérios de inclusão se deram como: qualquer pesquisa relacionada com a impressão 3D em que esta, esteja trabalhando em conjunto com a inclusão de alunos cegos, que tenham sido publicados entre os anos de 2015 e 2020, pois de acordo com levantamentos inicias a impressão 3D ainda é considerada como metodologia nova na área acadêmica, principalmente no fato para auxiliar e desenvolver uma aprendizagem em alunos com deficiência visual.

Outro critério são os descritores, foram incluídos artigos que apresentassem descritores como: *impressão 3D, ensino alunos cegos, ensino deficientes visuais*, suas combinações e as variantes em inglês, vale destacar ainda que, na busca um dos descritores devia estar definido previamente no título do artigo.

Para a pesquisa nas bases de dados não houve idioma limitador, visto a tentativa de encontrar um maior número de pesquisas na área, mas as publicações em português foram em maior escala em relação aos demais idiomas.

A busca de artigos científicos se deu inicialmente nas bases LILACS e SCIELO com o descritor *impressão 3D*. Como resultado foram obtidos 59 artigos dos quais apenas 1 estava de acordo com o objetivo do estudo. Em seguida foi utilizado o descritor *ensino alunos cegos* onde foram obtidos 8 artigos, mas nenhum se enquadravam com o objetivo proposto.

Com o descritor *ensino deficientes visuais* foram encontrados 18 artigos, destes nenhum obteve resultados de acordo com o objetivo. Por causa do número reduzido de artigos encontrados foram realizadas novas buscas como *ensino deficientes visuais* "and" *impressão 3D*, mas sem sucesso.

Na base de dados SCIELO com o descritor *impressão 3D* foram obtidos 26 artigos, destes não foi encontrado 1 artigo que menciona a sua utilização na educação de alunos portadores de deficiência visual. Posteriormente *ensino alunos cegos* 10 artigos, mas sem mencionar o objetivo do estudo. Depois, *ensino deficientes visuais* 9 artigos sem sucesso.

Já na pesquisa na base de dados Google Acadêmico obteve aproximadamente 295 artigos com o descritor *impressão 3D*, destes, 9 se enquadravam com o tema do estudo. Com o descritor *ensino alunos cegos* foram apresentados 44 artigos, onde 3 artigos destacavam o assunto em questão. Já com o descritor *ensino deficientes visuais* foram obtidos 113 artigos onde foram selecionados 2 artigos.

Posteriormente a seleção dos artigos de acordos com os critérios de inclusão previamente estabelecidos foram realizadas a leitura exploratória de cada pesquisa, leitura de seleção de artigos para observar se ainda existia algum que não se encaixava nos objetivos propostos e a escolha dos trabalhos que estavam de acordo com o objetivo desse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados 582 trabalhos que abordavam algo acerca dos descritores pesquisados, dos quais 16 estavam de acordo com a proposta do estudo. As pesquisas em português totalizaram 11 em português, um em inglês e um em espanhol. Os anos de 2017 e 2015 apresentaram uma maior quantidade de estudos publicados, 5 e 4 estudos respectivamente. Como resultados de buscas de pesquisas, o Google Acadêmico possuiu o maior número de trabalhos publicados quando pesquisados os descritores, seguido da base SCIELO e posteriormente LILACS.

Dessa forma, foram discutidas e apresentadas as dificuldades expostas pelos autores das pesquisas selecionadas, bem como as áreas que foram atuadas e as experiências positivas com o desenvolvimento de modelos didáticos utilizando a impressora 3D que auxiliaram os alunos cegos.

Dificuldades apresentadas na utilização da impressão 3D

Alguns pontos negativos são destacados pelos autores como, o valor para impressões de gráficos que sejam em alto relevo e a necessidade em determinadas fotografias a utilização de programas vetoriais para que assim se tenham um relevo mais nítido quando for tateado (ARAUJO; SANTOS, 2015). Nesse sentido, Araújo, Fernandes e Júnior (2019) afirmam sobre as dimensões do bico de impressões, quando menor o diâmetro, mais bem desenvolvido é o material produzido pela impressora 3D.

Nos estudos de Alves (2018) foram apresentadas dificuldades durante a impressão de um dos objetos, mas que pode ser resolvido e foi, através do redesenho do modelo com ajustes e alterações de espessuras e etc.

Muitos dos autores discutem que mesmo com a grande facilidade e a saída da utilização exclusiva da impressora 3D na área industrial para a educação e com isso, se tornando mais facilitada a sua aquisição, ainda é notável a não utilização pelo valor ainda não ser tão acessível para determinadas regiões e centros educacionais. Sobral (2015) afirma a atual ocupação nos espaços residenciais e universitários da impressão 3D, onde mostra o desenvolvimento de materiais diretamente no seu local de uso corriqueiro.

Paula e Vechio (2020) relatam que o valor dos equipamentos para modelagem 3D com o passar do tempo está caindo enquanto a precisão aumenta. Com isso se tornará mais acessível, consequentemente o desenvolvimento prático se tornará mais efetivo dentro do ambiente educacional.

Dias e Santos (2016) relatam grandes dificuldade que o deficiente que possui cegueira tem em interpretar uma cartografia tátil, mas que em pequenas placas o deficiente participante conseguiu compreender as diferentes texturas expostas, como também identificar que eram ambientes diferentes.

Áreas e experiências exitosas em pesquisas com o ensino de alunos deficientes

Uma das áreas que me chamou atenção foi a esfera cultural. No estudo de Araujo e Santos (2015) foi utilizada a impressão 3D para a transformação de fotografias em modelos táteis para o auxílio de deficientes visuais. Os autores enfatizam ainda, a área da educação como fator de grande importância dessa utilização.

Analisando o trabalho de Araujo e Santos (2015) é notada a interdisciplinaridade. A impressão 3D se destaca como uma tecnologia revolucionária, comparada igualmente com a anergia atômica e o microchip que mudaram o mundo de acordo com o desenvolvimento tecnológico (CAMPBELL; WILLIAMS; IVANOVA; GARRETT, 2011).

Em relação a interdisciplinaridade, de acordo com Luck (2009), discute que ela irá ampliar e desenvolver o modo como o indivíduo ver o mundo, possibilitando assim, a compreesão melhor da realidade em que vivemos.

Andrade e Iachel (2017) destacam o projeto da *A Touch of the Universe* na utilização da impressão 3D no ensino da astronomia para cegos. Os autores destacam ainda, as dificuldades na formação dos professores e a falta de recursos didáticos no Brasil para a realização dos projetos.

Assim, Carabetta (2010) discorre que é necessário uma mudança de postura do professor, em que ele transforme a sala de aula em um ambiente de diálogo e de interação com os educandos, deste modo, fazendo com que os indivíduos pensem para resolver situações problemas, tornando-se um ser crítico e pensante de acordo com a metodologia empregada pelo educador.

Na pesquisa de Araújo, Fernandes e Júnior (2019) foi desenvolvido um mapa 3D de uma planta de um ambiente *indoor*, a o mesmo foi impresso a partir da tecnologia de impressora 3D, tendo como finalidade de interpretação por pessoas cegas, atendendo as suas necessidades. Com a utilização na prática do mapa pelos deficientes visuais, os autores analisaram e discorrem que todos conseguiram se orientar de forma efetiva alcançando o destino final proposto no ambiente.

Linardi et al. (2015) destaca a utilização da impressão 3D como auxilio ao deficiente visual na área das Artes. A representação de forma tátil de esculturas presentes em um museu, com partes que possam ser removidas, deste modo resultando em um produto articulado em que o deficiente consiga interpretar a obra de forma clara e objetiva. Os autores destacam os temas transversais com a utilização das obras produzidas, dento do ambiente escolar.

Outro ponto importante na pesquisa de Linardi et al. (2015) é a disponibilização dos modelos digitais pelos autores, a escola ou qualquer outro ambiente educacional que tenha interesse e disponibilidade para imprimir o mesmo modelo e fazer a utilização independentemente do local que esteja, onde pode facilitar custos e a divulgação do material.

Nesse sentido, Silva e Caldovino (2015) sugerem também, a confecção de modelos tátil para apresentação em museus para deficientes visuais, destacando como uma alternativa para pequenos museus.

É importante destacar também, a grande quantidade de artigos encontrados que tem como objetivo a construção de material de ensino em que é feita a utilização de materiais alternativos e de fácil acesso como isopor, biscuit, EVA, MDF e massa de modelagem, esses autores afirmam por serem economicamente mais acessíveis e de fácil acesso, em comparação a impressora 3D que requer um pouco mais de processos e custos para obtenção.

É o caso do trabalho de Dias e Santos (2016) que desenvolveram um mapa tátil do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora, com isopor pluma, papel paraná, tintas para artesanato, cola, entre outros, uma vez que, o modelo seria desenvolvido por impressão 3D, porém, por questões de tempo e que fosse obtido o modelo completo, no caso da impressora não haveria um prazo para a impressão em 3D de todas as partes necessárias.

Já no trabalho de Alves (2018) foram confeccionados dois modelos, um esqueleto de um sapo que foram necessários diversos ajustes para chegar ao objetivo proposto e o modelo de um porífero, onde o processo de confecção foi mais rápido. É destacado pela autora, a compreensão pelos participantes da pesquisa, como também o alcance do objetivo proposto.

Sánchez et al. (2020) desenvolveram um plano cartesiano e um modelo volumétrico de um templo a partir de uma impressora 3D para promover a acessibilidade ao patrimônio urbano da cidade para deficientes visuais, destacando a utilização para ensino da mobilidade autônoma dos mesmos.

Palaio, Almeida e Patreze (2018) utilizaram em seu estudo a impressão 3D para a confeccionar modelos didáticos para o ensino de ciências, onde usaram a impressão tridimensional de microalgas, dispondo de um programa computacional para criar o modelo. Ressaltam a eficácia com o uso do material em sala de aula na percepção ao tato e identificação das estruturas, resultando em modelos que facilitam na compreensão de pessoas com deficiência visual ou baixa visão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou apresentar a busca e a exposição da maior quantidade possível de diferentes pesquisas, sejam elas frutos de artigos, Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertações ou Teses para área da educação, com foco em modelos desenvolvidos por impressão 3D que visem a inclusão de deficientes visuais, através de uma revisão integrativa nas bases de dados Google Acadêmico, SCIELO e LILACS.

A quantidade de pesquisas encontradas nos resultados obtidos durante o período de 2015 a 2020 foram 582 trabalhos, mas que apenas 16 se encaixam com os critérios de inclusão, é considerada pequena, onde podemos deduzir que, mesmo a impressão 3D seja foco atual em outros tipos de pesquisas a utilização no meio acadêmico, especificamente atrelada ao ensino de alunos portadores de deficiência visual mostra que pouco se tem estudado sobre.

A área industrial detém de uma maior gama de pesquisas descritas com a utilização da impressão 3D, mas que já vem sendo ampliada para dentro do ambiente, seja escolar ou residencial.

Foi observado que o Google Acadêmico detém de uma maior quantidade de publicações em relação a busca nas bases de dados SCIELO e LILACS, como também pesquisas em português foram apresentadas em uma maior quantidade em relação aos outros idiomas.

Nesse sentido, alguns pontos devem ser levados em consideração sobre a não utilização dessa metodologia em sala de aula como: a necessidade da formação continuada de professores, é necessário um conhecimento tecnológico e digital do professor para a utilização efetiva das ferramentas de confecção, como também na forma de trabalhar com o material produzido.

Em relação a formação continuada do professor, uma instituição que visa o auxilio do professor durante esse processo, acarretará consequentemente na preparação efetiva dos profissionais para a utilização, assim, conseguirão de forma satisfatória adaptar a mesma metodologia do ensino de ouvintes para os estudantes portadores de deficiência visual.

Outro ponto é o custo benefício da impressora 3D e o material necessário para a construção ainda serem um fator limitante para muitas instituições, o que leva muitos

profissionais utilizarem materiais com um custo benefício menor e de fácil aquisição, a exemplo biscuit, massa de modelagem, MDF e etc.

As pesquisas apresentadas mostram resultados efetivos em que a impressão 3D consegue de fato auxiliar um aluno cego, visto as grandes dificuldades que o meio acadêmico apresenta para os mesmos, é possível superá-las e formar um aluno com a mesma capacidade, conhecimento e direito que um aluno vidente, é possível fazer esse aluno se sentir incluído na sala de aula e ter uma aprendizagem efetiva.

A interdisciplinaridade que a impressão 3D pode desencadear é extremamente importante e destacada pelos autores, seja qual for a área poderá sim incluir o deficiente visual dentre ou fora da sala de aula. Essa interdisciplinaridade que é desenvolvida, pode ajudar a promover o envolvendo várias disciplinas e é um fator importante que vale a pena ser discutido e avaliado dentro da sala de aula.

A tecnologia de impressão 3D é uma ferramenta que poderá romper as limitações de um deficiente visual, como também auxiliar e ensinar através de modelos didáticos alunos videntes e de baixa visão, desse modo, espera-se que a área educacional se expanda com a utilização desta tecnologia, para que assim se possa ter uma sociedade inclusa e que contribua significantemente na produção de conhecimento.

Com isso, pode-se destacar que a impressão 3D está aos poucos avançando e que está muito além da área industrial, a educacional inclusiva é uma área que desencadeará materiais bem trabalhados e eficazes, para que assim um aluno cego possa absorver de forma rica e dinâmica o conteúdo trabalhado, se tornando um profissional capacitado e apto a desenvolver-se inclusivamente na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

Aguiar, L. C. D. e Yonezawa, W. M. Construção de Instrumentos Didáticos com Impressoras 3D. **In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2014.

ALVES, I. O. M. Kit de complementação pedagógica para crianças deficientes visuais utilizando a tecnologia de impressão 3D. 2018, 54f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Visual Design)** – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ANDRADE, D. P. de. IACHEL, G. A elaboração de recursos didáticos para o ensino de Astronomia para deficientes visuais. **in: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 11., Florianópolis. Atas. Florianópolis: Abrapec, 2017.

ARAUJO, M. D. X.; SANTOS, D. M. dos. Fotografia Tátil: desenvolvimento de modelos táteis a partir de fotografias com a utilização de impressora 3d. **Revista Brasileira de Design da Informação - Infodesign**, São Paulo, v. 12, n. 1, 2015.

ARAÚJO, N. S.; FERNANDES, V. O.; ALIXANDRINI JUNIOR, M. J. Interpretação de Pessoas Cegas Sobre Símbolos 3D em Mapa Tátil de Ambiente Indoor. **Revista Cartográfica, Buenos Aires**, v. 99, p. 95-105, Mayo 2019.

BORDINHÃO, J. P.; SILVA, E. N. O uso dos materiais didáticos como instrumentos estratégicos ao ensino–aprendizagem. **Revista Científica Semana Acadêmica.** Fortaleza, 2015.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPBELL, T., WILLIAMS, C., IVANOVA, O., GARRETT, B. Could 3D Printing Change the World? Technologies, Potential, and Implications of Additive Manufacturing. **Strategic Foresight Initiative Report**, 2011.

CARABETTA, V. J. Uma investigação microgenética sobre a internalização de conceitos de biologia por alunos do ensino médio. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 1-10, 2010.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**. 15:24-8, 2000.

COELHO, P. F. da C. & ABREU, N. R. O deficiente visual e a escola: um estudo etnográfico sob a perspectiva da pesquisa transformativa do consumidor. **Revista Organizações & Sociedade**, 2018.

Declaração de Salamanca sobre Princípios. Política e Prática em Educação Especial. Brasília. 1994.

DE PAULA, B. H.; DEL VECHIO, G. H. Impressão 3D como tecnologia emergente: estudo de conceitos essenciais, hardwares, softwares e aplicações na área médica. **Revista Interface Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 17, n. 1, p. 107-117, 2020.

DIAS, G. S.; SANTOS, I. Mota. Criação de um Mapa Tátil através da Tecnologia Assistiva: mais Acessibilidade aos Deficientes Visuais com a utilização da Impressão 3D". Blucher Design Proceedings, v. 2, p. 5386-5397, 2016.

FERRETE, A. A. S. S.; TEIXEIRA, R. D. **Formação de educadores:** reflexões sobre o uso dos computadores portáteis na escola: Lições do projeto um computador por aluno. 2013.

LEMKE, R.; ZUCHI SIPLE, I.; BAR DE FIGUEIREDO, E. Oas para o ensino de cálculo: potencialidades de tecnologias 3d. **Renote**, v. 14, n. 1, 2016.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.**16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LINARDI, A. R.; GAROTTI, F. V.; RAMOS, F, S.; DAMIANI, V. A impressão 3D como suporte para o ensino das artes para deficientes visuais. 564-568. 10.5151/despro-sigradi2015-100250, 2015.

PALAIO, S. C. S.; ALMEIDA, M. V. L.; PATREZE, C. M. Desenvolvimento de modelos impressos em 3D para o ensino de ciências. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 3, 2018.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G., GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares. Salvador: **EDUFBA**, 2012.

SÁNCHEZ, A. H.; SÁNCHEZ, C. E. T.; SANCHEZ, J. M. M.; MORENO, L. G. C. Modelos hápticos 3D para crianças com deficiência visual. Uma abordagem à cidade histórica. Bitácora Urbano Territorial, 30 (II): 47-60, 2020.

SENA, C.C. R. G.; CARMO, W. R. Cartografia Tátil: o papel das tecnologias na Educação Inclusiva. **Boletim Paulista de Geografia Nº 99**. AGB, São Paulo, 2018.

SILVA, F. C. M. da; LIMA, A. S.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação do suporte de tdic na formação do pedagogo: um estudo em universidade brasileira. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.14, n.3, p.77-93, mar. 2016.

SILVA, F. P. ; CALDOVINO, G. C. Produção de réplicas acessíveis de peças museológicas via impressão 3D por filamento termoplástico. **In: IV International Conference on Design, Engineering, Management for innovation**, 2015. Anais do IDEMi 2015. Florianópolis: UDESC, v.1, 2015.

SILVA, R. S.; C. L. C. AMARAL. Percepção de professores de química face à educação de alunos com deficiência visual: dificuldades e desafios. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 7, n. 1, p. 108-129, 2020.

SILVA, T. S.; LAZZARIN, J. R. Matemática Inclusiva: Ensinando Matrizes a Deficientes Visuais. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 118-126, 2017.

SOBRAL, J. E. C.; CAVALCANTI, A. L. M. de Sá,; EVERLING, M. T.‘Ver com as Mãos’: A Tecnologia 3d Como Recurso Educativo Para Pessoas Cegas. In: Anais do 15º Ergodesign & Usihc [Blucher Design Proceedings, vol. 2, num. 1]. São Paulo: Blucher, p. 1327-1335, 2015.

TAKAGAKI, L. K. **Capítulo 3: Tecnologia de impressão 3D**, São Paulo:[Faculdade Flamingo], 2012.

ULIANA, M. R. Inclusão de estudantes cegos nas aulas de matemática: a construção de um kit pedagógico**. Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 597-612, 2013.

VENTOLA, C. L. Medical Applications for 3D Printing: Current and Projected Uses. **P & T: a peer-reviewed journal for formulary management** vol. 39,10, 2014.

WITOWSKI, J. S., et al. 3D Printing in Liver Surgery: A Systematic Review. **Telemed. e-Health, no**. May, p. tmj.2017.0049, 2017.

XAVIER, A. V. O. A inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. **Web Artigos, Mato Grosso do Sul,** p.1-17, nov./2012. Disponível em: http://www.arcos.org.br/artigos/a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-na-escola-regular/. Acesso em 8 de setembro de 2020.

A UTILIZAÇÃO DE UM QUADRO CROMÁTICO NO AUXÍLIO AO ENSINO DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRE PROBLEMAS FONÉTICO-PROSÓDICOS

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira [1]

RESUMO

Alguns dos desafios na aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional é o desenvolvimento da pronúncia do aprendiz. Há diferenças significativas entre os fonemas da Língua Portuguesa (LP, neste caso a L1) e a Língua Inglesa (LI, a L2) que podem ser superados ao longo do aprofundamento do estudo da língua alvo. Isto é decorrente da diferença existente entre o ritmo de cada idioma (SILVA JÚNIOR, 2015). Os estudos de McGurk e MacDonald (1976) já revelavam a importância da junção de mais de um canal sensorial para a percepção da fala, uma vez que a natureza da fala é de percepção multimodal. Neste caso o uso das cores poderia ser uma ferramenta para a visualização da tonicidade das sílabas, aprimorando a aquisição da pronúncia. A visão também faz parte do estímulo para a aquisição da linguagem (ESMERALDO, 2013). Este trabalho tem por objetivos: selecionar algumas palavras que apresentam problemas de pronúncia entre os aprendizes brasileiros estudantes de LI; propor um quadro cromático para auxiliar na pronúncia do aprendiz. Espera-se que, com o auxílio do quadro cromático de pronúncia, os aprendizes de LI possam adquirir melhor o ritmo dos vocábulos a partir não só da audição, mas também pela visualização da tonicidade das sílabas das palavras.

Palavras-chave: Quadro cromático, Língua Inglesa, Prosódia, Fonética.

INTRODUÇÃO

Cada idioma possui seu próprio ritmo, como se fosse uma melodia, uma música, como afirma Carvalho (1910, apud MATEUS, 2004, p.1) “falar é tocar um instrumento de música, o mais perfeito de quantos harmónicos têm sido inventados”.

Dessa forma, para falar bem outra língua, é necessário aprender a harmonia adequada ao pronunciar as palavras e dar a entonação correta ao formular as frases, utilizando a medida no tempo adequado.

A parte da gramática que se preocupa com estes aspectos é a prosódia. Para alguns autores como Soares Barbosa (1822 apud MATEUS, 2004), a prosódia é o ensino da boa pronúncia, já para Azevedo (1880 apud MATEUS, 2004, p.4) é “a parte da gramática que

[1] Doutoranda no curso de Ciências da Educação pela UNIDA – PY, izabel_cbarbosa@hotmail.com.

trata dos diferentes sons com que se pronunciam as palavras, e assim trata a pronuncia das vogais, das consoantes e dos ditongos, da sílaba predominante e das regras ortográficas". Para Crystal (apud MATEUS, 2004, p.6) é "a term used in suprasegmental phonetics and phonology to refer collectively to variations in **pitch**, **loudness**, **tempo** and **rythm**", os quais são chamados de propriedades ou traços prosódicos.

Para tanto, é necessário ensinar ao aprendiz essas características peculiares da língua alvo para que ele pronuncie as palavras o mais próximo possível da forma original, porém escutar apenas o CD ou o professor repetir as palavras ou frases durante as aulas nem sempre são ações suficientes para que se aprenda a falar de maneira adequada.

Além do aspecto auditivo, pode-se trabalhar com outras dimensões mais vivíveis e chamativas a fim de mostrar ao estudante como se pronuncia, por exemplo: sublinhar as sílabas tônicas, colocá-las em maiúsculo ou usar cores diferentes para diferenciá-las; estes seriam os aspectos visuais.

A utilização de cores para destacar as sílabas tônicas e aprimorar a pronúncia e o ritmo da fala dos estudantes pode ser vista como uma abordagem multimodal ou semiótica, uma vez que se utiliza mais de uma linguagem no processo de ensino-aprendizagem, como texto escrito, cores distintas e sons.

É nessa perspectiva que se baseia este trabalho, espera-se que a utilização de pistas visuais auxilie na aquisição e no aprimoramento da pronúncia do estudante de Língua Inglesa, diminuindo, consequentemente, problemas de ordem fonético-prosódicos.

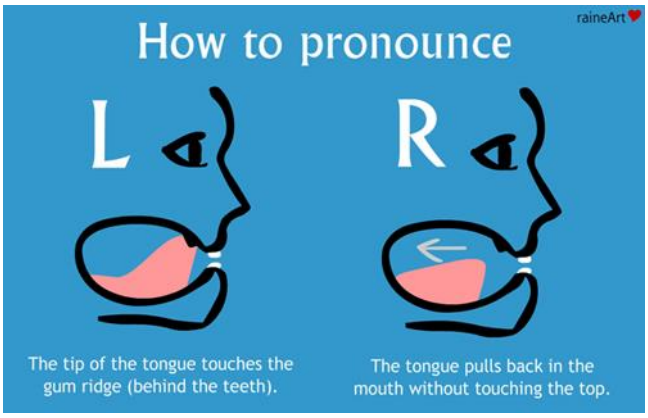
REFERENCIAL TEÓRICO

É possível aprender um idioma de várias maneiras, escutar é apenas um dos canais de percepção que possuímos. Os estudos de McGurk e MacDonald (1976) já revelavam a importância da junção de mais de um canal sensorial para a percepção da fala, uma vez que a natureza da fala é de percepção multimodal.

Observando dessa maneira, aprendemos a falar também pelos olhos, visualizando o movimento dos lábios, o posicionamento da língua e percebendo como é a liberação do ar ao pronunciarmos os sons. Todos estes aspectos influenciam no processo de aquisição tanto de nossa língua, quanto de uma língua estrangeira.

Com os olhos, podemos perceber os movimentos efetuados pelos lábios (abertos, ovalados, fazendo bico), em alguns casos, o posicionamento da língua e sua articulação ou não com os dentes. Como podemos observar nas imagens 1 e 2 abaixo.

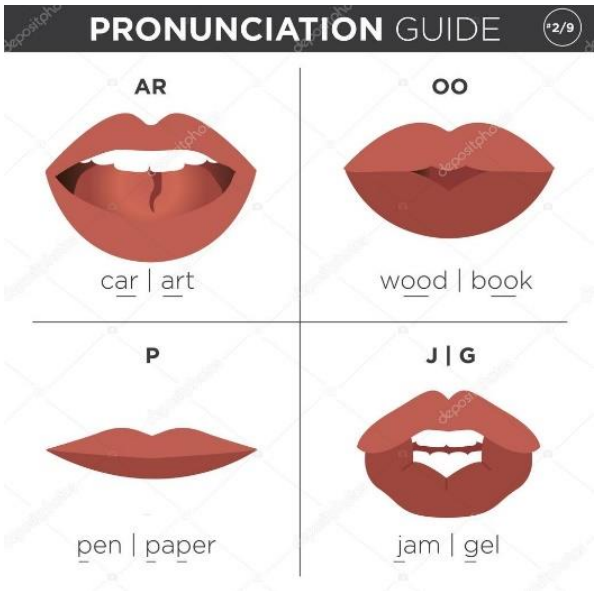
Imagem 1 – Movimento da língua ao pronunciar as letras L e R



***Fonte**: https://br.pinterest.com/pin/613122936745534619/*

Na imagem 1, por ser um recorte lateral do rosto, para a visualização do movimento efetuado pela língua ao pronunciar as letras L e R, podemos perceber claramente a diferença no processo de articulação e a movimentação do referido órgão ao pronunciar tais consoantes. Apensar de, muitas vezes, não ser visível de maneira frontal, pois a boca não abre completamente, outros sons são perceptíveis a olho nu, como o "TH" da língua inglesa, ao pronunciar: *thief*, *three*, *there* entre outras, uma vez que a língua posiciona-se entre os dentes, tocando-os e deixando passar a corrente de ar durante a produção correta do fonema /θ/.

Imagem 2 – Configuração dos lábios



***Fonte**: https://www.fluentu.com/blog/english-por-br/melhorar-pronuncia-em-ingles/*

Já na imagem 2, fica bem evidente as várias configurações que os lábios podem desenvolver para pronunciar alguns grupos sonoros. Ora com a boca aberta, ora mais fechada, sem contar que a os dentes contribuem com o limite de ar que pode passar pela boca para se produzir os sons.

A língua também contribui nesse aspecto, é um trabalho em conjunto. Por exemplo, a diferença entre *wood* e *book*, apensar dos "OO" terem o mesmo posicionamento dos lábios, a diferenciação das palavras acontece tanto pelo W/B iniciais, quanto pelo D/K finais, nesse último caso, o posicionamento da língua faz toda a diferença. Quando pronunciamos e sentimos os movimentos nós mesmos, fica mais evidente, além de se tornar atividades práticas mais significativas nesse processo distintivo.

Não podemos deixar de mencionar que a imagem 2 faz parte de um guia de pronúncia, que não só se utiliza de imagens de parte do aparelho fonador, como também de cores e texto escrito para se evidenciar as articulações. Um material multimodal que auxilia na aprendizagem da pronúncia da língua inglesa, porém, pode ser adaptado para o ensino de qualquer outro idioma.

Todos esses recursos visuais, textuais, associados a atividades práticas, durante o processo de aquisição, levam-nos a perceber as semelhanças e diferenças entre os idiomas, especialmente no que se refere ao som das palavras, seu ritmo e como elas são pronunciadas. Esse procedimento pode ser mais significativo se utilizarmos não apenas o canal auditivo para nosso aprimoramento linguístico, mas também o canal visual. O ensino da pronúncia de uma língua estrangeira ou adicional também pode ser feito utilizando-se cores para destacar a sílaba tônica de uma palavra, por exemplo.

Cada língua possui seu ritmo próprio. Cagliari (2013, p. 22) explica que "o ritmo da fala está diretamente ligado à duração das sílabas [...] A fala usa a corrente de ar da respiração para gerar um som e modificá-lo através do processo de ressonância do aparelho fonador [...]".

Comparando a Língua Inglesa com a Portuguesa, percebemos que muitas palavras em inglês não necessitam de uma vogal para apoiar a sílaba, como na língua portuguesa. Por isso, é comum escutarmos alunos "apoiarem" uma consoante uma vogal, quando a palavra em inglês termina em consoante, como: *closed*, *stop*, *opened*; acrescentando-se um som de i ou e, evidentemente uma forte influência da língua materna.

No entanto, de acordo com Souza (1998, p. 09) "embora aceitemos a sílaba como uma realidade fonética, não podemos esquecer que cada língua tem suas próprias regras

para a formação silábica, ou seja, a sílaba lingüística ou fonológica é diferente em cada língua". A língua portuguesa encontra-se no grupo predominante das línguas as quais as sílabas preponderantes são as CV (consoantes + vogal).

Souza (1998, p. 24) também acrescenta que

> a noção de sílaba é comum a todas as línguas, mas a maneira como os segmentos se organizam, a possibilidade de os segmentos ocuparem determinadas posições, o número de segmentos permitidos nos constituintes silábicos (molde de sílaba), variam de língua para língua. Cada língua organiza os fonemas na sílaba de maneira diferente e a relação existente entre as sílabas (prosódia, juntura, ritmo) também é distinta nas línguas'.

Assim sendo, as cores também poderiam indicar não só a sílaba tônica, mas também outras pronúncias ou usos como nos *phrasal verbs* que podem ou não ser separados, a utilização de verbos auxiliares na formação dos tempos compostos, o posicionamento dos advérbios na frase e tantos outros aspectos linguísticos e gramaticais.

> As línguas, assim, diferem tanto na seleção que fazem da articulação utilizada do aparelho fonador, como nos arranjos posicionais ou grupos silábicos que eles lhes impõem; e a principal dificuldade em aprender a pronunciar línguas estrangeiras encontra-se na superação destes dois tipos de limitação arraigados na pessoa desde a aprendizagem da língua nativa quando criança (ROBINS, 1977, p. 130).

Na perspectiva de Farina (2006, p.2) "as cores influenciam o ser humano e seus efeitos, tanto de caráter fisiológico como psicológico [...]", neste sentido, entendemos que com a utilização da(s) cor(es) certa(s) é possível destacar visualmente alguns aspectos de ordem fonético-prosódica no processo de ensino-aprendizagem de outra língua. A utilização da cor e da seleção correta podem seriamente afetar os sentimentos, a atenção, o comportamento das pessoas quando elas estão aprendendo.

O suporte visual seria mais um apoio indispensável para os estudantes, uma vez que além do trabalho prático de pronuncia e a escuta das palavras, as cores podem fixar ainda mais aspectos que podem passar de maneira despercebida, como a sílaba tônica, a terminação verbal dos verbos regulares entre outros.

As cores podem chamar a atenção das pessoas, nesse caso do aprendiz, para alguns pontos específicos e, desta forma, reter a informação. Vieira (2017, p.6) explica que "o ato de chamar a atenção e fazer com que os indivíduos memorizem funções e regras seria mais difícil se não fosse pela utilização das cores".

Ainda segundo a autora não só a organização da sala de aula é um fator que influencia no processo de aprendizagem, mas também a utilização das cores em diversos

contextos podem auxiliar ainda mais na acomodação, bem-estar e aquisição da língua pelo aprendiz.

Para Dionísio (2005), tanto a língua oral quanto a escrita são multimodais, uma vez que suas construções baseiam-se mediante a integração de duas formas distintas. “Palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178).

O emprego das cores para funções de ensino-aprendizagem está diretamente ligado ao “estudo da comunicação visual, particularmente em relação à utilização da cor, não pode ser efetuado sem a incontornável contribuição de Kress e Leeuwen. Analisando o texto *Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour*” (GAO, 2015, p. 20).

Assim sendo, não podemos descartar essa proposta, uma vez que as cores podem representar, significar e serem aplicadas para diversas finalidades, inclusive os educativos. “Neste sentido, a cor é um recurso semiótico como os outros [...]” (GAO, 2015, p. 22).

Para percebermos como as cores influenciam nossas vidas, basta observar as placas de trânsito e de aviso ao nosso redor, todas possuem cores para destacar a mensagem a ser transmitida. De acordo com a cor que está sendo utilizada, ela pode chamar mais ou menos atenção do indivíduo, indicar perigo ou cautela. Em várias áreas e produtos se utilizam cores para destacar algo, por exemplo, “no caso dos mapas, as cores podem servir para identificar água, terra arável, desertos, etc. Nos casos de uniformes, as cores podem sinalizar a classificação” (GAO, 2015, p. 24).

A sugestão de se criar um quadro cromático para o ensino da pronúncia de Língua Inglesa, ou seu aprimoramento, visa ampliar as possibilidades de trabalho em sala, que em sua maior parte, está embasado apenas na reprodução dos sons seja ele pelo CD ou pelo professor, sem nenhum outro apoio que não seja o auditivo.

De acordo com GAO (2015, p. 26-27)

> A cor é pois capaz de cumprir as três metafunções em simultâneo. Por um lado, cumpre a metafunção experiencial, ao ser esteticamente apelativa, como no caso de pinturas abstratas. Por outro, tem o seu valor interpessoal, como por exemplo num 27 mapa ou numa fatura, provocando sensações. **Por fim, devido à metafunção textual, permite que diferentes aspetos pareçam ainda mais distintos, ajudando a compreender o significado de algo**. No entanto, a cor nem sempre cumpre estas três metafunções. Tal depende dos significados que as pessoas lhe atribuírem. [grifo nosso]

Dessa maneira, é fundamental que o professor não só crie recursos visuais mais chamativos para que os estudantes percebam as distinções sonoras existentes entre a LP

e a LI, mas também explique e atribua sentido a utilização das cores utilizadas para mediar, da melhor maneira possível, o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Guimarães (2000, p. 19) "[...] a percepção visual desempenha um papel de grande relevância, pois é por meio do "comportamento" do aparelho óptico e do cérebro que alguns aspectos da cor são decodificados".

É necessário perceber que a audição é apenas um dos sentidos pelo qual podemos aprender uma língua, não se deve desprezar o aspecto visual que pode não só auxiliar, mas também incrementar este processo de aquisição.

ALGUNS PROBLEMAS FONÉTICO-PROSÓDICOS

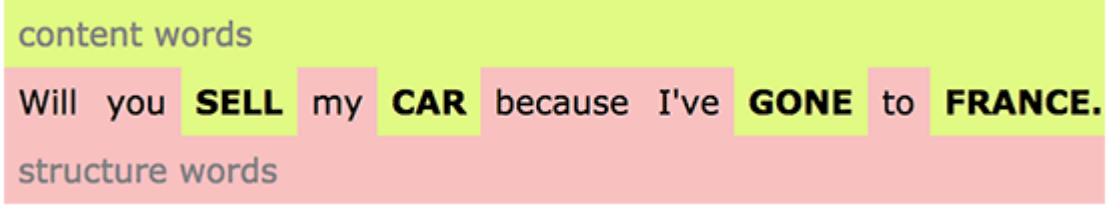
A pronúncia das palavras e das frases em Inglês e em Português podem se diferenciar de várias maneiras. Em inglês, geralmente se dá mais ênfase às palavras principais, ou as *contente words*. Dessa forma, alguém que está iniciando seus estudos em outra língua, o caso o inglês, pode pensar que nem todas as palavras são pronunciadas.

Santos e Vieira (2015, p. 137) explicam que

> uma das utilidades em se identificar as *content words* está no fato de que essas palavras são geralmente as mais claramente pronunciadas na língua inglesa, principalmente pelos falantes nativos. Dessa forma, ao se concentrar no entendimento das *content words*, um aluno pode facilmente identificar a mensagem principal do que é dito, levando-se em consideração que não há a necessidade de compreender cada palavra individualmente para que a ideia seja transmitida.

Dessa maneira, quando acrescentamos elementos visuais para enfatizar as distinções de pronúncia estamos auxiliando no processo de aprendizagem por parte do estudante, uma vez que além dos recursos sonoros, o auxílio visual também será um fator de memorização. Observe a imagem 2 abaixo:

Imagem 3 – *Content words*



***Fonte**: https://www.englishclub.com/pronunciation/sentence-stress.htm*

Como podemos perceber as palavras em negrito são as mais relevantes do contexto comunicativo, elas são pronunciadas da maneira forte, por outro lado, as outras são consideradas as *function words*, são as consideradas menos importantes, dessa forma, podem ser pronunciadas fracamente, podendo até ser omitidas sem comprometer o sentido da mensagem.

Além do aspecto anteriormente mencionado, podemos também identificar alguns problemas de ordem fonético-prosódicos do Português para o Inglês por causa de diversas razões. Mesmo palavras semelhantes, ou principalmente estas, acabam acarretando pequenas confusões na pronúncia.

Podemos perceber que, às vezes, quando a mesma palavra em inglês pode ser um substantivo ou um verbo, a diferença de classe gramatical ocorre justamente ao pronunciarmos a sílaba tônica. Como podemos observar na tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Mudança de classe gramatical pela pronúncia

Noun	***Verb***
A conflict	To conflict
A contest	To contest
A permit	To permit
A produce	To produce
A rebel	To rebel

***Fonte**: Própria autora*

Caso as sílabas tônicas não estivessem destacadas (aqui as sílabas tônicas estão destacadas duplamente: em vermelho e sublinhadas; pois poderia haver comprometimento devido a formulação do material em preto e branco), é possível que a identificação da pronúncia correta para cada classe gramatical fosse mais difícil, principalmente se o estudante estivesse tendo contato com essas palavras pela primeira vez.

Percebe-se que com o apoio de um recurso visual, neste caso, com o destaque da sílaba tônica pela mudança de cor e sublinhada, ou mesmo, com as letras em maiúsculo, enfatizando a sílaba que deve ser pronunciada com mais força, torna-se mais fácil apreender a pronúncia da palavra.

Dessa forma, o aluno não fica restrito apenas ao estímulo sonoro/auditivo, a partir da repetição das palavras, mas também, com o reforço visual, que dará maior destaque durante sua visualização, facilitando o processo de memorização e aprendizagem.

Assim, caso esses equívocos não venham a ser corrigidos, pode-se levar à uma quebra no processo de comunicação, ou mesmo, criar situações de desentendimento por parte dos locutores, impedindo que a compreensão seja plena. No entanto, os problemas de pronúncia não param apenas pela mudança de classes gramaticais.

Outro equívoco de pronúncia pode ser proveniente do acréscimo de um sufixo às palavras, que, às vezes, pode ou não levar a uma mudança da sílaba tônica. Observe as tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Acréscimo de sufixo, sem mudanças na sílaba tônica

Acréscimo de um sufixo	
Comfort	*Comfortable*
Foolish	*Foolishness*
Percent	*Percentage*
Regret	*Regretful*

***Fonte**: Própria autora*

Na tabela 2, podemos perceber que não houve mudanças na sílaba tônica mesmo com o acréscimo do sufixo, o qual muda a classe gramatical das palavras de substantivos, para adjetivo (como em *comfort* e *regret*), ou vice versa (como em *foolish*). No entanto, em *percent* e *percentage* temos dois substantivos, mesmo assim, com o acréscimo do sufixo, não há a mudança da sílaba tônica.

No entanto, na tabela 3, já é possível observar um deslocamento da sílaba tônica.

Tabela 3 – Acréscimo de sufixo, com mudança na sílaba tônica

Acréscimo de um sufixo	
Medicine	*Medicinal*
Miracle	*Miraculous*
Mystery	*Mysterious*
Prefer	*Preferable*

***Fonte**: Própria autora*

Dessa forma, na tabela 2 encontramos palavras que não mudam a sílaba tônica com o acréscimo do sufixo, embora, na tabela 3, encontremos palavras que apresentam mudanças. Com o destaque visual da sílaba, pela mudança de cor ou pelo sublinhado, fica mais fácil de perceber esta alteração sonora.

Ao se acrescentar o sufixo, nos exemplos da tabela 3, também ocorre a mudança de classe gramatical (de substantivo para adjetivo) e observamos que em alguns casos a sílaba tônica move-se para a penúltima, com exceção de *pre**fer***, que a sílaba forte, move-se para a última, ***pre**ferable*, considerando que a contagem das sílabas ocorre da direita para a esquerda.

Em outros casos, a semelhança das palavras entre a Língua Portuguesa (LP) e a Língua Inglesa (LI) naturalmente leva o aprendiz a pronunciar da maneira que já está habituado, dando ênfase na sílaba errada.

Em muitos casos, quando o professor pronuncia a palavra de maneira correta, o próprio aprendiz não percebe a diferença, Silva Júnior (2015, p.35) explica que "é interessante destacar que na maioria dos casos os estudantes não têm consciência de que os sons entre uma língua e outra se diferenciam" e, desta forma, continuam repetindo a palavra da mesma maneira que o fez em sua língua materna.

Nessa situação, é necessário recorrer a outros suportes, além do auditivo, como as repetições ou atividades sonoras distintivas. Os recursos visuais a partir da utilização das cores, mudança de tamanho da fonte ou sublinhado fortalecem a memorização e compreensão da mudança da tonicidade das sílabas das palavras, tornando-se uma ferramenta a mais na consolidação e apreensão do conteúdo, nesse caso, da pronúncia. Como podemos observar na tabela 4, logo abaixo.

Tabela 4 – Palavras semelhantes em PL e LI que possuem sílabas tônicas distintas

Português – Inglês		***Português – Inglês***	
Dicionário	*Dictionary*	*Dicionário*	*Dictionary*
Excelente	*Excellent*	*Excelente*	*Excellent*
Fundamental	*Fundamental*	*Fundamental*	*Fundamental*
Hospital	*Hospital*	*Hospital*	*Hospital*
Importante	*Important*	*Importante*	*Important*
Necessário	*Necessary*	*Necessário*	*Necessary*

***Fonte**: Própria autora*

Nota-se que nas duas primeiras colunas, sem a pista visual, é impossível perceber qual seriam as sílabas tônicas das palavras, não sendo possível também distinguir a pronúncia adequada na LI. No entanto, na 3ª e 4ª colunas, com o auxílio da mudança da cor das sílabas (e do sublinhado) esta dúvida é solucionada facilmente.

Pela ausência de acentuação gráfica e regras bem definidas é normal que a pronúncia do inglês gere alguns problemas, principalmente para os aprendizes. Na visão de Roberts (2013, on-line) "inglês não tem regras invioláveis nem acentos para indicar a pronúncia certa de cada palavra, mas existem dicas e tendências gerais que podem ajudar quando se precisa tentar a pronúncia de uma palavra desconhecida". Assim, a pronúncia da sílaba tônica, pode variar de acordo com a quantidade de sílabas que as palavras possuem. Veja o quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Acentuação do inglês de acordo com o número de sílabas

Número de sílabas	Posição do acento	Exemplos
2 sílabas	Cerca de 80% são paroxítonas. Verbos são oxítonas.	BIGger, HAPpy, PEter, FEline, CENtral, LANGuage, FITness, WORKer
		PreFER, preSENT
3 sílabas	A maioria é proparoxítona, mas também há paroxítonas e oxítonas	PAragraph, CORpuscle, PULlover, TRIangle/
		beHAvior, reCRUITment, poLICEman/
		guaranTEE, cigaRETTE, underSTAND, millionAIRE, sevenTEEN
4 sílabas	Existem vários padrões, varia com a presença de prefixos e/ou sufixos	CAtegory, Eligible, DElicacy, reMARKable, cerTIficate, variAtion, demarCAtion
5 sílabas	Existem vários padrões, varia com a presença de prefixos e/ou sufixos	FIguratively, inEvitable, caTHOlicism, reFRIgerator, arisTOcracy, classifiCAtion, characteRIStic

***Fonte**: Roberts, 2013 (apud RAEL, 2020, p. 42)*

Por último, abordaremos o que o equívoco na pronúncia de uma palavra pode acarretar. De acordo com Celce-Murcia (2010, apud SILVA JÚNIOR, 2015, p.35) "mesmo nas aulas mais simples de inglês, nunca devemos ignorar as mudanças de pronúncia que ocorrem dentro e entre palavras, ou seja, aspectos de pronúncia que invocam justaposição de sons em ambientes fonológicos vizinhos".

Podemos perceber que só a indicação da sílaba tônica não é suficiente para a compreensão plena da pronúncia, dessa forma, o recurso visual, a partir das letras utilizadas em maiúsculo, auxiliam muito nesse processo de aprendizagem.

É necessário que o professor oriente os aprendizes a perceberem as diferenças existentes nos fonemas da LP e da LI, a fim de começarem a distingui-los à medida que forem se apropriando e aprofundando o conhecimento no idioma foco.

Imagem 4 – Problemas de pronúncia, equívoco no significado



***Fonte**: http://www.writingrhymeandmeter.com/meter/stressed-syllables-unstressed-syllables-rhymeweaver-meter-rhyme-writing-for-kids-oronyms-metrical-feet-meter-writing-for-kids-picture-books-kids-stories-teaching-rhyme-meter/*

Pode-se observar, na imagem 4, que a pronúncia inadequada pode gerar dúvidas na compreensão da palavra ou na formulação da frase, diferença significativa, *ice cream* significa "sorvete", embora se não a pronunciarmos adequadamente podemos estar nos referindo a "eu grito", *I scream*.

Quando nos comunicamos com um nativo é normal que ele perceba estes equívocos na sílaba tônica, no ritmo da frase e, provavelmente, repita a palavra dando ênfase nestes aspectos como forma de "corrigir" educadamente a pessoa que cometeu o equívoco.

Na visão de Santos e Vieira (2018, p.148)

> para que o aluno possa exercitar os padrões de tonicidade das sílabas e palavras, é útil que marcações sejam feitas no caderno, com a sinalização das sílabas tônicas e anotações dos contextos comunicativos em que tais tonicidades são esperadas. É importante que o professor oriente seus alunos para que façam essas marcações, de modo que eles possam desenvolver a autonomia no estudo da fonética e fonologia e possam se utilizar de tais técnicas durante seus estudos.

Sugerimos que neste processo de “sinalização” das sílabas tônicas, indicado pelas autoras, sejam utilizadas cores a fim de auxiliar no processo de fixação do assunto a partir, também, do canal visual do aprendiz, como suporte ao canal auditivo. Como esclarece Esmeraldo (2013, p.24) “os estudos demonstram que algumas pessoas que possuem dificuldade de produzir um determinado som, ao se acrescentar o suporte visual à audição, ampliam-se as possibilidades para a percepção da fala”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta maneira, espera-se que, com o auxílio do quadro cromático de pronúncia, os aprendizes de LI possam adquirir melhor o ritmo dos vocábulos a partir não só da audição, mas também pela visualização da tonicidade das sílabas das palavras.

Pudemos perceber que a aprendizagem de outra íngua não se baseia apenas na escuta e repetições dos sons, a partir da audição, ela também ocorre com o auxílio de outros recursos, como o visual.

A utilização de cores pode aprimorar essa aprendizagem, uma vez que o estímulo visual poderá ampliar as possibilidades de compreensão e, consequentemente, aprendizagem do conteúdo e aprimoramento na fala, como: mudança da sílaba tônica, compreensão das palavras mais importantes nos enunciados e o ritmo da fala nos diálogos.

Acreditamos que com a aplicação da abordagem multimodal a partir da criação de um quadro cromático, o processo de ensino-aprendizagem da pronúncia da língua estrangeira será facilitado, uma vez que as cores irão destacar as diferenças de ordem fonética-prosódica existentes. Esse quadro será uma ferramenta fundamental para o ensino, ou mesmo, o aprimoramento da pronúncia de línguas estrangeiras, nesse caso, a do inglês.

Com o aprimoramento da pronúncia, consequentemente, haverá uma melhora na comunicação e menos problemas de ordem fonético-prosódicos, levando o aprendiz a expressar suas ideias e opiniões, fazer perguntas e pedir informações com mais clareza, propriedade e confiança, sem que haja problemas de compreensão por parte do receptor.

Espera-se que os profissionais que atuem direta ou indiretamente na área de ensino de línguas estrangeiras possam refletir sobre a inserção do uso das cores para mediar a compreensão e a aprendizagem da pronúncia, da língua alvo, da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS

DIONÍSIO, Ângela. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ESMERALDO, Luciana R. **O papel do léxico e das pistas auditivas, visuais e audiovisuais na percepção das oclusivas labiais e velares do português brasileiro**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2013.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blucher. 2006.

GAO, Ziyi. **A gramática da cor: consensos culturais no ensino/aprendizagem de PLE por aprendentes chineses**. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua estrangeira/Língua segunda). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. Portugal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24535/1/ulfl199977_tm.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.

GUIMARÃES, Daniela O. **Educação infantil: espaços e experiências. In: O cotidiano na educação infantil**. P. 68-74. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em 10 de jun. de 2020.

MATEUS, Maria Helena M. **Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos**. Encontro sobre o ensino das línguas e a lingüística. APL e ESE de Setúbal, 2004.

McGURK, H.; MAcDONALD J. **Hearing lips and seeing voices**. Nature, v. 264, n. 23, 1976.

RAEL, Elaine C. **Ensino e aprendizagem da pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros: foco no acento primário**. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – UNB. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38708>. Acesso em: 25 de set. de 2020.

ROBERTS, George. **Acento tônico em inglês. George's Blog**, 2013. Disponível em: http://georgeroberts.blogspot.com/2013/04/acento-tonico-em-ingles.html. Acesso em 20 ago. de 2020.

ROBINS, R. H. **Lingüística geral**. Porto Alegre: Globo. 1977.

SANTOS, Elaine M.; VIEIRA, Camila A. C. **Sentence Stress: Fonética do Inglês**. 2015. Disponível em: <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalago /17052410 112015Fonetica_do_Ingles_-_Aula_08.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

SILVA JÚNIOR, Leônidas J. da. **Acento e ritmo: aspectos fonético-prosódicos no ensino de inglês como L2**. Leia Escola, Campina Grande, v. 15. 2015.

SOUZA, Ana Cláudia de. **Estrutura silábica do português brasileiro e do inglês americano: estudo comparativo**. Dissertação de mestrado em Linguística – UFSC. Florianópolis, 1998.

VIEIRA, Andréa Valesca A. **Educação colorida: a importância das cores no ambiente escolar**. Revista Especialize On-line IPOG, Goiânia – Ano 8, Edição nº 14, vol. 01, dezembro de 2017.

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Manoel Augusto Polastreli Barbosa [1]
Paulo Henrique de Morais [2]
Adriano Lucena de Góis [3]
Maquézia Emília de Morais [4]

RESUMO

O texto vem tratar sobre discussões que se voltam para questões da violência na escola, sejam elas de porte físico ou psicológico. O objetivo desse trabalho se volta para investigar quais as formas de violência têm chegado à escola como um todo. E ainda entender se essas violências – físicas e mentais – têm gerado algum tipo de adoecimento nos sujeitos, sejam nos alunos, na família, nos professores e na comunidade como um todo. A pesquisa tem como base o método bibliográfico. As buscas foram feitas em bancos de dados de pesquisas científicas, na sua maior parte no *SCIELO*, nos anos de 2014 a 2018. Os resultados denunciam que a violência tem se caracterizado como uma realidade da escola pública brasileira. Os professores e as escolas têm buscado resolver esse grave problema, partindo para perspectivas como projetos no espaço escolar que tratem de temas relacionados, buscando o diálogo como meio de solução.

Palavras-chave: *Bullying*, Escola, Sujeitos, Violência.

INTRODUÇÃO

A escola do século XXI tem enfrentado diferentes problemas no seu dia a dia. Hoje, um desses problemas é caracterizado pelas violências nos espaços escolares. Apesar de todas as dificuldades já existentes, como infraestrutura, má remuneração do docente, despreparo das famílias, descompromisso dos alunos, a escola ainda precisa lidar com momentos violentos constantes entre as partes que a compõe.

A violência em seus diferentes tipos e maneiras tem se configurado como uma realidade na escola pública brasileira. Cada vez mais a violência vem fazendo parte do dia a dia escolar, e tem tomado grandes proporções nos espaços educacionais. Assim, Melo (2018, p. 1) ressalta que: “o comportamento violento observado nas escolas resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade

[1] Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, manoelpolastreli@hotmail.com;
[2] Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, paulomoraiis@hotmail.com;
[3] Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, adrianogois@uern.br;
[4] Mestre pelo curso de Pós-Graduação em Educação- UERN, maquezia@hotmail.com;

[...]". Percebe-se que os autores retratam um aspecto relacionado ao choque entre elementos individuais do sujeito no seu processo de subjetividade frente às diversas relações com outras pessoas.

A violência escolar se caracteriza de diferentes maneiras e vem tomando formas e proporções que tem dificultado o curso normal que deve se efetivar nesse espaço. O *bullying* tem chegado até a escola e tem gerado desde mal-estar, até mesmo adoecimentos tanto no que se refere ao corpo, como no que diz respeito à alma e à mente.

No que diz respeito aos tipos de violência nas escolas, Melo *et al*. (2018, p. 1) vem enfatizar que:

> [...] Uma das formas de violência escolar é o *bullying*, fenômeno frequente compreendido como atos repetidos e intencionais de opressão, humilhação, discriminação, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros2-4. Autores têm destacado que práticas como a repetição do evento e o abuso do poder vulnerabilizam a vítima.

O *bullying* como já citado nesse trabalho, hoje em dia tem se constituído como uma realidade na Escola. Na verdade, sabemos que este sempre esteve presente no espaço escolar. Contudo, nos últimos momentos tem se efetivado como uma das formas de violência na escola, se evidenciando de diferentes maneiras, causando inúmeros prejuízos a professores, alunos, comunidade escolar e, também, a própria escola.

Este estudo parte da perspectiva de metodologia bibliográfica, ou seja, foram analisadas pesquisas que já foram realizadas anteriormente, observando o que estas podem contribuir para sua construção enquanto parte constituinte da ciência. Se objetiva investigar que tipos de violências têm se feito presente no dia a dia das escolas brasileiras. Assim como analisar o que essas têm gerado de más feituras nas instituições de ensino.

Pinto *et al.* (2018, p. 2) ressaltam que:

> Entre escolares, participar de brigas físicas, *bullying* e portar armas são reconhecidos fatores de risco para as violências na juventude. Compreender como os adolescentes são impactados pelas violências comunitária e intrafamiliar, assim como sua participação como autores de violência, é essencial para identificar a violação de direitos humanos e suscitar a ação dos gestores públicos.

Os autores destacam em suas falas formas de desencadeamentos de violência na escola, desde agressões verbais, pressões psicológicas, até mesmo no que se remete ao ato de

agredir o outro, e esse outro pode ser o colega de classe, ou da escola, pode ser o professor, ou ainda outro profissional que compõe a escola.

METODOLOGIA

A parte metodológica de uma pesquisa se caracteriza como o momento de fazer desta. Toda a elaboração de um estudo deve ser evidenciada nesta etapa, se caracterizando, assim, como as partes de efetivação do estudo. Dessa forma, adotamos nesse trabalho a pesquisa bibliográfica, essa que se baseia em outros textos que tenham relação direta com o que vai ser elaborado.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, Pizanni *et al.* (2012, p. 53) diz que: "a pesquisa bibliográfica é uma das etapas da investigação científica e ─ por ser um trabalho minucioso ─ requer tempo, dedicação e atenção por parte de quem resolve empreendê-la". Percebe-se que esse método de pesquisa requer que os pesquisadores dediquem tempo em busca de leituras e que extraiam os resultados de suas pesquisas.

As buscas por leituras para a elaboração do nosso trabalho foram realizadas entre o período de junho de 2020 até setembro de 2020. Realizamos a maior parte da nossa pesquisa no banco de dados *SciELO - Scientific Electronic Library Online* e *Google* Acadêmico, além deles, utilizamos trabalhos que já tínhamos e que foram capazes de contribuir na elaboração da nossa pesquisa.

Como critério de busca no *SciELO - Scientific Electronic Library Online* e *Google* Acadêmico, utilizamos as palavras-chave Violência, Escola, Sujeitos, *Bullying*. Encontramos cinquenta e seis textos de ligação direta com a temática que se estava pesquisando. Desses, foram lidos os resumos, buscando uma maior afinidade com o que se propõe nessa pesquisa, ficando assim, vinte textos que foram a base para essa pesquisa. Sendo excluídos assim, vinte seis textos, que poderão ser trabalhados em outro momento.

Quadro I: Obras usadas na realização deste estudo

Autores	**Título**	**Tipo/Ano**	**Conteúdo**
Daiane Pereira Miguel Fernandes, Léia Viviane Fontoura	A percepção de alunos sobre a violência escolar	Artigo/2017	A obra se volta para os diferentes contextos dos alunos, assim também para suas percepções quanto aos diferentes tipos de violência que tem se efetivado na

			escola hoje em dia.
Beatriz Silva Marcelino *et al.*	Conceito de violência no âmbito escolar: visão de alunos e professores	Artigo/2017	O texto aborda elementos e aspectos quanto ao que pensam professores e alunos no que diz respeito a violência escolar.
Helen dos Santos	A violência presente nas relações entre alunos e professores no contexto escolar: um estudo bibliográfico.	Artigo/2016	A pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico que traz ênfase nas diferentes relações entre os professores e os alunos, e as violências nestas.
Adalberto Henrique da Cunha Oliveira	Agressões e violências contra professores nas escolas públicas	Artigo/2014	O texto vem tratar de forma direta de diversos tipos e meios de agressões a professores que atuam em Escolas públicas brasileiras.
Bruno Rafael Vieira Souza Silva *et al.*	Auto percepção negativa de saúde associada à violência escolar em adolescentes	Artigo/2018	O estudo trata de assuntos com relação a saúde de adolescentes que vivem em contextos de violências. E um deste pode ser a Escola.
Isabella Vitral Pinto *et al.*	Tendências de situações de violência vivenciadas por adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009, 2012 e 2015	Artigo/2018	O assunto dessa pesquisa se volta para o dia a dia de adolescentes brasileiros, e como esse dia a dia se relaciona com tipos variados de violência, seja na Escola ou não.
Flávia Carvalho Malta Mello *et al.*	Evolução do relato de sofrer *bullying* entre escolares brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – 2009 a 2015	Artigo/2018	O texto vem abordar aspectos de aumento de número de casos de diferentes tipos de violência na escola.
Miriam Abramovay Anna Lúcia Cunha Priscila Pinto Calaf	Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.	Livro/2009	A obra é resultado de pesquisas feitas em escolas públicas do Distrito Federal, na qual apresenta dados em forma de entrevistas e estatísticas de professores que vivenciam diretamente a violência no

			ambiente escolar. Os casos mais intensos de violência são: homofobia e racismo.
Miriam Abramovay. Maria das Graças Rua.	Violências nas escolas.	Livro/2002	A obra é uma referência no enfrentamento da violência escolar. Apresenta um mapeamento de 13 Unidades da Federação e do Distrito Federal. Tal pesquisa foi inédita a nível de país.
Charlot Bernard	A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão	Artigo/2002	O texto traz as diversas concepções de violências que ocorre no ambiente escolar. Apresenta um olhar sociólogo sobre o fenômeno da violência e como ela vem se alargando nas escolas francesas.
Marília Pontes Sposito	A instituição escolar e a violência	Artigo/2001	O artigo aborda o tema violência escolar considerando o tema com poucos debates no universo acadêmico. O artigo revela que no período de 15 anos em uma pós-graduação em educação apenas 2 teses de doutorado e duas dissertações de mestrados pesquisaram sobre violência escolar.
Daiane Pereira Miguel Fernandes. Léia Viviane Fontoura	A percepção de alunos sobre a violência escolar	Artigo/2017	O texto traz uma importante discussão que aponta para diferentes olhares de alunos sobre ondas diversas de violência na escola
Francine Nesello Melanda *et al.*	Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais	Artigo/2018	O texto discorre sobre violência escolar contra professores. Trata de um estudo com professores do ensino fundamental e médio da rede estadual do Paraná. A pesquisa aponta a urgência de melhores condições de trabalho dos professores e prevenção a violência nas políticas educacionais.

Fonte: Autoria Própria (2020).

AS DIFERENTES RELAÇÕES NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE CONVIVER COM O OUTRO

Conviver com o outro é uma tarefa um tanto difícil, especialmente quando se está falando em crianças e adolescentes que vivem a todo o momento instantes e mais instantes de muitas descobertas de si e do mundo. E dividir esses novos conhecimentos com outras pessoas, que as vezes não tem seu mesmo olhar tem se constituído como uma missão um tanto complicada. Uma vez que às pessoas não são trabalhadas nem preparadas para viver com o novo, o diferente.

Vejam-se o que traz Pinto *et al.* (2018, p. 1):

> A adolescência é uma fase da vida em que se destacam as mudanças físicas, sexuais, cognitivas e emocionais, na qual os padrões de comportamento do futuro adulto são estabelecidos. Nesse momento, os indivíduos experimentam novas práticas e comportamentos com vistas à conquista de maior autonomia, o que pode levar à exposição a situações de risco no âmbito das violências e acidentes.

De acordo com Pinto *et al*. (2018, p. 3) "às violências sofridas e praticadas por adolescentes interferem na qualidade de vida dos mesmos, afetando também os familiares, amigos e a comunidade, podendo provocar desempenho educacional insatisfatório, comportamentos de risco em saúde, incapacidades, doenças e mortes".

A violência é um fenômeno complexo, multicausal, apresentando forte associação com desigualdades econômicas e sociais. Domenach destaca a ideia de que a violência está inscrita e arraigada não só nas relações sociais, mas também é construída no interior das consciências e das subjetividades, não podendo ser compreendida apenas como uma força exterior aos indivíduos e aos grupos. "O avanço civilizatório da sociedade pode ser medido pela forma com que a mesma repudia o emprego da força física, moral ou política a favor do domínio e da subjugação do outro" (PINTO *et al*., 2018, p. 9).

VIOLÊNCIA FÍSICA E SIMBÓLICA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Nos espaços escolares, a violência pode se manifestar de diferentes formas, seja por meio de atos ou ações, comportamentos agressivos e antissociais, englobando neste contexto conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, entre outras diferentes questões que são praticadas por alunos ou profissionais

deste ambiente escolar (COSTA *et al.*, 2013 *apud* FERNANDES; FONTOURA, 2017, p. 3056).

De acordo com Fernandes e Fontoura (2017, p. 3055) são nas instituições escolares que se encontram os principais sujeitos "alvos" da violência escolar, esses que podem ser os diretores, professores e outros profissionais da educação e os alunos.

A violência escolar pode ser reflexo também da violência vivida por esses sujeitos cotidianamente. Assim:

> São inúmeras as causas de violência escolar, dentre elas podemos destacar a família, pois, é neste núcleo que a criança adquire os modelos de conduta que exteriorizam. A violência doméstica, o alcoolismo, as drogas, o desemprego, etc., são as principais causas que deterioram o ambiente familiar, geralmente crianças que passam por essa problemática são mais vulneráveis e não possuem meios de defesa (MARCELINO; GALVÃO; MARTINS, 2017, p. 20).

Nas escolas podemos encontrar diversos tipos de violência, tais como: xingamentos, ofensas, discussões, agressões físicas, dentre outras. No que diz respeito à violência física que envolve os alunos, ela pode se dar de diversas maneiras, tais como: violência entre diretores e alunos, professores e alunos e, alunos e alunos.

> A manifestação da violência vem carregada da afirmação de poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que gera as diversas formas de violência. As circunstâncias que envolvem manifestações violentas são consequências das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, do abuso da autoridade e do poder presente no mundo adulto ou do despreparo para se criar mecanismos de controle de situações de conflito na vida em geral ou na gestão escolar (SANTOS, 2016, p. 6).

A violência física nas escolas – além de ser um reflexo da família e da violência doméstica – pode ser reflexo de aspectos como a região geográfica onde às escolas estão inseridas, especialmente, no que se refere à proximidade a favelas em que o tráfico de drogas está presente. Além, de termos que levarmos em consideração a fase da pré-adolescência e adolescência, em que os sujeitos tornam-se mais violentos e com comportamentos diferenciados (MARCELINO; GALVÃO; MARTINS, 2017).

> A violência física seria aquela em que há a ação de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro ou de grupos e também contra si mesmo; a agressão física seria a ação com o uso do porte de armas que ferem, sangram e matam; a violência simbólica seria a ação verbal-institucional, baseado no abuso do poder e autoritarismo e a violência verbal seriam as incivilidades, humilhações e palavras grosseiras, intimidações ou *bullying* (SANTOS, 2016, p. 7).

Na violência física a integridade do sujeito agredido é desrespeitada, desvalorizada, e este passa a ser visto como um mero objeto e não um ser humano, na visão do agressor. Esta se torna ainda mais grave, como mais desumana quando praticada com armas, sejam elas de fogo ou não. Já a violência simbólica também é um problema na Escola, apesar de ferir de forma direta o corpo está pode provocar adoecimentos e traumas nos sujeitos.

No que diz respeito a violência simbólica, ao mencionar Bourdieu (2001) a autora Souza (2012, p. 28) diz que essa se trata da:

> [...] coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, 'pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação'.

Em outras palavras, a violência simbólica se trata de manifestações como abuso de poder, baseado no consentimento que se estabelece e que é imposto mediante o uso de símbolos de autoridade de uma pessoa sobre a outra, sejam esses símbolos verbais, de marginalização, discriminação, práticas de assujeitamento, etc,

De acordo com Souza (2012), nas instituições escolares esta violência se apresenta nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos, na discriminação indireta de gêneros e raça, entre outras e expõe os processos pelos quais as classes que dominam economicamente impõem suas culturas aos dominados.

Nesse sentido, a violência simbólica é dirigida por indivíduos que controlam o poder simbólico sobre um indivíduo ou por grupos de indivíduos, assim, fabricando crenças que dificultam o processo de sociabilização dos indivíduos dominados. Vale mencionar, que os dominantes criam padrões aos quais os dominados não se encaixam.

VIOLÊNCIA SOFRIDA PELO PROFESSOR NO AMBIENTE ESCOLAR

Muito se tem discutido sobre violência nas escolas no contexto atual, por estarmos em constante contato com os mais variados tipos de violência, seja ela simbólica, doméstica, física, moral psicológica ou verbal. Entretanto, casos de violência na escola não seja uma discussão tão recente, visto que a violência contra o professor está imbuída desde quando o aluno vivencia o insucesso escolar ou a indisciplina, isto faz com que suas ações passem a ser guiadas por posturas contraditórias e conflituosas na relação docente e discente.

Para Charlot (2002) a violência escolar não é um fenômeno recente. Embora, atualmente a interferência da violência que parte do convívio social chega também aos muros escolares e vem ganhando proporções maiores de denúncia e agressão dentro da escola. Para Abramovay *et al*. (2009) é sabido que antes dos anos 1980 haviam poucas repercussões e queixas realizadas por professores ou alunos no que concerne à violência sofrida nas instituições escolares.

A partir da década de 1980, a expressão violência escolar houve maior interesse de debates, sobretudo, por parte da mídia pela opinião pública transformando a violência em um fenômeno social e que acontece em todo e qualquer ambiente, acarretando a necessidade de políticas públicas no combate a violência.

A violência no ambiente escolar é considerada um problema social e com ênfase quando é destinada ao professor e em sua maioria é oriunda por alunos. As causas são inúmeras; não aceitação das notas recebidas em atividades avaliativas, preconceito racial ou de gênero, indisciplina e afronta as regras estabelecidas por professores. Veja a Figura a seguir:

Figura 1. Matéria professor agredido



Fonte: G1 (2018).

Na matéria lida, vemos que o professor Thiago Conceição recebe ameaças de alunos e não consegue andar tranquilamente nas ruas e um de seus alunos chega a arremessar uma pochete na direção do professor enquanto ele escrevia no quadro. Essas situações cotidianas, muitas vezes são passadas desapercebidas pela própria gestão escolar.

O professor revela que não foi ouvido nem mesmo pela secretaria de educação do estado. Neste sentido, refletimos a falta de proteção da profissão docente. A violência que ocorre no ínterim da escola faz com que docentes sejam alvos de ameaças e agressões e que esses docentes não se sintam confortáveis a lecionarem e nem a transitarem pelas ruas de suas cidades. Vale mencionar que em outros casos, os professores por sentirem medo acabam não relatando para a equipe pedagógica, essa que poderia vir a fazer contato com os pais dos alunos que viessem a cometer agressão a algum docente e/ou profissional da educação.

> Um inquérito norte-americano (The APA Task Force on Violence Directed Against Teachers) investigou a experiência de violência de 2 mil professores atuantes em vários níveis de ensino. Os resultados revelaram que 80% relataram ter sofrido ao menos uma experiência de violência no último ano, sendo 94% praticadas por alunos. Quase metade dos professores (44%) referiu ter sido agredido fisicamente (MELINDA *et al.*, 2018, p. 2).

A violência na escola contra o professor é identificada quando o sujeito rompe as regras estabelecidas e afronta o outro com posturas de coação contra aqueles que estabelecem as normas, neste caso, contra professores e gestores. Quando tratamos de violência física, compreendemos que, "a violência é todo ato que implica na ruptura de um nexo social pelo uso da força" (SPOSITO, 2001, p. 3).

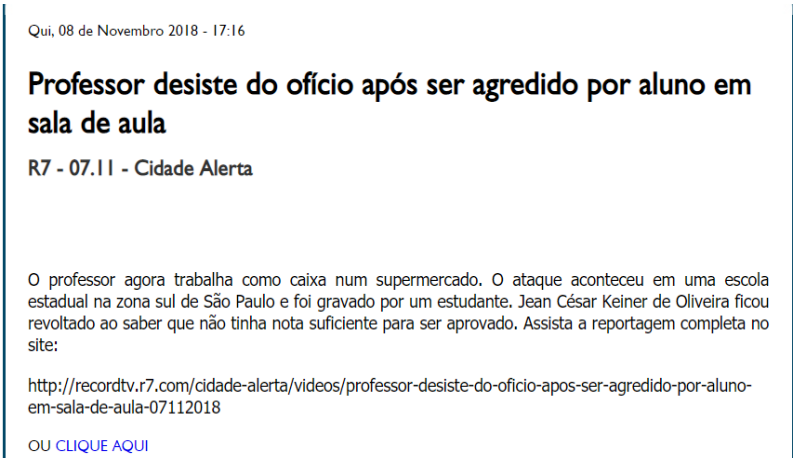
Conforme Sposito (2001), quando o sujeito se nega ao diálogo e prefere agir pela força física pode ser considerada violência. Além disto, a violência se amplia quando o sujeito usa palavras de agressão e desrespeito que também pode ser considerada violência que é chamada de violência psicológica. Um dos exemplos da violência psicológica é o *bullying*, e que este tipo de violência tem a escola como o cenário mais recorrente.

Debarbieux (1998) considera que as incivilidades, classificadas por ele como violências anti-sociais e anti-escolares, podem ser traumáticas, sobretudo quando se dão de forma banalizada e são silenciadas, visando a proteger a escola (DERBABIEUX, 1998, *apud*, ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 21). Vale salientar, que a escola deve preservar pela integridade física e mental de seus estudantes, buscando sempre identificar aspectos que façam mal a alguns de seus alunos a fim de propor soluções para os possíveis problemas encontrados no ambiente escolar.

Discorrendo acerca do silenciamente, esse gerado por docentes, muitas vezes para proteger a reputação da escola, acarreta no seu desprestígio profissional e pessoal, ou seja, o professor não se sente honrado na sua sala de aula e faz com que se sinta desmotivado a continuar na docência, acabando assim por deixar a docência e/ou não atuar como atuava antes da agressão.

Vejamos o caso a seguir,

Figura 2. Professor desiste do oficio



Qui, 08 de Novembro 2018 - 17:16

Professor desiste do ofício após ser agredido por aluno em sala de aula

R7 - 07.11 - Cidade Alerta

O professor agora trabalha como caixa num supermercado. O ataque aconteceu em uma escola estadual na zona sul de São Paulo e foi gravado por um estudante. Jean César Keiner de Oliveira ficou revoltado ao saber que não tinha nota suficiente para ser aprovado. Assista a reportagem completa no site:

http://recordtv.r7.com/cidade-alerta/videos/professor-desiste-do-oficio-apos-ser-agredido-por-aluno-em-sala-de-aula-07112018

OU CLIQUE AQUI

Fonte: Cidade alerta (2019).

A partir da reportagem anunciada pelas mídias sociais, vemos que quando o professor sofre agressões, o mesmo muitas vezes é induzido a abandonar sua proteção por não se sentir confortável e seguro no seu espaço de trabalho. O professor às vezes sofre também preconceito racial e de classe social que é considerada violência simbólica[5]. "Os professores também sofrem quando são agredidos em seu trabalho e em sua identidade profissional pelo desinteresse e indiferença dos alunos, criando um ambiente de tensão cotidiana". (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 80)

O professor quando sofre violência muitas vezes é desmotivado no seu ambiente de trabalho e pode até querer mudar de profissão devido aos traumas de agressão física e psicológica sofridos. A falta do respeito dos alunos é uma ameaça e indução a violência.

> Entre os professores o absenteísmo é uma das consequências diretas das violências e da falta de reconhecimento pelo mérito de seu trabalho. Outros resultantes são a perda de estímulo para o trabalho, o sentimento de revolta e a dificuldade de se concentrar nas aulas (ABRAMOVAY, RUA, 2003, p. 80).

Podemos perceber que o professor quando sofre violência na escola provoca a desvalorização social da profissão, visto que muitos jovens não têm interesse em cursar licenciaturas pela falta de reconhecimento social da profissão e pela desvalorização salarial.

[5]O conceito de violência simbólica é estudada por Bourdieu (1970) que aponta como mecanismos sutis para reproduzir comportamentos e estruturas sociais. Para maiores pesquisas, veja a obra de BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa, 1970.

Quando o professor sofre agressão, seja ela física ou verbal na escola, incide na vida pessoal do mesmo, visto que o docente não se sente mais com estímulo para o trabalho docente e isso interfere na sua situação econômica e social.

No entanto, a complexidade do tema, nos faz perceber que a escola também pode ser autora de violência. Nisto, cabe ao professor ser o principal intermediador entre a escola e alunos. O professor quando não tem comunicação com o aluno pode causar revolta no aluno e também conduz a agir de forma coercitiva quando ele não é percebido pelos docentes. A violência na relação professor aluno pode ocorrer de forma silenciosa e na ausência de relacionamento afetivo entre os pares. "A respeito da relação professor-aluno, há de se considerar a violência estabelecida entre esses atores, que muitas vezes não é fácil de ser constatada, pois geralmente ocorre por meio de abusos no relacionamento interpessoal" (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017, p. 2).

Portanto, a escola também pode deixar de ser vítima para ser autora de violência e deixou de ser um lugar de proteção. No entanto, é importante salientar que a violência existe na sociedade, independentemente de haver escola ou não.

Mas por ela estar dentro do espaço da escola a violência pode ocorrer de diversos modos, vejamos os tipos de violência.

> A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada diretamente à natureza e as atividades da instituição escolar. [...] A violência *à* escola está ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam. [...] a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (CHARLOT, 2002, p. 434).

A partir do autor supracitado, consideramos que existem violências na escola e não somente violência de forma singular. A pluralidade do fenômeno faz com que Charlot (2002) nos esclareça que a violência na escola é aquela provocada pela escola seja com discriminação racial, social e *bullying*. A violência à escola é quando os sujeitos pertencentes a escola e degradam o ambiente e ofendem os professores e gestores com agressões físicas ou psicológicas e ainda temos a violência da escola que acontece quando os alunos sofrem punições por falta de obediência ou quando não aceitam o assédio sexual realizado por agentes da escola.

Para que possamos evitar a violência dentro do espaço escolar cabe à instituição promover a conscientização dos agentes agressores e também do papel das vítimas no processo sofrido pela violência. A escola enquanto instituição educadora tem papel fundante na

minimização da violência e cabe aos currículos escolares estarem adaptados problematizarem o tema violência na sala de aula, e não somente discutir quando ela já tem ocorrido e causado consequências.

> Os projetos de intervenção buscam prevenir violências e buscar uma boa convivência, para que se possa transformar cotidianos de risco em cotidianos protetores, estimulando melhor atmosfera nas escolas, a partir da criação do hábito do diálogo e da resolução de conflitos por meio de soluções apresentadas pelos próprios envolvidos (ABRAMOVAY *et al.*, 2009, p. 29).

Os projetos interdisciplinares de intervenção são possibilidade de veicular nas escolas as causas e consequência da violência e como esta incide na vida social. O diálogo para resolução de conflitos são estratégias de uma pensar e agir coletivo para evitar a violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As violências nas escolas é uma temática de ordem pública e que nos preocupa pelos os seus impactos psicológicos, afetivos e sociais. Vemos que a violência afeta tanto os que praticam como aqueles que sofrem o ato. Deste modo, a pesquisa realizada tanto na plataforma da SCIELO quanto nos fatos elucidados nesta escrita serve como reflexão diante do fenômeno da violência na escola e fora dela.

Indubitavelmente a influência da violência chega aos processos de ensino aprendizagem. Deste modo, o objetivo desse trabalho se direcionou para investigar quais as formas de violência têm chegado à escola. A partir da investigação feita nas produções já consolidadas, podemos perceber que a violência simbólica, psicológica, verbal e física.

Chegou-se a resultados que denunciam que nos dias de hoje a violência tem se caracterizado como uma realidade da escola pública brasileira. Esta tem se efetivado na Escola desde a forma simbólica, até a no que se remete a diferentes tipos de agressões físicas.

Os professores e as escolas têm tentando apaziguar, diminuir, ou resolver esse grave problema, partindo para perspectivas como projetos no espaço escolar que tratem de temas relacionados. Ainda através do diálogo com os aprendizes.

Mesmo a escola estando em crise, tem procurado meios de melhorar a convivência no seu dia a dia. O professor e a escola do século XXI têm um novo desafio que é o de educar para além da violência, de sobressair o discurso e as práticas violentas na Escola.

Sabemos que ter como meta uma escola sem violência é preciso repensar medidas e estratégias no combate a violência. O primeiro passo é não negar a existência do fenômeno na

escola. Apesar de ser um problema social, a violência chega com força nas escolas, por ser um espaço em que pessoas de culturas, valores diversos convivem e partilham o mesmo espaço e por falta de aceitação e respeito ao outro inicia-se posturas violentas no âmbito escolar. Portanto, não podemos esconder e negar o problema. É preciso que a escola se mobilize e manifeste sua postura crítica reflexiva diante do cenário da violência, seja por meio de debates, palestras proferidas por profissionais da área da saúde, segurança e educação. É necessário pensar estratégias para além da punição ou expulsão.

Ademais, somos cientes que a violência independente da sua modalidade tem impacto no ensino aprendizagem, na relação professor- aluno, na cultura de paz e na gestão escolar. Quando ocorrem sinais de violência na escola, o mal estar social pode afetar na qualidade da educação. E, além disto, como consequência a família e escola sofrem nesse processo.

Portanto, consideramos imprescindível conhecer a realidade das famílias dos alunos que frequentam o ambiente escolar. Verificar se os alunos já passaram ou vivenciaram situações de conflito. O trabalho do diagnóstico poderá ajudar a escola a construir propostas interventivas diante da violência que permeia a escola para melhorar e pacificar o ambiente escolar e que isto influencie na convivência social como um todo.

Portanto, a partir dos estudos feitos nesta escrita podemos aferir que a prevenção a violência precisa começar já na relação família e escola, resgatando valores e possibilidades de diálogos entre família, alunos e escola.

Acreditamos também que este debate não pode ficar apenas entre família e escola. É preciso pensar em políticas sociais no combate a redução da violência na escola. O debate público da violência precisa fazer parte da agenda governamental política. Precisamos colocar em questão também as precárias condições de trabalho docente, a ausência de investimentos na educação, no incentivo a cultura, as artes e ao esporte e por sua vez, a falta de segurança nas escolas. Por fim, precisamos dar e receber atenção aos sujeitos que frequentam e escola e ao patrimônio público.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al*. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam *et al*. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas.** Secretaria de estado de educação do distrito federal – SEEDF. 2003.

BERNARD, Charlot. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. IN: SOCIOLOGIAS. Porto Alegre. 2002. p.432-443.

BOM DIA RIO. **Professor agredido em sala de aula no RJ diz que chegou a pedir ajuda, mas não teve apoio**. 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de janeiro/noticia/2018/09/21/professor-agredido-em-sala-de-aula-no-rj-diz-que-chegou-a-pedir-ajuda.ghtml. Acesso em: 12 de abril de 2019.

CIDADE ALERTA. **Professor desiste do ofício após ser agredido por aluno em sala de aula.** Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/professor-desiste-do-oficio-apos-ser-agredido-por-aluno-em-sala-de-aula/. Acesso em: 13 de abril 2019.

FERNANDES, Daiane Pereira Miguel; FONTOURA, Léia Viviane. **A percepção de alunos sobre a violência escolar.** IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. 2017.

GIORDANI, Jaqueline Portella. (Org.) **Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública.** In: revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21. Número 1. Janeiro/Abril, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00103.pdf. Acesso em 10 de abril de 2019.

MARCELINO, Beatriz Silva; GALVÃO, Rafaela Cristina; MARTINS, Thayna Borges Muchilo. **Conceito de violência no âmbito escolar: visão de alunos e professores** / Lins, 2017. 67p.

MELANDA, Francine Nesello *et al.* **Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais**. In cadernos Saúde Pública. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n5/1678-4464-csp-34-05-e00079017.pdf. Acesso em: 12 de abril de 2019.

MELO, Flávia Carvalho Malta. **Evolução do relato de sofrer *bullying* entre escolares brasileiros: pesquisa nacional de saúde do escolar – 2009 A 2015.** Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA, Adalberto Henrique da Cunha. **Agressões e violências contra professores nas escolas públicas.** 2014. 43 p.

PINTO, Isabella Vitral *et al.* **Tendências de situações de violência vivenciadas por adolescentes brasileiros: pesquisa nacional de saúde do escolar 2009, 2012 E 2015.** Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Helen dos. **A violência presente nas relações entre alunos e professores no contexto escolar: um estudo bibliográfico**. 2016. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação e Direitos Humanos) Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

SOUZA, Liliane Pereira de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, [S. I.], v. 1, n. 7, p. 20-34, dez. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência.** In: Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. 2001. Disponível em: www.iea.usp.br/artigos. Acesso em: 10 de abril de 2019.

ÁGUA PARA O CONSUMO HUMANO COMO FATOR DE RISCO À SAÚDE DOS MORADORES DO DISTRITO DE IBÓ, BELÉM DO SÃO FRANCISCO – PE

Inaldo Moreno de Sousa [1]
Francisco de Assis Martins Junior [2]
Fredson Pereira da Silva [3]
Leonardo da Silva Santos [4]

RESUMO

O tratamento de água é de suma importância para a saúde, negligenciar este tratamento pode acarretar doenças para a população, infelizmente esta é a triste realidade de milhares de pessoas espalhadas pelo Brasil. Diante dessa problemática, este estudo teve como objetivo: analisar as consequências da falta de tratamento de água na qualidade de vida dos moradores mostrando as reais situações do distrito, além de apresentar a importância da água tratada. Dessa localidade, foram investigados os aspectos socioeconômicos com 74 moradores na faixa etária de 60 anos ou mais, afim de que, estes apresentem argumentos sobre o tema em estudo. Os resultados foram surpreendentes gerando controvérsias no que diz respeito as soluções cabíveis para o caso, porém, ficou evidente a necessidade do tratamento de água neste distrito, mesmo com uma população dividida.

Palavras-chave: Tratamento de água; Saúde; População.

INTRODUÇÃO

O acesso a água de qualidade é um dos principais desafios no mundo contemporâneo, uma vez que, a qualidade da água nem sempre é compatível ao consumo humano devido a poluição. Nestes casos, o uso exagerado deste recurso, acelerou a demanda desse bem precioso em razão do salto significativo da população mundial . O presente trabalho busca investigar os problemas da comunidade no que diz respeito ao consumo de água potável, visando a necessidade de uma pesquisa altamente qualificada e evidente.

Apresenta-Se como objetivo, analisar as consequências da falta do tratamento de água na qualidade de vida dos moradores de Ibó/Belém do São Francisco-PE. Ao

[1] Mestre em Educação, Geógrafo ,professor do Curso de Geografia, do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco, Belém do São Francisco-PE, inaldomoreno@bol.com.br
[2] Professor orientador, Departamento de Geografia, Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco, Belém do São Francisco-PE, famartinsjr@hotmail.com
[3] Coorientador Fredson Pereira da Silva. Mestre em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Juazeiro, fredson_psilva@hotmail.com
[4] Graduando do Curso de Geografia, do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco, Belém do São Francisco-PE, leonardo.ibo13@gmail.com

mesmo tempo torna-se útil às ciências geográficas beneficiando o quadro científico dessa região, possibilitando assim, mais conhecimentos aos futuros pesquisadores acadêmicos, pois tal trabalho está interligado na geografia física e humana; e consequentemente no interesse social.

No final do trabalho apresenta-se os tipos de contaminação que a falta de tratamento de água servida à população, traz para os moradores de Ibó/Belém do São Francisco-PE.

2 METODOLOGIA

Para a realização do trabalho, foi utilizado a pesquisa descritiva baseada nos objetivos, a fim de registrar e descrever os fatos, juntamente com o estudo de caso e a explicação do resultado apresentado nos gráficos. Segundo Gil (2007) podemos classificar uma pesquisa baseada nos objetivos em três grupos: Pesquisa exploratória, descritiva e explicativa.

Esse tipo de pesquisa descritiva, envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados de uma determinada população para apresentar as variáveis propostas, estas podem estar ligadas às características socioeconômicas de um grupo ou outras características que podem ser alteradas durante o processo, além de levar em conta os aspectos da formulação das perguntas que norteiam a pesquisa, de modo que, estabeleça também uma relação entre as variáveis propostas no objeto de estudo em análise, como por exemplo a aplicação de questionários, possibilitando assim um contato direto com a população local.

No entanto, também foi realizado uma análise físico-química na água em estudo, com o intuito de identificar o real estado na água sem um tratamento adequado ao consumo.

2.1 Área de estudo

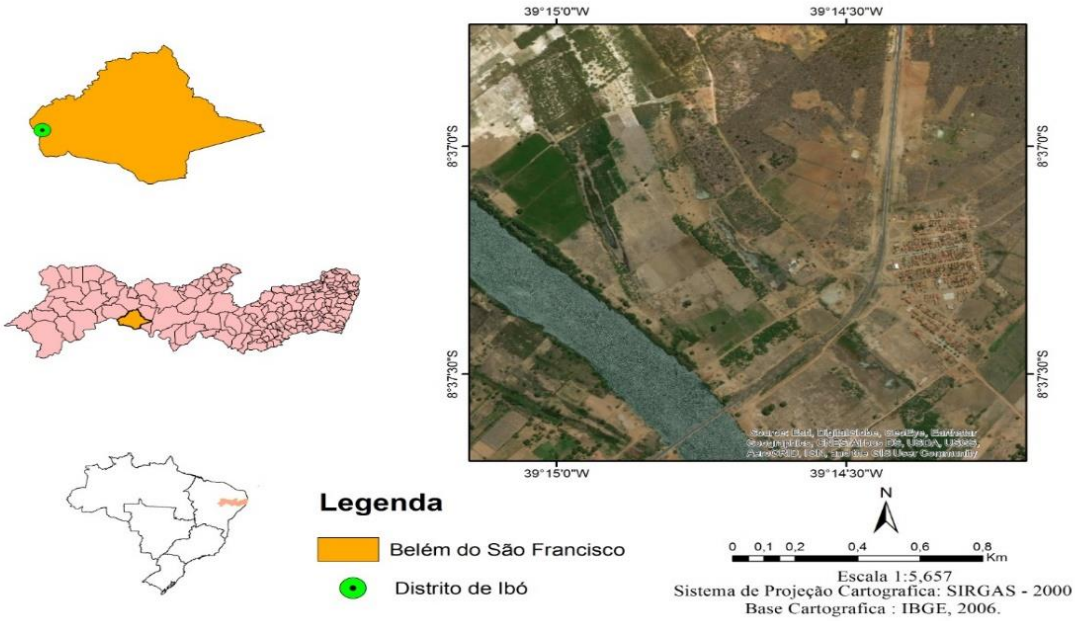
Este estudo foi realizado no distrito de Ibó-PE que em relação ao acesso da sede municipal até distrito, pega-se a BR 316, 34 km (Google Maps) até a BR 116 (uma das mais importante do País) e então com mais 9 km, chega-se ao distrito de Ibó. Limita-se ao leste da sede municipal de Belém do São Francisco-PE, ao Norte de Salgueiro-PE, a

Oeste de Cabrobó-PE e ao Sul de Abaré-BA e o Rio São Francisco, que fica no limite do município/estado fazendo divisa com o Estado da Bahia.

Uma ponte sobre o Rio São Francisco separa Ibó-PE do seu vizinho Ibó-BA (distrito de Abaré-BA), fato este que nos permite a comparar com uma "possível" conurbação distrital. Sua população segundo o censo do IBGE de 2010 é de 1.429 habitantes. A área de estudo está presente dentro do quadrante das seguintes coordenadas geográficas: 8º37'0''S / 39º14'30''W e 8º37'30''S / 39º15'0'' W (Figura 01).

O distrito de Ibó, foi criado pela Lei municipal nº 129 de 26 de setembro de 1962, juntamente ao distrito de Riacho Pequeno, que foram anexados ao município de Belém do São Francisco – PE, tendo assim aproximadamente 56 anos oficialmente (Atlas dos municípios de abrangência do CESVASF, p.67, 2016)

Figura 01: Mapa de localização do distrito de Ibó/Belém do São Francisco, Pernambuco, Nordeste do Brasil.



Fonte: Santos (2018)

Figura 02 – Ibó/Belém do São Francisco-PE



Fonte: Santos (2018)

3 COLETA DE DADOS

Quanto a entrevista, faz-se um cálculo do levantamento da amostragem da população, para obter um número exato de pessoas a serem entrevistadas através dos dados censitários de 2010 do IBGE. Vale ressaltar, que o censo do IBGE é realizado a cada 10 anos e por esse motivo utilizamos o censo em vigência, mesmo com a "estimativa" de novos dados. Contudo, as entrevistas foram realizadas no perímetro urbano do distrito de Ibó-PE, com 74 dos (91 totais) habitantes na faixa etária de 60 anos ou mais, com as 6 perguntas que nortearam a pesquisa. De acordo com Gerard e Silva, segue o cálculo da amostragem.

Fórmula □ $n = \frac{N \cdot T\alpha^2 \ S^2}{N \ r^2 \ Y^2 + (T\alpha^2 \ S^2)}$

n = Tamanho da amostra.

N = Tamanho da população.

r = Erro relativo (10% □ 0,10).

Tα² = Nível de confiança (95%□1,96).

Y² = Media da variável estudada.

S² = Variança da variável estudada.

$n = \frac{N \cdot T\alpha^2 \ S^2}{N \ r^2 \ Y^2 + (T^2 \ S^2)}$

$n = \frac{91 \times (1{,}96)^2 \times 1^2}{91 \times (0{,}10)^2 \times (1)^2 + (1{,}96)^2 + (1)^2}$

$n = \frac{91 \times 3{,}84 \times 1}{91 \times 0{,}01 \times 1 + (3{,}84 \times 1)}$

$n = \frac{349{,}44}{0{,}91 + 3{,}84}$

$n = \frac{349{,}44}{4{,}75}$

n = 73,566 □ aproximadamente 74 habitantes.

Ao final das etapas da pesquisa, foi realizado uma análise físico-química d'água, bem como, a interpretação de imagens(fotografias) da área de estudo. Diante disso, a metodologia foi fundamental para trilhar a pesquisa, sendo a chave do trabalho e consequentemente a conclusão do mesmo, compreendendo assim os fatores responsáveis pela falta do tratamento de água e na identificação das doenças/contaminações no distrito de Ibó.

3.1 Estudo de Caso

O estudo é uma etapa do trabalho importante, pois ele contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens especificas de coletas e análise de dados.

3.2 Gestão e qualidade d'água

No mundo, estima-se que 1,8 bilhões de pessoas não têm acesso a água tratada causando vários riscos à saúde. (UNICEF/WHO, 2015). Com o crescimento populacional em alta é possível que daqui a alguns anos a qualidade da água mundial seja ainda mais vulnerável à riscos de contaminação, principalmente com o excesso de Nitrogênio (N) e Fósforo (P) proporcional ao número de habitantes.

Segundo o Banco Mundial, cerca de 10 milhões de mortes anualmente é causada pela água imprópria para o consumo humano. Com isso boa parte das doenças que acometem a população global e principalmente as populações mais frágeis (crianças e idosos), em sua maioria são causadas por águas contaminadas. Dentre várias doenças, em 2012 a República Democrática do Congo (RDC) sofreu com a epidemia fatal de cólera com aproximadamente 500 óbitos. Diante desse fato a Organização das Nações Unidas (ONU) em 28 de julho de 2010, reconheceu que a água devidamente tratada é direito primordial de todos os seres humanos. No entanto, nem tudo está perdido, de acordo com o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM), entre 1990 a 2010 o mundo reduziu pela metade o número de pessoas que não tinham o acesso à água potável.

No Brasil a Agência Nacional de Água (ANA) presente na Lei 9984 de 2000, é a responsável pela gestão de recursos hídricos e analises da água. Porém ela não é responsável

pela distribuição da água que chega até sua casa, isso é de comprometimento de empresas estaduais privadas.

> A água é usada para diversos fins, como consumo humano, lazer, irrigação, entre outros. Para saber se esse recurso natural está apropriado aos diversos usos, a Agência Nacional de Águas (ANA) monitora a qualidade das águas superficiais e subterrâneas do país, com base nos dados fornecidos pelos órgãos estaduais gestores de recursos hídricos. Além disso, por intermédio desse acompanhamento, a ANA consegue fazer uma gestão mais eficiente, essencial para conceder outorgas de direito de uso da água e realizar estudos e planos, entre outras atividades. (AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS).

Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS) a falta de saneamento no Brasil é causa de 80% das doenças e 65% das internações hospitalares, implicando gastos de US$ 2,5 bilhões.

Em Pernambuco, a Companhia Pernambucana de Saneamento - COMPESA, fundada em 1971, opera com 173/185 municípios pernambucanos incluindo o arquipélago de Fernando de Noronha (Ilha com administração de Pernambuco). Ela é responsável pelo tratamento de água representando cerca de 80% dos RH da região litorânea e 90% no território semiárido.

Na sede municipal de Belém do São Francisco - PE, a mesma empresa está presente há mais de 40 anos, sendo responsável pelo tratamento de água da cidade (Zona Urbana). Para Aladym Ronny agente de saneamento, "a empresa trabalha com a forma básica das Estações de Tratamento de Água (ETAs), mas que segue todas as recomendações e tratamento adequado a população belemita".

Ter saúde é um direito de todos os brasileiros presente no Artigo 196 da Constituição Federal:

> A Saúde é direito de todos e dever do Estado, garantindo mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução dos riscos de doenças e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário as ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil socioeconômico da população

Os dados socioeconômicos dos 74 informantes estão listados na Tabela 01. Todos os participantes da pesquisa têm 60 anos ou mais, correspondendo ao percentual de (67,5%) mulheres e (32,5%) homens. A renda familiar predominante é entre 1 a 2 salários mínimos

(56,7%) por família, sendo estas compostas por 2 ou 3 pessoas (59,4%). Em relação à escolaridade (58,1%) possui apenas a 1ª fase do ensino fundamental incompleto.

Quanto a ocupação profissional, (51,5%) são aposentados. Sobre o tempo de moradia há um equilíbrio entre os que moram a mais de 25 anos (33,7%) e os que residem desde que nasceu (32,5%).

Tabela 01: Dados socioeconômicos dos informantes do distrito de Ibó, Pernambuco, nordeste do Brasil (n=74).

Sexo	**Nº de entrevistados %**
Mulheres	50 (67,5%)
Homens	24 (32,5%)
Renda Familiar	
Menos de 01 salários mínimo	25 (33,7%)
Entre 01 e 02 salários mínimos	44 (56,7%)
Entre 03 e 05 salários mínimos	5 (9,6%)
Escolaridade	
Analfabeto	14 (18,9%)
1ª Fase do F. Incompleto	43 (58,1%)
Ensino Médio Completo	10 (13,5%)
Superior Completo	4 (5,4%)
Pós-Graduado (a)	3 (4,1%)
Profissão	
Aposentado	38 (51,5%)
Agricultor(a)	23 (31,1%)
Professor(a)	6 (8,1%)
Funcionário Púbico	3 (4,0%)
Motorista	3 (4,0%)
Outros	1 (1,3%)
Tempo de moradia	

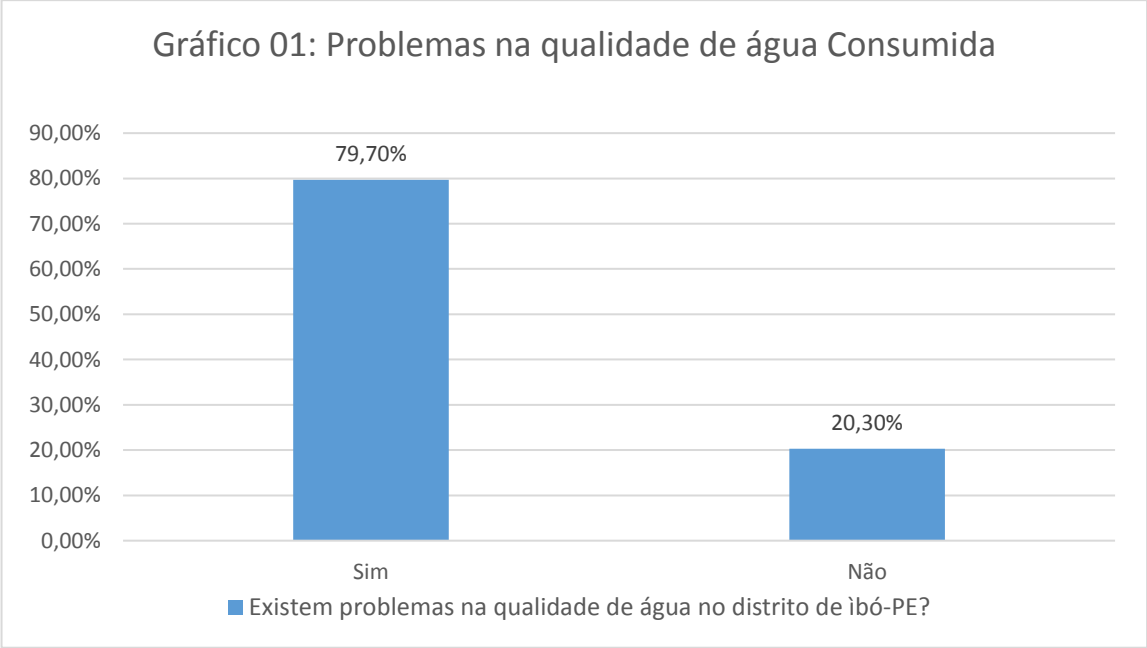
Entre 01 e 03 anos	3 (4,0%)
Entre 04 e 10 anos	5 (6,7%)
Entre 11 e 25 anos	17 (23,0%)
Mais de 25 anos	24 (32,5%)
Desde que nasceu	25 (33,7%)
Nº de Moradores	
01 Pessoa	9 (12,1%)
Entre 02 e 03 Pessoas	44 (59,4%)
Entre 04 e 05 Pessoas	15 (20,4%)
Mais de 05 pessoas	6 (8,1%)

Fonte: Santos (2018)

4.2 Percepção da população Iboense referente a falta do tratamento de água em seu distrito em meio aos riscos à saúde.

Segundo a população local, (79,7%) consideram que existe problemas na qualidade de água no distrito de Ibó, no entanto 20,3% afirmam não ter nenhum

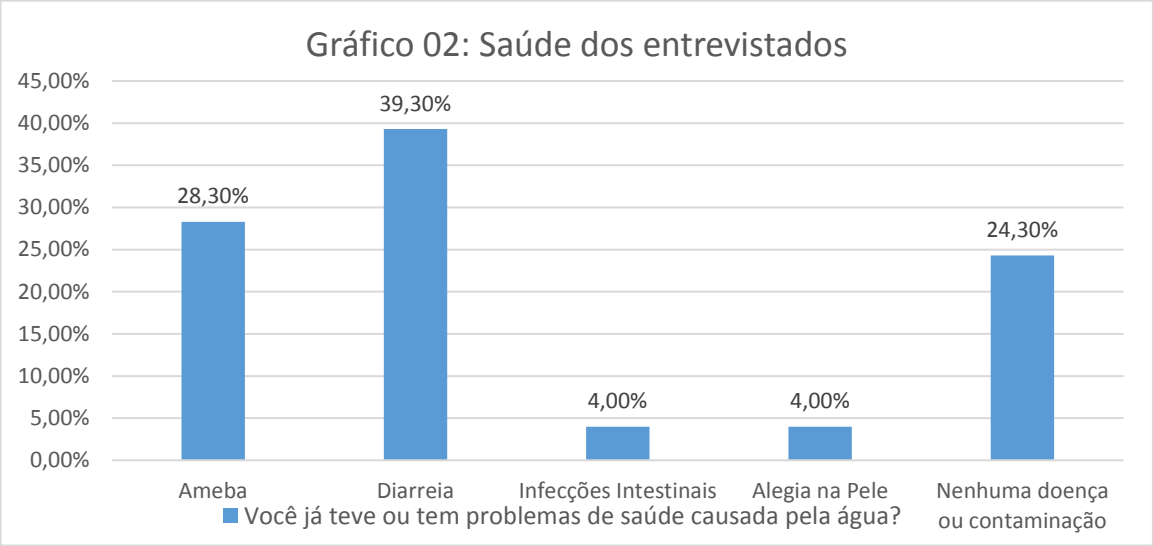
problema na qualidade de água. Veja o (gráfico 01) abaixo:



Fonte: Santos (2018)

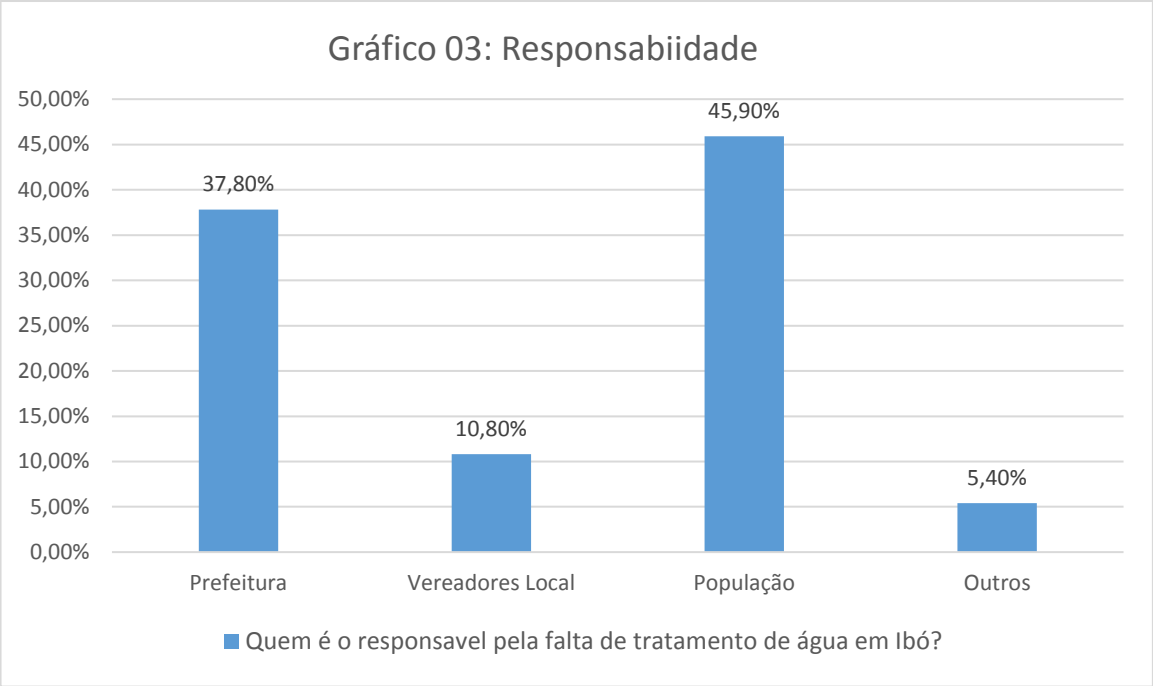
É comum pessoas que consomem água sem nenhum tratamento básico ter problemas de saúde que muitas vezes são fatais. Nessa perspectiva realiza-se uma pergunta a respeito das doenças ou contaminações que a população já teve ou tem, (39,1%) disseram ter problemas de

Diarreia. (gráfico 02). Diarreia infecciosa é comum em crianças, provoca além dos sintomas da diarreia comum, febre, perda de energia e de apetite. É causada por viroses e bactérias. Já a Diarreia amebiana (28,3%) causada pela bactéria da ameba, pode ocasionar desde leve dor de estômago e flatulência até febre, prisão de ventre, debilidade física e fezes aguadas com manchas de sangue. É causada por um protozoário que invade o sistema gastrintestinal transportado por água ou comida contaminada.

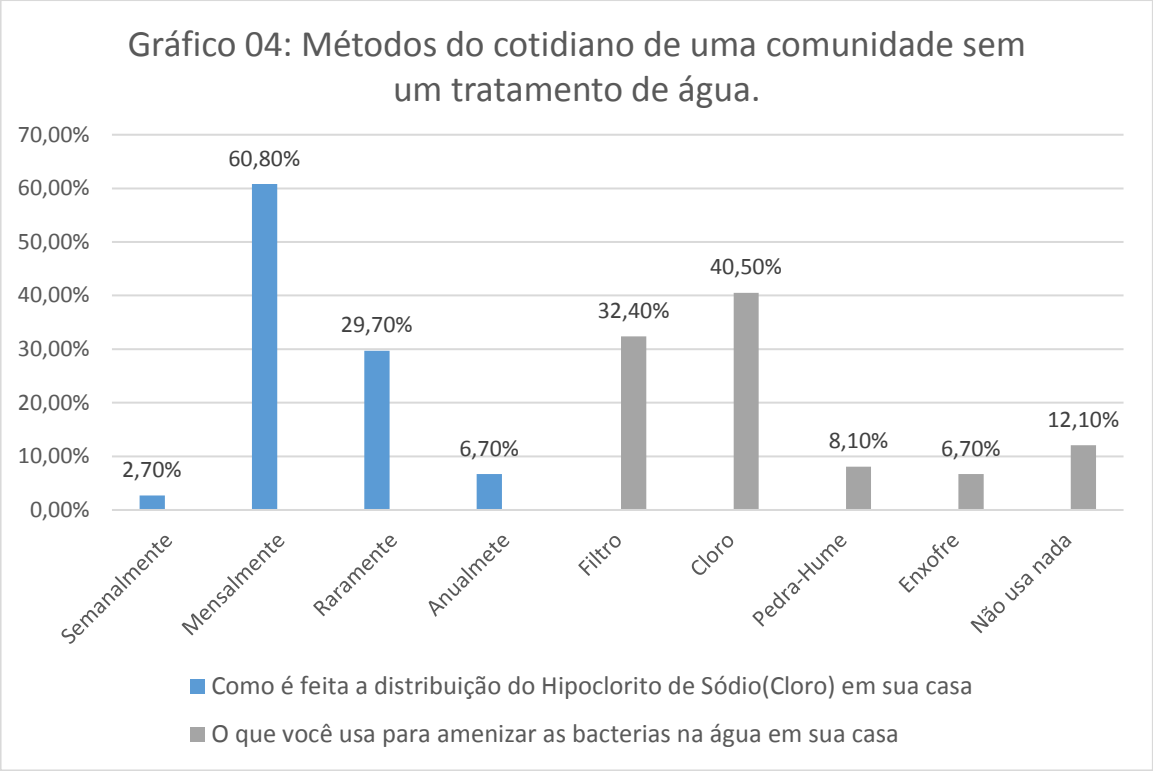


Fonte: Santos (2018)

A instalação de uma Estação de Tratamento de Água (ETA) requer vários fatores burocráticos para atender certa Localidade. Contudo, segundo a população Iboense o grande responsável pela falta de uma empresa que seria responsável pelo tratamento de água em sua comunidade é a própria "população" (45,9%), isso mesmo, em justificativa a essa afirmação, a maioria diz não ter condições financeiras para pagar tal benéfico a saúde, além da incerteza se a qualidade da água será realmente compatível ao pagamento mensal, muitos moradores já impugnaram a instalação de uma ETA em forma de abaixo-assinado. Veja os dados completo no (gráfico 03) abaixo;



Fonte: Santos (2018)

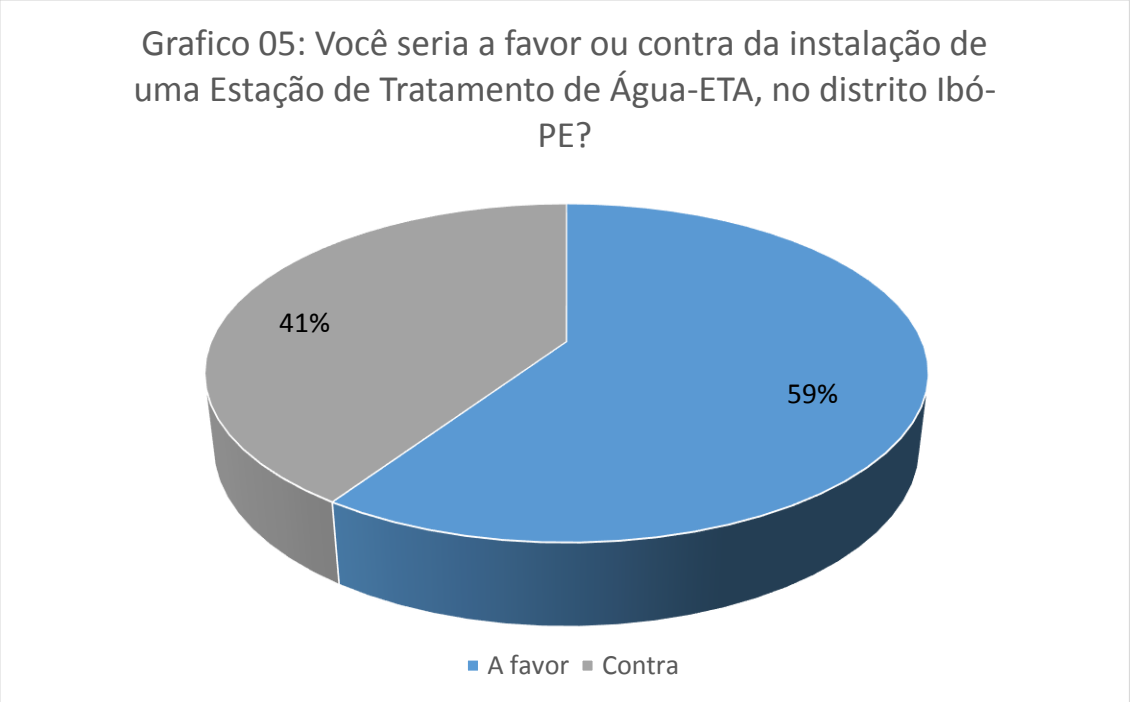


Fonte: Santos (2018)

O gráfico acima mostra a realidade diária de uma comunidade que não tem uma água de qualidade, usando métodos caseiros, onde muitas vezes não tem o conhecimento de determinado uso. Os produtos mais utilizados para o tratamento de água são o sulfato de alumínio como agente coagulante, o cal hidrata para a correção do PH e o Cloro para a

desinfecção da água (RONNY, 2018). Nesse caso fica evidente que a Pedra-Hume e Enxofre não são recomendáveis para se usar, pois pode trazer ainda mais complicações para a saúde. O hipoclorito de sódio é um composto químico com a formula NaCIO, que segundo os entrevistados (60,8%), é distribuída mensalmente pelo agente de saúde, logo a fata do Cloro causa doenças ainda piores.

Ao final das entrevistas foi possível ver que não é uma unanimidade da população local a instalação de uma empresa para tratar da água, que traria assim uma melhor qualidade de saúde e consequentemente de vida para os moradores, uma vez que, 41% dos entrevistados dizem ser contra a essa hipótese (gráfico 05).



Fonte: Santos (2018)

Por outro lado, os que se consideram a favor (59%) argumentam que seria fundamental para uma saúde melhor, além das economias de água que segundo os mesmos é um absurdo a quantidade de água desperdiçada, principalmente pela caixa d'água que faz a distribuição, pois a ferrugem está corroendo sua estrutura há anos.

Figura 02: Caixa da distribuição de água de Ibó.



Fonte: Santos (2018)

A foto 02 mostra claramente a ferrugem, isso significa que quanto maior a quantidade de água enferrujada, mais as bactérias podem começar a viver ou se reproduzirem. Os dois filtros que seriam responsáveis pela filtragem e purificação da água não conseguem mais eliminar as sujeiras captada do rio. Vários moradores relataram que é comum abrirem a torneira e se deparar com bagaços na água ou até mesmo lama. Todavia foi realizado uma analise Físico-química na água. Veja na (tabela 02) abaixo.

Tabela 02: Analise Físico-química da água de Ibó

Turbidez	Cor	PH
0,7	3,5	7,5

Fonte: COMPESA, Belém do São Francisco-PE (2018)

A respeito dos resultados acima, avaliou-se que uma água acima de 0,5 de turbidez está ideal para o consumo, nesse caso ela apresentou 0,7. A cor também está dentro dos padrões de consumo segundo o agente de saneamento Aladym Ronny (COMPESA), pois quando esse número for superior a 15, estaria impropria para ingerir.

Quanto ao Potencial de Hidrogênio-PH, está apenas cinco décimos acima do ideal (7,0). Então podemos dizer que a água está ótima para beber e que não há nenhum problema comprovado na qualidade físico-química desta água, certo? Errado!

O agente deixou bem claro que obviamente está água tem sérias bactérias e que o resultado obtido nesta análise foi justamente pelo "exato momento" do ano em que o Rio São Francisco se encontra, ou seja, em períodos de chuvas (Janeiro/Março), seu resultado será exatamente o oposto ao apresentado no dia 21 de agosto de 2018 na COMPESA de Belém do São Francisco-PE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados, nota-se que a população iboense sofre com as divergências a respeito de uma água tratada. Os que compactuam positivamente com essa ideia de ter água de qualidade explicam que a saúde não tem preço , a maioria dos participantes já tiveram problemas de saúde com a água e ainda acrescentam que seria um benefício em dobro, pois a natureza também seria comtemplada, uma vez que, o desperdício de água é grande por não ter um motivo claro nesse caso "financeiro" que pudesse tocar na consciência de todos, o Rio São Francisco está cada vez mais seco, isso é preocupante.

Em relação aos que são contra essa ideia, argumentam que não caberá nos seus bolsos, além de ter um impacto negativo no seu trabalho, isto é, muitas mulheres tem sua renda baseada em atividades doméstica (lavanderia caseira) e que por isso seria impossível ter algum lucro nesse sentido, assim como os pequenos proprietários agrícolas iriam racionar o uso da água (coisa que não são acostumados a fazer) em função do pagamento mensal, afetando diretamente na sua produção. Eles ainda explicam que não terão a certeza se a empresa conduzirá a água em sua qualidade e distribuição justa.

Entretanto, mesmo não sendo unanimidade a maior parte dos entrevistados são a favor da instalação de uma ETA, visto que, é bem visível as más condições estruturais da caixa d'água tendo assim, impactos direto na saúde dos moradores. Por ter uma certa quantidade de habitantes entre analfabeto ou não ter completado a 1ª fase do ensino fundamental, é nítido que os mesmos não possuem conhecimentos dos seus direitos e riscos que estão passando, muitos deles acabam utilizando os conhecimentos "empíricos" para tratar por si só da água em sua casa, que nesse caso se torna ainda mais grave.

Vimos que o Hipoclorito de Sódio é bastante usado pela população, porém não é garantido a disponibilidade desde componente químico todo mês em 100% aos habitantes do distrito.

Portanto será necessário um acordo entre gestão municipal, empresa e principalmente a população, para que somente assim possa dar um ponto final nesse tema que se tornou muito polêmico no distrito. Nesse aspecto uma análise bacteriológica será primordial para a comunidade se dê conta dos riscos que estão passando.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS - ANA. **Qualidade da Água.** Disponível em: <http://www3.ana.gov.br/portal/ANA/panorama-das-aguas/qualidade-da-agua>. Acesso em: 09 de abr. de 2018.

COMPANHIA PERNAMBUCANA DE SANEAMENTO - COMPESA. **Sistema de Abastecimento**. Disponível em http://servicos.compesa.com.br/abastecimento-de-agua/ . Acesso em: em 30 de Mar. de 2018.

CONTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Direto à saúde** - Artigo 196 da Constituição Federal. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS - IBGE. **Recursos Hídricos** – IBGE. 2016.

MENDONÇA, Anderson. C. BRANCO, Cecília. **Atlas dos municípios de abrangência do CESVASF**: *Um resgate Geográfico, Histórico e Biológico.* 1ª Edição. Recife-PE. Editora: Canal 6. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Dados sobre as doenças.** Disponível em: < https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_topics&view=article&id=13&Itemid=40745&lang=es>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **O Direito Humano à Água e Saneamento.** Disponível em:http://www.un.org/waterforlifedecade/pdf/human_right_to_water_and_sanitation_media_brief_por.pdf .Acesso em: 11 de Setembro de 2018.

RONNY, Aladym. Agente de Saneamento da COMPESA. **Entrevista: conhecendo a empresa.** 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Tratamento de água.** Disponível em < https://www.unicef.org/brazil/pt/media_12597.html> Acesso em: 10 de Ago. de 2018.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

Joselene Granja Costa Castro Lima [1]

RESUMO

Com base em estudo teórico-reflexivo acerca da Alfabetização e Letramento, este texto pauta-se na análise das práticas de leitura e de escrita no processo de ensino aprendizagem. Leitura e escrita podem ser consideradas como parte essencial do saber, uma vez que fundamentas em inúmeras habilidades, viabilizando assim a compreensão do outro e de tudo que o cerca no mundo, bem como a construção a respeito da virtualização do texto e atualização da leitura com a possibilidade de utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar e fora dela. As referências textuais são os principais meios por onde é possível adquirir e formatar relativos posicionamentos, proporcionando a realização do questionamento a respeito da potencialidade da Alfabetização e Letramento na construção de Leitura e Escrita para a formação do sujeito pensante. Para a realização do presente artigo optou-se por fazer uma revisão bibliográfica, com referências baseadas em livros, artigos científicos, bem como textos publicados em endereço eletrônico e através da pesquisa documental. Tal abordagem surgiu da necessidade de conhecer melhor sobre alfabetização e letramento, compreendendo assim os processos envolvidos na construção da leitura e da escrita. Em decorrência disso, faz-se necessário verificar a interação da escola e, principalmente, o olhar docente em relação às atividades desenvolvidas em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Leitura, Escrita, TDIC.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o governo implantou vários projetos educacionais para que o jovem, a criança e até mesmo os adultos pudessem adquirir o conhecimento e aprendizado das Letras. Infelizmente, os educadores sentem certa dificuldade em relação ao material disponibilizado, pois esse chega a ser insuficiente para que o professor possa trabalhar de forma correta, levando-o a diversas outras pesquisas de complementação, para que os discentes adquiram melhor entendimento do que seja uma produção textual e como ela pode ser aplicada no ensino do Letramento, através da prática da leitura e escrita.

O ato de ler e escrever pode ser considerado uma ferramenta para o desenvolvimento educacional do aluno, apresentando-se tanto no processo do letramento, como no desenvolvimento da compreensão acerca do currículo necessário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa, porém é a base para a vida escolar do sujeito

[1] Professora de Língua Portuguesa e Redação do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes (SEC Bahia); Graduada em Letras Vernáculas; Especialista em Psicopedagogia e em Gestão da Aprendizagem Escolar; Mestre em Ciências da Educação; E-mail: joselenegranja@gmail.com.

aprendiz e é o início da formação de um cidadão com pensamento crítico, participação ativa e profundo conhecimento dos seus direitos e deveres, dentro e fora da escola.

O educador Freire (2006), diz:

> A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 11)

Há muito tempo que o Brasil tenta alfabetizar os alunos e os professores travam essa luta para alfabetizá-los dentro das suas potencialidades e conhecimentos. Sempre procurando mostrar que o caminho mais desejável é o alunado saber ler, de uma simples mensagem a um texto narrativo, por exemplo. Existe também um universo amplo para a realização da escrita, que determina um perfil determinado de leitor, capaz de produzir alguns textos, inicialmente, em sala de aula.

Atualmente, há várias práticas pedagógicas que buscam uma adequação teórica e metodológica para incorporar-se no mundo da escrita. Mas a atual conjuntura mostra o contrário, pois nem sempre essa realização tem sido alcançada na educação básica da rede pública de ensino.

Muitas vezes, o procedimento mais comum realizado pelos discentes é o resumo, passado de mão em mão, entre os colegas que não têm o menor interesse em conhecer a leitura sugerida em determinada atividade escolar, comprovando assim a defasagem desse método. O docente precisa escolher livros que tenham a ver com a realidade do público alvo, para que a leitura seja significativa e prazerosa.

Em um período conceituado do mundo digital, no qual os meios tecnológicos crescem exponencialmente, as informações são transmitidas em uma velocidade avassaladora, as pessoas que não apresentam um desenvolvido na sua capacidade de comunicação na era das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) poderão ficar à margem de todos esses benefícios e avanços tecnológicos.

Profissionais da Educação Básica com o mínimo de informação sobre textos em circulação, geralmente apresentam poucas habilidades para influenciar seu aluno para a realização de uma boa leitura, tornando-se desconhecedor de técnicas e metodologias consideradas essenciais para o processo de um aprendizado eficaz.

Alguns professores buscam evidenciar para o alunado a real importância da leitura e da escrita na construção individual, visando levá-lo a compreender que ler e escrever não são atos mecanizados, mas processos de fundamental relevância para a sua formação, presentes na base sobre a qual possibilita-se construir grande parte dos conhecimentos essenciais dos saberes da vida humana.

Estudos sobre os instrumentos de avaliação mostram que a grande maioria do estudante brasileiro apresenta uma grande dificuldade para ler e escrever. Muitos discentes passam pela escola sem desenvolverem plenamente as habilidades propostas de leitura e escrita.

2. METODOLOGIA

Este artigo tem o objetivo de promover a leitura e escrita no aluno a partir de estudos e considerações essenciais acerca do Letramento e da Alfabetização e assim construir uma interação entre o ato de ler e escrever, elementos básicos para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, bem como a sua integração com o mundo digital, além de aflorar o senso crítico e prazer pela leitura.

Esta abordagem compreende o levantamento bibliográfico efetuado em pesquisa da área que aborda Alfabetização e Letramento na construção da leitura e escrita no decorrer da vida estudantil do indivíduo. Tal pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem bibliográfica, qualitativa e descritiva.

A pesquisa bibliográfica, segundo Rampazzo (2005), "procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas (em livros, revistas, artigos etc.)". Já para Gil, (2012) "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Tal estudo apresenta também uma interpelação qualitativa que, segundo Reis (2008), a pesquisa qualitativa tem a finalidade de:

> Analisar a interação de certas variáveis; Interpretar e dar significados aos fenômenos analisados; Descrever a complexidade de um específico problema; Compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais; Possibilitar o entendimento das possibilidades do comportamento dos indivíduos; Atribuir significados básicos aos conceitos no processo de pesquisa qualitativa (REIS, 2008, p.57).

O presente artigo apresenta um caráter descritivo como diz Rampazzo (2005):

> A pesquisa descritiva é aquela que observa registra analisa e correlaciona fatos e fenômenos, sem manipulá-los; estuda fatos e fenômenos do mundo físico e especialmente do mundo humano, sem a interferência do pesquisador. Procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e sua conexão com outros, sua natureza e suas características.

> Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social política, econômica e demais aspectos do comportamento humano (RAMPAZZO, 2005, p. 53).

Isso é composto por um universo de amostras intencionais, pois foram escolhidos autores e obras a fim de mostrar como ocorre a Alfabetização e o Letramento na vida de aluno. Por tratar-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, tomaram-se como base para esta investigação as obras de alguns teóricos, tais como: BRANDÃO (2002), FERREIRO (2011), FREIRE (2006), CAGLIARI (1999), RUSSO (2012), SOARES (2004), dentre outros. Esses autores foram selecionados a partir de um estudo ao longo desses anos de carreira acadêmica e profissional.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: livros, resenhas, resumos, leituras de periódicos, consulta a sites a fim de levantar a maior quantidade possível de dados e ideias sobre o tema aqui abordado. Esses dados foram analisados de forma concisa e neutra com o propósito de expor ao leitor uma visão mais clara da Alfabetização e Letramento na Educação.

3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Entende-se que os valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana e que todo ser humano pode e deve tomar conhecimento da importância da vivência desses para alcançar a arte de viver em paz consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo que o rodeia (MARTINELLl, 1996). Uma das causas de tantos conflitos que afligem a humanidade está na negação dele mesmo, como suporte para o desenvolvimento integral do indivíduo e da sociedade.

Para Martinelli (1996), não é possível encontrar o propósito da vida sem viver intensamente esses valores que estão registrados no âmago do ser humano, ainda que adormecidos na mente.

Segundo ele:

> A vivência dos valores alicerça o caráter e reflete- se na conduta como uma conquista espiritual da personalidade. No dinamismo histórico, os valores permaneceram inalteráveis como herança divina em cada um de nós, apontando, sempre, na direção da evolução pelo autoconhecimento. Nesse grandioso drama humano, criado por nossos erros e acertos, os valores abrem espaço e trazem inovações essenciais para a sobrevivência da espécie e o cumprimento do papel do ser humano na criação. Vivemos tempos críticas violentos e desesperados; isso acontece devido ao fato de grande parte da humanidade ter esquecido seus valores e tê-los considerado até ultrapassados e desinteressantes (MARTINELLI, 1996, p. 15).

Sabe-se que, através do compromisso profissional, os educadores têm que incentivar seu aluno como deve proceder pela força do próprio exemplo. De acordo com Freire (1994), a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Compreende-se que a educação libertadora visa a busca de uma relação dialética entre o educador e o educando, ou seja, ambos aprendem e ensinam mutuamente. Ainda segundo Freire (1994), o educador já não é mais aquele que educa, mas o que, enquanto educa é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado, como será a experiência formadora do educando e transgrede os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Abordando a questão da Declaração Universal de Direitos Humanos, que é uma proposta elaborada pelas Organizações das Nações Unidas, com o intuito de legitimar os direitos humanos, aponta-se que o respeito à dignidade contribui para validar a efetividade da educação, como direito fundamental e universal, onde o indivíduo é preparado para o desenvolvimento social, econômico e cultural.

A Declaração Mundial também ressalta a proteção da Educação Básica e a relevância da mobilização de recursos nos setores públicos, privados e da sociedade civil, buscando priorizar a promoção educacional como prioridade. A proposta é dar uma melhor visibilidade à Educação, principalmente nos organismos internacionais, para fortalecer parcerias e atenuar o analfabetismo nos países que não conseguem atingir a meta da Alfabetização.

A partir do conceito de Direito pode-se refletir a respeito da Educação enquanto um direito social no Brasil, fundamentado pela Constituição Federal de 1988, que diz no Título VIII na Ordem social, Art.205, que a educação é um direito social, dever do Estado e da Família, que 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 mundo profissional, sendo responsáveis por sua gestão a esfera Federal, Municipal e Estadual, para articular e assegurar as modalidades e o desenvolvimento das ações voltadas para efetivação dos Direitos Humanos.

Diante do avanço no sistema capitalista, documentos como a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação são arcabouços relevantes para fundamentar a Educação como direito. Os princípios contidos nestes

documentos estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases Educacional (LDB) elaborada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa lei prioriza a Educação Básica e tem como finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe à formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB art. 22). Essa lei legitima a Educação brasileira, estabelecendo as diretrizes e base para a Educação e assegura o desenvolvimento no sistema educacional, vinculado com o processo de trabalho, sob a intervenção do Estado e a responsabilidade da família propiciar à criança e ao adolescente uma conjuntura sócio educacional voltada para a cidadania.

Assim, a LDB no Art. 2° visa que:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996)

Diante dessa lei em que o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, é dever da família e do Estado prover qualidade no ensino e implementar políticas públicas que assegure às crianças e adolescentes o acesso à escola. A LDB tem consonância com os princípios da Declaração Universal sobre a Educação e os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 53,

> [..] relata que a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (ECA, 1990)

Após os processos de transformações políticas, sociais, culturais e depois das lutas e movimentos sociais, houve conquistas de alguns direitos, onde a Educação foi se aproximando da camada mais carente da sociedade, tornando-se um Direito Universal.

Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Art. 21 estabelece que a Educação brasileira seja dividida em Educação de Base e Ensino Superior. A Educação de Base divide-se em: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio.

Importante, ainda, salientar que a criança com idade de 0 a 6 anos não pode ser reprovada na escola, pelo fato de o professor considerar que ela não está apta. Logo a promoção é automática, ou seja, a criança passará para o próximo ano seguindo a sua faixa etária do respectivo ano.

4. PROCESSO PARA A CONSTRUÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

4.1. Alfabetização e Letramento

Russo (2012) afirma que "a alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações". Essa ação não se limita somente na obtenção dessas capacidades práticas de codificação e decodificação de leitura, mas na habilidade de interpretação, crítica e produção de conhecimento. A alfabetização cinge, também, a adição de maneiras mais modernas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral.

De acordo com Mortatti (2000), a alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Ainda segundo Mortatti (2000):

> Uma das explicações dadas para o fracasso da alfabetização no Brasil é a de que a democratização do acesso à educação, ocorrida a partir dos anos 70, levou a escola a lidar com crianças que teriam, em razão de suas condições de vida, sérias deficiências culturais e linguísticas, que acarretariam dificuldades de aprendizagem. Teriam problemas de indisciplina e não valorizariam a escola. Sua linguagem oral seria muito distante da língua escrita. Em seu ambiente familiar, não vivenciariam os usos da escrita nem conviveriam com pessoas que valorizassem esse aprendizado. Seus pais teriam pouco interesse pela escola (MORTATTI, 2000, p. 89).

Quando articuladas as diferentes facetas no processo de alfabetização, fica evidente que os objetivos, funções e a utilização da leitura e da escrita são diferentes entre as classes populares e as classes favorecidas.

Segundo Soares (2001):

> Este processo de alfabetização precisa ser contextualizado, porque, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado (SOARES, 2001, p. 128).

Portanto, a alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e psicolinguística, como também de natureza sociolinguística. Do outro lado se tem o alfabetismo, incluindo a perspectiva histórica, antropológica, sociológica, discursiva, textual, literária, pedagógica e política; tornando-se impossível formular um conceito universal de alfabetismo sem levar a diversidade de suas relações com a sociedade.

De acordo com Coll (2013), no Brasil, por exemplo, é considerado alfabetizado (letrado) aquele que é capaz de localizar, compreender e usar informações fornecidas por diferentes tipos de textos. Em algumas sociedades, saber assinar o nome significa estar alfabetizado, isto porque, há diferentes conceitos de alfabetismo, dependendo das necessidades e condições sociais presentes em determinado momento histórico de um grupo ou cultura.

Não é possível falar de alfabetização sem referir-se a Paulo Freire, (1983) e o seu "Método de Alfabetização", que vai além da simples alfabetização. Propõe e estimula a inserção do iletrado no seu contexto social e político, na sua realidade, promovendo o despertar para a cidadania plena e transformação social. É a leitura da palavra, proporcionando a visão de mundo. O método de alfabetização de Freire é resultado de muitos anos de trabalho e reflexões do autor no campo da educação. No processo de estudo, o alfabetizando ou o alfabetizado é estimulado a articular sílabas e formar palavras extraídas da sua realidade, do seu cotidiano e das suas vivências.

De acordo com Dias (2012),

> Nesse sentido, vai além das normas metodológicas e linguísticas, na medida em que propõe as crianças que se apropriem da escrita e da palavra para se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. O método Paulo Freire estimula a alfabetização mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, os participantes da mesma experiência, através de tema/palavras gerador (as) da realidade dos alunos, que é decodificada para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo (DIAS, 2012, p. 24).

O leitor se formará a partir das próprias concepções que a criança tem a respeito do que são e para que serve a leitura e a escrita, facilitadas ou não pelo modo como a escola as insere no domínio deste novo conhecimento.

Segundo Soares (2001), o dicionário comete uma omissão curiosa: nele, alfabetizar aparece apenas como o ato de "ensinar a ler", não se fazendo referência ao termo "escrever". Para a autora, a alfabetização: "é a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever", ou seja, é tornar o indivíduo apto a ler e a escrever.

A autora, ainda, considera que um sujeito alfabetizado não é aquele que é capaz apenas de codificar e decodificar símbolos, e sim aquele que, ao aprender a ler e a escrever, incorpora as práticas e funções sociais que a leitura e a escrita demandam.

Por meio de pesquisas a respeito do tema, constatou-se que alfabetização é um processo que impulsiona a aprender ler e escrever. Para Teberosky e Tolchinsky (1995), ser alfabetizado pode ser entendido sob três perspectivas ou concepções:

> Na primeira, alfabetizados são aquelas pessoas que possuem habilidades básicas para se adaptar à vida moderna. Nessa perspectiva, a escrita é concebida como instrumento que os sujeitos sabem manusear para poder exercer suas atividades do dia-a-dia. Aqueles que não possuem tais habilidades são conhecidos como analfabetos funcionais, mesmo sabendo decodificar o código linguístico. A segunda perspectiva vê na utilização da escrita uma aquisição de poder político, econômico e mental. A terceira considera que o essencial para um sujeito se considerar alfabetizado é a aquisição das formas de expressão contidas nos diferentes suportes e a valorização da estética, desenvolvendo suas habilidades de expressar sentimentos, provocar ambiguidades e fazer uso da imaginação ao redigir um texto (TEBEROSKY e TOLCHINSKY, 1995, p. 45).

Alfabetizar é muito mais do que codificar e decodificar o código alfabético, por isso letramento se soma com a alfabetização e, o educador precisa saber o momento certo para articular leitura e produção de texto, fazer as intervenções adequadas para o aluno progredir, pois é uma fase de libertação, aquisição da escrita e não pode ser entendida como um recurso memorativo, alfabetizar é oferecer ao aluno a oportunidade de se expressar dando a oportunidade do mesmo construir o seu próprio conhecimento.

Concorda-se com Teberosky e Tolchinsky (1995), ao considerar a alfabetização como instrumento de poder. Para “ela, ‘‘o sujeito alfabetizado encontra-se mais preparado para viver com a sociedade, é alguém com mais poder, status”, informação consciência e com maiores possibilidades de acesso ao mercado de trabalho.

Todos os teóricos pesquisados concordam que a alfabetização compreende o domínio sistemático das habilidades de ler e escrever, ou seja, habilidades de codificação (representação escrita de fonemas e grafemas) e decodificação (representação oral de grafemas em fonemas), mas também questionam a amplitude deste conceito, que se mostra meramente mecânico e excludente, pois deixa de fora as práticas sociais de leitura e escrita.

4.2. Diferença entre Alfabetização e Letramento

Por muito tempo, o alfabetizado no Brasil era considerado aquele que declarava saber ler e escrever, isso era interpretado como a simples capacidade de escrever o próprio nome.

Como afirma Soares (2004):

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2004, p. 72).

Através de pesquisas atuais é que se tem reunido mudança gradual nessa concepção de ideia, onde alfabetizada é aquele indivíduo apto a fazer uma leitura e escrita de uma simples mensagem, isto é, habilitado a não somente o conhecimento de ler e escrever, mas também de desempenhar o hábito pela leitura e escrita. Há, neste sentido, um acréscimo ao estudo do que é alfabetização em relação ao letramento, passando singelo ato de saber ler e escrever, para a capacidade de utilizá-la como prática social.

Segundo a definição de Val (2006):

> pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e ouras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p. 19).

A epistemologia genética de Piaget (1982) é uma teoria construtivista de caráter interativo, entendendo o pensamento e a inteligência como processos cognitivos que tem sua base em um organismo biológico. É a partir da herança genética que o indivíduo constrói sua própria evolução da inteligência paralelo com a maturidade e o crescimento biológico da pessoa que, através da interação com o meio, desenvolve suas capacidades básicas para a subsistência, sejam elas a adaptação e a organização.

Para Vygotsky (1989) "a aprendizagem é o resultado da interação do aprendiz com o ambiente através da sua experiência, compartilhada em um momento histórico e com determinantes culturais particulares". Esse estudo como solução desse diálogo e sapiência não é difundida de uma pessoa para outra de modo automático, mais sim por meio de atividades mentais que se realizam na relação do indivíduo com o universo

material e social. O essencial dessa perspectiva da teoria do autor é aceitar o sujeito como solução do da ação histórica e social, onde a palavra cumpre o papel principal. Desta maneira, ainda, afirma Vigotsky (1989) que, "o conhecimento é um processo de interação entre sujeito e o meio, mas o meio entendido social e cultural".

4.3. Conceituando Leitura e Escrita

As práticas sociais de leitura e escrita assumem a natureza de um problema relevante, porque a população, mesmo sendo alfabetizada, não dominava as habilidades básicas de leitura e de escrita necessárias para uma participação ativa na sociedade.

Conforme define a autora Ferreiro (1995) "a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras". A escrita, também, nas concepções tradicionais de alfabetização, estão baseadas na visão de que a aprendizagem da linguagem escrita é um processo de associação de símbolos gráficos a sons da fala e, por isso, um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros, passou a ser questionada com mais intensidade (PCN, 1998).

O reiterado fracasso escolar das crianças de escolas públicas, na fase inicial de alfabetização, contribuiu para que a teoria de Ferreiro & Teberosky (1989), orientada para pressupostos interacionistas, na perspectiva psicogenética, encontra-se em campo fértil para divulgação e aceitação no meio educacional.

Tais pesquisadoras assinalaram que as elaborações construídas por elas eram as primeiras no sentido de:

> [...] proceder a uma revisão completa de nossas ideias sobre a aprendizagem da língua escrita, a partir das descobertas da psicolinguística contemporânea e as primeiras a vincular esses conhecimentos "com o desenvolvimento cognitivo, tal como é visto na teoria de Piaget (FERREIRO & TEBEROSKY, 1989, p. 25*).*

A temática sobre leitura tem sido, por variadas ocasiões, debatida nos ambientes acadêmicos, visto que, o modo de alfabetização ocorre na prática da escrita. Para posicionar o estudo sobre leitura faz-se necessário a busca pela definição deste termo, a luz do que já foi estudado sobre a temática aqui abordada. Ainda segundo Ferreiro (2011), "leitura é o ato ou efeito de ler, arte, hábito de ler; aquilo que se ler".

Para Brandão e Micheletti (2002), o ato de ler:

> É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela

> mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 9).

É por meio da leitura que o indivíduo se relaciona com outrem, mediante uso da palavra escrita. O sujeito que lê é um ser dinâmico que dá oferece lucidez ao texto. A mensagem escrita ganha importância a partir da atividade do leitor sobre ela. Aquilo que se lê é um método de percepção de mundo que rodeia qualidades peculiares do sujeito, levando a sua habilidade de contato com outra palavra de intervenção visível no ambiente social. Desse modo, um texto só se finaliza com a leitura mediante a atualização da linguística e da enunciação feita pelo leitor.

5. O PAPEL DO PROFESSOR E OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA ERA DAS TDIC

Os profissionais de Educação têm acesso às mais variadas ferramentas para o preparo de suas aulas, contudo, tanto o livro didático quanto testos diversificados são materiais imprescindíveis para que o estudante tenha acesso a um mundo infinito de possibilidades de conhecimento. O aluno tem contato com livros durante o período de sua formação, entretanto, diversas vezes, o livro didático acaba sendo a única ferramenta de leitura utilizada em sala de aula no processo de ensino aprendizagem. Com isso, é através da leitura que se obtém o conhecimento, incluindo, além do uso do livro didático, outras maneiras de literatura que o professor possa oferecer uma leitura que enriqueça a sua aula.

Vale ressaltar que, e em muitos casos de defasagem de leitura, a responsabilidade fica somente com o professor de Língua Portuguesa. Porém, é necessário compreender que é imprescindível ter mais influência das outras áreas do conhecimento, para adquirir o conhecimento básico e o hábito de leitura e da escrita.

De acordo com Silva (2015) a prática docente da Educação Básica da leitura não deve estar presente somente na disciplina de Língua Portuguesa, bem como, em todas as outras disciplinas acadêmicas que visam transmitir os conhecimentos, informações, cultura e valores a novas gerações. De forma resumida, ressalta-se que os professores das mais diversas áreas do conhecimento devem contribuir com participação ativa nas ações pedagógicas de incentivo à leitura e à escrita. Como essas práticas são relevantes ferramentas para ampliar os conhecimentos e promover a aprendizagem, é preciso promover o ensino da leitura e a prática da escrita, em conjunto, para que possa alicercear o saber.

É notório que o docente tem um importante papel no processo educativo, devendo sempre assumir a postura de um verdadeiro facilitador da aprendizagem. Para isso, deve-se adotar estratégias que ofereçam oportunidades iguais a todos os alunos, reconhecendo as diferenças e limitações de cada um.

Cagliari (1999), afirma que "a educação na sua essência tem dois métodos apenas: um baseado no ensino e outro na aprendizagem e a verdadeira prática educativa serve-se de ambos, na medida adequada". Desse modo, a declinação comum de um ou de outro transforma o processo deficitário e com prováveis desfechos e consequências. Apesar do processo para a aquisição do conhecimento de leitura e escrita está em torno do educando, o docente atua como um grande exemplo na vida do aluno, podendo atiçar a sua motivação e incentivá-lo a gostar de ler e escrever, promovendo assim uma enorme inspiração no sujeito o querer aprender o conteúdo que está sendo transmitido, após reflexão e análise.

Assim como a cultura, educação é necessária para que o ser humano possa sobreviver. Para que não precise inventar tudo de novo, é preciso apropriar-se da cultura que a humanidade já produziu. Isso era relevante em tempos atávicos e hoje, na sociedade do conhecimento, é ainda mais decisivo.

O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber essa relação entre o que ele está aprendendo e essa herança da humanidade. O educando que não perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e, portanto, não aprenderá e fará resistência à aprendizagem, tornando-se indiferente ao que o docente estiver ensinando. Só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando a aprendizagem tem algum sentido prático.

Segundo Rubem Alves (2002):

> O corpo aprende para viver. É isso que dá sentido ao conhecimento. O que se aprende são ferramentas, possibilidades de poder. O corpo não aprende por aprender. Aprender por aprender é estupidez. (RUBEM ALVES, 2002, p. 3)

Todo ser vivo aprende interagindo de acordo com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Para o professor ensinar ele precisa dominar, além do texto, o contexto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico e histórico do que ensina.

O educador necessita estar atento às mudanças que o contexto midiático contemporâneo está provocando na cabeça de crianças e adolescentes. As estatísticas

dizem que, no mundo, uma criança passa quatro horas diárias em frente ao celular. No Brasil são oito horas. Em média, no mundo, a criança fica oito horas diárias na escola. No Brasil são quatro horas. E mais, os professores passam mais tempo com as crianças do que os próprios pais delas.

Quanto a isso, vale lembrar as ideias de Paulo Freire, teórico que sempre ressaltou o verdadeiro sentido da docência e a responsabilidade do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem. Freire (1996), por sua vez, em suas obras, mostra que "ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado". Ao defender que o aluno é o foco de todo o processo pedagógico, o autor mostra a necessidade e importância do docente considerar o aluno como sujeito e não como objeto da ação educativa, defendendo o diálogo como método fundamental para a construção do conhecimento.

Como educador Freire (1994) lembra que **"**não há docência sem deiscência", defendendo sempre a ideia de que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". O autor defende que o aprendiz precisa ser capaz de recriar ou de refazer o ensinado e que o professor democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Vygotsky (1989) também se ocupou em desvendar os mistérios do desenvolvimento humano ressaltando o peso das interações sociais como fonte de cognição e do comportamento do homem quando formulou a sua teoria sociocultural. Para esse teórico, "o ser humano desenvolve-se interagindo com o meio em que se encontra inserido, mediante contato, comunicação, assimilação de valores e práticas", isto é, compartilhando cultura. Na sua visão, no contexto geográfico e cultural tem importância decisiva no desenvolvimento humano, destacando-se aí a influência do processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Além de defender que "na ausência do outro, o homem não se constrói homem" (Rev. NOVA ESCOLA, 2008, p. 92).

Assim, para dar conta da sua missão, o professor precisa se qualificar permanentemente, recebendo formação inicial e continuada para que esteja apto a

desenvolver estratégias adequadas ao contexto, estimulando o potencial dos alunos e facilitando a superação das suas dificuldades de aprendizagem.

O professor é um dos principais responsáveis na formação de leitores e tem o dever de oferecer diversas formas de leitura para incentivar os seus alunos, além da clássica pratica de leitura impressa, com os avanços tecnológicos não se pode negar a influência da leitura no meio digital que atrai as novas gerações pelo fator de estar atrelada as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o que pode aumentar o interesse e influenciar na sua motivação de ler e escrever.

Fernandez (2009), afirma que:

> Hoje, observo que estamos diante de múltiplas textualidades, maneiras de ser leitor e de ler coexistindo em distintos espaços que a humanidade transita. A internet acoplada ao computador vem se constituindo num dos ambientes no qual a tríade leitor-leitura-texto está a cada dia que passa sendo predelineada e ressignificada, requerendo de nós, professores e pesquisadores, um olhar aguçado para compreendermos os diversos meandros e matizes dessa relação (FERNANDEZ, 2009, p. 01).

A leitura digital consiste em qualquer leitura feita em uma tela digital, por meio da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tais como computador, tablet, celular entre outros objetos da era digital, sendo diferente do método tradicional da leitura impressa, entretanto, vale ressaltar que não importa qual a maneira a ser usada na sala de aula, ambas necessitam da mediação do professor.

Ao mencionar acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é pertinente afirmar que são todos os artefatos culturais presentes no cotidiano das pessoas, já que se há um forte hábito de uso desses recursos. No ambiente da educação percebe-se que a tecnologia influencia no aprimoramento e dinamização das ações pedagógicas possibilitando assim uma nova forma de trabalhar o desenvolvimento da prática de leitura.

Hoje em dia é quase impossível viver sem elas, pois já fazem parte do cotidiano, da maioria das pessoas e ditam as regras no modo como vivem, aprendem, pesquisam, se comunicam e se relacionam. Com apenas um comando, é possível pagar contas, marcar consultas, realizar compras, cruzar fronteiras, conhecer pessoas, estabelecer redes sociais, enfim, é possível realizar inúmeras tarefas. Ao discorrer sobre esta questão, Manuel Castells (1999), em sua obra Sociedade em Redes, afirma que “um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais a mesma língua universal digital está movendo a integração global da produção e distribuição de palavras” (CASTELLS, 1999, p. 40).

Segundo Zuin (2010):

> Numa sociedade em que a tecnologia ocupa posição decisiva, a ponto de ressignificar as configurações das relações humanas em todas as suas esferas, a discussão dos eixos direcionadores das futuras políticas públicas de educação não pode abster-se de uma análise mais apurada sobre o modo como as atuais relações de produção determinam transformações cada vez mais aceleradas na esfera da superestrutura e, portanto, nas instituições que as compõem, principalmente as escolares (ZUIN, 2010, p. 977).

6. O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

A escola tem um papel muito importante, não só na qualidade no ensino, mas no desenvolvimento e preparação do aluno na vida social. Portanto, não pode ser uma instituição de exclusão social. Assim "a desigualdade social não repercute apenas nas condições de vida, mas se manifesta, também, na distribuição desigual de oportunidades educacionais". (ALBUQUERQUE apud FERREIRO; TEBEROSKIY apud MORITA, 1989, p. 77).

Entende-se como letramento uma ferramenta de valores social e cultural, onde dissociar a prática de leitura da escrita, de suas utilidades e afins se transforma em algo incoerente, pelo fato de vida na escola e letramento caminharem de maneira conjunta.

Desse modo, KLEIMAN (2001), afirma que:

> (...) desde que a escola acolheu o papel de transferir à "todos" a escrita alfabética, se tornou quase impossível desfazer a mescla ideológica entre letramento, capacidades (cidadãs e cognitivas), bem falar e escolaridade – seja para o senso comum, seja para a elaboração científica sobre o tema. (KLEIMAN, 2001, p. 25).

Cabe então à escola criar um ambiente acolhedor e propício a aprendizagem do aluno, estimulando o desenvolvimento das suas potencialidades e a aceitação de suas limitações, o que exige constante monitoramento da prática educativa, avaliando os seus resultados, para que possa renovar-se permanentemente.

A escola que almeja educação de qualidade precisa ver o aluno como um ser integral e propiciar o seu desenvolvimento em todas as dimensões: pedagógica, cultural, social, psicológica, inserindo o aluno no seu tempo e lugar. É preciso que a escola seja um verdadeiro espaço de integração, de crescimento intelectual, emocional e afetivo.

É importante que o ambiente escolar promova adaptações necessárias e criativas para o melhor aprendizado do aluno, especialmente, na parte pedagógica, promovendo a

formação continuada do professor para que ele possa adotar estratégias e metodologias de aprendizagem que atendam às boas técnicas de leitura e escrita dos alunos.

7. DISCUSSÃO

Esta pesquisa surgiu da necessidade de reflexão a respeito de Alfabetização e Letramento, compreendendo assim os processos envolvidos na construção de leitura e escrita. Em decorrência disso faz-se necessário verificar o olhar docente acerca das atividades de leitura e escrita, desenvolvidas em suas práticas de ensino, pois muitos estudantes nem ao menos sabem ler (analfabetos funcionais), tornando assim de fundamental relevância o papel do professor para mudar essa realidade.

Conforme Mey (2010), historicamente, as discussões sobre a alfabetização se organizaram em torno da eficácia dos processos (analítico, sintético, analítico-sintético) e dos métodos (silábico, fônico, global). Posteriormente, com a divulgação dos estudos sobre a psicogênese da Língua escrita, assistiu-se a um abandono da discussão sobre a eficácia dos processos e métodos. Como caracteriza-se, hoje, o estado da discussão sobre a metodologia da alfabetização.

Percebe-se ainda que o sujeito não precisa somente saber ler e escrever, mas desenvolver a leitura e a escrita no meio em que vive, encaixando-se cada vez no seu cotidiano social. A cada dia mais a sociedade tem o dever de praticar o hábito de leitura e escrita, não apenas pelo papel cultural que exerce, mas para auxiliar na construção de um novo conhecimento a respeito de Letramento e Alfabetização. Para isso é essencial que um indivíduo seja capaz de ler não apenas frases, mas livros, textos longos, sendo considerado um sujeito alfabetizado e não somente letrado.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo oportunizou uma maior compreensão sobre a construção de leitura e escrita no processo de Alfabetização e Letramento. Como produto deste estudo concorda-se que as práticas escolares sejam salientadas no desenvolvimento da aprendizagem, precisando haver ações que incentivem a prática de leitura e escrita, tendo a participação ativa do professor que vai despertar no aluno o interesse pelo hábito de ler e escrever. Baseado nisso, se faz necessário que leitura e escrita sejam vistas como processo educativo, uma vez que elas estão relacionadas ao aperfeiçoamento do

vocabulário, ao desenvolvimento de habilidades da oralidade e de raciocínio, bem como à reflexão, análise e interpretação do sujeito.

Disto exposto, precisa haver ações que incentivem a prática de leitura e escrita na escola, com a participação de professores e de toda comunidade escolar que podem contribuir no despertar e na sensibilização do aluno para obter o interesse pelo processo.

Portanto fica claro que o processo de desenvolvimento de Alfabetização e Letramentodo na construção do hábito da leitura e escrita está diretamente ligado à qualidade de aprendizagem do discente. Este fato fica evidente quando observa-se que o aluno que ler mais tende a apresentar melhores resultados em todas as disciplinas. Devido e extensão que se referem assunto proposto, fica aberto para o desenvolvimento de novos estudos com esse tema amplamente abordado.

Todas as constatações feitas sobre Alfabetização, Letramento, Leitura e Escrita procuram demonstrar que é a construção de sentidos na produção e/ou recepção de textos que põe a língua, e seu funcionamento, como parte essencial nas práticas escolares.

Por fim, é necessário, também, analisar os novos e variados suportes textuais que podem promover escrita e leitura de maneira tecnológica e ainda desmistificar a ultrapassada a concepção de Educação, cuja aprendizagem está centrada na relação professor - aluno e somente no âmbito escolar. Nesta perspectiva, o aprendizado de leitura e escrita precisa ser construído para novos espaços, tais como ambientes cibernéticos, além dos muros escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O preparo do educador**, In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *O* Educador Vida e Morte. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

BRANDÃO, Helena H; N. MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura**. In: Coletânea de textos didáticos. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente/ ECA** Lei Federal n° 8069, de 13 de julho de. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Orçamentárias da Educação Nacional**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em: 10 abril 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **O ensino e a aprendizagem: os dois métodos**. In: Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo. Scipione, 1999.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede** - a era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLL, César. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2013

DIAS, Ruth Joffily. **O Cotidiano na Pedagogia de Freinet**. Série Ideias n. 2. São Paulo: FDE, 2012.
FERNANDEZ, Marcela Afonso. **Percursos e Estilos de Leitura –** Navegação nas M Redes Digitais. 2009.
FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzalez (et. al.). _24 ed._ São Paulo: Cortez. 1995.
FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização,** São Paulo: Cortez, 2011
FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de le**r: em três artigos que se completam. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1983.
FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade. 6**. Ed. Paz e Terra, 1994.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14ª ed**.** São Paulo: Paz e Terra, 1996**.**
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
GIL. Antônio. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas. 2012.
KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
MARTINELLI, Marilu. **Aulas de Transformação**: O Programa de Educação em
Valores Humanos. 5. ed. São Paulo: Peirópolis, 1996.
MEY, Jacob. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: UNESP, CONPED, 2000.
PIAGET, J. **O Construtivismo na sala de aula**. 3ª ed., SP: Ática, 1982.
RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica** - para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2005.
REIS, Linda G. **Produção de monografia**: da teoria à prática. 2 ed. Brasília: Senac,
2008.
Revista NOVA ESCOLA, Edição Especial. Grandes Pensadores. Fundação Victor Civita, São Paulo: Editor abril, julho /2008.
RUSSO, M.F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6 eds. São Paulo: Saraiva, 2012
SILVA, Ezequiel Teodoro. **Conferências sobre leitura-trilogia pedagógica**. Campinas /SP: Autores Associados, 2015.
SOARES, M**. A necessidade de ler**. TV Escola, Brasília, n. 2 – Ag. – set., 2001.
SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização as muitas facetas.** Revista brasileira de Educação, São Paulo, 2004.
TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1995.
VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria A.& Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Del Arte**. Barcelona, Barral Editores, 1989.
ZILBERMAN, Regina. **Fim do Livro, fim dos Leitores**. São Paulo, 2013.
ZUIN, Antônio. A. S. **O Plano Nacional de Educação e As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. In: Revista de Ciência da Educação. Caminhos na Construção do Plano Nacional da Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemático. Nº 112 V. JUL/SET - 2010.

ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DOS ESTUDANTES DO 8º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA MADELANA

Francimone de Carvalho Simão [1]
Marilson Donizetti Silvino (Orientador) [2]

RESUMO

O presente estudo desenvolveu-se com o intuito de fomentar uma reflexão sobre a importância da linguagem de comunicação, uma vez que se sabe da importância dela para o processo enunciativo, seja ele impresso ou digital, tanto para o emissor como para o receptor. Nesse trabalho objetivou-se analisar a importância das linguagens de comunicação para os alunos do 8º ano da Escola Municipal Professora Maria Madalena da Silva. Procurando despertar os interesses dos estudantes de modo a contribuir para suas aprendizagens, bem como para a implementação de novas práticas de linguagens dentro do espaço da sala de aula, instaurando processos críticos reflexivos de construção do conhecimento com esses alunos. Diante disso, nesse estudo sobre a importância da linguagem e comunicação, o campo empírico para desenvolver a pesquisa foi uma turma de 8º ano em uma escola pública no município de Guamaré/RN. O percurso metodológico deste estudo concentra-se, segundo a natureza dos dados, como uma pesquisa de evidência qualitativa e quantitativa, através de observações feitas em sala e um questionário que resultou em gráficos que foram analisados pela professora pesquisadora. Os resultados apontam que os alunos usam a linguagem e a conceituam como instrumentos de comunicação e que ela está presente em seu cotidiano. Realizou-se esta pesquisa procurando compreender o contexto social dos alunos com o intuito de valorizar as várias formas de linguagens para a comunicação, e trabalhando o seu poder de compreensão textual

Palavras-chave: Linguagem, comunicação, Ensino, aprendizagem, Guamaré

INTRODUÇÃO

O avanço de uma educação orientada para efetivas práticas letradas é um grande desafio, pois as diversas transformações na sociedade e as demandas sociais nos campos educacional, político, econômico, dentre outros, necessitam cada vez mais de cidadãos/estudantes críticos, que atuem com competência para compreender e interpretar

[1] Pós Graduada no Curso de Especialização em Gestão Pública do IFRN, francimone_bdm@hotmail.com;
[2]Professor de Administração do IFRN – Mestre em Turismo e Gestão pela UFRN, marilson.silvino@ifrn.edu.br;
Este estudo foi fruto da pesquisa construida para a conclusão do Curso de Especialização em Gestão Pública do IFRN em 2020.

os diversos textos produzidos através dos sistemas de produção de sentido, nas diversas situações de comunicação.

Esses cidadãos/estudantes precisam entender as particularidades linguístico-discursivas dos gêneros textuais impressos e digitais, em razão de que as mudanças sociais e as demandas da inovação tecnológica mostram particularidades de cunho discursivo, textual e de construção de sentido para a construção de diferentes formas de interação social.

Dentro deste contexto, ler e escrever são habilidades necessárias para que os sujeitos exerçam a cidadania. Assim, a escola como instituição oficial orientada à formação para o letramento apresenta-se como uma instituição responsável por ampliar as competências leitora e escritora dos estudantes perante a sociedade pós-moderna e tecnológica em que vivem, pois a cada dia agrega novas formas de letramento e de socialização da informação.

Nesta perspectiva, o presente estudo, configura-se como uma tentativa de responder aos seguintes questionamentos: A aplicabilidade da linguagem para a comunicação, a escuta atenciosa e a investigação sobre os interesses dos estudantes podem contribuir para a implementação de novas práticas de linguagens? As atividades educativas nas aulas, contribuem para instaurar processos críticos reflexivos de construção do conhecimento com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental? Diante disso, o objetivo desse trabalho concentra-se em analisar a importância da linguagem e da comunicação dos estudantes do ano 8º ano em uma escola pública no município de Guamaré/RN.

O objeto da pesquisa foi desenvolvido na escola Municipal Professora Maria Madalena da Silva, a turma de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, é campo empírico desta pesquisa, que apresenta um total de 27 alunos. A escolha da turma se justifica pelo fato de optar por compor o corpus da pesquisa a turma B, com estudantes residentes nas localidades rurais e urbanas do distrito, nessa turma os alunos frequentam regularmente as aulas, estão inseridos na idade/série adequada.

O lócus dessa pesquisa é uma escola pública que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferece o Ensino Fundamental organizado em anos do 6º ao 9º ano e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos níveis I, II, atendendo a uma demanda de alunos de classe popular residentes nos bairros periféricos, nos sítios, fazendas que compõem o distrito da zona rural de Baixa do Meio, no município de Guamaré/RN.

Especificamente, a presente pesquisa processou-se no sentido de suscitar sobre os interesses e necessidade formativas dos estudantes nas aulas, descrever sobre a aplicabilidade de sequências didáticas para o contexto situacional em que estes estudantes estão inseridos e refletir sobre a implementação das novas tecnologias da informação e comunicação no contexto do ensino aprendizagem em turma de alunos regularmente matriculados no 8º ano do ensino fundamental dessa escola do município de Guamaré/RN. O estudo que ora apresenta-se está fundamentado nas ideias e nos pressupostos de teóricos que proporcionam uma importância na definição e construção dos conceitos e nas discussões teóricas e nas análises.

Os dados foram estudados a partir de reflexão sobre fontes secundárias como trabalhos acadêmicos, artigos, livros e afins, que foram selecionados. O trabalho transcorreu a partir do método conceitual-analítico, visto que foram utilizados conceitos e ideias de outros autores, semelhantes com os objetivos, para a construção de uma análise científica sobre o objeto de estudo. A presente pesquisa surgiu da observação em que se detectou as dificuldades que os alunos sentiam para compreender os mecanismos da linguagem escrita, demonstrando pouco interesse na perspectiva de uso da linguagem para a comunicação, seja ela impressa ou digital.

Ressalta-se que a referida escola tem documentação legal, tanto do ato de criação como de autorização para o seu funcionamento. Além disso, possui um quadro de docentes na sua maioria com nível superior, sendo que estes participam de formações continuadas, capacitações e estudos pedagógicos relacionados à melhoria no atendimento das políticas públicas inerentes à escola enquanto ambiente de formação cidadã. Sobre este aspecto, Kleiman (2010, p. 381) enfatiza que “Se aceitarmos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador do currículo”.

As demonstrações iniciais sobre o ensino a partir da prática do Letramento surgem com Soares (1998) que afirma que as práticas de leitura e escrita necessitam estarem ligados as exigências das demandas sociais, ou seja, tanto em sala de aula quanto fora dela, o ensino e a prática de escrita e leitura precisam motivar os educandos a entender, apreender e desenvolver as competências fundamentais para compreender, argumentar e interpretar os diversos textos e seus suportes de execução (o impresso, o oral, o digital) e de suas linguagens (visual, literária, crítica).

O termo letramento veio à tona à medida que o analfabetismo foi sendo superado na sociedade, surgindo a necessidade de os sujeitos incorporarem e se apoderarem das

práticas de leitura e escrita, para que possam utilizá-las socialmente e respondendo de forma adequada às demandas sociais de sua utilização. As discussões sobre o letramento vieram com o intuito de tornar as aulas de línguas mais significativas para o educando, quando propõem a aproximação da escola à vida, ou seja, da língua à prática social (SOARES, 2000a).

Entretanto, o maior impedimento desde os anos 80, quando o termo gerou reflexões pelo mundo, é o fato de que o letramento não foi colocado em prática em todos os sistemas e estabelecimentos de ensino até os dias atuais e, conforme Soares (2000b), a desigualdade em sua abordagem nos cursos de formação de professores e a falta de materiais de leitura que possibilitem aos alunos adentrarem em um ambiente de letramento, seja na escola, por motivo de pouco investimento em bibliotecas, ou em casa, pelo fato de que o livro ainda é um artigo caro.

Para conseguir dar conta das novas exigências da sociedade, existem outras correntes que seguem os conceitos do letramento, veem na educação uma forma de promover a igualdade, principalmente nos componentes curriculares de línguas, favorecendo a formação de identidades múltiplas e não padronizadas pela versatilidade que tais componentes curriculares oferecem para o professor, que pode levar para as salas de aula textos variados e autênticos sem se prender ao material didático.

A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS DE COMUNICAÇÃO NO ENSINO

O papel da escola é de suma importância na vida dos alunos, ela precisa acompanhar os avanços tecnológicos, incluindo em seus currículos as variedades culturais que circulam fora do espaço da sala de aula, à medida que as tecnologias avançam, no Brasil os debates são frequentes dentro do campo de estudo da linguística, procurando compreender as práticas de leitura e escrita, dentro desse universo, com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), enquanto educadores precisa-se (re)pensar a prática a partir dessas novas mudanças de leitura e escrita na atualidade, pois a internet configura-se como uma grande aliada no processo de ensino aprendizagem.

O professor, diante dessas mudanças, necessita está atento ao letramento tecnológico procurando a capacitação, adquirindo conhecimentos que irão auxiliar sua prática docente, uma vez que o ambiente escolar encontra-se em constantes mudanças, e os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN's], (1998), traz orientações pertinentes

quando afirma que “cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1998, p. 26).

Os estudos da linguagem precisam estar pautados na dinamicidade dos textos que circulam socialmente, uma proposta de ensino mais significativo, o ensino de Língua Portuguesa deve ser ajustado para as diversidades textuais, segundo Marcuschi (2008) os gêneros de interesse dos alunos não são mais os mesmo de antes, como: uma carta uma bula de remédio, uma crônica, hoje o grande interesse parte dos textos que circulam nas redes sociais, mas se sabe que existe uma resistência nas escolas quando se fala em usar as tecnologias, dentro da sala de aula, percebe se que muitas vezes há uma falta de conhecimento sobre as tecnologias educacionais.

Trabalhar com a diversidade de gêneros textuais em sala de aula, é muito importante para a formação do aluno, uma vez que a gramática por si, não consegue suprir os aspectos de formar cidadãos críticos, capazes de exercer seu papel na sociedade. O objetivo de contextualizar o ensino, contribui para que o aluno seja participante da sua própria aprendizagem, através da busca por informação e reflexão crítica.

Com o avanço da tecnologia, a realidade social tem sido representada de formas diferentes, representadas pelo surgimento de novos gêneros discursivos, chamados de digitais. Esses gêneros são conhecidos pela sua estrutura multimodal, que influencia novas formas de escrita, leitura e comunicação, mostrando que a sociedade está cada vez mais sendo representada por imagens, que, de acordo com Dionísio (2005a), incorporam uma linguagem visual e verbal, com formas diferentes de textos, resultado das inovações tecnológicas entre a linguagem e a comunicação.

> [...] se configuram como textos sociocomunicativos utilizados no dia a dia. Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se dizer que toda comunicação ocorre por meio de gêneros textuais. Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI 2005, p. 22).

Por meio dos gêneros, as pessoas comunicam e interagem entre si, apesar deles estarem em constantes mudanças, o que vem garantindo a propagação do conhecimento, com isso é preciso levar o aluno a ter um domínio da diversidade de textos que circulam na sociedade, promovendo uma comunicação mais sólida entre os falantes do código, pois as capacidades comunicativas acontecem a partir do sentido de que os enunciados

estabelecem ente si, se isso não ocorresse a comunicação não aconteceria de maneira eficiente.

A leitura e a escrita são fatores primordiais, e o processo de letramento dos indivíduos tem uma finalidade de sua atuação social com as habilidades comunicativas, algo muito além de saber ler o código linguístico, que estão relacionadas a multiplicidade de conhecimentos que as pessoas apresentam na sociedade, não se restringindo ao ato somente do uso da norma culta e tradicional do ensino.

As habilidades comunicativas, dão suporte para mediar a comunicação, apresentando um campo amplo de possibilidades linguísticas, para Marcuschi, 2001, p. 141, "os manuais escolares precisam contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem" e sabe-se que os materiais escolares não tem trazido conteúdo atual que faça uso das tecnologias.

Com a utilização das inovações de ferramentas didáticas, amplia-se a possibilidade de letramentos digitais ou os multiletramentos que estão voltados para perfil multiculturais representados pela multimodalidade de textos. Os estudos sobre os multiletramentos acreditam que o mundo na atualidade se apresentam por meio das múltiplas culturas que usam a comunicação por meio de textos impressos ou digitais, conhecidos como textos multissemióticos, que são estruturados através das várias linguagens sejam elas, verbal, oral, escrita ou sonora, que vão dá significados aos textos.

Reflete-se que o papel da escola frente ao novo perfil do aluno e aos novos letramentos, traz a reflexão que os multiletramento, e as novas tecnologias de informação, através das suas linguagens, instigam a mudar um pouco a concepção de ensino e aprendizagem, que estão baseadas em práticas muitas vezes descontextualizadas da realidade do aluno.

As Tecnologias de Informação e Comunicação, que toma como ponto de partida à escrita, passou a ser, na contemporaneidade, peça propulsora na interligação do sistema de rede conectada aos meios eletrônicos, ganhando um novo estilo constitutivo marcado por formas híbridas de texto que misturam sons, imagens, palavras (recursos verbais e não-verbais).

A linguagem escrita é a mais utilizada para a comunicação, com o avanço da tecnologia ela ganhou um espaço de destaque, pois é através dela que as pessoas se conectam, em outros meios de propagação que é a internet, a forma como ela é construída,

através de imagem e linguagem verbal, faz inteira relação de textos multimodais que chamam a atenção, de quem a utiliza.

> Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais. (DIONÍSIO, 2005c, pp.159-160).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda enfatizam que

> O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p.55).

Diante disso surge a necessidade de uma abordagem nas aulas de língua portuguesa mais significativa, sendo uma tarefa árdua, uma vez que diante da prática, acostuma-se a trabalhar com outras esferas textuais, e os discentes tem um contato diário com várias informações que circulam nas mídias, e somente o que o professor diz que não será suficiente para inseri-lo dentro de uma sociedade em constantes mudanças.

No entanto, o espaço escolar/sala de aula precisa estar aberto/a às novas linguagens de textos multimodais, tornando-se um ambiente agradável de fácil acesso, em que circulem textos da esfera social/digital que não estão dentro do espaço da sala, trazendo mecanismos que contribuem para um ensino-aprendizagem, inovador, reconhecendo que o uso das tecnologias, garante uma participação mais ativas desses alunos, dando-lhes autonomia e criticidade.

Algumas transformações têm repercutido na educação do século XXI, a comunicação tem apresentado várias formas de linguagem, hoje percebe-se o uso das mídias eletrônicas como forma de comunicação e informação, as redes sociais, tem sido um grande veículo de circulação dessa diversidade de gêneros bem com o processo de comunicativo em grande massa.

A cultura dos multiletramentos tem se mostrado muito diversificada, a multisemiose dos textos está presente nesse processo comunicativo e por meio dos

aplicativos utilizados nos smartphones e computadores, que os usuários têm demonstrado grande interesse em utilizá-los para interagir mais na sociedade.

Apesar de alguns teóricos mostrarem a importância, do trabalho com gêneros que estão diretamente ligados às inovações das tecnologias, existe muita resistência em sua efetivação em salas de aula, a falta da utilização das metodologias digitais ou tecnológicas conhecidas como TIC'S nas escolas, é resultado da falta de conhecimento tanto por parte do professor e interesse do aluno, configurando ainda como desafiador.

No contexto atual há a necessidade de se incluir o letramento da multimodalidade textual, uma vez que, os recursos semióticos apresentados nos textos, necessitam de saberes para a compreensão semióticas que estão presente em sua construção, alcançando o propósito comunicativo de cada prática social.

Os gêneros digitais estão presentes no cotidiano e no espaço social do aluno, competindo ao professor usar de suas potencialidades linguísticas multimodais, que são capazes de despertar no aluno competências discursivas nas aulas de Língua Portuguesa, como ferramenta que contribui para aprimorar a leitura e escrita desses alunos.

O trabalho com produção textual é algo que os alunos veem como uma punição, ou algo que não atrai o interesse deles, a inserção dos gêneros digitais nas aulas, desperta a atenção, pois é um tipo de texto que eles têm familiaridade, prendendo a atenção, oportunizando caminhos para trabalhar o conteúdo da disciplina de maneira mais atrativa, seja através de uma análise linguística, de interpretação, compreensão textual.

O professor pode fazer uso desse recurso, despertando no aluno através dos textos verbais e não verbais, qual a intenção comunicativa de seu produtor, a quem se destina a mensagem, tudo isso através da análise argumentativa, levando o aluno a formar opiniões e construções de sentidos, explorando os conteúdos linguísticos que os compõem.

METODOLOGIA

O presente trabalho busca analisar a importância da linguagem e da comunicação no ensino de língua Portuguesa em uma turma do 8º ano de uma escola pública da rede municipal de ensino, Tendo como intuito contribuir para implementação de novas práticas de linguagens dentro do espaço da sala de aula, procurando levar em consideração o contexto social em que os alunos estão inseridos, valorizando as várias formas de linguagens que eles utilizam para a comunicação, buscando trabalhar o poder de compreensão dos mecanismos textuais.

Para Chauí (1999), a pesquisa científica é como algo que lança na interrogação; que pede reflexão, crítica, enfretamento com o instituído, descoberta, invenção e criação. Já Houaiss (2001), define que a pesquisa trata de um conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc.

Compactuando com essas ideias, acrescenta-se que o contexto da pesquisa está atrelado à busca de melhor compreender a realidade do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, visando melhorias formativas e pedagógicas.

Almeja-se atingir esse intento, optando-se por embasar estes estudos nos pressupostos da pesquisa qualitativa e quantitativa. O percurso metodológico do estudo concentra-se, segundo a natureza dos dados, como uma pesquisa de evidência qualitativa. Gonsalves(2003, p. 68), discorre sobre este assunto enfatizando que esse tipo de pesquisa "preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas".

Sobre a pesquisa qualitativa, Creswell (2007) recomenda as características baseadas nos estudos de Rossman e Rallis (1998), que por sua vez, defendem a ideia de que:

> A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. (CRESWELL, 2007a, p. 186)

Nesse sentido, para que o estudo se concretize de forma consistente e consequentemente a realização do alcance dos objetivos, foram realizados uma investigação direta dos dados em seu ambiente natural, a sala de aula, e desse modo, concentrou-se o foco dessa pesquisa na reflexão sobre o uso da linguagem para a comunicação nas aulas de Língua Portuguesa.

Destaca-se que o processo sistemático de análise dos dados construídos está em conformidade com o processo de codificação de Tesch et. al (1990 apud CRESWELL 2007b, p. 196). Portanto, o processo de análise dos dados que compõem o corpus da pesquisa em ênfase perpassa diferentes contextos.

A partir das observações iniciais, aplicou-se com os estudantes um questionário com perguntas abertas, para analisar quais conhecimentos os alunos tinham sobre a linguagem e sua relação com a comunicação, identificando assim seus interesses e necessidades formativas e construir dados que permitissem conhecê-los melhor.

Esta pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública do município de Guamaré/RN, escola de grande porte que atende turmas de fundamental I, II e EJA, com um quantitativo de 960 alunos em média, dividido nos três turnos, a turma que realizou-se a pesquisa foi 8º ano do ensino fundamental II, especificamente a turma B, esses alunos apresentavam muitas dificuldades em relação a linguagem e a comunicação bem com os mecanismos da língua, para compor o corpus da pesquisa foram feitos 27 questionário de acordo com o número de alunos, dos 27 questionários aplicados recebemos todos, mas os dados foram construídos através de uma mostra.

A escolha da turma justifica-se pelo fato de serem alunos estudantes residentes nas localidades rurais e urbanas do distrito, e que nessa turma os alunos frequentam regularmente as aulas, e estavam inseridos na idade/série adequada.

As coletas destes dados foram realizadas no ano letivo de 2019 na referida escola que se desenvolveu a pesquisa, mas os gráficos e as análises foram concluídos no ano em curso.

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi um questionário com quatro perguntas abertas, sendo constituído por indagações, como, qual o significado de linguagem para os estudantes pesquisados? Qual a importância da Linguagem para a Comunicação? Como nos comunicamos, atualmente? Qual a importância da Linguagem para a Comunicação nas redes sociais? Com a aplicação do questionário, construiu-se dados que identificaram melhor esses alunos. Desta forma, observa-se os assuntos/temas de interesse deles, bem como a visão atinente à linguagem e à comunicação, sobre eles comunicam atualmente e a importância da linguagem para a comunicação.

Primeiramente, realizou-se uma organização dos dados para a análise em que se digitou as notas de campo e dos questionários. Em seguida, realizou-se a leitura crítica analítica de todos os dados, objetivando refletir sobre as informações.

A partir disso, utilizou-se o processo de codificação para gerar uma descrição do cenário e dos atores envolvidos na pesquisa, e assim, apontou-se as categorias e os subtemas que enriqueceram a análise da temática central, prevendo como a descrição e os temas são apresentados na estrutura composicional do texto qualitativo.

No processo de construção dos dados, elegeu-se os procedimentos que seguem: As Observações - A opção por observações da dinâmica da sala de aula assegurou-se exatamente pelo fato de estas possibilitarem, diante do que afirma Creswell, 2007c, p. 190, o registro “de maneira não estruturada ou semiestruturada [...], as atividades no local de pesquisa”. De tal modo, se observou a dinâmica de funcionamento da sala de aula, ou

seja, a forma em que o professor conduz a aula e de como reagem os alunos diante do que é proposto. Mais especificamente, essa observação centrou-se no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

No caso das notas de campo das observações, desenvolveu-se as atividades ao término das aulas, sem a presença dos demais envolvidos no cenário de pesquisa, já que se manteve uma relação interpessoal com eles sendo necessário agir o mais isento possível dessas interferências.

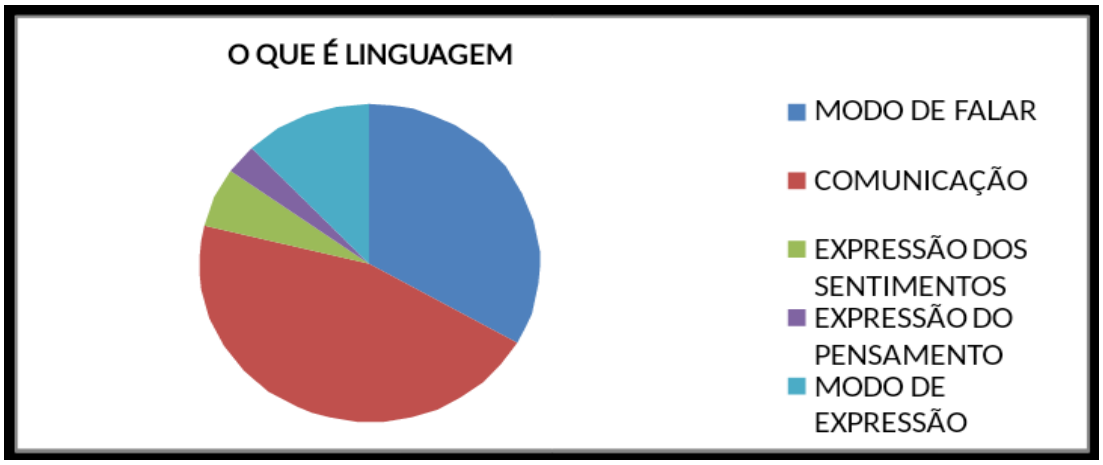
Outro procedimento escolhido foi o Questionário - O uso do questionário objetivou-se em construir dados que possibilitassem conhecer mais os alunos, identificar preferências e interesses, principalmente em relação à leitura e à produção textual escrita, além das concepções deles referentes a conhecimentos específicos ao processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por eles vivenciados tratando-se de um "instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito" (MARCONI & LAKATOS,1999, p. 100).

RESULTADOS E DISCUSSÃO - A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS DE COMUNICAÇÃO PARA OS ALUNOS DO 8º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA MADALENA DA SILVA.

Nesta pesquisa, poucos alunos encontravam-se nos níveis de aprendizagem compatíveis com o ano de escolarização, com domínio da leitura e da escrita, posicionamento argumentativo demarcado pela oralidade, entre outros aspectos. A referida turma era composta por uma maioria de discentes que tinha a atenção comprometida, que não conseguiam envolver-se em atividades que requeiram o mínimo de concentração. Alguns eram inquietos e não conseguiam realizar às atividades que lhes eram propostas, não possuíam organização pessoal, mas conseguiam, por vezes, estabelecer vínculos sociais produtivos em sala de aula.

Parte dos estudantes apresentavam pré-disposição para a realização de atividades com jogos e materiais lúdicos e/ou músicas, especialmente, quanto ao uso dos gêneros digitais, fato que se impunha à professora um planejamento diversificado que contemplasse a diversidades sem esquecer as especificidades, pois não há como, na coletividade, esquecer as individualidades. Surgindo a ideia de levantar um questionário com dados sobre conhecimentos básicos de comunicação.

Gráfico 01 – Significado de linguagem para os estudantes pesquisados.



Fonte: Autoria Própria (2020)

Verifica-se no Gráfico 01 15 alunos responderam que linguagem é modo de falar, é comunicação, modo de expressão, sendo que apenas 12 responderam que é modo de expressão ou expressão de pensamento.

Muitas pessoas fazem uma confusão natural entre língua e linguagem. Para evitar esta confusão é útil conhecer o significado de ambas conforme a sua definição léxica. Assim, segundo o dicionário Houaiss, 2009, p. 464, língua é: "conjunto das palavras e das regras que as combinam, usadas por uma comunidade linguística como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito"; e Linguagem é: "o conjunto das palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade."

A linguagem é um fenômeno humano e, por conseguinte, está intrinsecamente relacionada com práticas sociais. Consequentemente, quando se perguntou pelo significado, é fundamental considerar o que as pessoas estão fazendo quando usam a linguagem.

A forma de linguagem é determinada pelo emissor que por sua vez transmite ao receptor sua mensagem. Rousseau et. al (1781, apud FRANCHETTO, 2004a, p.17) afirma que "A linguagem responde a uma necessidade interna humana, que surgiria mesmo sem o intermédio da voz". É interessante essa afirmação do Rousseau (1994), pois se entende que mesmo não existindo a voz, para ele a linguagem aconteceria de outra maneira, mas haveria; percebe-se então, que é algo expressado involuntariamente pelo ser humano.

Neste contexto, para Rousseau (1994), a linguagem está diretamente ligada ao desenvolvimento das formas da vida social, no entanto, é importante que se tenha

conhecimento dela, pois foi por meio das crenças e teorias que estudiosos, após anos de pesquisas, propuseram diversas definições sobre linguagem.

Quando questionados sobre a importância da linguagem para a comunicação percebe-se que os estudantes associam a importância da linguagem a alguns termos suscitados ao responderem o questionamento anterior, como, por exemplo, escrever, falar, conversar, estabelecendo uma relação entre o que se pensa ser a linguagem e a sua importância, como evidenciou no gráfico 02

Gráfico 02 – Qual a importância da Linguagem para a comunicação?



Fonte: Autoria Própria (2020)

A linguagem está presente na relação entre pessoas e no cotidiano, configurando-se como o principal instrumento de interação entre os indivíduos, se comunicando por meio da linguagem. Quando questionados sobre a importância da linguagem para a comunicação os alunos conceituaram de diversas formas sobre a importância que a linguagem tem para a comunicação.

Especificamente, 11 alunos responderam que ela serve para a comunicação, ela está presente nas várias formas, seja verbal ou não verbal, 03 estudantes caracterizaram a linguagem como o ato de falar, 02 discentes fizeram relação ao ato da escrita, 07 participantes relataram que seria a compreensão e entende-se esse ato, como comunicar-se, ou seja, a forma mais eficaz de se relacionar com o mundo, e 05 alunos responderam isso. Ao refletir sobre estes dados percebe se que o uso da linguagem está enraizado na cultura da humanidade e para Bakhtin

> [...] a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a

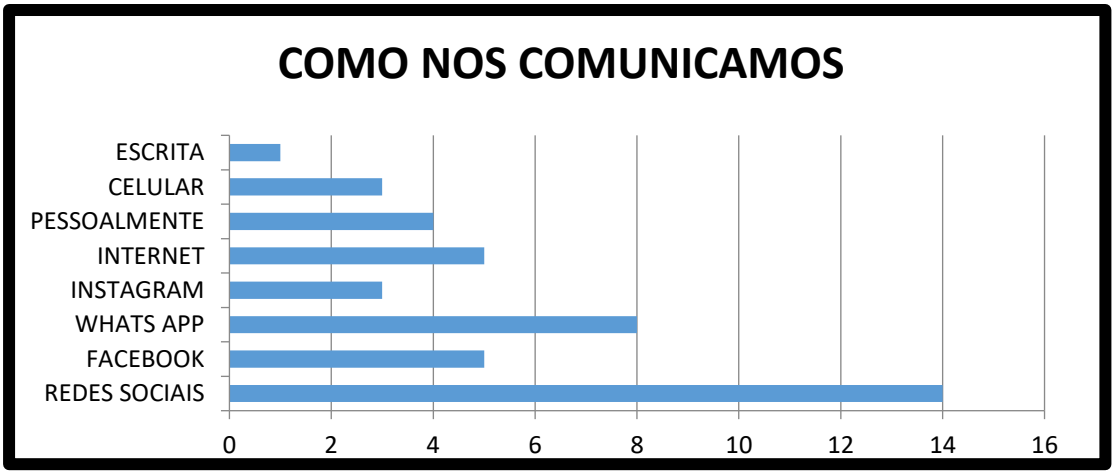
> científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2014).

De acordo com o pensamento de Bakhtin (2014), a linguagem tem relação direta daqueles que a utilizam, ou seja, ela precisa estar inserida dentro de um contexto de comunicação, condicionadas as situações sociais dos seus falantes, externando a forma como eles veem o mundo.

Através da linguagem, os valores da sociedade são exteriorizados, à medida que o ser humano vai interagindo no meio social, é por meio da linguagem que o processo de comunicação entre pessoas se estabelece, e são compreendidos seus anseios e vivências e o meio em que os indivíduos estão inseridos.

A linguagem está em constantes mudanças, dependendo do seu contexto e veículo de comunicação, ao questionar sobre como as pessoas se comunicam atualmente, especificamente, sobre a forma que os estudantes mais usam para se comunicar, percebeu o quanto as tecnologias estão presentes na vida das pessoas.

Gráfico 03 - Como nos comunicamos atualmente?



Fonte: Autoria Própria (2020)

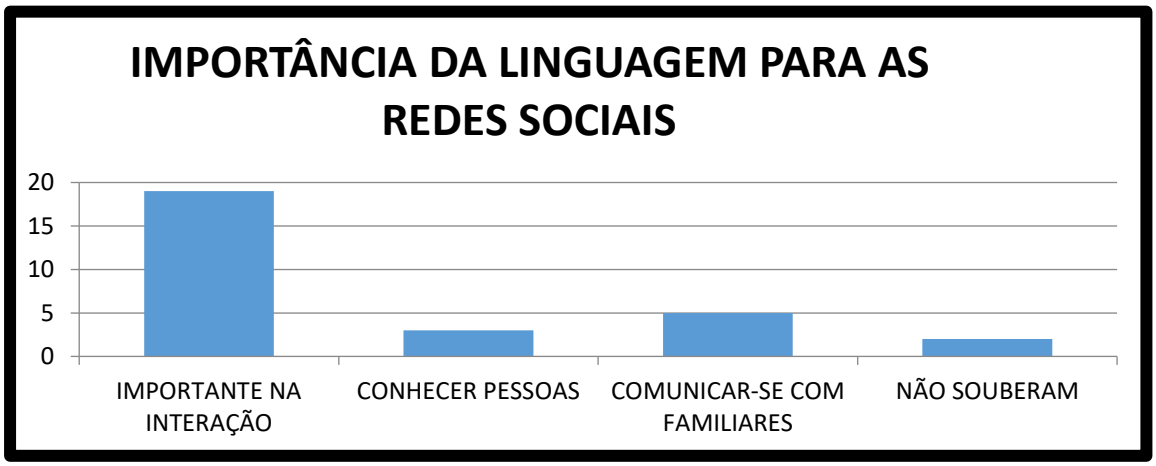
Com a evolução tecnológica presencia-se uma linguagem em uso com suas diferentes maneiras, visuais e verbais, mostrando a diversidades de textos multimídias que surgem com a demanda da tecnologia dos novos letramentos, necessitando de uma interpretação.

Tal observação se evidencia ao constatar-se que a internet tem sido um suporte significativo para a circulação de práticas de linguagens, causando preocupações com a

forma como esses leitores fazem uso para dá sentidos aos textos que nelas circulam, observa-se que as respostas dos alunos, mostram como eles se comunicam atualmente.

Em seguida, foi questionado aos estudantes sobre a importância da Linguagem para as redes sociais. Ao deter-se à observação das respostas dos alunos, precisou-se antes compreender que a linguagem humana consiste em um sistema de comunicação e que a vida na sociedade se dá através da linguagem, pois ela tem um papel de importância na sociedade, o que reflete sobre esse veículo nas redes sociais.

Gráfico 04 – Qual a importância da Linguagem para as redes sociais.



Fonte: Autoria Própria (2020)

As respostas dos alunos revelam-se a intencionalidade e a função das redes sociais que é a interação. Esta foi uma das perguntas que se obteve maior unanimidade de respostas, a linguagem como interação, e dentro do contexto de intencionalidade com que se a utiliza.

Nos dias atuais, os espaços da mídia estão cada vez mais frequentados, a tecnologia e a informação estão caminhando em uma velocidade, e os educadores precisam (re) significar sua prática, procurando trabalhar com as diversidades de gêneros que fazem parte do cotidiano desses alunos, pois essa diversidade tem chamado a atenção e despertado interesse, através de uma escrita própria com suas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo configurou-se no sentido de fomentar um diálogo da importância dos gêneros escritos e digitais que precisa ser entendido como componente linguístico-discursivo dentro das aulas de Língua Portuguesa. Espera-se que a discussão sobre o uso desses gêneros que circulam nas mídias, tenha mostrado, que através deles novas formas de comunicação surgiram, com o intuito de significar a cultura letrada.

As observações iniciais neste estudo apontavam que a relação dos alunos entre si demonstrava ser desrespeitosa por parte da maioria dos alunos constituintes da turma. Já a relação aluno x professor de início, demonstrava ser respeitosa.

Socialmente, alguns estudantes da turma em ênfase possuem aspecto familiar desestruturado. Todos se encontram em uma mesma classe social econômica, classe média baixa, mas com suas particularidades socioeconômicas. Na sua maioria, não demonstravam interesse e/ou disponibilidade na realização de atividades extraclasse, fato que, a princípio, configura-se como um fator de dificuldade para o processo ensino-aprendizagem.

Na pesquisa, poucos alunos encontravam-se nos níveis de aprendizagem compatíveis com o ano de escolarização, com domínio da leitura e da escrita, posicionamento argumentativo demarcado pela oralidade, entre outros aspectos.

Outro ponto que merece destaque é o alto índice do uso do celular, apesar de não ser permitido. Ao conversar com os estudantes sobre suas áreas de interesse, estes relataram que gostariam de poder utilizar o celular para “estudar” nas aulas.

Sobre este aspecto, percebe-se que, no grupo de WhatsApp criado por eles, as conversas giram em torno do gênero digitais, ao responderem um questionário para a pesquisa, as respostas também surpreenderam.

Além disso, destaca-se que alguns alunos possuíam dificuldades na escrita, mas conseguiam formar palavras com ajuda dos colegas de sala. Isso requer acompanhamento constante e sistemático da professora, pois não toleravam frustrações e se algo não se adequasse ao seu interesse, já perdiam o controle e passavam ao comportamento agitado, fato que dificultava no processo de conclusão da atividade em ênfase.

Em síntese, percebe-se que os estudantes são interessados nos gêneros que circulam nos ambientes virtuais, mas, em relação ao desenvolvimento cognitivo, são alunos que tem uma dificuldade de ler, escrever e interpretar.

Os desafios do professor são diversos frente a esse novo público de estudantes que buscam cada vez mais acesso à informação e também que interagem em ambientes midiáticos, questionando a participação da escola nesses ambientes de aprendizagens, já que estão mais próximas dos alunos, e cabe procurar utilizá-las a favor da aprendizagem, para proporcionar um conhecimento mais significativo, uma vez que esses espaços estão mais próximos dos alunos, muitas vezes, a ausência dessa conexão, tem provocado desestímulos nas práticas de leitura e escrita e sua interação com ambientes sociais.

Diante disso o professor de Língua Portuguesa precisa (re)significar sua prática, ampliar sua proposta de trabalho com a utilização dos gêneros que circulam nos ambientes das redes sociais, pois é a maneira que os alunos mais utilizam para a comunicação, sendo imprescindível compreender os textos comunicativos que fazem parte do cotidiano dos alunos, com o intuito de valorizar as várias formas de linguagens e sua comunicação, uma vez que estão crescendo por meio das tecnologias digitais, sendo os mecanismos que mais utiliza-se nos dias atuais para a comunicação em massa , esse estudo não é conclusivo e abre espaço para novas análises.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998 p. 4-23.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1998. Recuperado em 05 de abril de 2020, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf.

CHAUÍ, M. . Uma Ideologia Perversa. (Folha de São Paulo), São Paulo, Caderno Mais! p. 3, 14 de março, 1999.

CRESWELL, Jhon W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução de Luciana de Oliveira Rocha (2a Ed). Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. [orgs.]. Gêneros textuais: reflexões e ensino. (2a Ed). Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica (3a Ed). Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n. 2, 375-400, jul/dez. 2010. Recuperado em 05 de abril, 2020, de http://periodicos.ufsc.br/index.phd/perspectiva/article/view/2175-795X2010v28n2p375.

MARCONI, Maria de A., LAKATOS, Eva M. Técnicas de pesquisa (3a. Ed). São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A. Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais. Recife: UFPE (inédito), 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & SIEBENEICHER, Brito Karim (Orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. (p. 15-58). Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANÁLISE DE DADOS REFERENTE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MATERIAIS DIDÁTICOS MANIPULATIVOS E AO USO DA TECNOLOGIA NA CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO DE AUTISTAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA.

Jussara Patrícia Andrade Alves Paiva [1]
Allane Priscylla Ribeiro da Cruz [2]
José Humberto de Araújo Alves [3]
Maria Thays Almeida da Silva [4]

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema apresentar resultados das produções acadêmicas das plataformas do Repositório da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com objetivo de identificar o número de produções na área de Ensino Matemático em relação ao autismo, identificando e analisando três subconjuntos: a formação de Professores em relação ao autismo, para saber lidar com as situações vivenciadas em uma sala de aula, o uso de materiais didáticos manipulativos e a tecnologia como recursos auxiliares nesse processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa em relação a abordagem do problema é de caráter qualitativo, já em relação aos objetivos caracteriza-se como descritivas, uma vez que, usa como fonte principal a coleta de dados. Os resultados demonstram que há uma escassez de produções com esses subconjuntos em relação ao autismo. Percebeu-se ainda que os números de publicações neste quesito, a maior parte está voltada para a área de saúde. Destacou-se também, a importância das produções acadêmicas acerca desse assunto como recursos facilitadores para o auxílio da inclusão de crianças com TEA nas salas de aula.

Palavras-chave: Autismo. Ensino da matemática. Formação de professores. Materiais didáticos manipulativos. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, abordamos a matemática dentro da educação autista. Quando falamos sobre ensino matemático, compreendemos que o professor atua como auxiliar na aprendizagem do discente, principalmente através da compreensão dos saberes

1 Doutora pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, jussara@dce.ufpb.br;
2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, allanecruzufpb@gmail.com;
3 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, josehumbertoalvesufpb@gmail.com;
4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mtmariathays@gmail.com.

matemáticos em situações seu cotidiano, ou seja, aproximando o ensino a sua própria realidade, e, de acordo com Busato (2016), as crianças com autismo possuem uma grande dificuldade em compreender conceitos abstratos e, consequentemente, em estabelecer relações concretas com o ensino da matemática. Desse modo, vemos a necessidade de trabalhar essa educação inclusiva.

A Educação Inclusiva, nos últimos anos, vem sendo citada mais enfaticamente nas esferas da sociedade. No Brasil, o ato de incluir todo e qualquer cidadão com suas diferenças e especificidades educacionais é assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI - (Lei nº 13.146) desde o dia 06 de Julho de 2015, e, especialmente para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), temos a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764), sancionada em nossa legislação no dia 27 de Dezembro de 2012, todavia seu cumprimento não assegura total solução para suas necessidades, visto que é perceptível uma grande lacuna existente dentro desses direitos, em especial no direito da educação.

Com a Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ficou estabelecido que todo indivíduo (criança, jovem e adulto) deveria desfrutar das oportunidades educacionais direcionadas às suas necessidades de aprendizagem, porém a realidade da formação acadêmica, a estrutura física da escola, de recursos que viabilizem o desenvolvimento cognitivo e a preparação adequada para atender esses discentes de forma eficaz e significativa, refletidos pelas pesquisas relacionadas a esse tema, apontam que

> O movimento pela inclusão presente em nosso cotidiano, seja pela mídia, por organizações sociais ou por políticas públicas, tem consolidado um novo paradigma educacional no Brasil – a construção de uma escola aberta e acolhedora das diferenças. Este paradigma tem levado a busca de uma necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com o objetivo de promover uma educação para todos nas escolas regulares (FERNANDES; HEALY, *apud* SALES, 2013, p. 28).

Nossa pesquisa se divide em duas partes. Na primeira parte, apresentamos os materiais catalogados no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); e na segunda parte, apresentamos os materiais catalogados na plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa envolve os trabalhos sobre educação matemática e autismo, dividida em três subgrupos, o primeiro destacará os materiais disponíveis sobre formação de professores, o segundo

sobre tecnologia, e o terceiro sobre materiais manipulativos. Enfatizamos que esses trabalhos incluem artigos, tcc, dissertações e teses, publicados entre os anos de 2010 e 2020. Foram utilizados os descritores: “autismo” e “matemática”. Dessa forma, foi possível identificar 125 estudos acadêmicos, destes, apenas 19 tratam dos três subgrupos mencionados.

Justificativa

O interesse em pesquisar sobre a quantidade de materiais disponíveis nas plataformas CAPES e no Repositório da Universidade Federal da Paraíba em relação ao Autismo e Matemática, tem foco principal em divulgar materiais que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem por alunos autistas no universo da Matemática e sinalizar quanto aos números de publicações relacionado a esse tema, pelo motivo de existir uma grande necessidade de investigações nesta área, uma vez que o direito à educação é assegurado por Lei.

O direito à educação por pessoas com deficiência vem sendo discutido em diversos meios. Tentando sempre encontrar formas de ensino que beneficiem todos de um modo amplo. Denotando o autismo, Andrade (2013), acentua sobre o processo de ensino e aprendizagem que:

> temos que abandonar a visão conformista e assistencialista sobre a qual estamos historicamente ancorados. Se queremos honrar nosso dever de assegurar-lhes o direito à educação, é hora de começarmos a discutir formas de se fazer isso de modo a ensinarmos de fato todos os indivíduos e não apenas selecionar os que consigam superar as inadequações das nossas práticas (ANDRADE, 2013, p. 99).

De acordo com os dados divulgados nas Sinopse Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP[5]) há um crescimento significativo nesses 10 anos em relação à matrícula em classes comuns, tanto privada como pública, de discentes classificados como TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento, participando deste grupo: Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), na Educação Básica. Com isso, fica a encargo da escola e dos docentes assegurar esta lei de direito à educação por pessoas com deficiências, oferecendo oportunidades igualitárias e que garantam o desenvolvimento de habilidades já descritas na BNCC.

5 Retirado do site http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica

Diante do exposto, o principal objetivo deste artigo é evidenciar um recorte sobre o cenário real vivenciado pelas escolas em relação a inclusão de discentes autistas. Onde foram abordadas questões de inclusão social, metodologias e o professor de matemática nesse processo, mas com limitado material auxiliar. Espera-se que as informações aqui denotadas possam permitir gerar novos objetos de pesquisas nesta área.

Referencial teórico

A formação de professores no processo de educação autista

A formação de professores direcionada para o ensino ao aluno autista é um dos pilares para a busca da efetivação do ensino inclusivo de qualidade. No campo da licenciatura em Matemática, a matriz curricular, os debates e pesquisas sobre esse objeto de estudo caminham a passos lentos, alertando para a inércia do ensino nessa vertente. Isto pode ser confirmado através da declaração feita por um docente de matemática em sua Dissertação de Mestrado:

> Uma questão que me preocupa bastante é que em meu curso de licenciatura em nenhum momento tivemos discussões ou matérias que nos permitissem estudar sobre os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Em algumas escolas que atuei o relato dos professores era sempre de que não estavam preparados para trabalhar com esses alunos. Nas rodas de conversa era bastante comum ouvir os professores reclamarem da lei que trata da inclusão, diziam que só funcionava no papel, pois colocar esses alunos em sala de aulas regulares não era inclusão uma vez que os professores não tinham preparo para enfrentar tal situação e não sabiam como lidar com isso (CONCEIÇÃO, 2012, p.21).

Para que se consiga amenizar os espaços na formação de professores de matemática em relação ao trabalho inclusivo, especialmente com alunos diagnosticados com TEA, é imprescindível a cooperação conjunta entre professor-escola-família, para que haja harmonia e responsabilidade no direcionamento e planejamento na inserção desses indivíduos em relação às suas atividades dentro do contexto escolar e fora dele. Visto que, “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (MANTOAN, 2006, p. 54).

O papel da matemática na integração do aluno autista na sociedade é extremamente indispensável, uma vez que o pensamento matemático contribui para a

formação do cidadão, ajudando no desenvolvimento da reflexão crítica frente aos desafios do cotidiano, como reforça Fasheh,

> […] o ensino de matemática, assim como o ensino de qualquer outro assunto nas escolas, é uma atividade "política". Este ensino ajuda, de um lado, a criar atitudes e modelos intelectuais que, por sua vez, ajudarão os estudantes a crescer, desenvolver-se, ser crítico, mais perspectivo e mais envolvido e, assim, tornar-se mais confiante e mais capaz de ir além das estruturas existentes, de outro lado, pode-se produzir estudantes passivos, rígidos, tímidos e alienados. Parece não existir nenhum ponto neutro entre essas duas formas de ensinar (FASHEH, 1980, p.17).

Nessa perspectiva, entende-se que a formação de educadores da disciplina de matemática é fundamental para a inclusão do aluno com TEA, todavia nota-se o descaso e despreparo quanto a essa questão, configurando um contexto desproporcional em relação às leis e teorias de inclusão social e educacional. Assim, ao pensarmos sobre a inserção do estudante autista, o papel do professor, da matemática e o processo de ensino-aprendizagem comungamos com o entendimento de que, a Educação Matemática é o melhor ambiente que temos, dentro da escola organizada e construída historicamente, para discutir tanto as dessemelhanças quanto discorrer sobre os dois processos que envolvem-se, a exclusão pelo outro e a minha própria recusa em ser de certo modo (LINS, 2005).

Com isso, abrimos caminho para a compreender que o processo inclusivo exige olhares detalhistas, necessários não somente no que diz respeito a inclusão do estudante autista, mas também nas carências existentes no desenvolvimento educador matemático inclusivo e todos os aspectos por trás de sua formação teórica e prática, como enfatiza Bereohff (1991 *apud* OLIVEIRA; BARRETO, 2018) sobre os desafios do educador ao afirmar que,

> educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos entre o professor e estas crianças tão desconhecidas e, na maioria das vezes, imprevisíveis (BEREOHFF, *apud* OLIVEIRA; BARRETO, 2018, p. 72).

Segundo Capellini (2001), um autista pode ser considerado uma incógnita até mesmo para os médicos, pois ainda não se sabe o que se passa no cérebro do mesmo; porém, mesmo diante dessa situação, existem pesquisas que tratam da relação do autista com o aprendizado, e, nesse aspecto, Nunes (2008) aponta que

> As crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um

> programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem […] (NUNES, 2008, p. 4).

Através disso, nota-se que o processo educacional dos autistas deve ser realizado respeitando suas limitações e diferenças, tornando-se evidente a necessidade de buscas mais efetivas por metodologias e estruturas educacionais que possam desencadear um desenvolvimento substancial na aprendizagem significativa desses alunos.

Metodologia ativas no processo de educação autista

Em sua pesquisa, Albuquerque (2018) traz que no desenvolvimento da criança, seja ela portadora de alguma deficiência ou não, o brincar é fundamental para a socialização e comunicação, pois estimula a imaginação e também sua autoestima, o que corrobora Vygotsky (1998) ao afirmar que "A criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico"; dessa forma, vemos que o ato de brincar pode ajudar, em especial, a criança autista, visto que dentro de suas características destacamos a dificuldade de socialização.

Diante do exposto, podemos fazer uso das metodologias ativas educacionais, as quais, segundo (BARBOSA; MOURA, 2013) refere-se a atividades que faz o aluno interagir melhor, perguntando, respondendo, criando o próprio conhecimento. Os mesmos autores ainda indicam o ensino por meio de projeto e por meio da solução de problemas como eficazes metodologias ativas. Assim, podemos incluir os Materiais Didáticos Manipulativos (MDM) que são caracterizados como ferramentas com propriedades pedagógicas educacionais e com finalidade didática. Quanto aos materiais que estimulam a aprendizagem dos discentes de forma dinâmica. Silva (2012) corrobora afirmando que o uso de MDM é uma alternativa para o desenvolvimento dos alunos autistas, pois contribui em sua socialização, afetividade e, em especial, em sua aprendizagem.

Para Sarmento (2012) o uso desse material em sala de aula garante aos alunos experiências físicas através do contato direto com os objetos, seja realizando medições, descrevendo, ou comparando com outros da mesma natureza; além disso, também permite que os discentes obtenham experiências lógicas através das diversas formas de

representação. O mesmo autor ainda mostra em seu estudo que a utilização de MDM oferece uma série de vantagens para a aprendizagem das crianças, como, por exemplo,

> a) Propicia um ambiente favorável à aprendizagem, pois desperta a curiosidade das crianças e aproveita seu potencial lúdico; b) Possibilita o desenvolvimento da percepção dos alunos por meio das interações realizadas com os colegas e com o professor; c) Contribui com a descoberta (redescoberta) das relações matemáticas subjacente em cada material; d) É motivador, pois dar um sentido para o ensino da matemática. O conteúdo passa a ter um significado especial; e) Facilita a internalização das relações percebidas (SARMENTO, 2012, p. 4).

Sobre a utilização de MDM no processo de ensino e aprendizagem, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que esses recursos didáticos têm um papel de grande importância, mas precisam estar interligados a situações problemas que levem a realização do exercício da análise e da reflexão (BRASIL, 1998). Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 276), apresenta que "a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações."; além disso, ainda acrescenta que estes materiais podem "auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar." (BRASIL, 2017, p. 398).

Além do uso de MDM, podemos destacar também a inserção das tecnologias como metodologias eficazes de ensino. Com o avanço tecnológico vivenciado em nossa sociedade nos dias atuais, como uma ferramenta auxiliadora tanto em nosso cotidiano, como também em nosso contexto escolar, podendo ajudar os professores e alunos a adquirirem uma aprendizagem significativa e desenvolver o pensamento crítico como agentes transformadores da sua própria realidade. Nesse quesito é importante pensar em como esses benefícios do uso da internet, servem para facilitar a vida daqueles que possuem alguma necessidade especial.

Esse método da inclusão digital no âmbito das necessidades especiais, favorecem a sistematização do aprendizado, e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), reforçam as práticas que estimulam a inovação e a tecnologia O uso de ambientes virtuais, de acordo com Gomes e Silva,

> permite a interação de usuário através da interface, elemento importante de comunicação visual, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de técnicas educativas que podem ser usadas por pessoas com necessidades especiais (GOMES; SILVA, 2009, p. 2).

Nesse sentido, torna-se imprescindível pesquisas nessa área, no intuito de colaborar para o surgimento de aplicativos ou práticas tecnológicas que auxiliem o desenvolvimento do aluno-cidadão com TEA.

Metodologia

A pesquisa realizada é caracterizada como uma pesquisa qualitativa, quanto a sua abordagem, pois, como indica Prodanov e Freitas (2013, p. 128), a mesma "é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados." Já em relação a sua natureza, pode ser considerada uma pesquisa básica, visto que "envolve verdades e interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 126).

Além disso, sobre os seus objetivos, é classificada como uma pesquisa descritiva, pois a mesma tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população, como afirma Gil (2002, p. 42), que ainda acrescenta que "uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados." E, quanto aos seus procedimentos técnicos, ainda segundo Gil (2002), classifica-se como pesquisa documental, por ser uma pesquisa baseada em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico.

Nossa pesquisa buscou verificar os materiais sobre Autismo e Matemática já publicados na Plataforma do CAPES e no Repositório da UFPB. Optamos por essas plataformas visto que na primeira podemos encontrar trabalhos realizados por estudantes, professores e pesquisadores de todo Brasil, e na segunda encontramos um grupo mais restrito, uma plataforma destinada a estudantes da Universidade Federal da Paraíba. Através de uma busca avançada, encontramos materiais dos tipos Teses, Dissertações, Artigos e Monografias.

Visando uma pesquisa mais detalhada, dividimos nos três subgrupos já citados anteriormente: Formação de professores, Tecnologia e Materiais Didáticos Manipulativos. A partir disso, começamos a fazer a contabilização de materiais encontrados e, em seguida, fizemos o quadro com a quantidade de materiais a respeito desses subgrupos.

Buscas no Repositório Institucional da UFPB

Nossa primeira busca, visando uma pesquisa mais específica dentro de nossa área de estudo, foi a respeito dos trabalhos publicados envolvendo como termo de busca as palavras-chave “matemática” e “autismo”; a partir disso, encontramos um total de 111 trabalhos publicados dentro da plataforma do Repositório da UFPB, todos entre os anos 2010 a 2020. Porém, apenas 16 se enquadram nos subgrupos em questão, sendo divididos da forma mostrada nos Quadros 1, 2 e 3.

No quadro 1, trazemos os títulos dos trabalhos publicados que tratam do tema em questão dentro do subgrupo de formação de professores.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados no Repositório da UFPB sobre formação de professor dentro da matemática e autismo

A formação do pedagogo e a inclusão de uma criança com deficiência na sala de referência na educação infantil	TCC
Inclusão escolar: uma reflexão sobre a formação específica do educador para atuar com crianças com necessidades especiais	TCC
Transtorno do espectro autista: formação de professores para a inclusão no ensino fundamental	TCC
Autismo na educação infantil: desafios da qualificação do professor	TCC
O papel do pedagogo no desenvolvimento da criança autista no centro de referência municipal de inclusão para pessoa com deficiência	TCC
O processo de desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem	TCC
O papel do educador e o aluno autista	TCC

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

No quadro 2, apresentamos os títulos dos trabalhos publicados que tratam do tema em questão dentro do subgrupo que aborda a tecnologia.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados no Repositório da UFPB sobre tecnologia dentro da matemática e autismo

O uso das tecnologias digitais em sala de aula: ferramentas pedagógicas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem	TCC
Tecnologias digitais para o desenvolvimento lúdico de crianças com transtorno do espectro autista	TCC
Interação mãe-criança autista em situações de brincadeira livre e computador	TESE
Das inquietações pessoais à criação do blog: Compartilhando saberes sobre a educação inclusiva	TCC

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Em relação aos trabalhos publicados que tratam do tema em questão e que estão dentro do subgrupo que aborda a utilização de materiais manipulativos. Apresentamos os títulos encontrados no quadro 3.

Quadro 3 – Trabalhos encontrados no Repositório da UFPB sobre materiais manipulativos dentro da matemática e autismo

Assessoramento psicopedagógico: o lúdico na educação infantil	TCC
A utilização dos jogos e das brincadeiras na educação infantil para crianças com Transtorno do Espectro Autista	TCC
Práticas pedagógicas no ensino da matemática: utilizando material concreto no ensino fundamental	TCC
Assessoramento psicopedagógico: o lúdico na educação infantil	TCC
O desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir das metodologias pautadas em materiais concretos: um estudo de caso	TCC

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Buscas na plataforma dos periódicos da Capes

Seguimos a pesquisa dentro da plataforma dos periódicos da CAPES. Entre os anos 2010 a 2020 foram observados 14 materiais através das palavras-chave “matemática” e “autismo”; porém, apenas 3 fazem parte de nossos subgrupos. Estes são divididos da forma apresentada nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4 – Trabalhos encontrados na Capes sobre formação de professores dentro da matemática e autismo

Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso	ARTIGO
Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção	ARTIGO

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Quadro 5 – Trabalhos encontrados na Capes sobre formação de professores dentro da matemática e autismo

Utilizando o Edmodo como recurso tecnológico associado à metodologia tradicional no ensino da matemática.	ARTIGO

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Em relação aos trabalhos sobre tecnologia não foi encontrado nenhum material dentro dessa plataforma. Salientamos que esse fato possa ter ocorrido devido a nossa escolha dos termos de busca.

Resultados e Discussões:

Nas nossas buscas identificamos os materiais sobre o ensino da matemática dentro da educação autista, com abordagem na formação de professores, no uso de materiais didáticos manipulativos e no uso da tecnologia. De forma aprofundada, buscamos nas plataformas do Capes e no Repositório da UFPB os trabalhos já publicados nessa temática, a fim de realizar uma contabilização de dados. Com isso, o número de resultados identificado foi de 125 materiais, porém, ao realizarmos a verificação dos mesmos, percebemos que apenas 19 fazem parte dos subgrupos de nosso interesse, os demais estão vinculados a inclusão social, as outras áreas de ensino e a temáticas totalmente distintas.

Dentro dos materiais encontrados, sobre a formação de professores, foi perceptível a importância da qualificação de um bom profissional da educação, independente da área e do público com qual trabalhará; em especial, se estiver relacionado com autismo ou outras deficiências, pois o professor precisa desenvolver

habilidades e competências de linguagem, percepção das especificidades de comunicação, organização de material diferenciado e adaptado em conjunto com a escola-família, dessa forma o mesmo estará mais apto para a tarefa. Nesse subgrupo, foram encontrados um total de 9 materiais, sendo eles estudos de caso e pesquisa bibliográfica, os quais abordam o trabalho do professor no ensino infantil e afirmam que é importante a formação continuada, ou seja, um processo que tem início mas nunca fim, visto que os docentes precisam estar sempre atualizados, buscando um aprofundamento a respeito das práticas efetivas, para assim poderem atuar com êxito diante desses indivíduos dentro da escola.

Além disso, revelam que uma das maiores dificuldades presentes dentro da sala de aula é o isolamento das crianças autistas, o que impede uma maior socialização, e, por isso, cabe aos docentes a realização de atividades que possam incluir os mesmos, respeitando suas limitações; a esse respeito, destacamos que um ponto chave é o planejamento, que é um processo de organização e coordenação do professor, demonstrando assim um interesse maior nas articulações de atividades, além de fornecer um crescimento em sua eficácia docência. Outro ponto bem enfatizado é a importância da afetividade existente na relação de professor-aluno, compreendendo as histórias de cada discente, a fim de que ao se sentirem acolhidos tenham abertura para mostrar suas dificuldades, em seguida os professores poderão auxiliá-los, sempre atentando para o entendimento sobre as limitações dentro dessa relação; também vale ressaltar o relevante papel dos pais nesse meio, dado que toda criança deve receber uma educação sistemática e assistemática.

Outra ênfase que encontramos nos materiais desse subgrupo, trata do fato de que os professores, juntamente com a escola, são responsáveis por conduzir o desenvolvimento intelectual da criança autista. Mesmo diante disso, alguns estudos também mostram que o ensino superior não qualifica profissionais para o trabalho de inclusão, gerando uma deficiência na formação e no desenvolvimento dessa vertente educacional.

Em relação ao segundo subgrupo, sobre os MDM, foram contabilizados um total de seis trabalhos publicados que abordam seu uso, os quais também se fazem parte da educação infantil e mostram que o lúdico pode potencializar a aprendizagem, pois estão inseridos nos processos de desenvolvimento motor, psíquico e linguístico da criança. Através das atividades com o uso de MDM, é possível despertar nas crianças autistas a imaginação e a socialização com outras crianças, aumentando seu desempenho em sala

de aula; além disso, esses trabalhos mostram que o ensino através das brincadeiras é uma forma agradável e segura de aprendizagem, pois garante uma rapidez na aquisição de conhecimentos, auxiliando na formação da autonomia, da criatividade, e da reflexão do aluno. Esses estudos mostram que o lúdico favorece a inclusão escolar de crianças autistas, as quais se desenvolvem fisicamente e mentalmente, diminuindo suas dificuldades em diferentes áreas e aumentando suas habilidades; porém, vale ressaltar que o lúdico não se refere apenas a brincar, faz parte do descobrir e compreender o mundo, sendo essencial para a aprendizagem do ser humano.

Os demais trabalhos publicados incluídos em nossos subgrupos referem-se ao uso da tecnologia dentro do ensino autista, contabilizando quatro materiais, os quais mostram que a tecnologia oferece recursos múltiplos de ajuda para diminuir as diferenças e potencializar o processo de aprendizagem de crianças autistas, podendo ser considerada uma verdadeira aliada para que as crianças exerçam determinadas tarefas.

Esses trabalhos abordam a tecnologia assistiva, que se trata de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou aumentar as habilidades funcionais de pessoas com alguma deficiência, e, dessa forma, promover a educação inclusiva. É apresentado os *tablets* e *smartphones* como grandes dispositivos tecnológicos, pois, além de serem portáteis, possuem um grande armazenamento de dados, e também conseguem responder às características de aprendizagem das crianças com TEA, pois proporcionam a integração de estímulos visuais.

Além desses dispositivos, os materiais estudados também apresentam os aplicativos e softwares como grande auxiliadores no ensino aprendizagem, potenciais ferramentas para construção do conhecimento, visto que possuem uma aplicação didática, organizada e planejada. Por exemplo, algumas crianças com TEA possuem uma grande dificuldade no desenvolvimento da coordenação motora, e, com esses aplicativos, é possível uma melhoria significativa em suas habilidades motoras, através do desenhar e escrever. Além disso, os aplicativos e os softwares também podem auxiliar no ensino da matemática, ajudando no reconhecimento de figuras geométricas, por exemplo.

É preciso enfatizar que esses materiais devem ser usados de forma didática, e não apenas como um “passatempo”, por isso também se faz necessária uma formação de educadores de qualidade e continuada, para que eles saibam manusear cada material com sua devida finalidade.

Conclusão

Foi possível observar que muitos materiais estão voltados para área da saúde, tanto pesquisas sobre as causas do Autismo, quanto sobre o seu desenvolvimento e inclusão; em contrapartida, o número de materiais analisados dentro da área de educação é muito limitado, e, sua maioria, faz parte do curso de pedagogia, sendo encontrada uma grande lacuna no ensino de matemática, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Foi visto que é necessário uma qualificada formação de professores para o ensino de inclusão, embora o ensino superior ainda não realize essa atividade com êxito; e também a necessidade de uma formação continuada e do planejamento, visto que a docência é uma profissão que precisa estar sempre se atualizando e melhorando suas práticas educacionais. Em relação ao uso de MDM, as pesquisas mostram que o lúdico desenvolve a aprendizagem de forma significava, favorece o crescimento da autonomia, reflexão e criatividade das crianças autistas. E a tecnologia é apresentada como grande recurso auxiliar no processo educacional, pois garante um estímulo visual, indo a favor das necessidades do TEA, além de proporcionar atividades com aplicação didática, organizada e planejada.

Mediante isso, a investigação abre espaço e denota a necessidade de amplas análises educacionais em relação ao aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que, como exposto, a legislação assegura direitos a esses cidadãos. A inclusão social desses indivíduos caminha lentamente, não basta estar matriculado em instituições de ensino para que se caracterize eficiência na inclusão desse discente.

Os três subconjuntos trabalhados são uma parcela do que pode influenciar a integração do aluno com TEA na instituição de ensino e por conseguinte, na sociedade, e como os números mostraram, as pesquisas com enfoque na Formação de Professores, Tecnologia e Materiais Manipulativos expõem o escasso interesse no que diz respeito à educação, por mudanças essenciais para que o Autista não somente esteja na escola, mas que tenha ferramentas facilitadoras para seu desenvolvimento e processo como protagonista, respeitando suas particularidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Olivia Alexandre de. **A utilização dos jogos e das brincadeiras na educação infantil para crianças com Transtorno do Espectro Autista.** João Pessoa, 2018.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 7 Jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 set. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quartos ciclos do Ensino fundamental: Matemática. Brasília, MEC, 1998.

BUSATO, Soraya Camata Cevolani. Revista Científica Intelletto **Estratégias Facilitadoras para o Ensino de Matemática no Ensino Fundamental para Crianças do Espectro Autista.** Venda Nova do Imigrante, ES. v.2, n.2, 2016

CAPELLINI, Vera Lúcia Messia Fialho. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:** avaliação do rendimento acadêmico. 2001.

CONCEIÇÃO, Kauan Esposito da. **A construção de expressões algébricas por alunos surdos:** as contribuições do Micromundo Mathsticks. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UNIBAN: São Paulo, 2012.

FASHEH, Munir. **Matemática, Cultura e Poder.** Berkeley, Califórnia, 1980.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LINS, Romulo Campus. Matemática, monstros, significados e Educação Matemática. *In:* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. **Educação Matemática:** pesquisa em movimento. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista**. 2008.

OLIVEIRA, Camila Rodrigues de; BARRETO, Jorgiana Baú Mena. **Caracterização dos aspectos relacionados à criança, aos cuidados maternos e escolares de uma criança com autismo:** um estudo de caso. Santa Catarina: Joaçaba, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtiem. 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARMENTO, Alan Kardec Carvalho. **A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de matemática.** Piauí, 2012.

SALES, Elielson Ribeiro de. **A visualização no ensino de Matemática:** uma experiência com alunos surdos. Tese (Doutorado em Educação Matemática). UNESP: São Paulo, 2013

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

ANÁLISE DO ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Juliana de Figueiredo Lima[1]
Joycyely Marytza de Araujo Souza[2]
Reneid Emanuele Simplicio Dudu[3]

RESUMO

Muito se tem falado, refletido e discutido sobre inclusão escolar. Mesmo com a falta de uma proposta pedagógica efetivamente voltada a essa inclusão, nota-se, hoje em dia, que crianças e adolescentes com necessidades especiais não ficam restritas as escolas especiais ou fora delas, mas que também frequentam as escolas de ensino regular, mesmo que em pequena proporção. O paradigma da educação inclusiva e a capacitação de professores são assuntos que, conciliados, geram questionamentos, reflexões e polêmicas. De acordo com o documento produzido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, há a sugestão de incluir uma disciplina sobre educação especial nos cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas. Mas, na grande maioria, os cursos de formação não tratam desta temática e, quando o fazem predomina a superficialidade nas discussões, muitas vezes, centradas apenas na deficiência para justificar a segregação. De acordo com esta problemática de reflexão e devido à necessidade de buscar respostas para questões acerca da capacitação do profissional de educação, pretende-se investigar, através da pesquisa em documentos e na literatura centralizada nesse tema, como licenciados em Química podem se adequar ao ensino da mesma a fim de contribuir para a educação especial e inclusiva. Notou-se que esta adequação, apesar de lenta, pode ser amenizada através da confecção de materiais que auxiliem no processo ensino-aprendizagem da sala de aula e que realmente cumpra seu papel de inserção de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Química, Inclusão, Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Não se pode negar que a educação especial e inclusiva no nosso país está sendo acolhida cada vez mais, mesmo que em proporções ainda pequenas, nas escolas públicas e privadas. Esse novo braço da educação está ganhando progressivamente mais espaço entre as rodas de comunicação, na mídia em geral, encontros, legislações e etc.

[1] Doutora do Curso de Engenharia Química da Universidade Federal de Campina Grande- PB, flimajuliana@gmail.com;
[2] Mestre Do Curso de Engenharia Ambiental da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, joycyely@gmail.com;
[3] Graduada pelo Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba - PB, reneid_rnd@hotmail.com

A história da Educação Especial começou e foi direcionada de acordo com a organização da sociedade, voltada para sujeitos que não eram vistos como “normais” e que não atendiam as expectativas do meio em que viviam. Durante todo o desenvolvimento e desenrolar dessa história houve-se influências do meio social, econômico e político vigentes na época (LITWINCZUK, 2011).

Dados do Censo Escolar registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu, no Brasil, passando dos 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006 (MEC/INEP, 2006).

Entre os documentos que balizam as políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2020, cuja versão final foi aprovada em 2014, após intensas discussões que envolveram diversos setores sociais, traz, entre as suas metas, uma relacionada à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A meta 4 (assim com as demais) foi produto de muitas mudanças de redação durante os debates que culminaram na sanção do Plano. O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que sumarizou os debates realizados nos níveis municipal, estadual e nacional, referia a necessidade de assegurar o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência e transtornos do desenvolvimento na Educação Básica e Superior na rede regular de ensino (CONAE, 2010).

À medida que as leis sugerem e a sociedade cobra um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino (SILVA, 2009).

No atual contexto educativo, a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas regulares tem se constituído como um desafio para pesquisadores, estudiosos e profissionais do campo educacional.

A Educação Especial e Inclusiva é uma realidade em nosso país. Nota-se que, crianças e adolescentes com necessidades especiais frequentam classes regulares de ensino e não mais ficam fora da escola ou exclusivamente em escolas especializadas. No entanto, ainda existem muitos professores que se sentem “despreparados” para trabalhar com esse tipo de alunado, o que torna o sonho da integração um pouco distante. Investigações sobre esse tema e a formação docente tornam-se assim cada vez mais imprescindíveis.

Apesar da sua obrigatoriedade legal, o atendimento inclusivo ainda se encontra em fase embrionária. Pesquisas apontam a falta de preparo dos sistemas, das escolas e, em especial, dos professores como as principais causas da insipiência da Educação Inclusiva (Bruno, 2007). Esse último ponto é considerado da maior relevância, pois para que haja aproveitamento acadêmico

de alunos com deficiências incluídos em classes regulares, precisamos formar um novo tipo de educador.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº01/2002 (Brasil, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever – em sua organização curricular – que a formação docente seja voltada à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, a formação de professores, para atender a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, constitui-se como um dos assuntos mais urgentes e que fomenta inquietações entre os profissionais de Educação. Discutir sobre a formação de professores para atuar nesse paradigma educacional, que busca proporcionar qualidade educativa e equiparação de oportunidades, não é uma das tarefas mais fáceis, pois envolve questionamentos, dúvidas e reflexões que estão além dos indicativos de como a formação dos professores deva ocorrer.

Considerando tal situação, as instituições de ensino regular têm estabelecido parcerias com escolas especiais visando aprimorar o processo de inclusão. O presente estudo tem como objetivo central mostrar que as principais dificuldades encontradas pelos docentes na prática do ensino de Química para alunos com necessidades especiais podem ser contornadas utilizando a criatividade na construção de materiais alternativos na tentativa de auxiliar o ensino da disciplina, bem como identificar os principais recursos metodológicos utilizados para a realização de uma prática mais eficaz com os alunos que requerem esse tipo de tratamento especializado na educação formal dessa ciência.

METODOLOGIA

Este estudo constitui uma revisão bibliográfica de caráter analítico qualitativo a respeito das práticas de educação em educação especial e inclusiva e desafios do ensino de química para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir de levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências

teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura resposta (FONSECA, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo constituiu uma revisão bibliográfica de caráter analítico qualitativo a respeito das práticas de educação em educação especial e inclusiva e desafios do ensino de química para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura resposta (FONSECA, 2002).

Com base no exposto, este estudo tem como objetivo analisar a literatura existente e as políticas públicas direcionadas ao tema, bem como fomentar a importância da qualificação dos educadores para a educação especial priorizando o desenvolvimento e a melhoria do acesso ao ensino de química no contexto da educação especial e inclusiva.

A educação especial e inclusiva já é uma realidade

Educação para todos e com qualidade: essa é a proposta da Educação Inclusiva. Pensar e realizar a inclusão escolar requer muito mais que uma abertura à entrada das pessoas com necessidades educativas especiais na escola. É preciso antes preparar a estrutura física e humana da escola, redefinir a finalidade do currículo, reconstruir o Projeto Político-Pedagógico, e como este pode atender as demandas inerentes às potencialidades e aos desejos dos educandos com deficiências. Redefinir a finalidade do currículo exige sua adequação em relação a conteúdos, métodos, técnicas, organização, recursos educativos e processos de avaliação. Também se faz pertinente que se promova situações educativas onde os estudantes com deficiência tenham acesso ao currículo através de recursos pessoais, de materiais específicos e de medidas de acesso físico à escola e suas dependências.

Mais abrangente ainda é a educação inclusiva, que tem por definição que todos os alunos são especiais, e não só aqueles com algum tipo de deficiência, e, por esse motivo, a escola deve

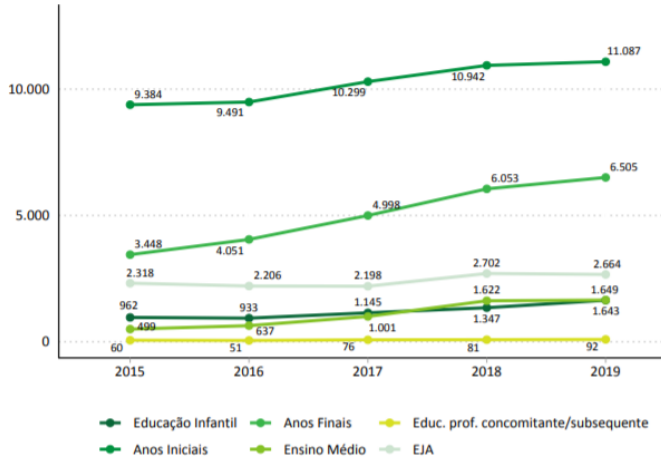
oferecer os melhores serviços possíveis a todos. O papel fundamental da educação inclusiva é oferecer escolarização a todas as pessoas que enfrentam algum tipo de barreira, educação essa que é representada, por exemplo, pelo movimento "Educação para todos" (UNESCO, 1994).

Neste contexto, a escola deve assumir que as pessoas aprendem de forma diferente e em diferentes tempos e situações, questionar o paradigma da homogeneidade. Se na escola os grupos de estudantes caracterizam-se pela heterogeneidade, o ensino e a organização do mesmo devem respeitar e combinar ao máximo os objetivos e processos comuns a cada grupo sócio-cultural, atendendo as suas características individuais (características mentais, neuromotoras e físicas; habilidades sensoriais e sociais.)

Estas são exigências que ultrapassam a esfera educativa adentrando na esfera ética, pois requerem a superação dos estigmas, dos preconceitos e da indiferença frente às pessoas com necessidades educativas especiais. São exigências políticas, porque se fundamentam na construção de consciência coletiva de que todos, mesmo sendo diferentes, têm direitos a ter acesso à cultura. É grande desafio e faz-se urgente construir e vivenciar tal pedagogia. É como nos diz Frei Betto (2020): "Educação é formar pessoas verdadeiramente humanizadas e felizes. Isso significa formar pessoas com muita ética, princípios e projeto de vida. Sem isso, não é possível ser humano e ser feliz".

O Ministério da Educação, há mais de duas décadas, promulgou uma portaria 1.793/94 (Brasil, 1994) que incluía nos currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais dos cursos de Pedagogia, Psicologia e de todas as Licenciaturas, uma disciplina específica para esse fim, mas isso infelizmente, só ficou no papel, provocando nesses profissionais, ao se depararem com essa nova situação, a necessidade de se “auto-adequar” na sua atividade de ensino. De acordo com Censo Escolar de 2006, a formação dos 762 professores do Estado da Paraíba na Educação Especial com ensino fundamental chegou em 0,78% (6 professores), com ensino médio em 21,7% (166 professores) e com ensino superior em 77,4% (590 professores), indicando novos passos nessa educação especial (MEC/INEP). De acordo com o Censo da Educação Básica de 2019, na Paraíba o número de matrículas da educação especial chegou a 23.640 em 2019, um aumento de 41,8% em relação a 2015. Como se pode ver no gráfico 1, o maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 46,9% das matrículas da educação especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2015 e 2019 por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas de ensino médio cresceram 230,5%.

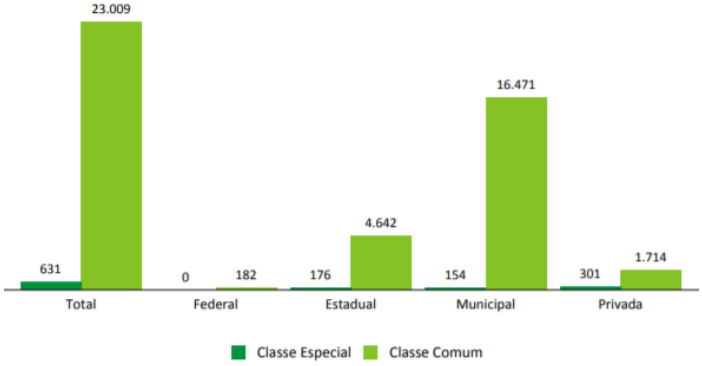
Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino - paraíba - 2015 - 2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Quando se compara a educação inclusiva na Paraíb a por dependência administrativa, observa-se que a rede federal (100,0%) apresenta o maior percentual de alunos incluídos. Na rede privada, do total de 2.015 matrículas da educação especial, 1.714 (85,1%) estão em classes comuns como se pode oservar no gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas - paraíba - 2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Carvalho (2004) percebe a fala reincidente dos professores, com relação ao despreparo para atuar com alunos com deficiência, como resistência ao paradigma da educação inclusiva, embora considere também essa resistência como natural, pois, “o novo assusta e mudança é um processo lento e sofrido. Creio que, ao refletir sobre as resistências, devemos examiná-las a partir da argumentação daqueles que resistem”.

Na nossa compreensão, com relação a essa resistência citada por Carvalho (2004), acreditamos que são necessárias transformações na representação dos professores em relação

às pessoas com deficiência, para que estas, quando matriculadas em classes regulares, não continuem sendo excluídas das oportunidades de desenvolvimento relacional e pedagógico.

Ao analisar as necessidades da educação especial e inclusiva, percebeu-se que o ensino das ciências, em especial a química – na qual se detém esse estudo – precisa de forma democrática se adequar à nova realidade que nos é apresentada, precisando que o currículo, de fato, seja reconstruído para que se busque a formação adequada para imersão desses novos cidadãos para a sociedade.

Tiballi (2003) coloca que há três elementos fundantes na educação inclusiva, sendo eles: o aluno, o professor e o conhecimento; para o professor deve haver qualificação profissional de maneira que ele saiba distinguir todas as diferentes formas de aprender que os alunos apresentam em uma mesma sala de aula. E, sob essa perspectiva de Tiballi (2003), não deve existir uma "educação inclusiva", pois não existem excluídos na escola, mas, sim, pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem, e é para essas diferenças que o professor deve estar preparado.

A importância do estudo de ciências deve-se, sobretudo, ao fato de possibilitar, à pessoa, o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade que a cerca, podendo, assim, utilizar seu conhecimento adquirido no cotidiano, analisar diferentes situações e ter condições para avaliar assuntos de importância na determinação de sua qualidade de vida (CACHAPUZ et al., 2005).

O ensino de ciências é essencial na educação para a cidadania, já que a participação efetiva na sociedade deve ser feita de modo racional, tendo o cidadão necessidades educativas especiais ou não - situação essa, viabilizada pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)

É importante que o professor adquira uma visão crítica sobre o assunto, pois ele é que será o responsável pela seleção curricular nas escolas e deverá se adaptar quanto aos conteúdos, práticas avaliativas e atividades de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, para que tenhamos uma mudança paradigmática na educação inclusiva, o primeiro a ser mudado é o professor (HOFFMAN, 2004).

Santos e Paulino (2006) consideram que para almejarmos o sucesso referente à inclusão dos deficientes visuais no âmbito educacional, deve-se levar em consideração o importante papel do professor, pois para que haja a promoção do ensino potencializando a aprendizagem dos alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o mesmo deverá estar preparado e assessorado na construção do saber.

A formação clássica do professor pressupõe a existência de uma metodologia de ensino universal para esses alunos considerados ideais ou normais", sendo qualquer aluno que fuja dessa norma e que apresente algum distúrbio, transtorno ou deficiência, um refém desse tradicionalismo (Gonçalves et al., 2013).

Adequando a Química para uma educação especial e inclusiva

A Química é muitas vezes tida como uma disciplina de difícil acesso, uma vez que exige do aluno atenção suficiente para assimilação de conceitos e fórmulas freqüentemente usados no cotidiano. Este é um problema a ser superado pelos químicos que lecionam, sobretudo nas bases dos conhecimentos. Tendo em vista essa dificuldade, esses profissionais devem pensar em alternativas que visem a facilitar a absorção de conhecimentos químicos, por vezes tidos como difíceis, principalmente quando se trata de trabalhar na educação especial.

A ciência Química é caracterizada pelo uso e pela aplicação de teorias e modelos específicos. Além disso, utiliza uma linguagem própria que permite a comunicação entre cientistas e técnicos de diferentes áreas que empregam conhecimentos químicos. Essa linguagem específica também informa pessoas leigas sobre substâncias químicas presentes em produtos, a exemplo de remédios e cosméticos (PIRES, 2010).

A constituição da Divisão de Ensino na Sociedade Brasileira de Química foi a primeira a ser oficialmente criada, em julho de 1988, durante a XI Reunião Anual. No entanto, é importante registrar que tal constituição foi resultante de uma divisão de ensino formal, oficiosa, mas significativamente atuante na organização de Encontros Nacionais e Regionais de Ensino de Química desde 1980 (SCHNETZLER, 2002).

No ensino das ciências verifica-se a necessidade de adaptações de materiais e de estratégias metodológicas para a educação do aluno com deficiência visual. Essas exigências são compatíveis com as aquisições e o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes aos diversos componentes curriculares, com vistas à formação acadêmica, pessoal e profissional dos alunos. A complexidade do currículo e o gradual aumento quantitativo e qualitativo das aprendizagens exigem linguagens e recursos específicos nas áreas de conhecimento contempladas, a exemplo de Física, Química e Matemática (RAPOSO e CARVALHO, 2005).

Ao ensinar Química, o professor deverá alimentar e excitar seus alunos que ao aprenderem a desvendar os mistérios do mundo natural também serão capazes de explorar o mundo que é feito e transformado pelo homem, e desta forma, terão condições de entender

como este mundo funciona. No momento que esta criança começa a interagir e a explorar o meio em que vive, vai adquirindo autoconsciência e conhecimento do mundo a sua volta. Para que isto aconteça o professor de química precisa desenvolver métodos e técnicas interessantes e adaptar o estudo a realidade dos alunos e levá-los a desafiar, refletir as diferentes propostas que envolvem a compreensão do nosso corpo e do meio ambiente.

É sabido da importância de se ter recursos físicos e estruturais nas escolas, como salas de recursos, mas é imprescindível a qualificação dos professores. E uma das formas que se pode diferenciar esse tipo de profissional surge a partir da elaboração dos seus próprios materiais didáticos para a aplicação destes com alunos com ne¬cessidades especiais.

Esses materiais, além de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de determina dos conceitos de química e ciências para os alunos com necessidades especiais, ainda proporcionaram uma complementação na formação de futuros docentes e novos materiais para os professores em exercício.

É importante a elaboração de metodologias de trabalho para um melhor aprendizado da química pelos alunos portadores de necessidades especiais, utilizando materiais alternativos, enfocando basicamente conceitos fundamentais necessários para um entendimento dessa ciência no meio em que vive. Pode se apresentado, por exemplo, modelos alternativos, como a bola de bilhar para ilustrar o modelo atômico de Dalton, em seguida preparar e demonstrar o pudim de passas representando o modelo atômico de Thomson. Outros materiais como: chapa de metal, papel sanfonado, imã, EVA, para exemplificar o modelo atômico planetário de Rutherford. Dentre outros experimentos. Os conteúdos de química devem ser descritos de forma clara o que se está expondo, evitando o visuocentrismo ao qual estamos acostumados.

Além da dificuldade exposta pelos professores de adequarem as aulas para alunos portadores de necessidades especiais, ainda há a dificuldade de se adequarem às necessidades específicas de cada aluno. De acordo com os Números da Educação Especial no Brasil em 2006, no quadro de distribuição de matrículas de educação especial em 2005, houve matrículas nas escolas públicas dos portadores das seguintes necessidades especiais: cegueira, deficiência auditiva, mental, múltipla, física, surdez, surdocegueira, autismo, altas habilidades, superdotaçao, síndrome de down, baixa visão e condutas típicas, sendo a deficiência mental com o maior número das matrículas chegando em 43,4%, ou seja, 278.167 matrículas.

Neste contexto, grupos de profissionais acabam direcionando suas atenções a determinadas necessidades especiais e buscam alternativas para o ensino da disciplina na mesma.

A Comissão Brasileira de Braille e o Ministério da Educação, devido a crescente demanda de alunos cegos nas escolas públicas, percebeu a necessidade de convencionar símbolos Braille representativos da Química, atendendo as exigências específicas deste componente curricular no Ensino Médio, e a organizarem um grupo técnico para estudo e elaboração de uma Grafia Química Braille. Esse tipo de iniciativa evidentemente já é uma forma material alternativo contribuindo o ensino da química. A grafia química Braille permite, igualmente, a escrita da representação de:

- átomos ou grupos de átomos que constituem as moléculas;
- indicação do tipo de ligação entre átomos ou grupos de átomos;
- a escrita de equações químicas que representam reações químicas;
- a explicação da estrutura dos grupos funcionais.

Alunos do curso de design do CEFET - MA e especialistas em LIBRAS do Centro de Apoio a Pessoas com Surdez do Maranhão (CAS-MA) contribuíram para a construção de uma cartilha bilíngüe como material paradidático para o ensino de Química Geral auxiliando na aprendizagem de deficientes auditivos já que utilizar apenas o quadro negro (branco) e o giz (pincel), instrumentos estes pouco eficazes na aprendizagem dos surdos.

Um projeto sobre Educação Especial e Inclusiva que foi desenvolvido ao longo de uma disciplina com estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Química do Departamento de Química da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto, para a realização de atividades com alunos portadores de necessidades especiais relatou a necessidade da confecção de materiais para adequar as aulas de química a essa atividade. Esses são exemplos desses materiais:

- Livro sensorial de frutas: livro com frutas em alto-relevo, com detalhes em cola plástica e glitter e com um “saiba mais”, em Braille, sobre as características nutricionais das frutas.
- Kit de experimentos: caixa contendo materiais e reagentes para preparação de três experimentos: ba¬lão à prova de fogo para comparação do tempo que uma bexiga leva para estourar na ausência ou presença de água em seu interior; velocidade de reação da aspirina para verificação da diferença de velocidade quando se coloca uma aspirina inteira e uma macerada em água; e reação entre dois sólidos para verificação da ocorrência de uma reação por meio do resfriamento do tubo de ensaio quando foram adicionados dois sólidos.

- Quebra-cabeça sobre desti¬lação simples e fracionada: dois que-bra-cabeças feitos em copolímero de etileno-acetato de vinila (EVA) – uma borracha não tóxica que é aplicada em diversas atividades artesanais – cujas partes eram formadas pelas vidrarias e equipamentos usados para fazer as destilações simples e fracionada;
- Maquete do modelo atômico: maquete feita em EVA e tinta plástica para ser usada junto com uma tabela periódica, sendo útil para explicar a distribuição eletrônica nos átomos dos diferentes elementos. Além disso, acompanha orientações por escrito e gravadas num disquete para o professor e os alunos;
- Modelo para explicar formas geométricas espaciais e planas: material que consistia de palitos de churrasco e garrotes de borracha, um roteiro em Braille e em áudio, para montagem de formas geométricas que ajudam a entender matemática e a geometria das moléculas;
- Tabela periódica digital: CD com informações sobre elementos, aplicações e características. Este foi feito para ser ouvido e consultado no computador, a partir de um programa de transcrição do conteúdo escrito para voz.

Os diagramas são citados por profissionais que desenvolvem esse tipo de iniciativa para a educação especial e inclusiva considerados como uma ajuda inestimável para a compreensão da literatura científica. Estes são cada vez mais usados em Braille e, com materiais acessíveis, podemos obter e utilizar com o aluno deficiente visual, principalmente, mas também acessível a outros tipos de deficiências, representações que permitam a compreensão de determinados conceitos. É um grande auxílio e muitas vezes compensa a impossibilidade de usar o quadro, como ajuda comum visual. Há que ter a certeza de que os diagramas estão bem representados, sem grandes quantidades de informação.

Esses e outros materiais didáticos confeccionados por esse ou por outros projetos, instituições de ensino, enfim pelos profissionais da educação, facilitam consideravelmente a prática pedagógica da disciplina proporcio¬nando o contato com novas metodologias educacionais e possibilitando uma visão ampla e diferenciada que até então não existia com relação à educação inclusiva.

Com um pouco de criatividade e vontade de não deixar que essas pessoas com necessidades fiquem a mercê de suas limitações é possível desenvolver atitudes e pensamentos que realmente as insiram na sociedade, usando a educação como meio para isso.

Mas sabe-se que ainda é preciso vencer resistências e preconceitos, bem como manter e disponibilizar recursos, serviços, materiais e equipamentos que possibilitem o acesso ao conhecimento, à informação, à comunicação e às tecnologias disponíveis, além de ser de extrema importância a conscientização dos futuros professores quanto às suas responsabilidades profissionais e que o desenvolvimento de pesquisas é indispensável para a remoção de barreiras físicas e atitudinais na perspectiva de uma educação de qualida¬de para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade escolar que o aluno especial enfrenta ainda está se adequando para promover sua inclusão. O Brasil se comprometeu a oferecer educação inclusiva pela LDB e pela declaração de Salamanca, porém, essa proposta tem encontrado vários obstáculos, posto que a falta de professores habilitados, a falta de conhecimento da comunidade escolar quanto às possibilidades que esta proposta oferece e a não exigência de preparo profissional para o trabalho com esses alunos, retardam a oferta de respostas educativas que atendam as necessidades educacionais especiais.

Para efetivar a educação inclusiva nas escolas brasileiras é necessário além de políticas que garantam a implantação da proposta, a reestruturação das escolas para acomodar e auxiliar os alunos em sua vida escolar, bem como oferecer meios de para que os professores se atualizem e se adaptem à nova forma de trabalho.

Diante de todos os documentos pesquisados, notou-se que a maior dificuldade encontrada pelos professores para o ensino de Química consiste em transformar as teorias científicas em conhecimentos concretos que se aproximem da realidade de cada aluno, já que esta, assim como as ciências da natureza em geral, circula em torno de conceitos empíricos e dogmáticos que dificultam a apreensão da mesma. Sugere-se que tais dificuldades evidenciadas possam ser superadas a partir do esforço do professor para introduzir metodologias e materiais que tornem a aprendizagem mais significativa, isto a partir da construção de modelos concretos dos diversos conceitos químicos confeccionados com bolas de isopor, palitos de churrasco, massa de modelar, além dos materiais usuais, como vídeos e impressões em Braile, e claro outros matérias que facilitem essa atividade.

Após a pesquisa realizada em diversos documentos e projetos feitos para a adaptação da química para a educação especial, notou-se que boa parte deles direcionava-se com mais ênfase aos deficientes visuais. Na área de Química registra-se que existem muitos trabalhos voltados

para estes, mesmo que de forma escassa e pouco divulgada a grande população. Isso denota que a inclusão de fato, para todos os tipos de necessidades especiais ainda tem um longo caminho a percorrer e a ser direcionado.

Fica evidente que ao gerenciar atividades direcionadas, os licenciados entram em contato com alunos com deficiência e conhecem suas difi¬culdades e as dos profissionais que trabalham com eles. Além de refletir sobre as metodologias e estratégias utilizadas para efetivar a inclusão, eles também rompem preconceitos e expandem horizontes e possibilidades.

Por este trabalho percebe-se que a química não é um empecilho para o ensino a alunos especiais, porém a capacitação dos professores se faz necessária para que surjam soluções para questões que possam oferecer um ensino de qualidade.

Para efetivar a educação inclusiva nas escolas brasileiras é necessário, além de políticas que garantam a implantação da proposta, a reestruturação das escolas para acomodar e auxiliar os alunos em sua vida escolar, bem como oferecer meios de para que os professores se atualizem e se adaptem à nova forma de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. SEESP. Números da educação especial no Brasil . Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 24 de fev. de 2009.

BRASIL. MEC. SEESP. Portaria nº. 1.793/94 - Formação de docentes . Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/port1793.txt>. Acesso em: 24 de fev. de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 v.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.M.P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. (Orgs.). A necessária renovação do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

Bruno, M.M.G. Educação Inclusiva: componente da formação de educadores. Revista Benjamin Constant, Edição 38, dez. de 2007.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 24 fev. 2009.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 24 fev. de 2020.

FERRARO, Concetta Schifino, RAMOS, Maurivan Güntzel. Por que estudar Química?. Revista Mundo Jovem, n° 346, pg. 6, 2008.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREY BETTO. Estudar pra quê? Disponível em <https://www.correiocidadania.com.br/antigo/ed324/geral.htm>. Acesso em 10 mar. de 2020.

GONÇALVES, F. P.; REGIANI, A. M.; AURAS, S. R.; SILVEIRA, T. S.; COELHO, J. C.; HOBMEIR, A. K. T. A educação inclusiva na formação de professores e no ensino de Química: a deficiência visual em debate. Química Nova na Escola, v. 35, n. 4, p. 264-271, 2013.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliar para promover: as setas do caminho. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

INEP. RESUMO TÉCNICO DO ESTADO DA PARAÍBA CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019.

LITWINCZUK, L. Educação Especial Inclusiva no Brasil: Trajetória Histórica. Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional de Cianorte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Cianorte, 2011.

PESSÔA, P.A.P et al. Construção e utilização de uma cartilha bilíngüe como material paradidático para o ensino de Química Geral: Uma contribuição na aprendizagem de deficientes auditivos. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2007/trabalhos/13/13-387-142.htm> Acesso em: 28 de fev. de 2020.

PIRES, R. F. M. Proposta de guia para apoiar a prática pedagógica de professores de Química em sala de aula inclusiva com alunos que apresentam deficiência visual. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pósgraduação em Ensino de Ciências. Instituto de Química. Universidade de Brasília, 2010.

RAPOSO, P. N.; CARVALHO, E. N. S. de. Inclusão de alunos com deficiência visual. Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas. MEC. Brasília, 2005.

RETONDO,Carolina Godinho, SILVA, Gláucia Maria da. Ressignificando a Formação de Professores de Química para a Educação Especial e Inclusiva: Uma História de Parcerias. Revista Química Nova na Escola, n° 30, pg. 97, nov. de 2008.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez. 2006.

SCHNETZLER, R.P. A Pesquisa em Ensino de Química no Brasil: Conquistas e Perspectivas. Revista Química Nova na Escola, Vol. 25, Supl. 1, 14-24, 2002.

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais: aprovado por aclamação na cidade de Salamanca, em 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS EM UMA DISCIPLINA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Ivoneide Mendes da Silva [1]

RESUMO

Os métodos de ensino intensamente instrucionistas e centrados no professor têm obtidos resultados pouco satisfatórios no que se refere a atender às exigências atuais de uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na futura prática profissional dos estudantes, sobretudo nas licenciaturas. Nesse âmbito, a *Problem-based learning* (PBL) ou a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), por romper com paradigmas do ensino tradicional, centralizar o conhecimento no aluno e valorizar o contexto e os conhecimentos prévios, torna-se uma metodologia relevante para estudos, no intuito de comprovar sua contribuição na formação de um aluno que reflita a utilização das TIC na sua futura prática pedagógica. Dentro desse contexto, esta pesquisa tem por objetivo investigar a viabilidade de implementação da aprendizagem baseada em problemas em uma disciplina de Tecnologia da Informação e da Comunicação de um Curso de Licenciatura em Química, como elemento para potencializar as discussões sobre o uso racional das TIC no ensino de Química. Para atender a esse objetivo, foi desenvolvido um estudo de caráter qualitativo através de uma pesquisa do tipo intervenção. Os participantes da pesquisa foram os alunos matriculados na disciplina. A fase de levantamento e tratamento dos dados ocorreu através da aplicação e análise de questionário de avaliação da PBL. De forma geral, os alunos reagiram positivamente à PBL. Foi observado engajamento, trabalho colaborativo, motivação, participação dos estudantes, na busca da construção de soluções para o problema, o que, por si só, já justificaria a aplicação desse tipo de intervenção.

Palavras-chave: PBL, Ensino de Química, TIC.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) compreende o conjunto de recursos tecnológicos que disponibilizam velocidade no processo de comunicação, transmissão e distribuição de informações (Belloni, 2005). E como tal oferecem uma potencialidade formativa que pode contribuir para transpor os muros da escola, para a flexibilização do currículo e para o aumento da interação entre os sujeitos, dentro e fora

[1] Professora Doutora do Programa de pós-graduação em ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, ivon.quimica@gmail.com;

da sala de aula, trazendo também novas exigências ao trabalho docente. Desenvolver novas estratégias didáticas para os processos de ensino e aprendizagem são algumas das funções que hoje são exigidas ao docente. Muitas dessas exigências partem dos extramuros das próprias instituições de ensino.

Dessa forma, as crescentes inovações científicas e tecnológicas em conjunto com as limitações verificadas na abordagem tradicional de Ensino/Aprendizagem têm impulsionado a comunidade científica a encontrar metodologias alternativas que utilizem um tipo de aprendizagem ativa, baseada em competências, e que sejam capazes de formar profissionais detentores de uma visão holística, que lhe permitam discriminar a natureza de problemas práticos, geralmente particulares a determinados contextos sociais e mutáveis. Devido a esses fatores, a compreensão de tais problemas e a definição de caminhos para a ação demanda diferentes perspectivas de análise e indivíduos que saibam construir conhecimentos através de trocas coletivas e também em práticas de estudo autônomo e reflexivo (Braga, 2013).

A questão que se coloca às escolas, e universidades de modo geral, é: como incorporar um corpo crescente de conhecimentos e como desenvolver habilidades e atitudes necessárias à boa atuação profissional sem sobrecarregar os currículos ou estender os cursos? A resposta pode estar em alguns autores, tais como Zabala (1998), que acreditam ser possível trabalhar estas três categorias, isto é, conhecimentos, habilidades e atitudes, simultaneamente em sala de aula. Uma das formas de conseguir isto seria através da utilização de metodologias de ensino tais como a aprendizagem baseada em problemas - PBL, já que esta abordagem educacional é reconhecida, segundo Savin-Baden (2000), por oferecer aos alunos um meio de adquirir conhecimentos e desenvolver as habilidades e atitudes valorizadas na vida profissional sem a necessidade de disciplinas ou cursos especialmente concebidos para este fim. Diante do contexto apresentado, surge uma questão de investigação norteadora do trabalho desenvolvido: Como a implementação da aprendizagem baseada em problemas é avaliada pelos discentes da disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação de um curso de Licenciatura em Química? E tem como objetivo: Investigar a viabilidade de implementação da aprendizagem baseada em problemas em uma disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação de um Curso de Licenciatura em Química.

2. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

A PBL (Problem Based Learning) é um método caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para encorajar os alunos a desenvolverem o pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão (Ribeiro, 2008). A PBL originou-se, como proposta metodológica, em 1969, na McMaster University, Canadá, para o estudo de medicina, mas é possível encontrar exemplos de implementação da PBL em todo o sistema educacional: tanto em universidades (Wilkerson; Gijselaers, 1996) quanto em escolas de ensino fundamental e médio. Nesta perspectiva, muitas atividades educacionais poderiam ser consideradas PBL, tais como projetos e pesquisas, porém para Woods (2000) da McMaster University, no ambiente de aprendizagem PBL a aprendizagem deve ser direcionada por um problema. Ou seja, um problema de fim aberto, que não comporta uma solução correta única, deve preceder à teoria, atuando como o foco da aprendizagem, e promover a integração dos conceitos e habilidades necessários para sua solução (Barrows, 2001). Esta é a principal característica que distingue a PBL de outros processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Coll & Monereo (2012), as TIC têm causado impacto no projeto e no desenvolvimento de propostas de processos de aprendizagem baseado em PBL, favorecendo tanto o acesso do aluno a fontes de informação diretas, diversas e de natureza complexa quanto o aspecto comunicacional, social e mediado da construção do conhecimento. Neste marco, o modelo PBL revela-se como uma proposta muito interessante para responder às novas exigências educacionais colocadas pela sociedade da informação: em primeiro lugar, pelas competências que ajudam a desenvolver; em segundo, porque destaca que o importante da aprendizagem é justamente dotá-la de significado e funcionalidade e estabelecer pontes entre a vida real e a vida acadêmica; finalmente porque destaca a importância do papel dos outros, da mediação e da comunicação no aprendizado.

3. O Processo PBL

As diferentes implementações da PBL têm em comum um processo que pode ser resumido no seguinte conjunto de atividades (Duch, 2000 & Barrows, 2001): (1) apresenta-se um problema aos alunos que, em grupos organizam suas ideias, tentam defini-lo e solucioná-lo com o conhecimento que já possuem; (2) por meio de discussão, os alunos levantam e anotam questões de aprendizagem (*learning issues*) acerca dos aspectos do problema que não compreendem; (3) os alunos priorizam as questões de aprendizagem levantadas e planejam quando, como, onde e por quem estas questões serão investigadas para serem posteriormente partilhadas com o grupo; (4) quando os alunos se reencontram, exploram as questões de aprendizagem anteriores, integrando seus novos conhecimentos ao contexto do problema; (5) depois de terminado o trabalho com o problema, os alunos avaliam o processo, a si mesmos e seus pares de modo a desenvolverem habilidades de auto avaliação e avaliação construtiva de colegas, imprescindíveis para uma aprendizagem autônoma eficaz.

4. O Papel do Professor e dos Alunos na PBL

Segundo Barrows (2001), o papel dos docentes aproxima-se do facilitador, orientador, co-aprendiz, mentor ou consultor profissional. Nesta metodologia, os docentes concebem cursos baseados em problemas do mundo real, com fraca estruturação, delegam responsabilidade aos alunos e selecionam conceitos que facilitarão a transferência de conhecimentos pelos alunos, desencorajam a resposta correta única, ajudando os alunos a delinearem questões, formularem problemas, explorarem alternativas e tomarem decisões eficazes. Em contrapartida, os alunos responsabilizam-se pela aprendizagem: trabalham em grupos para identificar, analisar e resolver problemas utilizando conhecimentos de cursos e experiências anteriores, ao invés de simplesmente relembrá-los; avaliam suas próprias contribuições, além das de outros membros e do grupo como um todo e interagem com o corpo docente de modo a fornecer *feedback* imediato acerca do desempenho do curso com a finalidade de melhorá-lo continuamente.

Quanto à formação de docentes para a educação básica, é possível imaginar que a experiência com uma metodologia como a PBL poderia ajudar a sensibilizar os alunos para a existência de alternativas pedagógicas às aulas que provavelmente

tiveram pautadas em um modelo de transmissão de conhecimentos, centrado no professor. Além disso, o fato da PBL contemplar mecanismos de auto avaliação, avaliação de pares e do processo educacional também pode ajudar a promover nos alunos uma atitude reflexiva acerca do aprender e do ensinar, e poderá ser-lhes útil, no que tange ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários a uma atividade docente eficaz (Ibidem).

METODOLOGIA

O presente estudo tem por objetivo investigar a implantação da PBL – *Problem Based Learning* como estratégia de ensino e aprendizagem na disciplina de Tecnologia da Informação e da Comunicação no ensino de Química-TICEQ no curso noturno de Licenciatura em Química de uma Universidade Federal. A estratégia PBL foi desenvolvida no período de 22 de março de 2016 a 29 de junho de 2016, compreendendo o primeiro semestre letivo do referido ano. O formato da PBL nesse caso foi o formato parcial uma vez que foi implantado em uma única disciplina de um currículo convencional (Ribeiro, 2008, p. 21).

A metodologia PBL foi desenvolvida com um grupo de 16 alunos, dos quais 11 eram homens e 5 (cinco) mulheres com idades entre 19 e 41 anos cursando o 2º período do curso.

É importante frisar que 16 alunos estavam devidamente matriculados na disciplina, todavia, nem todos responderam ao questionário de avaliação da metodologia por motivo de ausência durante a aplicação do referido instrumento de coleta de dados.

O objetivo do questionário foi levantar dados acerca da aceitação da estratégia PBL além de fazer com que os alunos registrassem suas reflexões sobre seus desempenhos acadêmicos na metodologia. A elaboração do questionário levou em consideração os objetivos da pesquisa, tendo em vista que as respostas fornecidas seriam fundamentais para elucidar as questões deste estudo (Gil, 2006, p. 129; Lakatos & Marconi, 1985, p.179). Foram formuladas perguntas objetivas e padronizadas que continham questões abertas, ou seja, perguntas que permitiam respostas livres. No que se refere ao respondente acreditar que seria julgado por suas respostas, o pesquisador teve o cuidado de deixar a identificação do participante como resposta opcional. 14

alunos responderam ao questionário, com 16 questões, na presença do pesquisador, no entanto, para esse trabalho apenas trazemos 09 perguntas por se tratar de um recorte. Os questionários foram respondidos individualmente em material impresso, favorecendo a documentação e tabulação dos dados apresentados.

Para a obtenção dos elementos da análise de dados foi necessária uma análise das semelhanças das opiniões desses alunos. A análise de conteúdo selecionada foi a de Bardin (1977), segundo a autora, a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico. A análise de conteúdo é bastante utilizada porque auxilia na organização dos dados através de um conjunto de categorias de significação, consentindo assim atingir o nosso objetivo de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O critério utilizado para analisar as respostas dos alunos foi observar as relações, ou a inexistência delas, no que se refere às reflexões sobre o impacto da PBL na contribuição da metodologia para desenvolver a autonomia do aluno e promover atitudes relacionadas ao uso das tecnologias na formação docente. A validação ou não da metodologia PBL pelos alunos, observada sob uma perspectiva da análise de conteúdo, é fator decisivo para evidenciar a legitimidade do PBL como uma metodologia que potencializa o pensamento crítico quanto a inserção das TIC no ensino de Química de maneira de forma significativa em um curso de licenciatura.

Compare a PBL, com a metodologia usada em outras disciplinas.

Categorias das Respostas	Frequência das respostas	Porcentagem
Leva a construção do conhecimento pelo próprio aluno	2	14,28%
Inovação na prática pedagógica	1	7,14%
Ausência de problemas para resolver em outras disciplinas	1	7,14%
Utilização do pensamento crítico	4	28,57%
Pensamento na futura prática profissional	3	21,42%
Metodologia dinâmica	2	14,28
Diferente da forma de se trabalhar no ensino tradicional	1	7,14%
Não respondeu	1	7,14%
Total	14	100%

Tabela 1. Categorização das respostas

Comparando a metodologia PBL com as metodologias usadas em outras disciplinas verifica-se que 28,57% dos estudantes afirmaram que a PBL favorece a utilização do pensamento crítico; 21,42% aponta um pensamento na futura prática profissional; 14,28% afirmam que leva a construção do conhecimento pelo próprio aluno; 14,28% apontam que é uma metodologia dinâmica; 7,14% ressaltaram que a mesma promove uma inovação na prática pedagógica; 7,14% sentiram a falta de problemas para resolver em outras disciplinas; 7,14% afirmaram que é uma metodologia que trabalha diferente da forma tradicional e 7,14% não responderam ao questionamento. Os resultados encontrados estão de acordo com o que afirma Ribeiro (2008), quando ele diz que a PBL é um método caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para encorajar os alunos a desenvolverem o pensamento crítico e habilidades de solução de problemas.

Quais as vantagens da metodologia PBL?

Categorias das Respostas	Frequência das respostas	Porcentagem
Exploração do senso crítico	3	21,42%
Proporciona aptidão para o uso das TIC	1	7,14%
Aguça a criatividade em busca de soluções reais	2	14,28%
Disposição para enfrentar todo o tipo de problema que aparecer	2	14,28%
Leva o aluno para mais próximo da realidade do cenário escolar como professor	4	28,57%
Faz com que o aluno construa seus conhecimentos	1	7,14%
Total	14	100%

Tabela 2. Categorização das respostas

Com relação às vantagens proporcionadas, 28,57% ressaltaram que a metodologia PBL leva o aluno para mais próximo do cenário escolar como professor; 21,42% pontuaram a exploração do senso crítico; 14,28% disseram que a PBL aguça a criatividade na busca de soluções reais; 14,28% relatam que a mesma favorece a disposição para enfrentar todo o tipo de problema que possa aparecer; 7,14% afirmaram que a metodologia proporciona aptidão par ao uso das TIC; 7,14% argumentaram que a PBL faz com que o aluno construa seus conhecimentos. Os dados demonstram que estão em consonância com o que ressalta Barrows (2001) quando afirma que o fato da PBL contemplar o processo educacional pode ajudar a promover nos alunos uma atitude reflexiva acerca do aprender e do ensinar, e poderá ser-lhes útil, no que tange ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários a uma atividade docente eficaz.

Quais as desvantagens da metodologia PBL?.

Categorias das Respostas	Frequência das respostas	Porcentagem
Requer planejamento e organização	4	28,57%
O tempo curto para solucionar o problema	1	7,14%
Necessidade de adaptação ao grupo	1	7,14%
Não encontrou desvantagens	3	21,42%
Tempo gasto para aplicação do método	3	21,42%
Não respondeu	2	14,28%
Total	14	100%

Tabela 3. Categorização das respostas

Quanto às desvantagens que a metodologia PBL pode proporcionar, os resultados demonstraram que 28,57% consideram que a PBL requer planejamento e organização; 21,42% não encontraram desvantagens, enquanto que 21,42% pontuam o tempo gasto para aplicação do método como tal; 14,28% não responderam ao questionamento; 7,14% relataram sobre o tempo curto para solucionar o problema e 7,14% consideraram a necessidade de adaptação ao grupo.

Qual sua avaliação sobre a metodologia?

Categorias das Respostas	Frequência das respostas	Porcentagem
Pode contribuir com todos os envolvidos (alunos e professor)	1	7,14%
Deveria está presente em todos os cursos de licenciatura	1	7,14%
Interessante por favorecer a autonomia do aluno	1	7,14%
Boa, por causar dúvidas quanto à futura prática pedagógica	1	7,14%
Boa, pois através do problema nos preparamos para futuras dificuldades	1	7,14%
Boa, por motivar o aluno	3	21,42%
Interessante, pois pode surtir efeitos a médio e longo prazo na formação de novos professores	3	21,42%
Auxilia no uso das TIC para melhor aprendizagem dos alunos	1	7,14%
Não respondeu	2	14,28%
Total	14	100%

Tabela 4. Categorização das respostas.

Levando em consideração a avaliação dos estudantes quanto à metodologia PBL 21,42% afirmaram que acharam boa por motivar o aluno; 21,42% acreditaram ser interessante, pois pode surtir efeitos a médio e longo prazo na formação de novos professores; 14,28% não responderam; 7,14% pontuaram que a PBL pode contribuir

com todos os envolvidos (alunos e professor); 7,14% acharam que deveria está presente em todo o curso de licenciatura; 7,14% ressaltaram o favorecimento da autonomia do aluno; 7,14% afirmaram que a acham boa, por causar dúvidas quanto à futura prática pedagógica; 7,14% acreditaram que a metodologia é boa, pois através do problema podem se preparar para futuras dificuldades; 7,14% relataram que auxilia no uso das TIC para melhor aprendizagem dos alunos. De acordo com Barrows (2001) quanto à formação de docentes para a educação básica, é possível imaginar que a experiência com uma metodologia como a PBL poderia ajudar a sensibilizar os alunos para a existência de alternativas pedagógicas às aulas que provavelmente tiveram pautadas em um modelo de transmissão de conhecimentos, centrado no professor.

Você gostou de trabalhar em grupo?

Categorias das Respostas	Frequência das respostas	Porcentagem
Proporcionou um trabalho com um único objetivo	1	7,14%
Foi desafiador, devido ao choque de ideias	1	7,14%
Sim, pela troca de informações	7	50%
O grupo bastante produtivo	2	14,28%
Aprofundou o conhecimento na área do trabalho	1	7,14%
Saber ouvir uma opinião diferente	1	7,14%
Não respondeu	1	7,14%
Total	14	100%

Tabela 5. Categorização das respostas

Quanto ao fato de gostar do trabalho em grupo 50% afirmaram que sim, ressaltando a troca de informações como um ponto positivo; 14,28% acharam o grupo bastante produtivo; 7,14% ressaltaram o fato de ter sido proporcionado um trabalho com um único objetivo; 7,14% pontuaram que foi desafiador, devido ao choque de ideias; 7,14% por ter aprofundado o conhecimento na área do trabalho; 7,14% pelo fato de saber ouvir uma opinião diferente; 7,14% não responderam ao questionamento. Os resultados estão de acordo com o que pontua Barrows (2001) quando ele afirma que os alunos trabalham em grupos para identificar, analisar e resolver problemas utilizando conhecimentos de cursos e experiências anteriores, ao invés de simplesmente relembrá-los; avaliam suas próprias contribuições, além das de outros

membros e do grupo como um todo e interagem com o corpo docente de modo a fornecer *feedback* imediato acerca do desempenho do curso com a finalidade de melhorá-lo continuamente.

Houve dificuldade para resolver o problema?

Categorias das Respostas	Frequência das respostas	Porcentagem
Dúvida na Escolha da TIC	3	21,42%
Saber por onde começar	1	7,14%
Adequar a TIC ao conteúdo selecionado	5	35,71%
Adequar a TIC ao contexto do aluno	2	14,28%
Expor o conteúdo sem um laboratório	1	7,14%
Organizar as ideias	1	7,14%
Não respondeu	2	14,28%
Total	14	100%

Tabela 6. Categorização das respostas

De acordo com os resultados quanto à questão se houve dificuldade para achar uma solução para o problema 35,71% dos estudantes afirmaram como ponto relevante o fato de ter que adequar a TIC ao conteúdo selecionado; 21,42% consideraram que ficaram em dúvida na escolha da TIC; 14,28% sentiram dificuldade em adequar a TIC ao contexto do aluno; 14,28% não responderam; 7,14% ressaltaram o fato de não saber por onde começar; 7,14% falaram que o difícil foi expor o conteúdo sem um laboratório; 7,14% em organizar as ideias. Os resultados apontam para o que afirma Belloni (2005) quando a autora afirma que desenvolver novas estratégias didáticas para os processos de ensino e aprendizagem são algumas das funções que hoje são exigidas ao docente. Muitas dessas exigências partem dos extramuros das próprias instituições de ensino, através do avanço científico e tecnológico. Portanto, os dados demonstram a importância de se colocar o estudante de licenciatura em Química frente às dificuldades da inserção das TIC no ensino de Química desde a sua formação inicial.

Você acredita que aprendeu algo relacionado à parte conceitual de Química?

Categorias das Respostas	Frequência das respostas	Porcentagem
As aplicações do tema no cotidiano ficaram mais claras	1	7,14%
Formas de usos da TIC	2	14,28%
Radioatividade e seus benefícios	2	14,28%
Escolha do tema e busca das informações	2	14,28%
Não aprendi	2	14,28%
Integração dos fatos históricos com o tema	1	7,14%
Interdisciplinaridade	1	7,14%
Aprofundar o conteúdo escolhido	2	14,28%
Pesquisar em sites confiáveis	1	7,14%
Total	14	100%

Tabela 7. Categorização das respostas

Com relação à aprendizagem dos estudantes quanto à parte conceitual de Química na busca da solução do problema 14,28% ressaltaram que aprenderam formas de uso das TIC; 14,28% citaram a parte conceitual sobre Radioatividade e seus benefícios; 14,28% afirmaram que a escolha do tema e busca das informações foram motivos de aprendizagem; 14,28% disseram que não aprenderam; 14,28% pontuaram que o problema serviu para aprofundar o conteúdo escolhido; 7,14% acreditaram que as aplicações do tema no cotidiano ficaram mais claras; 7,14% citaram a integração dos fatos históricos com o tema como um ponto aprendido; 7,14% acreditaram que conseguiram aprender sobre interdisciplinaridade; 7,14% apresentaram como o fato de pesquisar em sites confiáveis como uma questão de aprendizagem. Os dados corroboram com a proposta de Barrows (2001) com relação de se trabalhar com um problema de fim aberto, atuando como o foco da aprendizagem, e promovendo a integração dos conceitos e habilidades necessários para sua solução.

Quais aspectos da PBL mais contribuíram para a sua aprendizagem?

Categorias das Respostas	Frequência das respostas	Porcentagem
Se colocar em uma situação real de sala de aula para resolver o problema dado	6	42,85%
Ter que pesquisar em busca de informações	1	7,14%
O fato da escola não ter laboratório	1	7,14%
Ter que integrar as TIC no ensino de Química	2	14,28%
Melhoria do senso crítico nas escolhas como futura professora	1	7,14%
Estimular o pensamento para encontra uma solução	1	7,14%
Não respondeu	2	14,28%
Total	14	100%

Tabela 8. Categorização das respostas

Quando se trata dos aspectos mais relevantes para aprendizagem dos estudantes com a PBL, 42,84% evidenciaram que foi o fato da metodologia colocá-los em uma situação real de sala de aula para resolver o problema dado; 14,28% citaram a questão de ter que integrar as TIC no ensino de Química como um aspecto que contribuiu para sua aprendizagem; 14,28% não responderam ao questionamento; 7,14% o fato de ter que pesquisarem em busca de informações; 7,14% ressaltaram a questão da escola não ter laboratório; 7,14% melhoria do senso crítico nas escolhas, como futura professora**;** 7,14% estimular o pensamento para encontra uma solução.

Os resultados estão de acordo com o que descreve Savin-Baden (2000), com relação à metodologia PBL, quando afirma que esta abordagem educacional é reconhecida por oferecer aos alunos um meio de adquirir conhecimentos e desenvolver as habilidades e atitudes valorizadas na vida profissional.

O problema utilizado foi relevante para sua futura prática profissional?

Categorias das Respostas	Frequência das respostas	Porcentagem
Conhecer mais uma metodologia de ensino	2	14,28%
Uso crítico e consciente das TIC	1	7,14%
Na minha prática profissional saberei lidar com esse tipo de problema	3	21,42%
Capacidade de enfrentar os desafios	4	28,57%
Utilização da metodologia na minha futura prática	1	7,14%
Apresentar aula com mais estímulo	2	14,28%
Retrata bem uma boa parte das escolas	1	7,14%
Total	14	100%

Tabela 9. Categorização das respostas

Quando perguntados se o problema utilizado foi relevante para sua futura prática profissional 28,57% lembraram-se da capacidade de enfrentar os desafios; 21,42% afirmaram que na sua prática profissional saberão lidar com esse tipo de problema; 14,28% disseram que o problema trouxe a oportunidade de se conhecer mais uma metodologia de ensino; 14,28% ressaltaram a questão de que poderão apresentar aula com mais estímulo; 7,14% falaram do uso crítico e consciente das TIC; 7,14% citaram que irão utilizar a metodologia na futura prática; 7,14% afirmaram que o problema retrata bem uma boa parte das escolas.

Os resultados encontrados estão em consonância com o pensamento de Ribeiro (2008) quando este afirma que a PBL é um método caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para encorajar os alunos a desenvolverem o pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de implementação da metodologia da aprendizagem baseada em problemas para discussão da inserção das TIC no ensino de Química, foi uma experiência que proporcionou aos estudantes a vivência em um processo de construção do conhecimento ativo, investigativo, cooperativo e reflexivo. Foi observado engajamento, motivação, participação dos estudantes e do professor formador na busca da construção de soluções para o problema, o que, por si só, já justificaria a aplicação desse tipo de intervenção.

A criação de oportunidades alternativas como a aplicação da metodologia PBL pode criar o espaço necessário para impactar positivamente a motivação e a aprendizagem dos estudantes. Este processo tem o potencial de impactar positivamente o processo de transformação do paradigma da aprendizagem centrada no professor ou no conteúdo, para a aprendizagem centrada no estudante, na qual o professor paulatinamente modifica seu papel de detentor e transmissor do conhecimento para o de facilitador das aprendizagens de seus estudantes, em um contexto real e aplicado.

Há que se implementar metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser um híbrido da PBL com o ensino tradicional ou mesmo uma reconstrução das metodologias problematizadoras, no sentido de fortalecer a capacidade dos estudantes para trabalharem coletivamente, contribuir para uma postura autônoma na resolução de problemas e desenvolver competências para uma efetiva integração das tecnologias na formação docente.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Barrows, H. S. (2001). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. Em: L. Wilkerson; W. H. Giselaers (Eds.), Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice. p.3-12. San Francisco: Jossey-Bas.

Belloni, M. L. (2205). O que é Mídia-Educaçao. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmica do nosso tempo, 78).

Braga, D. B. (2013). Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez.

Coll, C.; Monereo, C. (2012). Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed.

Duch, B. (2000). What is problem-based learning? Disponível em: <http://www.udel.edu/pbl/cte/jan95-what.html>. Acesso em: 26 abr. 2014.

Gil, Antônio Carlos. (2006). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.

Lakatos, E. M & Marconi, M. A. (1985). Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Atlas.

Ribeiro, Luis R. de Camargo. (2008). Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior. São Carlos: Edufscar.

Savin-Baden, M. (2000). Problem-based Learning in higher education: untold stories. Buckingham: Open University Press.

Wilkerson, L.; Gijselaers, W. H. (1996). Bringing Problem based Learning to higher education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Woods, D. (2000). Problem-based Learning, especially in the context of large classes. MacMaster University. Department of Chemical Engineering Web Site. Disponível em: <http://chemeng.macmaster.ca/pbl/pbl.htm>. Acesso em: 31 maio. 2014.

Zabala, A. (1998). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

APRENDENDO HABILIDADES PARA CIÊNCIAS: EXPERIENCIA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA REDE DO ENSINO PUBLICO

Marcela Elena Fejes [1]
Vanessa Álvares dos Santos [2]
Derick Eleno Correia de Souza [3]
Silvia Adriana Leandro Gomes da Costa [4]

RESUMO

As habilidades científicas são fundamentais para a sobrevivência no século XXI. Entre elas aquelas relacionadas com a capacidade de resolução de problemas, do pensamento crítico, da criatividade e da comunicação, são essenciais. O Departamento de Educação em Ciências do Instituto Weizmann de Ciências (IWC) de Israel desenvolveu uma metodologia denominada LSS (Learning Skills for Sciences= Aprendendo Habilidades para Ciências) criando atividades dentro de seis grupos de habilidades de comunicação chaves: recuperação de informação, saber ouvir e observar , leitura e escrita científica, representação de dados e apresentação de conhecimentos. Os professores de ciências e assessores pedagógicos da rede pública de São Vicente (SP), tiveram a possibilidade de fazer um curso de formação em Aprendendo Habilidades para Ciências (LSS),implementado através de uma parceria entre o Instituto de Habilidade e Inovação (IHCI), representando o IWC, a SEDUC de São Vicente e o Núcleo de Educação e Divulgação (NED) do Centro de Capacitação e Pesquisa em Meio Ambiente (Cepema) da Universidade de São Paulo (USP) ..O objetivo do curso foi que eles pudessem realizar atividades que permitam aprimorar os recursos pedagógicos que utilizam com seus alunos para trabalhar estas habilidades que a BNCC incentiva fortemente. O curso aconteceu durante 6 encontros formativos em que conseguiram realizar diversas atividades, criar e implementar atividades próprias e inovadoras na escola, compartilhar suas experiências com os colegas utilizando uma plataforma específica para isso do IHCI e avaliar a formação em si. Se apresentam e discutem, os resultados positivos desta experiência.

Palavras-chave: Habilidades em Ciências, Professores da rede pública, Capacitação em serviço.

INTRODUÇÃO

As experiências de capacitação fora da sala de aula durante o tempo que o docente está em serviço, possibilitam que ele consiga crescer junto aos colegas e permite que os resultados desse processo de formação continuada sejam aplicados geralmente de

[1] Doutora em Ciencias Química da Faculdade de Ciencias Exactas y Naturales da Universidade de Buenos Aires, marcelafejes@gmail.com
[2]:Graduada do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com
[3]; Graduado do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com
[4]Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com

imediato com seus alunos. Isto deveria acontecer constantemente porque se a carga horária de trabalho e as exigências escolares aumentam (NOVOA, 2007), sua responsabilidade deveria ser mais valorizada pela sua capacidade de melhorar aspectos pedagógicos que pelo conhecimento. Na pesquisa de Romanowski e Oliver Martins (2010), se descreve sinteticamente como esta formação continuada e desenvolvimento profissional acontece no Brasil desde 1940. Com as diversas capacitações pode se observar que nem sempre elas completam as expectativas e as necessidades dos docentes. Outra observação importante é que nem sempre uma boa reflexão nestas formações, permite uma sistematização prática. Finalmente, o reconhecimento oficial institucional não acontece em todos os casos e quando se planeja uma formação as necessidades dos diversos docentes podem ser bem diferentes sendo que eles chegam a essa formação com títulos diferentes (ROMANOWSKI e OLIVER MARTINS,2010). Esse detalhe não é menor porque as formações podem ser muito complexas ou muito fracas em função desse detalhe.

Dentro de cada formação é essencial que o professor consiga fazer o que ele quer que seus alunos façam. Ele deve poder se auto avaliar se ele quer que seus alunos se auto avaliem. Ele deve agir mostrando pensamento crítico se quer desenvolver nos alunos esse aspecto. Por isso foram convocados os professores de ciências, geografia e assessores pedagógicos a participar desta formação.

Como relacionar essas necessidades que eles têm com a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? A nova BNCC estabelece que ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais da ciência. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. (BNCC , 2017,pág. 273). O principal desafio da nova BNCC está em como executar o que é proposto, pois o documento apresenta o ”que”, mas não o “como”.

Não menos importante é tratar de entender quais são as competências e habilidades que os jovens do Século 21 deverão ter totalmente incorporadas para estarem aptos a se desenvolver na sociedade com um mínimo de sucesso. Se bem os termos competências e habilidades se usam como sinônimos, eles não são verdadeiramente intercambiáveis. A competência representa um termo mais amplo que a habilidade. Ela

envolve a utilização de mais de uma habilidade e está associada, além da habilidade, aos conhecimentos e as atitudes (PERRENOUD, 1997).

De modo que, para que uma pessoa consiga um bom resultado de trabalho, por exemplo, deverá integrar coordenadamente um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitirão que possa resolver alguma situação. Uma habilidade é uma facilidade, um dom ou uma capacidade aprendida ou adquirida através de um esforço para realizar atividades ou funções envolvendo ideias (habilidades cognitivas), coisas (habilidades técnicas) ou pessoas (habilidades interpessoais). Elas são independentes, claramente ter habilidade para uma determinada função, não significa de modo algum ser competente para realizar uma tarefa que envolva diversas outras habilidades. Desde outro ponto de vista, nem sempre o mais competente será aquele que tenha mais habilidades. Pode até possuir menos, porém é necessário ter esse conjunto de habilidades, acompanhado de conhecimentos e atitudes para exercer bem a função que deva cumprir.

Entendido este aspecto, quando o docente pretende trabalhar habilidades como a comunicação, o trabalho em grupo, a compreensão, o pensamento crítico, a análise, o pensamento autônomo, etc., ele deve oferecer ao estudante situações provocativas que ajudem o aluno a exercitar e desenvolver estas habilidades, o que não significa que o mesmo não aprenda o conteúdo. Aprenderá de outra maneira. Aprenderá o conteúdo no contexto da situação problemática colocada.

O desafio atual está em que docentes que não receberam formação para provocar essa reflexão e efetivamente exercitar a troca de modelos, possam de um momento para outro trabalhar em equipe com seus colegas e produzir as mudanças necessárias que permitam a implementação da Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**) e seus objetivos no menor tempo possível.

A metodologia LSS (Aprendendo Habilidades para Ciências) está alinhada com as habilidades preconizadas no documento e estabelece uma sistematização do ensino de tais habilidades. Ou seja, pode ser executada imediatamente nas escolas como forma de realizar o solicitado pela nova BNCC no capítulo de ensino de Ciências.

Ela foi especialmente desenhada para melhorar instruções na área de ciências na escola com o objetivo de desenvolver estudantes com aprendizagem independente e capazes de trabalhar habilidades de aprendizagem de alto nível (Scherz & Spektor-Levy, 2005; Spektor Levy & Scherz, 1999). Permite melhorar o letramento cientifico por meio de atividades que desenvolvem a habilidade de se comunicar em linguagem científica, recursos e metodologia pedagógica integrados a uma grande variedade de assuntos

científicos e material didático e tarefas flexíveis, aplicáveis a estudantes de diferentes níveis e com estilos de aprendizagem diversos. Foi criado para compensar as deficiências que os alunos tinham ao chegar à etapa universitária onde claramente era percebido que o problema não era falta de conteúdos e sim falta de habilidades de comunicação (SCHERZ et al, 2005).

O LSS se focaliza em habilidades de comunicação tanto orais como escritas e que podem ser resumidas em 6 grandes grupos onde cada grupo oferece diversas formas de praticar essa habilidade. Elas são:

- Recuperação de informação
- Ouvir e observar
- Leitura científica
- Escrita científica
- Representação de dados
- Apresentação de conhecimento

Cada um dos grupos possui diversas atividades que podem ser aplicadas a alunos de diversas faixas etárias e integrada às diversas disciplinas e aos mais diversos assuntos abordados na Educação Básica brasileira.

O método se caracteriza por ser:

- *integrado*, já que permite que o professor modifique o esqueleto de qualquer atividade genérica e possa adaptá-la a qualquer tópico e possa igualmente ser utilizado por estudantes de diferentes habilidades.
- com *instrução em espiral*, onde os alunos terão a oportunidade de praticar diversas habilidades em diversos níveis de dificuldades várias vezes ao longo de seus estudos.
- *modular e flexível*, onde o professor possa planejar o progresso do trabalho em cada área de habilidade ou escolher atividades de acordo com as necessidades, o tempo disponível e o nível de complexidade necessário.

O LSS foi implementado com amplo sucesso nas escolas de Ensino Básico e Médio de Israel (SPEKTOR LEVY, 2009), em 3000 escolas do Reino Unido,em Latvia e Cingapura e já há experiências bem-sucedidas no Brasil no Ensino Fundamental e Médio (PRIMON DE PAULA, 2017). A importância de trabalhar habilidades é relatada, desde 2006, pelos autores referenciados, e também faz parte da investigação do NED-CEPEMA em diversos projetos educacionais anteriores implementados em escolas

municipais da Baixada Santista – Correa-Shinzato et al (2016); Costa et al. (2014); Fejes et al. (2013); e Gouw et al. (2013).

Em 2018 o Instituto Habilidades Cientificas e Inovação (IHCI) representando o Instituto Weizmann de Ciências (https://www.weizmann.ac.il), ofereceu cursos de formação a professores da rede pública em parceria com o NED-CEPEMA. Por ser uma proposta que permite que o docente aprenda de forma prática a exercitar suas próprias habilidades de comunicação e adequar, ou criar, atividades de forma absolutamente diversificada, esta é uma excelente alternativa, provada nacional e internacionalmente, para preparar docentes para a imediata implementação das diretrizes da BNCC .

Como pode ser apreciado na **Tabela I**, as atividades LSS estão intimamente relacionadas com a BNCC. Aparecem na mesma as habilidades e sub habilidades das primeiras três áreas do LSS associadas a diversas competências sugeridas na BNCC, aquelas chamadas de habilidades de entrada ("*input skills*"). Na terceira coluna se apresentam algumas micro competências que se ativam utilizando aquela habilidade.

Tabela I: Relação entre habilidades trabalhadas nas atividades LSS com os parâmetros curriculares atuais: Micro competências ativadas

Habilidades trabalhadas no LSS	Relação com BNCC	Micro competência ativada
1.Recuperação de informação	Entender e intervir positivamente na sociedade.	Construir argumentos com base em dados, evidencias e informações confiáveis.
1.1.De livros	Extrair informações de textos.	Utilizar textos apropriadamente para obter informações de forma autónoma e eficaz.
1.2.Da internet	Utilizar a tecnologia de comunicação e informação de forma crítica, significativa e reflexiva.	Produzir conhecimento e resolver problemas Utilizar técnicas básicas de busca para achar sítios web confiáveis.

		Extrair informações da web que permita responder questões.
1.3.Dos expertos	Exercitar a curiosidade intelectual e a criticidade Defender ideias em base a argumentos sólidos.	Reconhecer a importância de obter informações de outras pessoas.
1.4.Da Biblioteca	Compreender a organização da informação no mundo.	Obter segurança na procura de informações em qualquer contexto.
2.Ouvir e observar	Utilizar linguagem verbal Partilhar experiências Observar o mundo a nossa volta e fazer perguntas.	Poder como cidadão ativo traduzir o observado e escutado.
2.1. Um vídeo	Avaliar informação (validade, coerência e adequação ao problema formulado).	Identificar mensagens e analisar conteúdo.
2.2.Demonstrações	Exercer a criatividade.	Aplicar conceitos e tirar conclusões.
2.3.Palestras	Considerar contra-argumentos para rever processos investigativos e conclusões. Participar de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral.	Registrar informação relevante e aprender das experiências dos outros Aprender a contra argumentar. Reconhecer habilidades e dificuldades na transmissão de conhecimentos ou experiências.

Fonte: os autores

Outro aspecto a ter em conta ao realizar cursos de formação continuada para que os docentes possam se aprimorar para implementar melhor a nova BNCC, refere-se a como melhorar os processos de avaliação junto a seus alunos e favorecer uma reflexão em que o pensamento crítico possa aparecer. Nesse aspecto as avaliações formativas permitem essa opção e é importante que os docentes se apropriem deste tipo de avaliação por cima de avaliação somativa ou pelo menos tentar articular as duas de maneira possível. (ZEICHNER,1993; SANTOS,2016).

O objetivo do artigo será mostrar como professores da rede pública de uma cidade do litoral de São Paulo tiveram a oportunidade de realizar uma formação especifica em como trabalhar habilidades de comunicação em ciências, utilizando a metodologia LSS e a oportunidade de criar e implementar atividades com seus alunos durante o curso, favorecendo desenvolver avaliações formativas que permitem realizar um seguimento da evolução do curso, da formação e do crescimento profissional.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem o formato quali-quantitativo, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), pois os resultados incluem elementos fundamentalmente descritivos, apesar de serem apresentados em tabelas ou gráficos para uma organização sistemática do que pretendeu-se explorar.

O curso oferecido aos 27 Professores e Coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Vicente, teve como objetivo apresentar e praticar a metodologia do LSS para potencializar o ensino/aprendizagem de Ciências incentivando todas as habilidades de comunicação com material didático e tarefas flexíveis, adaptáveis a grupos de estudantes de diferentes níveis e com estilos de aprendizagem diversos.

O programa do curso envolveu:

a. Identificar os principais desafios na implementação das novas diretrizes da BNCC para o ensino de ciências na escola.

b. Apresentar o LSS- Learning Skills for Sciences-Aprendendo Habilidades para Ciências) mostrando sua origem e implementação internacional e nacional.

c. Realizar as experiências práticas individuais e em grupos da metodologia LSS para apreciar suas características.

d. Criar e implementar atividades LSS com seus alunos ao longo da formação

e. Conhecer e implementar novas formas de avaliação acompanhando a metodologia LSS.

f. Dar suporte aos professores na implementação da metodologia para que possam incorporá-la à sua prática pedagógica.

g. Criar uma comunidade para a troca de experiências com os professores participantes.

Enquanto a dinâmica do curso, aconteceram seis encontros presenciais de 3 horas (18 horas) e outras 12 horas adicionais de criação de atividades e implementação de práticas LSS na escola.

Durante a formação, foram realizados diagnósticos iniciais sobre as expectativas da formação e atividades práticas para conhecer e socializar através de exercícios específicos, cada uma das habilidades mencionadas. No final de cada encontro foram realizadas várias avaliações sobre os aprendizados e sobre a dinâmica do dia. Cada um dos encontros teve um momento de socialização dos avanços dos professores e coordenadores em relação ao planejamento e implementação das atividades LSS na escola e foram apresentados os resultados das avaliações do encontro anterior.

O curso teve a participação de 27 professores da rede municipal que lecionavam as disciplinas de ciências, biologia, matemática, geografia e alguns professores polivalentes, nos respectivos anos de ensino: 1º ao 5º, 6º ao 9º, Ensino Médio e EJA.

Participaram também 8 monitores do Centro Aprendiz de Pesquisador (CAP), todos estudantes universitários. O lugar da realização dos 6 encontros de 3 horas do curso foi estabelecido pela SEDUC, sendo a Associação Comercial de São Vicente e o CECAP-São Vicente.

No primeiro encontro foi apresentada a proposta do curso e sua dinâmica. Os participantes preencheram um questionário sobre seu perfil, formação acadêmica e algumas características sobre suas práticas pedagógica, seus conhecimentos e usos de habilidades de comunicação em sala de aula. Além disso, informou-se sobre as características da metodologia LSS e a realização de diversas atividades para iniciar a prática das mesmas. Durante os 6 encontros foram implementadas dezenove (19) atividades LSS no total:

Atividade- 1.1 - Armazenando e encontrando informações.

Atividade- 1.8 - Localizando artigos em revistas eletrônicas.

Atividade- 1.9 - Encontrando respostas na web.

Atividade- 1.11 – Avaliando websites.

Atividade- 2.4 – Assistindo a um vídeo.

Atividade- 2.1 – Fazendo anotações em uma apresentação.

Atividade- 2.3 - Observando a partir de diferentes pontos de vista.

Atividade- 3.1 – Decidindo rapidamente se um artigo é útil- uma “Rápida Olhada”.

Atividade- 3.2 - Decidindo se um artigo merece ser lido detalhadamente- uma “Olhada Cuidadosa”.

Atividade- 4.2 – Aprendendo com as representações visuais.

Atividade- 4.3 – Compreendendo secções.

Atividade- 4.7 - Apreendendo a partir de tabelas.

Atividade- 4.8 - Representando dados em uma tabela.

Atividade- 4.9 - Interpretando gráficos.

Atividade- 4.10 - Descrevendo gráficos cartesianos.

Atividade- 4.11 - Relacionando perguntas com gráficos;

Atividade- 5.3 - Organizando um artigo científico.
Atividade- 5.5 - Avaliando um artigo científico.

Atividade- 6.1 - Preparando uma apresentação.

Além das atividades LSS, foi muito importante trabalhar processos de avaliação, utilizando rubricas (ANDRADE,2000) como uma maneira diferente de avaliar o processo de aprendizagem e resultando em uma avaliação formativa que permitiu reconhecer a evolução do curso. Os participantes foram estimulados a avaliarem dessa maneira e solicitados a experimentarem esta prática com seus alunos ao implementar atividades LSS em sala de aula. Ao final de cada encontro, os professores da SEDUC participantes, realizaram uma avaliação metacognitiva utilizando várias ferramentas qualitativas. Responderam a questões como “O que aprendi hoje?”; completaram frases como “Que bom...”, “Que pena....”; assim como uma ferramenta quantitativa em que qualificavam o encontro utilizando diversos critérios que faziam parte de uma rubrica em que quantificavam suas respostas de 1 a 10 respondendo- se:

1.Os objetivos do dia foram alcançados?

2.As expectativas pessoais foram atingidas?

3.O grupo trabalhou participativamente?

4.Pude dar minhas opiniões?

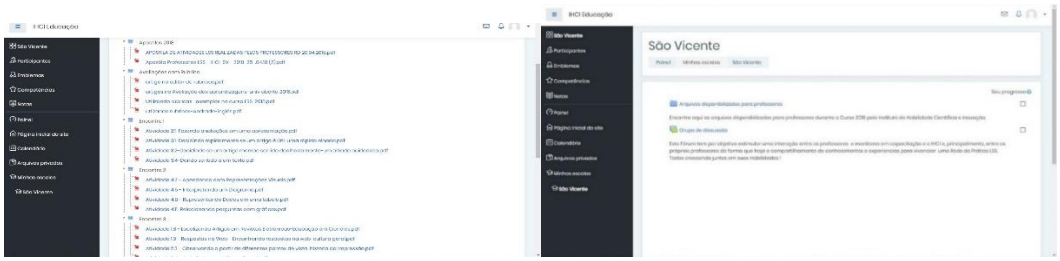
5.A metodologia do dia foi adequada aos objetivos propostos?

6.As reflexões e atividades ampliaram meu olhar sobre a docência?

Em cada encontro era apresentado inicialmente aos professores, os resultados das avaliações dos encontros anteriores, para serem compartilhados os processos de avanço do curso, os problemas que podiam aparecer e as opiniões de seus colegas.

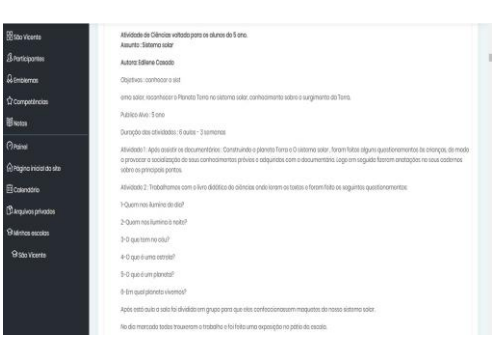
Em um dos encontros foi apresentado aos participantes do curso a plataforma virtual de comunicação, disponível em < http://www.ihci.online/educacao> **(Figura 1 e 2)**. A plataforma oferece um espaço específico voltado aos participantes de São Vicente, no qual eram disponibilizados arquivos de todas as atividades realizadas. Além disso, criou-se dentro da plataforma, um grupo de discussão para que todos pudessem colocar suas ideias, seus planejamentos e projetos e, consequentemente seus trabalhos e resultados. Dessa forma a comunidade criada pode compartilhar dúvidas, critérios, planos e resultados da implementação do LSS na sala de aula.

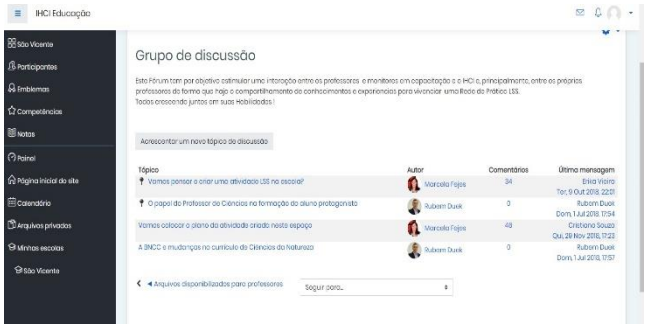
Figuras 1 e 2– Página inicial da plataforma. e apostila com atividades



Fonte: os autores

Figuras 3 e 4- Grupos de discussão.





Fonte: os autores

O grupo de discussão (**Figuras 3 e 4**) foi criado para ter um espaço em que os professores colocassem o plano de atividade que iriam implementar na sala de aula e a descrição da atividade criada. Durante o último encontro eles apresentaram os resultados dessa implementação na escola,ao grupo como requisito de certificação do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os encontros os professores disponibilizaram dados sobre seu perfil profissional, seu trabalho e sua visão pedagógica. Ao longo dos 6 encontros os professores preencheram avaliações metacognitivas utilizando ferramentas qualitativas avaliando a formação desse dia, refletindo sobre o que aprenderam nesse encontro e analisando sobre aquilo que acharam bom e ruim.

A.Sobre o perfil dos 27 professores considerados nesta pesquisa, alguns resultados estão na **Tabela 1**:

Tabela 1: Sobre o perfil dos participantes

Perfil acadêmico do grupo (27)	• 3 Masculino/24Femenino • 15 (Biólogo, Químico, Físico ou Ciências); 11 Pedagogos, 1 Geografo, 1 Matemática. • 15 tem alguma especialização; 3 tem mestrado ou doutorado e 18 participaram já de formação continua • 9 lecionam só em uma escola/ 7 em duas /5 em três;

Lecionam em quantas escolas?	• 9 professores em Uma escola • 7 professores em Duas escolas • 5 professores em Três escolas e 6 não responderam.
Há quanto tempo lecionam nessa escola?	• 5 – de 1 a 4 anos; 13 - mais de 5 anos; 9 não responderam.

Fonte: os autores

B. Sobre como lecionam:

- 55% dizem usar frequentemente aulas expositivas e 40% eventualmente.
- 37% usam frequentemente e 48% eventualmente usam aulas práticas.
- 77% trabalham de forma interdisciplinar e 92% desenvolve investigações com seus alunos na escola.

C. Sobre o conhecimento e uso de ferramentas de comunicação:

Os resultados de perguntar sobre o conhecimento e uso das habilidades de comunicação encontram-se na **Tabela 2:**

Tabela 2: Avaliação sobre o uso das habilidades de comunicação em geral.

Sabe o que são? **Pode dar exemplos?**	66% responderam que SIM 20 pessoas mostraram exemplos
Costuma avaliar essas habilidades identificadas especificamente? De que forma?	66% responderam que SIM; Observando; questionando e apresentando trabalhos de investigação.
Qual a importância dada aos conteúdos no planejamento das atividades? Em porcentagem.	3.7 % respondeu que da um 80% de importância 12% respondeu um 70% 15%respondeu um 60% 29,5%respondeu um 50%

	7.5%respondeu um 40% 22.2% respondeu um 30% 11.1 % não respondeu

D. Alguns exemplos dos resultados dos comentários dos professores **sobre o que eles aprenderam** aparecem na seguinte **Tabela 3.**

Tabela 3: Alguns comentários dos professores sobre o "**O que aprendi hoje**" ao longo dos 6 encontros.

"Novas metodologias focadas nas habilidades". (1º encontro)	"Saber ouvir atentamente, receber e passar informação". ". (1º encontro)
"A interpretação das representações visuais, a importância da representação por classificação e comparação, a classificação por rubrica". (2º encontro)	"Analisar tabelas, leitura de representações visuais, entender o significado da avaliação por rubrica (com olhar na habilidade e não no conteúdo) ". (2º encontro)
"Novas habilidades LSS, reflexões sobre minhas práticas, novas ideias para realizar em sala de aula". (3º encontro)	"Representação visual como fazer, como analisar dados em uma tabela, a importância da troca de informação". "Organizar estratégias para utilização de textos buscar vídeos, direcionar, pensamentos e traçar meios para melhorar o processo de aprendizagem". (3º encontro)
"Aprendi a pesquisar selecionando as informações em diferentes sites, aprendi a importância de assistir a um vídeo mais de uma vez, para ter um olhar diferenciado sobre o assunto abordado". (3º encontro)	"Como desenvolver habilidades relacionadas a artigos científicos com meus alunos, como avaliar os meus critérios de ensino, e principalmente como avaliar significativamente o que meu aluno desenvolveu". (4º encontro)

“Identificar, aprofundar o conceito de avaliação, analisar minuciosamente informações virtuais, relacionar rubricar do 1 encontro com rubricas de hoje”. “Detalhamento das etapas para atividade LSS”. (5º encontro)	“Olhar e perceber sobre diversos pontos de vista, analisar minhas ideias para iniciar e desenvolver um trabalho, analisar o material e ter diversas possibilidades para utilizar em sala de aula”. (5º encontro)
“Sintetizar um assunto, apresentar um determinado assunto em um curto período, utilização da plataforma para apresentação das atividades realizadas”.	“Como organizar uma rápida apresentação, selecionar dados importantes a ser apresentado, avaliar as apresentações, avaliar-me quando a ouvinte das apresentações”. (6º encontro)

Cada comentário foi revelando o quanto os docentes participantes da formação, tomaram consciência de seus aprendizados ao longo dos diversos encontros, onde, mais que perceber sobre os conteúdos eles cresceram em reflexão favorecendo seu pensamento crítico. Isso permitiu que muitos deles sintam que a formação proporcionou novas ferramentas didáticas pedagógicas tanto em metodologias e recursos. A obrigatoriedade de aplicar uma atividade LSS com os alunos permitiu que eles tivessem que criar , planejar e implementar, atividades baseadas no LSS, compartilhar os resultados com os colegas e exercitar as avaliações formativas necessárias para que seus alunos também pudessem se autoavaliar realizando uma reflexão consciente.

E. Como comentado cada encontro foi avaliado pelos docentes participantes. Um exemplo de resultados de uma avaliação média do dia de formação pode ser visualizado na **Tabela 4.**

Tabela 4: Média das avaliações dos participantes do 3º encontro.

Os objetivos foram alcançados?	8,3
As expectativas pessoais foram atingidas?	8,4
O grupo trabalhou de forma participativa?	9,9

Pude dar minhas opiniões?	9,6
A metodologia do dia foi adequada aos objetivos propostos?	9,3
As reflexões e atividades ampliaram meu olhar sobre a docência?	9,3

Fonte: os autores

F. Sobre como os docentes criaram e aplicaram, atividades LSS

Como comentado anteriormente, os participantes do curso deviam criar e implementar uma atividade LSS com seus alunos e apresentar os resultados ao grupo como requisito de certificação do curso. Durante o curso os professores apresentaram na plataforma do IHCI, os planejamentos das atividades propostas e os resultados de ter implementados elas na sala de aula. Entre as atividades criadas e implementadas aconteceram atividades como “Construindo gráficos e resgatando informações a partir de dados extraídos da conta de luz”, “Solos brasileiros”, “Reconhecendo informações”, “Características dos animais”, “Tornando alunos em monitores para a feira de ciências”, “Diferenças de Densidade”, “Matas ciliares e erosão”, “Pesquisa na internet e pesquisa bibliográfica sobre museu de arte Afro”, “Museu Catavento e livro projeto presente para Arte”, ”Reconhecendo informações em textos científicos”, ”Sistema solar”, ”Fases da Lua”, ”Protocolo de Kyoto”, ”Identificação de Pegadas”, ”Localizando figuras planas no plano cartesiano”, “Identificando os grupos das plantas”, ”Apresentar sobre a reserva de Mamirauá”.

G. Sobre o curso e como se sentem capacitados para trabalhar técnicas LSS.

A maioria dos docentes ponderou a metodologia e os materiais do curso, achou que o treinamento foi muito bom, porem que o tempo da formação foi curta. Como exemplo de respostas, na **Tabela 5** se visualizam algumas delas ao responder no último dia da formação oferecida, um questionário final sobre o curso e suas possibilidades de aplicação.

Tabela 5: Opinião sobre o curso de formação LSS recebido e possibilidades de continuidade.

Professores	Sobre o método e os materiais	Sobre o treinamento	Sobre a disseminação	Sobre a adoção	Sobre a aplicabilidade	Sobre a adaptabilidade	Sobre as observações

							com seus alunos
P1	Muito Pertinente	Atingiu meus objetivos e expectativas	Muito propício ao crescimento profissional	Já estou incorporando ao meu dia a dia	Muito eficaz	Por vezes tive de adaptar a linguagem por serem alunos de 1º ao 5º ano	Muito gratificante e motivador
P2	O método de ensino foi ótimo. Aprendi de forma diferenciada, os materiais fornecidos serão bem aproveitados.	Em particular gostei de tudo principalmente no treinamento e o método.	De forma didática e com facilidade.	Da melhor forma possível.	Dedicada foi feita da melhor forma.	Atividades podem ser adaptadas a forma simples. .	Todos muitos esforçados e dedicados.
P3	Podemos inserir e avaliar de várias formas desenvolvendo mecanismos e foi muito bom ver todos esses métodos	Foi maravilhoso o parâmetro que esse treinamento deu na vida acadêmica	A dinâmica foi muito boa.	Perfeitamente bom	Foi muito bem aplicada em geral.	Aos poucos foi algo inserível	Todos amaram.

Fonte: os autores

Na maioria dos casos, os professores relataram que aprenderam coisas novas, aprimoraram a prática docente e entenderam a importância do uso das habilidades e sua aplicabilidade com seus alunos em sala de aula. Elogiaram o curso, bem como sua metodologia e o entendimento da aplicação desse conteúdo abordado durante o mesmo. Consideraram que fundamentalmente ele permite inovar as práticas pedagógicas e utilizar uma didática diferente em relação a lecionar novos conteúdos o que definitivamente pode influenciar diretamente sobre suas perspectivas de planejar no futuro seu currículo anual. Conseguiram aplicar em sala de aula, as atividades especificamente do LSS que foram apresentadas para os mesmos, criar novas atividades bem como utilizar uma nova forma de avaliar que não tinham conhecimento anteriormente. Os resultados demonstraram que os professores conseguiram também implementar um processo eficiente de construção de novas atividades, avaliação formativa utilizando rubricas e analisar a performance do aluno de uma maneira diferente, conseguindo até observar uma evolução no uso das habilidades de comunicação. A possibilidade de refletir sobre a sua prática e avaliá-la, nem sempre acontece na sua vida profissional e nesta formação foi possível reconhecer evidências que mostrem mudanças pessoais ao participar de uma instrução efetiva em este tipo de habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma consideração importante que nortea o marco deste trabalho é que um professor deve sempre saber fazer aquilo que deseja que seu aluno faça. Nesse sentido aprimorar as habilidades de comunicação de um docente é poder ter clareza de como elas são importantes e devem ser parte de todo planejamento, resultado totalmente essencial. Isso lhe permite atuar com segurança e sentir que tanto ele como seu aluno progridem no processo de ensino aprendizagem.

Outra reflexão interessante é que a maoiria dos docentes reluta em fazer avaliações formativas e neste caso a possibilidade de fazer o aluno refletir e poder tomar consciencia de sua evolução ao longo do tempo, aquilo que se chama ter pensamento crítico, aparece na formação como uma nova alternativa didática.

Segundo Spektor-Levy(2009), a combinação de uma instrução formal, bem planejada e com tarefas de desempenho pensada sobre habilidades contribui e melhora significativa as realizações e no desempenho dos alunos. Sem uma intervenção planejada, a obtenção espontânea de habilidades de aprendizagem ocorre, porem apenas em uma extensão limitada. Os professores claramemte perceberam que a metodología utilizada na formação, mudou sua forma de pensar e perceber sua prática docente.

Docentes de escolas particulares no Brasil, utilizando LSS expressaram o seguinte comentário sobre o uso do método LSS (PRIMON DE PAULA, 2017): “O método ultrapassa as fronteiras disciplinares, e as competências científicas trabalhadas no âmbito escolar contribuem na formação de um cidadão que possui, não apenas conhecimento, mas “expertises” que serão utilizadas em diversas situações cotidianas”.

As avaliações formativas utilizando rubricas (ANDRADE,2000; TARAS, 2010), não só representaram uma novidade que vários dos docentes começaram a implementar com seus alunos, como que claramente permitiram uma autoavaliação metacognitiva sobre a formação recebida. A possibilidade de refletir representa um desafio em que os docentes só poderão induzir nos seus alunos, uma vez que eles sejam capazes de refletir, sujeitos a realizar mudanças necessárias para melhorar sua prática profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, H. G. **Using Rubrics to promote thinking and learning.** Educational Leadership, v. 57, n. 5, p.13-18, 2000.

BNCC-Base Nacional Comum Curricular , file:///F:/IHCI/Base%20Nacional%20Curricular/BNCC_publicacao,2017.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora. 1994. In: Fernández, P. S. & Díaz, P. S., **Investigación cuantitativa y cualitativa,** A Coruña (España), Cad Aten Primaria. 2002.

CORREA-SHINZATO, D. S. ; FRANZOLIN, Fernanda. **Facilidades e desafios no desenvolvimento de habilidades por alunos de Ensino Fundamental em um Centro de Ciências.** Revista da SBEnBIO. v. 9, p. 4865-4877, issn: 1982-1867, 2016.

COSTA, C; BORGES, J. A. CORREA-SHINZATO, D. S; FEJES, M. **Formação de professores da rede pública municipal de Cubatão para a utilização do centro Aprendiz de Pesquisador com seus alunos.** Revista Tecné,Episteme y Didaxis:TED.2014.

FEJES,M; BORGES, J.A; CORREA-SHINZATO,S.D ALVARES, V. **Un espacio para formar investigadores: Aportes de la Universidad a la escuela pública.** Novedades Educativas, 2015.

GOUW, A.M.S; FRANZOLIN, F; FEJES, M. E. **Desafios enfrentados por professores na implementação de atividades investigativas nas aulas de ciências.** Ciência & Educação (Bauru), Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru.2013.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHERZ,Z.,SPEKTOR-LEVY,O., EYLON,B.**Scientific communication:an instructional program for high-order learning skills and its impact on students performance** .Research and the Quality of Science Education, 2005.

SCHERZ, Z.; SPEKTOR-LEVY, O.; JOHNSON, S. **Learning Skills for science.** BBC Focus Magazine, Rehovot: Weizmann Institute of Science, 2006.

SCHERZ, Z., BIALER,L. E EYLON,B.S. **Learning about Teachers' Accomplishment in 'Learning Skills for Science' Practice: The use of portfolios in an evidence-based continuous professional development programme**. International Journal of Science Education Vol. 30, No. 5, 16, 2008.

SPEKTOR-LEVY, O e SCHERZ. **Scientific communication**. Rehovot, Israel: Weizmann Institute of Science,1999.

SPEKTOR-LEVY,O.,EYLON,B.S.e SCHERZ,Z.**Teaching Scientific Communication Skills in Science Studies: Does it make a difference?** International Journal of Science and Mathematics Education,2009.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas,1997

PRIMON DE PAULA, F.A.; OTERO RUSSO, F. e GODOY RIQUE REIS, N.M. **Experiências didáticas utilizando o método LSS: um estudo de caso.** IV Congresso Nacional de Educação CONEDU,2007.

ROMANOWSKI, J.P. e OLIVER MARTINS,P.L.. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores** Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 30, 2010.

SANTOS, L**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**,**2016

TARAS, M**.. De volta ao básico: definições e processos de avaliação**. Praxis Educativa, 2010.

ZEICHNER, K**.. A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas.** Lisboa: Educa.,1993

APRENDIZAGEM ATIVA: (RES)SIGNIFICAÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-PRATICA VIVENCIADA NO ENSINO SUPERIOR

Francisco Ivo Gomes de Lavor [1]
Jackeline Sousa Silva [2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo o curso de Aprendizagem Ativa, realizado com professores e estudantes de graduação em Pedagogia, que instigou o compartilhamento de resultados obtidos, a fim de ampliar o conhecimento da comunidade acadêmica sobre o assunto ora discutido. O objetivo geral é descrever as metodologias ativas, por meios do compartilhamento de experiências teórico-práticas, vivenciadas na formação de professores e futuros pedagogos. Traçamos como objetivos específicos reconhecer a aprendizagem ativa como uma mudança de paradigma, diferenciar os tipos de metodologias ativas e suas possibilidades de aplicação e adaptação e propor meios assertivos e estratégias eficazes da aula ativa. Para o alcance desses objetivos, percorremos um caminho metodológico que teve início com uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nos estudos de Abreu (2009), Bauman (2009), Diesel, Baldez e Martins (2017) e outros. Em seguida, seguimos a técnica de pesquisa participante, na qual ministramos um curso para, aproximadamente, 400 sujeitos, entre os quais, metade respondeu, ao final, um questionário que, também, serviu de instrumento de análise dos resultados. Concluímos que a aprendizagem ativa é uma ferramenta de extrema relevância para o sucesso do educando, desde que o professor compreenda que o aprendizado somente será exitoso quando o aluno for colocado no centro das ações, como sujeito ativo do seu próprio saber.

Palavras-chave: Aprendizagem, Metodologias, Ativo, Protagonista.

INTRODUÇÃO

Há vários anos, temos ministrado cursos para formação de professores ou para alunos em formação para a docência, e nenhum deles nos chamou tanto à atenção como o curso que ministramos sobre aprendizagem ativa, com enfoque teórico-prático, que se tornou nosso objeto de investigação.

[1] Mestre em Sistemas Agroindustriais, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professor e Coordenador do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas do Ceará (UniFIC), ivodilavor@gmail.com.
[2] Mestre em Letras, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas do Ceará (UniFIC), jackeliness23@hotmail.com

Dois são os motivos principais dessa atenção: primeiro, porque se tratou de um curso não apenas voltado a metodologias ou formas de ensinar, mas que se esforçou em recair sobre a aprendizagem em si.

Normalmente, preocupamo-nos muito com a forma de ensinar e com o que ensinar aos estudantes e isto, naturalmente, é pertinente à pratica educativa docente. No entanto, planejar e viver a docência, exclusivamente sob esta ótica, é limitante e incorremos no perigo do insucesso do trabalho educativo e, ainda, na sobrecarga de atividades sem retorno significativo.

Segundo, porque o curso foi totalmente *on-line*, o que nos instigou a compreender os desafios envolvidos nessa proposta e as muitas possibilidades de construção do conhecimento por caminhos democráticos de acesso a conteúdo de qualidade, especialmente voltados à formação docente.

Na formação, abordamos os pressupostos teóricos da aprendizagem ativa, com seus conceitos, bases e princípios, promovemos um diálogo entre a abordagem ativa e as teorias da aprendizagem e da educação e finalizamos com uma discussão sobre técnicas, organização e gestão da aula ativa.

O curso primou pela melhoria da qualificação profissional da educação, procurando contribuir para mudanças de paradigmas, e não apenas de práticas, tendo como objetivo melhorar o desempenho do docente em sala de aula através da aplicação de metodologias ativas e munir de conhecimentos os jovens graduando de Pedagogia, que aderiram ao curso, em busca de conhecimentos que lhes preparassem uma atuação profissional futura.

Após o desenvolvimento do curso, optamos por compartilhar, por meio da produção deste artigo, os resultados obtidos a partir de sua aplicação, visando possibilitar à comunidade acadêmica maiores conhecimentos, significando e ressignificando as práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem ativa.

Nosso objetivo geral é descrever as metodologias ativas, por meios do compartilhamento de experiências teórico-práticas, vivenciadas na formação de professores e futuros pedagogos.

Temos como objetivos específicos reconhecer a aprendizagem ativa como uma mudança de paradigma, diferenciar os tipos de metodologias ativas e suas possibilidades de aplicação e adaptação e propor meios assertivos e estratégias eficazes da aula ativa.

A seguir, expomos um referencial teórico sobre o tema, fundamentados nos estudos de Abreu (2009), Bauman (2009), Diesel, Baldez e Martins (2017) e outros, a fim de contextualizar nossa pesquisa e situar os leitores sobre o conceito de aprendizagem ativa, bem como suas bases e princípios.

REFERENCIAL TEÓRICO

O que é aprendizagem ativa?

Aprendizagem ativa é um termo técnico para um conjunto de práticas educativo-pedagógicas, em que a aprendizagem é construída com o engajamento e protagonismo dos alunos no processo. Ela se difere dos processos clássicos de aprendizagem que se caracterizam predominantemente em aulas discursivas – professor ensinando e alunos, na expectativa, aprendendo.

Trazendo uma leitura sob a ótica de mudança de paradigma e abordagem ativa é a "migração do 'ensinar' para o 'aprender', o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado" (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, P. 285)

Pode-se afirmar, portanto, que a aprendizagem ativa é construída dentro de um contexto de práticas pedagógicas ativas.

Bases e princípios

A abordagem que adotamos firma-se nas principais transformações históricas ocorridas no campo da interação social, situando a necessidade de implantar uma prática educativa que atenda à demanda contemporânea.

> As transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm impactado de forma significativa a vida das pessoas, as relações estabelecidas entre elas, o mundo do trabalho e, por conseguinte, a escola. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

O educador não pode permanecer alheio a essas mudanças. Ele precisa buscar mecanismos para se aperfeiçoar e adquirir condições de conduzir o processo de ensino e

aprendizagem que atenda às expectativas que o aluno necessita para evoluir nesse mundo permeado de múltiplas conexões.

Para Abreu (2009), o método ativo tem sido amplamente divulgado em universidades estrangeiras e vem construindo diferenciais em instituições brasileiras, que inseriram este referencial em sua organização metodológica.

Bauman (2009) faz uma leitura da contemporaneidade quando contrasta o estágio atual da humanidade denominando-o de líquido, com o anterior, denominando-o de sólido.

Na ótica desse autor, o estágio sólido corresponde a um período em que a durabilidade era a lógica, e os conhecimentos adquiridos pelo sujeito davam suporte à resolução de problemas pelo resto da vida, por conta dos contextos previsíveis e duradouros daquele tempo.

Enquanto o estágio líquido é, de acordo com mesmo autor, a condição socio-histórica da contemporaneidade, e é caracterizado pela fluidez e incerteza, imperando a imprevisibilidade.

Nesse cenário de impermanência de processos líquidos, como define Bauman (*op. cit.*), situa-se a educação contemporânea e, mais precisamente, a escola, com seus processos, inclusive o de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, estão os sujeitos que a constituem, com as relações docente-discente-aprendizagem e a prática pedagógica.

Diante dessa abordagem, é possível inferir que as experiências sólidas e focadas no professor e nos conteúdos podem vir a confrontar com as novas conjunturas sociais e com as expectativas dos estudantes, consequentemente, comprometendo a aprendizagem em si.

De acordo com a mudança social, muito evidente nos últimos tempos, as exigências ao docente são outras. Cabe a este uma nova postura e o estabelecimento de uma nova relação entre ele e o conhecimento, envolvendo o estudante ativamente nesse processo.

Com efeito, essas exigências implicam em novas aprendizagens, no desenvolvimento de novas competências, na alteração de concepções, ou seja, na construção de um novo sentido ao fazer docente, imbuído das dimensões ética e política (BASSALOBRE, 2013).

É pertinente destacar que a abordagem ativa não é um paradigma novo de educação. Segundo Abreu (2009), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio, de Jean Jacques Rosseau (1712-1778).

Encontramos enfoque dessa perspectiva, também, no movimento que ficou conhecido como Escola Nova, que propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Na concepção desse movimento, são valorizados a atividade e o interesse do aprendiz, e não os do professor.

De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 278), John Dewey, filósofo norte americano que influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova, por meio do seu ideário, teve grande influência nessa ideia ao defender que a aprendizagem ocorre pela ação e que a Educação é uma necessidade social, por meio da qual as pessoas devem ser aperfeiçoadas.

Diálogos da abordagem ativa com teorias da aprendizagem e da educação

Para encontrarmos amparo na implementação da abordagem ativa, faz sentido olhar o diálogo entre essa perspectiva e as teorias clássicas da aprendizagem e da educação já consolidadas.

Selecionamos as mais conhecidas e reconhecidas, historicamente, como forma de valorizar as reflexões e de caminhar na objetividade, a exemplo de Lev Vygotsky (1896-1934), com a aprendizagem pela interação social, de John Dewey (1859-1952) por meio da aprendizagem pela experiência, de David Ausubel (1918-2008) com a aprendizagem significativa e Paulo Freire (1921-1997) com a pedagogia da autonomia.

Com esse entendimento, o método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar (BASTOS, 2006 *apud* BERBEL, 2011).

O interacionismo, defendido nas teorias de Vygotsky, coloca a aprendizagem ativa em evidência, já que a prioridade é a inter-relação, ficando bem mais evidente o protagonismo dos estudantes e o fortalecimento dessas relações. Neste cenário, a figura docente faz frente a posturas flexíveis, focando o processo de aprendizagem no discente.

> [...] o professor que adota essa concepção de aprendizagem passa a ser corresponsável pelo aprendizado do aluno, que é o principal responsável por esse processo. A adoção da visão interacionista implica que o professor entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para que ele possa constituir-se como sujeito da sua aprendizagem. Isso conduz o aluno à formação de uma consciência crítica, que o professor precisa fomentar (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Dentro da percepção de Vygotsky, a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, por esse processo ser cheio de presença e de identificação de problemas, assim como de soluções. Este autor considera que a aprendizagem ocorre dentro da *zona de desenvolvimento proximal*, que é a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo (capacidade de resolver problemas independentemente) e o *nível de desenvolvimento potencial* (capacidade de resolução de problemas sob orientação de um adulto).

Assim, a aprendizagem ativa se fortalece enquanto promoção do saber, por considerar essa relação não só importante, mas essencial. Trata-se do professor levar em consideração o conhecimento real do discente e, a partir disso, conduzir um processo de provocação a novas aprendizagens, numa espécie de graduação. Ou seja, a cada aprendizagem nova, cria-se novas condições para outras aprendizagens.

Usualmente, em nossas observações usamos a metáfora das *estações*. A chegada a algum lugar do saber não é o ponto final da linha. Pode-se ficar, ir além, pegar outras estações e sempre prosseguir no desenvolvimento.

A aprendizagem ativa também ganha força com a pedagogia de John Dewey. O ponto de convergência entre as teorias é a fusão entre experiência de vida e educação.

> Está, porém, ainda, por se provar que o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação especial e distinta. A aquisição isolada do saber intelectual, tentando muitas vezes impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor (DEWEY, 1978, p. 27).

Na aprendizagem ativa, as instituições de ensino não só consideram o conhecimento prévio do educando, como também se utilizam dessas considerações como estratégias para o engajamento. O sentimento de pertencimento é importante no processo de aprendizagem, sem mencionar as soluções de problemas do contexto, por meio desse mesmo processo, e a boa qualificação para o trabalho.

> O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL,2011, p. 29)

A aprendizagem tem que ter aplicabilidade e sentido para a vida do estudante. David Ausubel (1918-2008) chamou isso de *aprendizagem significativa*. Segundo Moreira (2011), existem algumas condições para que essa aprendizagem ocorra, a saber: a não arbitrariedade do material, a subjetividade e a disponibilidade para a aprendizagem.

A proposta da aprendizagem ativa, defendida neste trabalho, reúne as três condições e entende que é a postura do professor que possibilita esse processo.

Não é a mera utilização da metodologia ativa que vai tornar a aprendizagem ativa, mas é o professor com uma postura ativa e flexível que possibilita e disponibiliza um material significativo, é ele que atribui e conduz valores e dar condições ao processo, instigando o discente e envolvendo-o significativamente no processo.

Uma mesma aula e um mesmo conteúdo pode ser dado por um professor e possibilitar resultados incríveis e/ou acontecer exatamente o contrário sendo dado por outro profissional.

Com base em Dolan e Collins (2015) *apud* Moran (2018), afirmamos que, na aprendizagem ativa, o o professor ganha relevância, uma vez que seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando.

Nesse contexto, perde espaço o professor que segue o modelo criado há alguns anos, quando ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Os autores acima citados revelam, por meio de seus estudos, que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa.

Corroboramos com o pensamento de Diesel, Baldez e Martins (2017) ao afirmarem: “para que a aprendizagem seja significativa, o docente precisa levar em conta o conhecimento prévio do aluno, a potencialidade do material e a disposição do aprendiz em aprender”.

É aí que se configura a aproximação com o método ativo. É dessa forma que o docente se apresenta ativo como modelo vivo para um aluno ativo e uma aula ativa, ocorrendo a aprendizagem significativa.

A seu turno, é oportuno citar o amparo ao método ativo presente na pedagogia freiriana, especialmente no tocante à autonomia. Freire (2015, p. 58, 59) diz que:

> o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético [...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude [...] a sua sintaxe e a sua prosódia [...] afoga a liberdade do educando.

No método ativo, a liberdade é preservada e o educando aprende para atuar e não apenas para passar em testes de culminâncias específicas. A proposta aqui defendida é de uma ruptura de paradigma radical como a velha forma de ensinar e aprender, pautada na memorização.

Liberdade aqui não quer dizer aprender o que quer ou na hora que quiser. A sistematização trabalha na ótica de promover a autonomia via conhecimento, ao passo que o conhecimento é construído na perspectiva autônoma.

> A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2011, p. 67).

Dado o exposto, a aprendizagem ativa sob essa ótica vai gerar uma série de oportunidades para promover o desenvolvimento do educando. Um método autônomo e voltado à autonomia vai oportunizar "a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los." (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Técnicas metodológicas de aprendizagem ativa

À medida em que as metodologias voltadas à aprendizagem são colocadas como alvo dos estudos educacionais, o leque que compõe suas técnicas vem crescendo, consideravelmente.

Citamos, à luz de Moran (2018), algumas técnicas de aprendizagem ativa, utilizadas durante o curso desenvolvido pelos pesquisadores, que tiveram maior destaque entre os participantes:

a) Sala de aula invertida: nesse método, os papéis de professor e alunos se invertem, no entanto, o professor, que antes tinha a condição de condutor, ocupa a posição de mentor do processo de aprendizagem. Nessa técnica,

> as informações básicas sobre um tema ou problema podem ser pesquisadas pelo aluno para iniciar-se no assunto, partindo dos conhecimentos prévios e ampliando-os com referências dadas pelo professor (curadoria) e com as que o aluno descobre nas inúmeras oportunidades informativas de que dispõe. O aluno então pode compartilhar sua compreensão desse tema com os colegas e o professor, em níveis de interação e ampliação progressivos, com participações em dinâmicas grupais, projetos, discussões e sínteses, em momentos posteriores que podem ser híbridos, presenciais e on-line, combinados (MORAN, 2018)

b) Aprendizagem baseada em investigação (ABIn): os estudantes, sob orientação dos professores, desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscam – individualmente e em grupo e utilizando métodos indutivos e dedutivos – interpretações coerentes e soluções possíveis.

c) A aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês *problem-based learning*, ou ABProb, como é conhecida atualmente no Brasil): propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender e equacionar com atividades individuais e em grupo. Moran (2018) destaca, nesta técnica, que:

> É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante as atividades e na entrega dos projetos.

Reafirmamos que são muitas as técnicas e que são, certamente, assunto para uma posterior e mais profunda investigação científica, que é de interesse dos pesquisadores.

Diante da discussão aqui proposta, que obtivemos como produto do estudo bibliográfico desenvolvido, somos veementes em afirmar que as estratégias de aprendizagem ativa se configuram numa ferramenta revolucionária do processo de ensino e aprendizagem, desde que aliada a uma sólida e atualizada formação docente.

A seguir, descrevemos a metodologia utilizada na elaboração desta pesquisa.

METODOLOGIA

Apresentamos o delineamento desta pesquisa, com base na teoria abordada por Prodanov e Freitas (2013), que a considera como estudo de natureza aplicada, uma vez que pretende produzir conhecimento para a aplicação prática, com o objetivo de solucionar problemas específicos.

O método de abordagem foi o dedutivo, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 129) "sugere uma análise de problemas do geral para o particular".

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória, visto que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele. Com base nos estudos de Cervo, Bervian e Silva (2006), ressaltamos ainda que a pesquisa exploratória estabelece critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa e visa oferecer informações sobre o objeto desta e orientar a formulação de hipóteses.

Utilizamos como procedimentos técnicos, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, a partir das leituras de materiais já publicados, que culminaram no referencial teórico apresentado anteriormente.

O segundo procedimento foi o desenvolvimento da pesquisa participante, desenvolvida a partir da interação entre pesquisadores e sujeitos envolvidos em nosso objeto de estudo, o curso sobre aprendizagem ativa, que foram: alunos em formação de licenciatura em Pedagogia professores de carreira bem como a profissionais que estão docentes. Nessa etapa, atuamos da seguinte forma.

O curso foi realizado por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação dividido em três módulos, tendo como foco o planejamento da aula ativa, especialmente na construção do plano de aula, objetivos, instrumentos de identificação e organização de onde partir o decurso, estabelecimento dos planos e estratégias do processo de aprendizagem.

Distribuímos o conteúdo proposto em três módulos. O primeiro foi dedicado à introdução e aos pressupostos teóricos da aprendizagem ativa. Nele, os sujeitos da pesquisa entraram em contato com um diálogo entre teorias clássicas sobre aprendizagem e pesquisas contemporâneas da aprendizagem ativa.

O segundo módulo voltou-se à prática, aos exemplos de metodologias ativas. O enfoque recaiu sobre técnicas e organização das metodologias ativas no processo de

ensino-aprendizagem na perspectiva ativa. Neste módulo, compartilhamos experiências exitosas, trabalhamos as principais metodologias utilizadas na atualidade e verificamos possibilidades de aplicação e adaptação.

O terceiro e último módulo abordou a gestão e organização da aula ativa.

Por fim, aplicamos um questionário por meio do *Google Forms*, cujos resultados, associados às observações feitas por meios da pesquisa participante, são relatadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizando-se da metodologia que fora citada no tópico anterior, foi possível obter alguns resultados de cunho quantitativo e qualitativo o que reforça, então, a importância da presente pesquisa para a comunidade acadêmica que sinalize interesse pelo tema.

De um total de, aproximadamente, 400 pessoas inscritas no curso, cabe ressaltar que o quantitativo de pessoas que responderam às perguntas chegou próximo de 200 (duzentos).

A primeira pergunta que compôs o questionário aplicado por meio do *Google Forms* foi intitulada: "Você identifica alguma mudança em sua forma de pensar sobre a prática docente, inclusive na maneira de planejar a aula na perspectiva ativa?".

Os resultados foram, majoritariamente, positivos com cerca de 94,6% dos entrevistados marcando a opção "Sim" o que, para o projeto que foi realizado, os métodos da Aprendizagem Ativa realmente representam uma mudança de perspectiva para aqueles que a conhecem, inclusive passando a incluí-las em seus respectivos trabalhos.

Já a segunda pergunta teve enfoque, intrinsecamente, em questões mais subjetivas e que, por usa vez, englobam a propriedade ativa do profissional de qualificar-se anda mais nessas questões, aprofundando-se nos métodos teóricos e práticos: "Você sente-se habilitado e estimulado a aprofundar-se mais a respeito dos tipos de metodologias ativas na tônica de aplicá-las e adaptá-las às suas futuras atuações docentes?".

Aqui, é possível dizer que os resultados se assemelham muito com àqueles encontrados na primeira questão, uma vez que 96,4% dos entrevistados marcaram a opção referente ao “Sim. Estou estimulado!”.

Esse resultado indica, novamente, que não somente as metodologias ativas se apresentam como uma nova alternativa aos métodos já utilizados pelos profissionais, mas que também o próprio curso, como ferramenta que incentiva a utilização das mesmas, conseguiu chegar no tocante principal de seu preâmbulo que é, justamente, o engajamento de alunos e profissionais dentro do contexto das Metodologias Ativas.

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que as próximas questões não mais partem de um cunho profissional, mas sim pessoal, onde o próprio questionário serve como ferramenta para conhecer melhor o público que fora atingido pela apresentação dos métodos de aprendizagem ativa.

Os resultados aqui expostos servem, não somente como indicador geral da quantidade de pessoas alcançadas pelo curso, mas também como base principal para entender *quem* foi atingido e como essas pessoas podem, consequentemente, fazer uso do compartilhamento de conhecimento e experiências que fora realizado.

A terceira pergunta do questionário destinou-se a entender o engajamento total médio das pessoas referente ao curso que fora realizado, considerando também as ferramentas supracitadas anteriormente. A pergunta se apresentou através do questionamento: “Você sente-se engajado no curso?”.

O resultado, então, apresentou um detalhamento extremamente eficaz considerando que 99,4% das pessoas marcaram que sim, estavam sentindo-se engajadas na continuidade do aprendizado.

É no sentido do parágrafo anterior que se continua a análise dos resultados obtidos, levando como ponto principal que as circunstâncias que envolvem a terceira pergunta partem do mesmo princípio da presente questão. Esta, intitulada de “Associa o seu engajamento às estratégias, reflexões e outros potenciais do curso?”, também demonstra em suas respostas que não há resultado negativo, considerando que nenhum dos participantes marcou a opção “Não”. Entretanto, deve-se considerar que cerca de 26,2% representaram o item “Em parte”.

Essa análise, então, deve partir também do princípio que os métodos de aprendizagem ativa não se sobrepõem aos métodos considerados “mais tradicionais”, mas sim que estes servem como parte essencial do complemento daquilo que já é de conhecimento teórico ou técnico do indivíduo em questão e, justamente por essa causa,

podem haver oscilações quanto aos resultados anteriormente apresentados, mas, como reitera-se a informação, não são de cunho negativo.

A próxima indagação disponível no questionário falou sobre os métodos de divulgação e compartilhamento do curso e qual método deve ser priorizado para futuros Cursos, Eventos, Encontros, Simpósios e etc. Aqui, a pergunta se manifestou através do seguinte enunciado: “Como você ouviu falar do curso?” e possui uma massiva resposta de 79,8% dos entrevistados indicando como preferência o aplicativo de mensagens instantâneas “WhatsApp”.

A última questão serve como reforço científico quantitativo para a análise que está sendo realizada no presente momento, uma vez considerando que essa pergunta trabalha justamente com qual o tipo de público o curso está atingindo e apresenta substanciais alternativas que podem ser estudadas para o fomento de duas ações.

Primeiro, para atingir de forma ainda mais integral o principal público-alvo, aumentando o número de inscritos e/ou em segundo, ampliar ainda mais os eixos apresentados dentro do âmbito da Aprendizagem Ativa para que este se torne, no futuro, um conteúdo ainda mais pragmático dentro dos estudos da docência do Ensino Superior. Assim os resultados apontados mostram que cerca de 84,5% são alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Instituição de Ensino Superior Faculdades Integradas do Ceará – UniFIC.

Com base em todo o estudo desenvolvido e nos resultados obtidos, construímos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta pesquisa com a satisfação de ter atingido os objetivos propostos, uma vez que conseguimos descrever as metodologias voltadas à aprendizagem ativa, numa perspectiva de mudança de paradigma, que foi constatada a partir dos resultados anteriormente expostos.

A observação participante, aliada à análise dos resultados obtidos por meio do questionário, trouxe-nos a visão de que a prática docente é guiada pelo ciclo ação-reflexão-ação, e que as reflexões necessárias ao ressignificar das ações acontecem no ambiente formativo, seja ele físico ou virtual, como foi o caso do curso relatado neste trabalho.

Reforçamos, também, que a adesão às metodologias de aprendizagem ativa são decorrentes de uma postura profissional que demonstra empatia com o educando, que permite ao professor compreender o contexto de formação dos estudantes.

Para a compreensão desse contexto, faz-se necessário ter consciência de que as ações docentes devem estar direcionadas à formação de cidadãos atuantes em um mundo em que novas habilidades e competências serão necessárias, como buscar soluções criativas para a resolução de problemas, galgar caminhos que tenham a tecnologia como ferramenta de condução e a expertise de compartilhar suas descobertas, favorecendo um novo olhar de seus semelhantes.

Neste curso, demostramos que o maior combustível de uma aula de sucesso não é, necessariamente, a escolha da metodologia nem o "dar todo o conteúdo". É a postura do professor que representa o diferencial no processo. É o entendimento de que o aprendizado somente ocorrerá, a contento, quando o aluno for colocado no centro das ações, como sujeito ativo do seu próprio saber.

Para que isso aconteça, todo o ambiente escolar e seus envolvidos, especialmente professores e gestores, precisam atuar de modo acolhedor e disposto a se desfazer de velhos conceitos em detrimento da ressignificação de suas práticas, com a finalidade de favorecer o processo educativo, por meio da aprendizagem ativa.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médio**: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BASSALOBRE, Janete. **Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago.2009.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica 2017. Volume 14. Nº 1. Pág. 268 a 288.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 50ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; Moran, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem téorico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais** – aspectos gerais. Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.
2004b.

APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA: COMPARTILHANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Isabela Santos Albuquerque[1]
Ádria Maria Ribeiro Rodrigues[2]
Vera Maria dos Santos[3]

Resumo

Este trabalho é fruto de uma proposta da disciplina Teorias Educacionais, parte do currículo do primeiro semestre do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes/SE (UNIT). Neste artigo, a opção foi trabalhar com as ideias de John Dewey (1965), centrando a discussão, principalmente, na questão do conceito de experiência, por considerá-lo como eixo fundante da prática pedagógica. Para tanto, optou-se por socializar dois estudos de caso: um desenvolvido junto a crianças do 2º ano de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher, localizado no bairro Birigui em Rondonópolis/MT e outro com a turma do 5º semestre do Estágio Supervisionado II da licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em Salvador/BA. A metodologia utilizada partiu da descrição analítica de estudos de caso, seguida da realização de pesquisa bibliográfica que apoiou a fase escrita do artigo. Os estudos de caso evidenciaram práticas significativas, em diferentes níveis de ensino, que foram capazes de dinamizar o fazer docente, justamente por terem sido pautados em experiências concretas que tiveram sentido para os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Aprendizagem, Estudos de caso, Experiência, John Dewey, Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu no âmbito de uma proposta lançada pela disciplina Teorias Educacionais, integrante do currículo do primeiro semestre do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes/SE (UNIT). A docente da disciplina, Professora Drª Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, propôs que os discentes escolhessem um tema que fosse relevante e mantivesse relação com o tema de estudo ou com a sua experiência

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes/SE (UNIT); Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora do Ensino Médio Integrado e do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)/Campus Salvador; Membro do Grupo de pesquisa: GEOPRAXIS/IFBA/CNPq; isabela.albuquerque@souunit.com.br.
[2] Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes/SE (UNIT); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Membro do Grupo de pesquisa: Núcleo Diadorim de Estudos de Gênero; adria.ribeiro@souunit.com.br.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes/SE (UNIT); Líder do grupo de pesquisa GEPCCE/UNIT/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas Colonização, Cultura e Educação); veramstos@yahoo.com.br.

profissional e escrevessem um artigo, apoiando-se, na medida do possível, nas reflexões realizadas ao longo do semestre.

Considerando o vasto referencial teórico-conceitual disponibilizado e tratado no escopo da disciplina, neste artigo, a opção foi trabalhar com as ideias de John Dewey (1965), centrando a discussão, principalmente, na questão da experiência, por considerá-la como eixo fundante da prática pedagógica.

Para tanto, optou-se por socializar dois estudos de caso: um desenvolvido junto a estudantes do 2º ano de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher, localizado no bairro Birigui em Rondonópolis/MT e outro com a turma do 5º semestre do Estágio Supervisionado II da licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em Salvador/BA. Os estudos de caso partiram da realização de experiências que tiveram bastante significado para os sujeitos participantes, o que motivou o desejo pelo seu compartilhamento.

Alguns questionamentos serviram como ponto de partida para o alinhamento deste trabalho, valendo citar: Como a experiência é compreendida por John Dewey? Em que medida tal conceito pode contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais significativa? Como as experiências desenvolvidas junto aos educandos, em sala de aula ou fora dela, de fato enriqueceram ou dinamizaram o processo pedagógico?

O objetivo deste trabalho é analisar a importância das experiências realizadas nos estudos de caso, à luz do conceito de experiência trabalhado por Dewey. Nos dois estudos de caso o foco principal foi a dinamização da prática pedagógica em diferentes realidades e níveis de ensino. A hipótese balizadora parte do pressuposto de que práticas pedagógicas pautadas em experiências dinâmicas tendem a marcar positivamente os estudantes, assegurando-lhes uma aprendizagem mais significativa.

Neste trabalho, as discussões foram alicerçadas principalmente com base na obra *Vida e Educação* de John Dewey (1965)[4], embora outros autores e obras também tenham contribuído para a discussão em tela.

2. METODOLOGIA

Conforme dito, neste trabalho são socializados dois estudos de caso: um desenvolvido junto a estudantes do 2º ano de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher, localizado

[4] A obra em questão foi prefaciada por Lourenço Filho e traduzida por Anízio S. Teixeira. A primeira parte da obra apresenta uma análise da Pedagogia de Dewey feita por Anízio Teixeira.

no bairro Birigui em Rondonópolis/MT e outro com a turma do 5º semestre do Estágio Supervisionado II do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em Salvador/BA. Os estudos de caso partiram da realização de experiências que tiveram bastante significado para os sujeitos participantes, o que motivou o desejo pela sua socialização.

Segundo Severino (2007, p. 121) o estudo de caso "é uma pesquisa que se concentra [...] num caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral". O autor considera ainda que:

> O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo geral a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados (SEVERINO, 2007, p.121).

Vale inferir que as experiências realizadas junto aos estudantes do 2º ano de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher tiveram como atividade central as rodas de conversa com crianças, propostas por Passeggi et al. (2014a) e Passeggi (2014b), que se apresentam como metodologia adequada às pesquisas com crianças em que as narrativas circulam e provocam esses sujeitos.

Quanto à vivência desenvolvida com os estudantes do 5º semestre do Estágio Supervisionado da licenciatura em Geografia do IFBA, pode-se dizer que a mesma mostra a efetivação de um processo de planejamento diferenciado, pensado com base na realização de oficinas pedagógicas, as quais para Paviani e Fontana (2009, p. 78) representam "uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar e agir, com objetivos pedagógicos". Já Figueirêdo (2018) cita Candau (1995), ao dizer que uma oficina constitui:

> um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações coanálise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas. Portanto, as oficinas são unidades produtivas de conhecimento a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la. (CANDAU, 1995 *apud* FIGUEIRÊDO, et.al. 2018, p.3)

3. CONHECENDO A TRAJETÓRIA DE JOHN DEWEY

"A educação é processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida".

John Dewey.

O trabalho de Dewey[5] trouxe contribuições significativas para a educação moderna, principalmente a norte-americana, seu locus de origem. Ele foi o responsável pela criação dos pressupostos da Escola Nova, a qual revolucionou as bases da educação tradicional. Considerando que as ideias de Dewey estavam voltadas, principalmente, para a resolução de problemas reais, seus estudos ficaram conhecidos como pragmáticos. Para ele a experiência era o ponto de partida para as construções pedagógicas e "a educação torna-se, desse modo, uma contínua reconstrução da experiência". (FILHO, 1964 *apud* TEIXEIRA; DEWEY, 1965, p.07).

Na pedagogia, a teoria de Dewey estava vinculada à educação progressista, a qual contribuía para a crítica e a compreensão da realidade social, estimulando os sujeitos a um papel mais ativo junto à mesma. Ao longo de sua carreira como professor, defendeu uma aprendizagem mais ativa e participativa. Isso era importante para ele, inclusive pelo fato de seu compromisso com a construção da democracia norte-americana.

3.1 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA DE DEWEY

Dewey defende o conceito de experiência enquanto relação de interação e modificação entre dois elementos específicos: o contexto e o sujeito. É assim, dinamicamente, a partir destas múltiplas interações que acontecem cotidianamente, que o ser humano vai adquirindo conhecimentos, crescendo e se desenvolvendo. Ele infere que:

> O universo é um conjunto infinito de elementos que se relacionam de maneira a mais diversa possível. [...] em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre o outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso

[5] John Dewey nasceu em Burlington em 20 de outubro de 1859, graduando-se em filosofia em 1884, pela Universidade de John Hopkins. Foi nomeado assistente e depois catedrático da Universidade de Michigan, ficando na Instituição até 1894. Posteriormente, trabalhou como professor de Filosofia e Pedagogia na Universidade de Chicago, onde pode dirigir a University Elementary School e experimentar as suas teorias de educação renovada. Em 1904 foi atuou como professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde ficou por quase trinta anos. Faleceu em Nova York, em 2 de julho de 1952, aos 93 anos. (FILHO, 1964 *apud* DEWEY, 1965, p.10)

> conceito de experiência, longe, pois de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (TEIXEIRA; DEWEY, 1965, p. 13)

Neste ínterim, cabe compreender como a ideia de experiência foi articulada por Teixeira e Dewey, engendrando contribuições significativas para o desenvolvimento da educação. Para os autores (1965, p. 17), a educação é vista "como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de [...] experiências futuras". Ou seja, é através da realização de experiências fundamentadas em situações reais, que o sujeito pode ir aprendendo, educando-se e também sendo educado.

A vida, a experiência e a aprendizagem são categorias basilares dos estudos de Dewey, devendo ser compreendidas como um todo inseparável. É na inter-relação entre estas categorias que se torna possível compreender a educação enquanto um processo diretamente relacionado com a própria vida. Quanto a tal questão, vê-se nos estudos de Dewey, que:

> Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (*escola*), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (*vida*). (FILHO; TEIXEIRA; DEWEY, 1964, p. 21)

O aprendizado só se dá quando experiências são compartilhadas e isso só é possível num ambiente onde não há barreiras para a expressão de pensamentos. Era por isso que ele não acreditava na escola de então, a qual denominava de Velha Escola, na qual cabia ao aluno receber o conhecimento pronto, sem nenhuma possibilidade de intervenção. Defendia que o aluno devia aprender a protagonizar na escola e no futuro como cidadão na democracia. É pela experiência, pela atividade e pela iniciativa que o sujeito realmente aprende. Ou seja, é necessário partir de um problema sentido pelos alunos, analisá-lo, pensar em alternativas para a resolução, experimentar várias possibilidades e finalmente agir como prova final da resolução.

Para Dewey, cabe ao professor não expor o conhecimento que ele já tem, mas despertar o interesse do aluno, conduzindo o aprendizado por meio da experiência dele. Assim, a educação escolar é mais que uma preparação para a vida, é a própria vida, parte integrante e significativa para a vida em sociedade; um processo colaborativo e participativo. A educação vista desta forma, não pode ser vinculada a um ou outro momento específico da vida, mas para toda fase da vida, pois "ela é uma categoria, por assim dizer, dessa vida, um

resultado inevitável das experiências" (TEIXEIRA; DEWEY, 1965, p. 18). É partindo de tal pressuposto, que serão apresentados a seguir dois estudos de caso pautados no desenvolvimento de experiências significativas, os quais foram planejados e realizados com estudantes de diferentes níveis de ensino.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Conforme mencionado, neste trabalho são apresentados dois estudos de caso: um desenvolvido junto a crianças do 2º anos de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher, localizado no bairro Birigui em Rondonópolis/MT e outro com a turma do 5º semestre do Estágio Supervisionado II da licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em Salvador/BA. Os estudos de caso partiram da realização de práticas pedagógicas diferenciadas: as rodas de conversa com as crianças do 2º ano de escolarização; e as oficinas pedagógicas junto aos estudantes da licenciatura.

4.1 AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS: UMA DOCE EXPERIÊNCIA POÉTICA

> Caminheira, caminhando sempre.
> Nos meus pés pequenos,
> meus chinelinhos furados.
> Tão escura a noite da minha vida...
> Indiferentes ou vigilantes.
> Tanto tropeço.
> Na frente, marcando o caminho a candeia apagada.
> Procuro minha escola primária e a sombra da velha mestra,
> com seu imenso saber, infinita sabedoria, sua arte de ensinar.
> (CORALINA, 2013, p.51-62)

As palavras de Cora Coralina sobre suas angústias e dilemas na caminhada da vida trazem a ressonância amorosa de suas experiências vividas na escola primária. Ela procura nas lembranças de menina a sua escola, a velha mestra, com sua sabedoria e arte de ensinar. Para pensar sobre sua vida, busca nas memórias da infância, a escola, porque para ela educação e vida estão ligadas intrinsecamente, uma é inerente à outra, sendo impossível separá-las. Assim pensa John Dewey (1965), ao defender uma educação que é a própria vida, e que se dá por meio de uma aprendizagem significativa centrada na experiência. Para ele, qualquer que seja o conhecimento, tem que se ligar a uma experiência significativa, como demonstra na citação abaixo:

> Ora, qualquer fato, seja de aritmética, ou de geografia, ou de gramática, que não se ligar a alguma experiência significativa da vida da criança, participa desse caráter. Não é uma realidade, mas exatamente o símbolo de uma realidade, que deveria ter sido experimentada se cumprissem certas condições anteriores. (DEWEY, 1965, p. 57)

Compreendendo como Dewey, a importância de valorizar a experiência da criança no processo de aprendizagem, será socializado, neste momento, o relato de uma prática pedagógica vivenciada por uma das autoras desse trabalho, em uma escola da rede privada em Mato Grosso. Este estudo de caso foi organizado em quatro etapas, a saber: na 1ª etapa, houve a leitura do texto para a turma; na 2ª etapa, as crianças discutiram sobre a história lida, mediadas pela professora e desenvolveram atividades escritas acerca da leitura; na 3ª etapa, após fazerem pesquisa sobre a vida e a obra da escritora, todos foram para a cozinha da escola, com a ajuda da avó de uma das crianças, fazer o doce de abóbora, o preferido de Cora Coralina, a poetisa doceira. Depois de feito, o doce foi colocado em potes que se constituíram em convites para o recital poético *Cora Coralina: Doce Poesia*, que se deu na 4ª etapa deste trabalho (Figuras 1, 2 e 3).

Figuras 1, 2 e 3: **Imagens da Experiência Literária**



Fonte: RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro, 2016.

1ª etapa: A leitura do poema: O prato Azul Pombinho

A experiência inicia com a leitura pela professora da obra *O prato Azul Pombinho*, de Cora Coralina. Ao terminar a escuta do poema as crianças, encantadas e eufóricas, bateram muitas palmas e pediram para olhar as imagens do livro, que foi passando de mão em mão, na roda onde estavam sentadas. Para melhor entendimento do leitor, a seguir será apresentada a estrutura do poema (Quadro 1).

Quadro 1

Poema Narrativo	
1º Situação inicial	A bisavó apresenta o prato azul pombinho, peça de um jogo de porcelana, que tinha uma estampa que mostrava a história de amor proibido entre uma princesa chinesa e seu plebeu.
2º Desenvolvimento	Um dia ele aparece quebrado.
3º Desenlace	E como a menina era emotiva começou a chorar pensando na história da princesinha desenhada no prato quebrado, não demorou em que ela fosse acusada de ter quebrado o prato e consequentemente recebe o castigo.

Fonte: Dados organizados pelas autoras (2020) a partir da leitura da obra **O Prato Azul Pombinho**, de Cora Coralina.

2ª etapa: Discussão sobre a leitura

A professora propôs para as crianças a discussão da leitura feita, numa roda de conversa, onde dialogaram sobre o que evidenciavam nas diferentes infâncias: a de hoje, vivida por elas e a de ontem, retratada no poema. Isso foi possível porque a professora realizou a ativação do conhecimento prévio das crianças, possibilitando o diálogo entre a obra e o conhecimento de mundo das crianças. Nesse momento é possível perceber o conceito de educação de Dewey (1965), como processo de reconstrução e reorganização da experiência à medida que oportuniza as crianças pensarem sobre suas próprias experiências e sobre as experiências da protagonista da obra lida.

As rodas de conversa com crianças, propostas por Passeggi et al. (2014a) e Passeggi (2014b), apresentam-se como metodologia adequada às pesquisas com crianças em que as narrativas circulam e provocam esses sujeitos.

Foram realizados vários quadros de análise das respostas das crianças, porém nesse trabalho serão apresentados apenas dois deles. Os quadros a seguir, representam as respostas das crianças referentes às questões levantadas pela professora durante a leitura e registradas por ela na lousa (Quadros 2 e 3). No momento em que o prato aparece quebrado, as pessoas adultas da casa pressupõem que a menina seja culpada e então lhe dão um castigo. A professora provocou a discussão lançando as perguntas inseridas no quadro a seguir.

Quadro 2

Criança	Que castigo a menina receberá?	Você já recebeu algum castigo? Qual?	O que achou do castigo da personagem da história?
1	Ficará sem brincar na rua.	Eu quebrei um prato e não fiquei de castigo.	Eu achei muito violento.
2	Não receberá castigo só porque quebrou um prato.	Eu derrubei a maquiagem da minha irmã, mas eu não fiquei de castigo.	Eu achei triste.
3	Ela vai explicar que não foi ela e vai ficar tudo bem	A minha mãe não brigou comigo porque eu quebrei um copo de vidro.	Eu achei muito ruim porque ela não podia sair de casa.

4	Vai ficar sem sair de casa por uma semana. Naquele tempo era assim.	Já quebrei meu vídeo game, mas não fui castigado.	Horrível quando colocaram um pedaço do prato como pingente no pescoço da menina.
5	Ela vai conseguir explicar a sua inocência.	Eu estava segurando um prato e caiu e quebrou, mas eu não fui castigado.	Eu achei muita *sacanagem*.

Fonte: Dados organizados pelas autoras (2020).

Sobre o levantamento de hipóteses ou previsões, Solé (1998, p. 107) explica que "[...] toda leitura é um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto", ou seja, a todo o momento, o leitor, neste caso também o ouvinte, cria objetivos de leitura, pois necessita descobrir se suas previsões ou adivinhações são reais ou apenas suposições.

A proposta da professora corrobora com Dewey (1965) na medida em que a mesma compreende que o conhecimento se faz a partir de um problema e de uma situação desafiadora. Segundo ele o aluno pesquisa, levanta hipóteses, testa suas hipóteses para chegar a uma solução. Neste caso as crianças levantaram hipóteses para tentar descobrir o castigo que a protagonista da história levaria. No entanto, quando as crianças tentam adivinhar que castigo a menina receberá, elas usam além das pistas textuais ou suas imagens, seus conhecimentos prévios, por isso, realizam mais do que uma previsão, fazem uma inferência. Assim, percebe-se que previsão e inferência se complementam, melhor dizendo, a previsão é parte da inferência.

Enquanto na previsão ou no levantamento de hipóteses, o leitor utiliza as pistas do texto para tentar adivinhar o que virá a seguir, na inferência, ele usa além das pistas textuais ou visuais, de seu conhecimento prévio para concluir o que ocorrerá na narrativa. Desse modo, observa-se que as crianças realizam previsões, mas também constroem inferências, pois quando tentam prever, realizam da mesma forma, conexões entre o poema lido e sua vida, é o que se pode perceber, por exemplo, quando a criança 1 menciona que o castigo será não brincar na rua, possivelmente porque ela própria já ficou de castigo sem brincar com os colegas fora de casa. Significa que essa criança relaciona a leitura com sua própria vida. Também fazem conexão texto-mundo, o que pode ser observado quando a criança 4 diz que ficará sem sair por uma semana, pois "naquele tempo era assim" como se tivesse recebido esta informação de algum adulto que lhe seja próximo, os pais, avós ou mesmo a professora.

No próximo quadro a professora indaga sobre as percepções das crianças acerca da infância da personagem.

Quadro 3

Você acha que a infância da personagem era triste ou alegre? E porquê?	
Criança	**Respostas**
1	Para mim a infância da menina era muito triste porque os adultos não tinham nem um pouco de paciência com ela.
2	Eu acho que a infância dela foi triste porque ela foi acusada sem ter sido ela a culpada.
3	Acho que foi uma infância triste porque os adultos acusaram a menina sem provas.
4	Era uma infância triste porque a menina não podia fazer nada.
5	Era muito triste. Os adultos eram muito ruins para ela.

FONTE: As autoras (2020), com base nas respostas das crianças.

Com o quadro 3, apresenta-se também a utilização da inferência. Esta se trata de uma estratégia fundamental para formação leitora, porque inferir significa ler nas entrelinhas, ou seja, ler o que não está posto claramente no texto, indo além do que o autor escreveu. Sendo assim, ao propor fazer esse questionamento, a professora se ancora nas ideias de que "[...] a prática do esforço é a vitória de uma inclinação sobre outra. A emoção de esforço, de tensão, é um apelo para pensar, para considerar, refletir, inquirir, examinar o assunto [...]" (Dewey, 1965, p. 87). Dessa maneira ao provocar as crianças para pensarem sobre a questão posta é possível se remeter a Dewey, já que este propõe uma educação comprometida em ensinar o aluno a pensar.

Esta experiência com o poema O prato Azul Pombinho, da escritora goiana, mostra que é decisivo que o professor mediador planeje suas práticas de leitura para que elas estimulem as crianças a terem interesse pelo conhecimento, como propõe Dewey. Vivências como esta, analisada aqui, também oportunizam que as crianças aprendam que seus conhecimentos anteriores aliados às informações do texto possibilitam novas construções de sentido e formas de ver o mundo.

3ª etapa O doce de abóbora

Concluídas as discussões, outra etapa importante foi a realização de pesquisas na sala sobre a vida e a obra de Cora Coralina. Através da pesquisa as crianças descobriram que a poetisa fazia doces e que os vendia juntamente com os livros. O doce de abóbora era um, entre os muitos doces que ela fazia. Carolina, uma das crianças, comentou que sua avó sabia fazer um delicioso doce de abóbora. Algumas crianças demonstraram interesse em conhecer, pois ainda não haviam experimentado o referido doce. Na perspectiva de que o interesse garante a atenção dos alunos, conforme pontua Dewey (1965), a professora perguntou se eles gostariam de aprender a fazer o doce e, imediatamente, todos concordaram. Assim, todos foram à cozinha da escola, onde a avó de Carolina os ensinou como fazer o delicioso doce de

abóbora que foi colocado em potes de vidro e, posteriormente, transformado no convite para o recital poético que se constituiu na próxima etapa.

4ª etapa: O Recital poético

Depois de distribuir os convites, foi marcada a data do *Recital Poético Cora Coralina: Doce Poesia*, ocasião onde as crianças declamaram lindamente os poemas da autora, escolhidos por elas na presença da comunidade escolar. A experiência vivida com as crianças do 2º ano revelou os seus olhares em relação às diferentes infâncias: a infância de antigamente, ou seja, a da menina do poema, permeada pelo não, pelo castigo, pelo medo e a sua própria infância, a infância de hoje, a infância do sim, a infância da liberdade. Ao opinarem sobre o castigo que a personagem recebeu, as crianças fizerem o movimento de autorreflexão, ou seja, relacionaram o dilema vivido pela protagonista da obra a suas próprias vidas. Diante do exposto, pode-se dizer que ideias de Dewey acerca da experiência foram sobremaneira ilustradas a partir da experiência significativa vivenciada pelas crianças a partir do texto poético.

4.2 OFICINAS PEDAGÓGICAS: UMA PRÁTICA INTEGRADORA PARA A CONSOLIDAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O mundo atual vive em constante transformação, fruto do processo de globalização, o qual interfere nas esferas da vida. A educação, como parte integrante da vida, por sua vez, também acaba passando por interferências e precisa responder às mesmas. Assim, novas competências são exigidas da escola e do professor, como resposta às transformações sociais atuais, afinal não dá mais para se ensinar nos moldes de outrora. É preciso conceber uma educação que caminhe de acordo com as necessidades do momento atual, que é complexo, dinâmico e efervescente e requer dos sujeitos uma postura mais dinâmica e atuante da/na realidade.

Com base nas questões apresentadas, pode-se ressaltar a importância de se conceber processos pedagógicos alicerçados em concepções de ensino críticas e dialógicas, que sejam capazes de contribuir para o despertar do pensar e agir crítico. Neste ínterim, o trabalho com oficinas pedagógicas pode configurar-se numa perspectiva promissora para o alcance do objetivo em questão.

Quanto à forma de ensinar, vale consultar Tavares e Alarcão (2001, p.107-108 *apud* Alarcão, 2011, p. 35) que chama a atenção para os novos modos de aprender na sociedade moderna:

> Essa alteração dos processos de aprendizagem implica também uma nova organização da escola, com tempos e lugares diferenciados, não só para estar em aulas de grandes grupos, mas também para trabalhar em pequenos grupos ou isoladamente, com acesso facilitado tanto a livros e revistas quanto a computadores e base de dados e aos serviços da Internet [...]; com tempos e espaços para a realização de tarefas concretas, interpretativas da teoria e concretizadoras desta, pois é na interação entre o saber dos outros e a sua aplicação por cada uma situação concreta que cada um desenvolve o seu saber.

Diante disso, as oficinas podem ser vistas como uma proposta de apoio didático que apresentam situações pedagógicas dinâmicas e inovadoras para a consolidação de uma aprendizagem mais concreta e significativa para os estudantes. Os conteúdos são valorizados e trabalhados, mas de modo prazeroso e desafiador, proporcionando ao professor a realização da transposição didática. É a possibilidade de condução de uma "experiência viva e pessoal. Portanto, o que lhe importa, como mestre, são os modos por que a matéria se tornou uma parte daquela experiência; é o que realmente exista [...] de utilizável com referência àquela experiência" (DEWEY, 1965, p. 56).

Com base em Mutschele e Gonsales Filho (1998, p.13), pode-se dizer que o papel de uma oficina é: "implantar um espaço na escola onde o professor possa debater, refletir, propor, discutir, receber informações/conhecimentos de diferentes práticas didáticas e metodológicas na sua área de atuação".

As oficinas são um importante instrumento didático-pedagógico que vem sendo utilizado no Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Salvador, proporcionando a construção e a troca de experiências entre a docente e os discentes. A oficina pedagógica constitui o lugar do vínculo, da participação, da comunicação, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos (Figueirêdo *apud* Candau, 1995, p. 117).

Os licenciandos ao iniciarem o componente curricular do Estágio II chegam cheios de anseios, pois sabem que esta será a fase na qual eles terão contato pela primeira vez com a sala de aula em turmas do Ensino Fundamental II. Será o momento em que eles poderão começar a experienciar a *práxis pedagógica* na geografia. Mutschele e Gonsales Filho (1998, p.09) inferem que:

> O ideal que se procura conseguir na formação do professor é unir a teoria à prática. Poucos são os que possuem a intuição educativa. Daí a necessidade de uma formação técnico-pedagógica associada à prática da escola. Exercícios de observação orientada, pesquisas, levantamentos estatísticos, práticas em oficina devem ser estudados experimentalmente e implementados.

É justamente com a ideia de contribuir para um processo formativo alicerçado na teoria e na prática que a proposta da estruturação coletiva de oficinas pedagógicas é apresentada aos discentes do Estágio II. Assim, os mesmos são convidados a organizarem num primeiro momento, em duplas de trabalho, uma oficina com um conteúdo ou tema da geografia para uma das séries finais do Ensino Fundamental. As oficinas no Estágio II podem ser vistas como um método importante, afinal apoiado em Dewey o "[...] método, [...] não é nenhum conjunto de fórmulas ou regras pedagógicas, mas o modo por que devemos dirigir a vida [...] para o seu máximo crescimento e máximo aprender" (1965, p. 33).

Os estudantes possuem liberdade para fazerem suas próprias escolhas, mas são devidamente acompanhados pela docente orientadora, afinal estão no processo formativo. Após a fase de organização das oficinas, ocorre a socialização para a docente orientadora e os colegas de classe, os quais são convidados a participarem ativamente da atividade. Concluída a apresentação, os estudantes participantes da oficina são chamados também a fazerem a avaliação da ação empreendida, emitindo opiniões e sensações sobre a atividade, no intuito de colaborarem para o desenvolvimento e crescimento de seus colegas, futuros professores (Ver Figuras 4, 5 e 6).

Figuras 4, 5 e 6: **Oficina pedagógica sobre "Perfil de solo".**



Fonte: ALBUQUERQUE, Isabela Santos, 2018.

As figuras acima demonstram uma oficina pedagógica preparada a partir do conteúdo "Perfil de solo" e foi bastante interessante, pois os discentes em formação tiveram a oportunidade de elaborar uma simulação de aula utilizando recursos diversos, como: livros, computador, internet e materiais concretos para a consolidação da compreensão sobre o tema proposto. Eles viveram o exercício do ser professor, na medida em que tiveram que planejar, elaborar, propor atividades e concretizar a oficina em si para os seus colegas de turma. Saíram da zona de conforto e se expuseram quando realizaram a ação e foram avaliados pelo desenvolvimento da mesma.

Vale inferir que o processo avaliativo acontece de forma processual no citado componente curricular, tendo em vista a importância não só de acompanhar cada atividade concebida, como perceber e diagnosticar o desenvolvimento de cada sujeito, afinal "a atividade educativa não se processa no vácuo, independente de objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive" (TEIXEIRA; DEWEY, 1965, p. 21).

Dando prosseguimento à utilização da metodologia das oficinas pedagógicas no componente do Estágio Supervisionado II, após a fase da avaliação coletiva, mediada pela professora orientadora, os discentes são incentivados a organizarem uma segunda oficina pedagógica, mas desta vez fruto de uma ação individual. É interessante que neste momento, as ações tendem a ser desenvolvidas de forma mais autônoma, tendo em vista o amadurecimento alcançado, afinal como diz Freire (1996, p. 25):

> Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Cada estudante, professor de geografia em formação, faz a seleção de um novo conteúdo ou tema de estudo abrangendo ainda uma das séries finais do Ensino Fundamental II e estrutura toda a sua ação. Como uma forma de ampliar as possibilidades, caso seja necessário, os estudantes podem tirar suas dúvidas não apenas com a docente orientadora, como também com algum professor especialista que compõe a equipe docente do Curso de Licenciatura em Geografia do IFBA, tendo em vista ampliar o seu repertório e otimizar o seu fazer pedagógico, pois se defende que neste processo "enquanto um aluno está aprendendo a lição de geografia, está simultaneamente ganhando atitudes para com a matéria, para com o

mestre, para com a escola, para com as coisas da inteligência, de certo modo para com a vida toda" (DEWEY, 1965, p. 35).

Assim, o planejamento e realização das oficinas têm sido um diferencial no referido componente curricular, por favorecer a articulação de elementos teóricos e práticos inerentes à prática docente na geografia, favorecendo para preparar os discentes para a fase seguinte que é a de campo, momento em que farão os seus estágios em escolas parceiras.

De acordo com Dewey (1965, p. 112) "o problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas se possam desenvolver". A prática pedagógica relatada buscou justamente, através da realização de experiências concretas e reais, fomentar um ambiente pedagógico rico e edificador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo destacou o valor da experiência na prática cotidiana, ancorado nas ideias de John Dewey (1965), caminhando no sentido de buscar uma unidade entre os elementos teóricos e práticos. Esse movimento possibilitou a reflexão sobre o processo de ensinar numa perspectiva de construção de uma aprendizagem significava a partir das experiências de estudantes de diferentes níveis de ensino. Dessa forma, as ideias de John Dewey ressoaram através das experiências relatadas neste estudo.

Embora as práticas socializadas tenham se dado em níveis de ensino e em espaços geográficos diferentes; a primeira, uma prática de leitura literária baseada em rodas de conversa com crianças do ensino fundamental I, em Mato Grosso; e a segunda, o relato de uma oficina com estudantes de uma licenciatura, na Bahia, em ambos os casos, as vivências ratificam os pressupostos articulados por John Dewey sobre experiência.

O autor coloca a ênfase no sujeito do processo, o estudante, mas não descarta a função do professor, que deve ser estimulador e orientador no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as duas práticas docentes apontadas neste estudo, foram desenvolvidas de forma direcionada pelas docentes, na medida em que as professoras estiveram presentes no primeiro estudo de caso com as crianças, durante o processo de interação com o poema lido e na preparação do doce; quanto no segundo caso com os acadêmicos, na elaboração e na simulação de aulas, para melhor compreensão e consolidação de temas estudados.

Pode-se dizer que a expressão "aprender fazendo", que retrata a natureza do trabalho educacional de Dewey, permeou as duas práticas docentes apresentadas.

Segundo o autor, a aprendizagem efetiva acontece quando, pela influência do professor, são mobilizadas as atividades mentais dos estudantes. É o que se denomina de aprendizagem significativa (1965). Desenvolver métodos de pensamento é papel do professor, que deve sempre partir do interesse dos estudantes.

A proposta educacional de Dewey coloca o estudante no centro do processo educativo, dando-lhe autonomia, de modo que o mesmo torne-se capaz de relacionar os conhecimentos construídos com o seu cotidiano; ao contrário do ensino que tem como foco central a figura do professor, considerado detentor do conhecimento, e o estudante como um mero reprodutor desse saber, que decora o conteúdo sem, contudo trazê-lo para seu dia a dia.

O professor que tenha a concepção defendida neste artigo, certamente, favorecerá para a educação de sujeitos capazes de fazerem uma relação entre as aprendizagens construídas e as situações postas em sua vida, e não de sujeitos detentores de conhecimentos tão somente livrescos.

As experiências vividas com a turma do 2º ano de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher, localizado no bairro Birigui em Rondonópolis/MT e com a turma do 5º semestre do Estágio Supervisionado II da licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em Salvador/BA, apontam para a necessidade de promover nas instituições de ensino práticas pedagógicas significativas, que possibilitem aos estudantes a construção de sentido em qualquer nível de ensino.

Os dados revelados no presente artigo evidenciam que um ensino que parte da experiência dos alunos é mais interessante para eles, como articulou Dewey. Com esses delineamentos, o trabalho que dialogou com estudos que se dedicam à leitura literária e o que tratou sobre formação docente na área da Geografia mostram possibilidades de uma prática significativa centrada nos interesses e experiências dos estudantes. Dessa maneira, pode-se dizer que o presente estudo contribui para estabelecer reflexões importantes no âmbito da formação docente.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos** . 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha**. 10. ed. São Paulo: Global,2013.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo Caetano de. et. al. Metodologia de Oficina Pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. In: http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/extensaocidada/article/download/1349/ Acesso em 01 de Set. de 2018

MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. C. **Oficinas pedagógicas**: a arte e a magia do fazer na escola. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PASSEGGI, M. da C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, UFSM, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014a.

PASSEGI, M. da C. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmem Sanches;

PASSEGGI, M. da C. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

PAVIANI, Neires Maria Soldadelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15. Acesso em: 23 de Set. de 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

ARTICULANDO CONHECIMENTOS E EXPANDINDO HORIZONTES DE PESQUISA DISCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO USO DA SOCIOLOGIA NO NÚCLEO TECNOLÓGICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL[1]

Jonatã França Bittencourt [2]
Luzania Barreto Rodrigues [3]

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência didático-pedagógica, na qual os conhecimentos da Sociologia marcam presença. Trata-se do núcleo tecnológico/profissionalizante da modalidade EPCT, em um componente curricular articulador da formação em informática (no Ensino Médio Integrado ao Técnico). Adotando procedimentos que se aproximam de uma pesquisa-ação participativa, em que os discentes são convidados ao protagonismo, a partir da promoção de seus potenciais criativos e interesses de pesquisa. Dispondo aspectos conceituais ligados à noção de construção sociotécnica, ferramentas analíticas atinentes a um modelo de construção social da tecnologia (SCOT), forma-se um coletivo investigador que é exposto teoricamente às possibilidades de pesquisa e desenvolvimento de aparatos e processos tecnológicos de com potencial transformador das diversas dinâmicas sociais. Foi percebido que a valorização do discente, como parte integrante e integral de um coletivo investigador, angariou ideias e projetos que indicam uma adesão dos estudantes à possibilidade de valorização do conhecimento da sociologia não somente como disciplina propedêutica, mas como área em constante diálogo com suas necessidades de profissionalização.

Palavras-chave: Educação tecnológica, Ensino de Sociologia, Construção Sociotécnica, CTS, Tecnologia Social.

INTRODUÇÃO

Este texto introduz uma experiência – no contexto do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – onde a Sociologia se manifesta não somente na forma de componentes

[1] Este artigo faz parte dos resultados de uma pesquisa, desenvolvida em nível de Mestrado, sobre os lugares, usos, sentidos e potenciais da Sociologia na Educação Profissional, Científica, Técnica e Tecnológica. Dissertaçao defendida no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), na associada Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

[2] Mestre pelo Curso Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, jonata@ifba.edu.br;
[3] Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora Associada do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), UNIVASF, luzania.rodrigues@univasf.edu.br.

curriculares do núcleo básico, ou seja, como parte das propedêuticas, mas também no núcleo profissionalizante de formação discente, também chamado de núcleo tecnológico.

A experiência em relação à docência da sociologia na modalidade EBTT pode ainda ser influenciada pela visão de que ela é uma disciplina de alcance exclusivamente propedêutico no ensino profissional, científico e tecnológico (EPCT), ou seja, para alguns, talvez seus conhecimentos sejam apenas pertinentes no denominado núcleo básico de ensino. Mas pensando em um modelo de ensino que preza pelo enfoque politécnico, onidirecional (MOURA *et al*., 2015), as Ciências Sociais podem exercer importante papel na formação para o mundo do trabalho, estabelecendo profícuos diálogos com os componentes curriculares de cunho profissionalizante. A internalização da noção de um poder de aclimatação dos conhecimentos das Ciências Sociais converteu-se em uma oportunidade para o desenvolvimento de um plano de ensino voltado para a articulação de conhecimentos que – apesar de específicas para o arranjo didático-pedagógico ao qual a pesquisa está vinculada e que será apresentado – permitem refletir sobre as formas de articulação dos conhecimentos produzidos e expansão do lugar e usos da sociologia no ensino básico, técnico e tecnológico brasileiro.

Juntando aspectos teóricos e pragmáticos, este texto tem como objetivo expor esforços de aclimatar as discussões conduzidas pela sociologia no ciclo de formação técnica, com o intuito de contribuir no processo de formação dos jovens para o mundo do trabalho, exercício da cidadania e expansão dos horizontes de pesquisa – buscando mostrar aos discentes as possibilidades de aproveitamento dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Socias em conexão com as necessidades de pesquisa dentro do eixo de desenvolvimento tecnológico.

Apresentaremos uma experiência de ensino de objetivo articulador, tendo como base as atividades ligadas a um componente curricular do núcleo de formação tecnológica, denominada “Computador e Sociedade”, obtida entre os anos de 2018 e 2019. Ao fazê-lo, apontaremos como o uso de elementos conceituais e pressupostos teóricos da Sociologia, em conexão com os estudos Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), funcionou como base teórica e treinamento em pesquisa, sendo possivelmente ferramental para o aporte de conhecimentos necessários para a produção intelectual discente.

O esforço descritivo, que se desenvolverá aqui, contempla o período entre os meses de julho de 2018 e dezembro de 2019. Representando atividades desempenhadas entre meados do ano letivo de 2018 e todo o ano letivo de 2019. Pelo fato de a disciplina

ser exclusiva do programa de formação do Curso de Informática (BITTENCOURT e RODRIGUES, 2019), outras formações técnicas não figuram nos resultados a serem discutidos neste texto. A pesquisa tomou forma em um campus do Instituto Federal, localizado em Jacobina, um município do território de identidade denominado Piemonte da Diamantina (SEI, 2018), no Estado da Bahia.

As ferramentas oferecidas pela pesquisa-ação (FRANCO, 2010) foram de grande importância para a definição das estratégias de ensino que se entrelaçam às ações de pesquisa. Seguindo a referida linha metodológica, será apresentado um esforço descritivo das atividades e desafios de adoção dos referenciais teóricos para a aclimatação dos conhecimentos das Ciências Sociais com os objetivos da disciplina. O processo descrito também busca demonstrar como o tratamento do grupo discente, como *coletivo investigador*, permitiu um estabelecimento de uma dinâmica de ensino voltada para a valorização dos seus potenciais criativos e de pesquisa. Outro passo importante, o *encontro de fatos*, rendeu momentos bidirecionais de aprendizagem e reflexão sobre a prática docente, tornando-se instrumental para o processo de *espiral cíclica*. A espiral citada fortaleceu o caráter interacional que Foote White, Greenwood e Lazes (1991) apontam como essencial em uma pesquisa-ação participativa. É onde a formação de um coletivo de investigadores, sob orientação de um docente também pesquisador, pode influenciar positivamente no andamento das diferentes etapas de aplicação de uma pesquisa. Propondo ajustes e melhorias ao planejamento original das práticas de ensino. Requerendo do discente a adoção de abordagens flexíveis e dialógicas desde o planejamento até a execução das ações de ensino.

METODOLOGIA

Planejando o Ensino

O percurso metodológico aqui descrito se conecta às bases teóricas necessárias ao desenvolvimento das atividades de ensino. As atividades mencionadas, como já estabelecido anteriormente, estão relacionadas ao componente curricular ‘Computador e sociedade”. O referido componente, no contexto estudado, é oferecido na formação dos técnicos em informática que, com base em ementa disponibilizada no plano pedagógico do curso, apresenta os seguintes objetivos:

> Avaliar o papel do computador como instrumento de transformação da sociedade atual, sob os aspectos econômicos, político, social e tecnológico e sua importância no que se refere à utilização na educação. (IFBA, 2011, p. 61)

Já a ementa é apresentada da seguinte forma:

> Identificar o impacto da utilização de computadores sobre a sociedade. Analisar os efeitos do uso da informática na sociedade e sobre o indivíduo. O impacto da digitalização da informática, a internet e as novas tecnologias de informática. (IFBA, 2011, p. 61)

O componente é oferecido na forma integrada, apenas para as turmas do terceiro ano do Curso de Informática. Um primeiro aspecto observável em relação aos objetivos e à ementa é que ambos aparentavam estar pautados em uma visão mais tecnicista, linear em relação aos estudos das tecnologias, o que possivelmente limitaria a abordagem do conteúdo a uma mera noção de impactos, parecendo não levar em conta aspectos como as relações construtivistas na reflexão sobre os aparatos e processos tecnológicos.

Pierre Levy (2010) faz uma oportuna consideração sobre a "metáfora do impacto", apontando sobre "o mundo humano" o fato de ele ser também técnico – não havendo um isolamento ou uma separação entre os problemas culturais, sociais, econômicos e os "técnicos". Entende-se que a sociedade não estaria passivamente posicionada frente aos aparatos tecnológicos – como se eles fossem entidades autônomas (LEVY, 2010 a, p. 22). Na formação das "coletividades pensantes homens-coisa", somem as fronteiras entre a individualidade do pensamento, "as instituições sociais e as técnicas de comunicação" (LEVY, 2010 b, p. 135). A contribuição que o autor trouxe para o processo de planejamento didático-pedagógico foi a necessidade de não tomar apenas uma tendência analítica, ou seja, aquela que adota uma visão que toma a ciência e a tecnologia como causas, enxergando na sociedade apenas os efeitos delas. Nesta relação que se apresenta, é preciso levar em consideração a capacidade humana de inventar, produzir, utilizar e interpretar as manifestações tecnológicas (LEVY, 2010 a, p. 23). Embora Levy não faça explícitas separações conceituais entre tecnologia e técnica[4], como se tem adotado em

[4] "Um entendimento que se mostra comum em relação à tecnologia é o de que ela e a técnica são em dados momentos convergentes e divergentes, uma estrutura relacional, que se estende principalmente para a ciência e não ignora a sociedade. Outro aspecto que instila complexidade ao campo tecnológico é a integração de "elementos materiais – ferramentas, máquinas, equipamentos – e não materiais – saber fazer, conhecimentos, informações, organização,

algumas abordagens CTS – assim como em sociologia da tecnologia – o uso de suas considerações como ponto de partida na reflexão voltada para o planejamento de ensino do componente curricular foi um importante marco teórico na busca de mais abordagens que incentivassem o posicionamento crítico-reflexivo do prospectivo coletivo investigador.

A busca de uma imparcialidade analítica, ou seja, o tratamento simétrico dos fatos científicos, que permitisse aos estudantes a percepção dos aspectos benéficos e controversos da tecnologia (CALLON, 1981, 2006), foi outra base importante da construção do planejamento de ensino. Seguimos uma linha que pudesse ajudar os estudantes a alcançarem uma compreensão amparada pelos *métodos de Construção Social da Tecnologia* (SCOT), que se tornam base para uma sociologia da tecnologia. Essa linha de construção sociotécnica traz a defesa de um processo de concepção e desenvolvimento de artefatos e processos tecnológicos a partir de modelos interacionais, cooperativos, de trabalho – refutando a linearidade tecnocrática (BIJKER E PINCH, 2014). Modelo condizente com o enfoque voltado para a ciência, tecnologia e sociedade (CTS).

Embora o componente seja denominado ‘Computador e Sociedade’, mostrou-se necessário aproximá-lo da abordagem CTS. É na visão ampliada do enfoque CTS que se busca o amparo para o processo de ensino. Nesta visão há o incentivo, em relação à educação científica e tecnológica, à problematização da concepção da neutralidade científica e do determinismo tecnológico, apostando na compreensão dos processos interacionais, construtivistas e uma posição crítica em relação ao que se entende como modelo ideal de desenvolvimento econômico. A ampliação da visão acaba por abarcar modelos de discussão que contemplam o desenvolvimento sustentável e participativo (SANTOS, 2011, p. 30-33). Freire (2018) já afirmava que “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência” (p. 49), perdem a significação. Nesta sequência ressalta-se a importância das questões éticas e políticas ligadas ao avanço tecnológico de modo a tornar

comunicação e relações interpessoais”. Também estão no espectro relacional da tecnologia ‘fatores econômicos, políticos e culturais” que a tornam, em seu processo evolutivo, “inseparável das estruturas sociais e econômicas de uma determinada sociedade’ (BAZZO, 2015, p.136). São considerações que permitem expandir a compreensão do que é tecnologia para além do discurso da obrigatoriedade de uma constante inovação, dentro de uma narrativa ligada à dinâmica de mercado, permitindo ver o campo de aplicação deste conhecimento também, por exemplo, pelo prisma das tecnologias sociais” (BITTENCOURT, 2020, p. 54).

cada vez mais sustentável o processo de desenvolvimento. Embora o planejamento de ensino do componente já estivesse aproximado desta abordagem com ênfase CTS – o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade – como base analítica, ainda não estava devidamente integrado. Mas, ao passo que foram dispendidos esforços de compreensão teórica, o estudo CTS tornou-se também fundamental para os objetivos que se materializavam para cada etapa de interação planejada.

A partir desta primeira incursão teórica, o processo de planejamento de ensino seguiu um movimento em três tempos: *reconhecimento, interpretação e contextualização*. O primeiro movimento foi a busca de um reconhecimento dos princípios norteadores presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nela, em seu artigo 6º, encontramos princípios relacionados à "formação integral do estudante", assim como "respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional(...), apontando também para a "articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico" (BRASIL, 2012).

O segundo movimento, o de interpretação, se une aqui ao terceiro – contextualização. O propósito foi o de reconhecer que as diretrizes alertam para o papel dos parâmetros curriculares como ferramentas consultivas que, embora guardem imensa importância, precisam ser utilizadas de uma maneira que não transforme o planejamento de ensino em um processo "autoritário, burocrático, centralizado e descendente" (PADILHA, 2002, p. 25). Como pode ser visto, as diretrizes abrem o espaço para que o processo de planejamento do ensino seja articulado, contextualizado, flexível e interdisciplinar, tendo sempre a diversidade e o respeito às identidades em voga nos processos. O reconhecimento da importância das identidades de gênero, étnico-racial, dos povos indígenas, dos quilombolas e do campo, assim como o respeito à diversidade produtiva são somadas também à atitude do planejador. Nesta linha, o planejamento de ensino, como processo que culmina em um plano, ou seja, em um produto que apresenta a formalização das etapas intencionadas, precisa trazer em seu cerne um aspecto dialógico.

Defendida por Freire (2018), a "relação dialógica", como fruto de uma atitude de abertura para o mundo, traz em si a "inquietação e a curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história" (2018, p. 133). É a promoção da união entre

educandos e educador em um processo horizontalizado de construção do conhecimento, onde o ensino-aprendizagem seja libertador e promova um espírito investigador, criador. O planejamento envolve pensar os momentos nos quais o docente fala “ao educando” e “com o educando” (PADILHA, 2002, p. 23) – sendo o segundo o mais importante, prioritário até, para o estabelecimento de uma interação saudável e construtiva com os estudantes.

As etapas de interação e aprendizagem

Serão apresentados aqui três tempos ou etapas de interação e aprendizagem que acompanharam os períodos delimitados para cada uma das três unidades letivas aqui utilizadas para fins de aferição de resultados. A primeira unidade letiva, ou etapa, foi organizada de modo a comportar momentos de reconhecimento dos saberes discentes, abordagens expositivas, com discussões sobre ciência e tecnologia dentro das perspectivas de linearidade e construtivista, posteriormente usando a noção de inovação como provocação prática (proposição de aparatos e processos tecnológicos). A segunda etapa veio com a proposta de exercício introdutório acerca do método científico. Seguindo em frente, na terceira etapa (unidade), foram trabalhadas noções de tecnologia social e o incentivo a propostas de reaplicação e replicação no contexto regional, exercitando com as discentes possibilidades de pesquisa no campo sociotécnico.

Quanto às atividades propostas, uma grande preocupação sempre esteve relacionada à junção de aspectos teóricos e modelos de intervenção ligados a modelos de construção sociotécnica que motivassem a prática guiada pela ética em pesquisa. Seguiremos para o detalhamento dos tempos e resultados que foram percebidos e relatados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeira Etapa – Sobre Ciência, Tecnologia e Inovação

Nesta primeira etapa de interação, foi realizado um reconhecimento dos saberes dos discentes, no qual buscou-se identificar o entendimento que os participantes tinham acerca da ciência, tecnologia e inovação. As discussões foram somadas na tentativa de

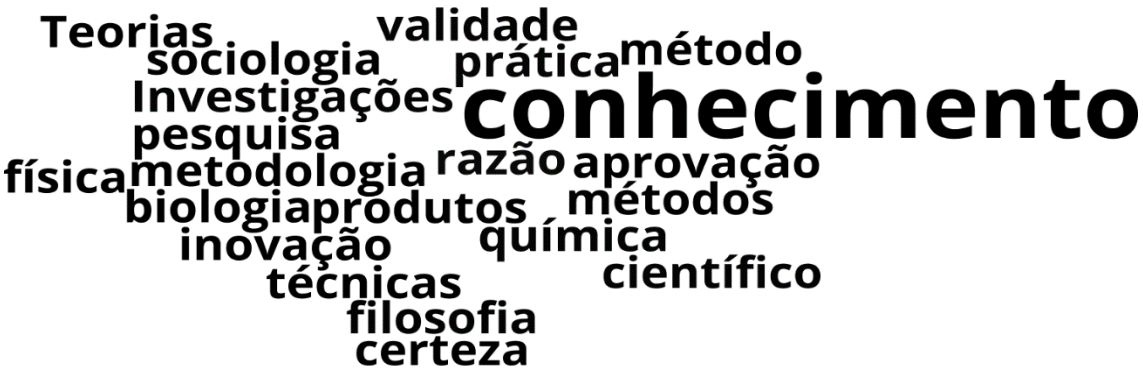
promover uma compreensão de alguns aspectos teóricos. A culminância veio na forma de uma atividade no formato de *pitch meetings*, na qual os estudantes puderam explorar seus potenciais de inovação apresentando ideias – passando pela "avaliação" dos seus pares.

Sobre o momento de reconhecimento de saberes, algumas precauções se mostraram necessárias para garantir uma naturalidade das respostas, sendo realizadas duas atividades ou dinâmicas de reconhecimento de habilidades e conhecimentos.

Evitando passar a impressão de que os seus conhecimentos estavam sendo avaliados em um sentido mais formal – como se atribuindo um valor ou conceito, após a apresentação do plano de ensino, foi proposta uma atividade na qual os estudantes fariam uma exposição do que entendiam por ciência, tecnologia e inovação. As atividades ou dinâmicas foram organizadas de modo que estimulassem respostas espontâneas e uma maior interatividade. A primeira buscou explorar o conceito de ciência.

Ao serem questionados sobre o que é ciência, foi solicitado que usassem a primeira palavra que viesse à mente em relação a ela. As respostas, mesmo as repetidas, foram registradas no quadro em um formato que se assemelhou a uma nuvem de palavras. Após coletar o máximo de participações, foram verificadas as palavras mais recorrentes, dando destaque a elas. O passo seguinte foi pedir que aqueles que se sentissem mais à vontade, elaborassem melhor a escolha pela(s) palavra(s), apontando possíveis referências. A seguir temos uma representação das palavras obtidas nesta parte da dinâmica.

Figura 1 – Representação aproximada da nuvem de palavras construída a partir das falas oferecidas pelos estudantes, criada com o software Wordle®



Fonte: Bittencourt (2020).

Para a segunda parte da dinâmica de reconhecimento, a atividade proposta também buscou identificar o entendimento dos participantes, em relação aos conceitos de tecnologia e inovação. Foi solicitado que fornecessem as respostas em um pequeno questionário, sem a necessidade de consulta a materiais, apenas com base no que já haviam vivenciado. Mesmo com a orientação de que não necessitaria de uma consulta formal, alguns estudantes foram vistos pesquisando em seus equipamentos eletrônicos os conceitos solicitados. Não houve um prejuízo em relação aos objetivos da atividade, mas serviu como reflexão para uma melhor estratégia de comunicação em atividades como essas, de modo a não fazer com que o participante se sinta pressionado ou avaliado – resultando em artificialismos. A seguir, algumas das respostas fornecidas pelos estudantes, identificados como 'E+nº':

Quadro 1 – Amostra das respostas obtidas durante a segunda parte do diagnóstico

			O QUE VOCÊ ENTENDE POR	
#	**SEXO**	**IDADE**	**TECNOLOGIA?**	**INOVAÇÃO?**
E1	**F**	**16**	"Eu entendo que é todo tipo de inovação que busca a partir da criação de novos equipamentos, ideias e softwares, facilitar em certos campos da vida"	"É toda ideia inédita que busca surpreender as pessoas ou a um determinado grupo com o fim de ajudar em algo"
E2	**F**	**16**	"compreendo tecnologia como qualquer coisa criada pelos humanos para facilitar sua vida, mesmo algo simples como um lápis. Compreendo como algo além de modernização."	"Compreendo inovação como a criação de algo novo através da observação de determinado problema e a proposta de uma solução ou intervenção e a tecnologia pode servir de base para tal intervenção. O conhecimento das áreas de humanas facilita a identificação dos problemas e oferece uma base teórica"
E3	**M**	**17**	"Basicamente todas as inivações que procuram facilitar a vida das pessoas. Desde auxílio dentro de casa até no campo de trabalho. No meu caso, eu percebo muita dessa evolução nos esportes; visto que hoje são inúmeros estudos que trazem as respostas para perguntas que antes não eram respondidas"	"Inovação é sempre algo novo que chega em determinado campo para melhorar um serviço ou uma função, trazendo mais efetividade e precisão"
E4	**F**	**17**	"Algo meio que moderno, que liga e desliga, que inova"	"Algo novo"
E5	**M**	**16**	"Toda forma de evolução ou aprimoramento"	"Trazer e ou aprimorar ideias e ou conceitos que já existem"

Fonte: Bittencourt (2020).

Na verificação das respostas obtidas, foi perceptível que o entendimento dos conceitos de tecnologia e inovação já estavam, em diversos níveis, conectados às realidades e necessidades da Informática como campo de atuação profissional. Sendo identificados em certas respostas pontos de vista talvez já influenciados por um nível de

linearidade ou determinismo. As respostas com indícios de pouca conexão (ou até interesse) por abordagens de cunho mais crítico-reflexivo, sociotécnico, sobre a influência e função dos aparatos tecnológicos na sociedade, não invalidou o conhecimento prévio do estudante, mas atestou a necessidade da expansão conceitual e incentivo ao posicionamento crítico-reflexivo em relação à ciência, tecnologia e inovação – conforme previsto para o programa de ensino a ser trabalhado.

Dentre as respostas obtidas, também foi possível notar uma tendência de conexão dos conceitos com interesses ramificados, hobbies e demais identificações (esporte, entretenimento, comportamento, etc.) – que em alguns casos, e ambientes institucionais, podem não ser escolhidos para compor trabalhos em conexão com os tópicos em tecnologia e inovação no contexto estudado. Outro ponto de grande importância, extraído desta segunda dinâmica de reconhecimento, foi a atestação de um nível de entendimento, da parte discente, da possibilidade de interconexão e do aporte que áreas das Ciências Humanas podem trazer para os estudos relacionados ao desenvolvimento tecnológico e inovação.

Por meio destas atividades, pôde-se perceber que no grupo havia um quadro heterogêneo, não em relação ao grau de conhecimento dos conceitos de ciência, tecnologia e inovação – uma vez que nos encontros subsequentes os aspectos conceituais seriam apresentados –, mas sim em relação aos interesses temáticos específicos, conectados à atividade tecnológica. O diagnóstico teve como intenção que os estudantes expusessem, mesmo que de modo parcial, os tópicos em tecnologia que estivesses ligados às suas potencialidades e interesses. Nesse caminho, após a leitura das respostas e promoção de mais um momento de interação, os estudantes expuseram, também verbalmente, seus gostos específicos dentro da informática, ajudando a identificar interesses relacionados ao desenvolvimento de softwares, aplicativos, jogos educativos, internet das coisas (IoT)[5], tecnologias voltadas ao esporte e saúde, racismo algorítico, acúmulo de dados e até compreensões de cunho qualitativo sobre relações de gênero no campo da informática – a tratativa dos interesses individuais passa a ser explorada

[5] Segundo Santos *et al*. (2016, p. 31) "A Internet das Coisas, em poucas palavras, nada mais é que uma extensão da Internet atual, que proporciona aos objetos do dia-a-dia (quaisquer que sejam), mas com capacidade computacional e de comunicação, se conectarem à Internet. A conexão com a rede mundial de computadores viabilizará, primeiro, controlar remotamente os objetos e, segundo, permitir que os próprios objetos sejam acessados como provedores de serviços. Estas novas habilidades, dos objetos comuns, geram um grande número de oportunidades tanto no âmbito acadêmico quanto no industrial. Todavia, estas possibilidades apresentam riscos e acarretam amplos desafios técnicos e sociais."

principalmente a partir da próxima etapa de trabalho de acordo com a sugestão dos participantes.

Ainda em relação à primeira etapa, a continuidade das atividades levou a um trabalho mais voltado para um esforço de embasamento teórico sobre os topicos propostos – dualismo tecnológico e perspectiva construtivista em ciência, tecnologia e inovação. Recorrendo ao formato tradicional de aulas expositivas, foram explorados estudos contemplados pela sociologia da ciência, sociologia do conhecimento científico e sociologia da tecnologia. Foi explorada a noção de ciência como "conhecimento que busca leis explicativas mais gerais estabelecendo conexões entre fatos e fenômenos" (BAZZO, 2015, p. 138) de modo a suscitar debate sobre a importância da ciência na sociedade. Aspectos deterministas e visões lineares que hierarquizaram a relação entre ciência e tecnologia em relação à sociedade também passaram a ser expostos (BAZZO, 2015), levando a uma exposição dos conceitos relativos à tecnologia.

Tomando a tecnologia como "uma forma de atitude cultural humana" para a solução de problemas específicos (MOONEY *et al*., 2016, p.470) ou "parte do conhecimento humano" voltado para a tratativa "da criação e uso de meios técnicos e suas interrelações com a vida, sociedade e seu entorno"(BAZZO, 2015, p.135), foi destacada a importância das análises de cunho dualista em relação ao desenvolvimento de tecnologias, apontando não somente os aspectos positivos, mas também suas controvérsias. O incentivo trabalhado foi o de uma adoção de uma visão imparcial da ciência e tecnologia. O aspecto construtivista também entra em voga não somente em relação à construção social da tecnologia, mas na apresentação de uma problematização ligada ao conceito de inovação e sua aparente subsunção ao mercado.

A partir da aproximação com a sociologia da tecnologia e sociologia das expectativas (BIJKER e PINCH, 2014; BORUP *et al*. 2006), a tratativa acerca da inovação tecnológica buscou expor os participantes a modelos de análise que não veem as tendências de mercado como únicas motivadoras dos avanços tecnológicos. Aposta-se em uma visão que contempla os aspectos socioculturais, sociotécnicos e subjetivos da inovação, apontando, de modo ainda abreviado, as tecnologias sociais como ponto de partida conceitual para uma inovação não submetida ao mercado. Passa a ser apresentado aos sujeitos a noção de que no desenvolvimento científico e tecnológico, passa a ser positivo movimento de participação dos grupos de interesse nos processos, havendo espaços para expectativas, controvérsias, experiencias e aspectos subjetivos nos recantos de concepção e desenvolvimento dos artefatos.

A exposição dos modelos conceituais e analíticos listados passou a ter relevância também para o próximo passo, que foi a proposta avaliativa.

Nesta fase foi apresentada uma proposta de atividade que assumiu, para fins de registros acadêmicos, a função de avaliação da Unidade I (aqui chamamos de primeira etapa). Aos participantes foi lançado o desafio de, em grupos, apresentarem propostas que, em suas visões e na dos seus pares, fosse considerada inovadora. O modelo assumido para esta atividade foi o de simulação de *pitch meeting*, um formato de apresentação de propostas, ideias e planos que visa a defesa de uma inovação, de modo a criar *hype* (BORUP *et al*. 2006) – elemento presente também na tratativa da sociologia das expectativas, a *hype* serve para explicar e "medir" o grau de interesse efetivo em uma ideia. A atividade englobou um momento de defesa das propostas e uma avaliação por parte dos pares com base em três critérios: potencial inovador, exequibilidade e usabilidade. Ainda durante o momento de proposição da atividade, um momento de escuta levou a identificar algumas solicitações e sugestões feitas pelo grupo e acatadas após consenso.

Uma preocupação expressa pelos participantes estava relacionada à avaliação dos pares. Foi apresentado o receio de que aspectos interpessoais influenciassem uma manifestação mais negativa ou positiva em relação às propostas que seriam apresentadas; outra preocupação foi em relação ao momento que a avaliação dos pares seria feita, de modo a evitar o que eles expressaram como "constrangimentos e atritos" – decorrente de uma possível falta de tato ou civilidade nas formas de expressão. Consideradas as preocupações dos estudantes, foram propostas duas soluções para posterior decisão. A primeira solução foi uma espécie de "pacto de impessoalidade", onde apenas os aspectos ligados ao projeto seriam avaliados pelos pares, sendo reforçado pelos estudantes que os critérios de desempenho e desenvoltura na apresentação fosse de exclusiva avaliação docente. A segunda solução proposta foi a criação de um formulário no qual, após a apresentação de cada grupo, fosse feita a respectiva avaliação (sendo solicitado pelos estudantes que somente aqueles presentes durante o *pitch*, ou seja, aqueles presentes em sala de aula durante as apresentações, o fizessem). Este processo de adaptação do plano de avaliação mostrou-se motivador em relação à inclinação criativa dos estudantes.

Foram seis as propostas apresentadas. Os trabalhos são identificados aqui como '*Pitch*' mais um número cardinal entre um e seis. Os resultados que foram apresentados indicaram um nível de compreensão por parte dos estudantes em relação à inovação como algo orientado para futuro e não totalmente dissociado do contexto que

vivem. Uma preocupação que se manifestou em relação aos projetos foi a de apresentar, dentro de suas propostas, os aspectos considerados benéficos e as controvérsias atreladas a eles – preocupação reforçada pelas contribuições dos pares.

A seguir, apresentamos uma sistematização dos projetos, seus objetivos e o exercício de reflexão sobre os benefícios e controvérsias que foram levantados.

Quadro 2 – *propostas de inovação apresentadas na primeira etapa*

#	OBJETIVO	JUSTIFICATIVA	BENEFÍCIO	ASPECTOS CONTROVERSOS
PITCH 1	Desenvolvimento de um software e aplicativo que integrado à rede de internet móvel de alta velocidade, contribuirá para emissão remota e envio de contas da fornecedoras de energia elétrica.	No contexo local, foram constatados muitos atrasos na entrega das faturas , gerando consequentes atrasos nos pagamentos e cobrança de juros e multas	Otimizar os processos de leitura, emissão e envio de faturas; redução dos custos operacionais para a fornecedora do serviço	Redução da demanda de pessoal responsável pela leitura; Rede móvel carece de investimento, estando muitos dos distritos em um estado de "apagão de dados"
PITCH 2	Projeto de um braço robótico industrial de baixo custo, para fins particulares dos indivíduos com deficiência. Reduzir custos na programação, construção e modelagem de próteses avançadas.	A necessidade de contrbuir para um desenvolvimento tecnológico mais voltado para a inclusão.	Uso de peles artificiais para dar mais "realismo" ao produto; uma programação que seja barata, de código aberto.	Mesmo com a redução dos custos objetivada, muito componentes necessários ainda são caros, difucultando uma democratização do acesso.
PITCH 3	Desenvolver e oferecer aos deficientes visuais um dispositivo, uma "bengala inteligente", que emita alertas snoros e comandos no enfrentamento dos obstáculos	Inspirados pelo ingresso de um estudante deficiente visual no campus, os membros pensaram em maneiras de contribuir positivamente para a experiência do discente	Auxilio em relação aos obstáculos; aumenta a autonomia; disponibilidade de materais de alta resistência para maior durabilidade do produto	Custos de montagem e operacionalização de tal projeto pode dificultar acesso;
PITCH 4	Projeto de criação de uma aplicativo que tem como objetivo servir de plataforma de comunicação entre os representantes do grêmio estudantil local e o corpo de discentes, assim como estudantes e professores.	As informações provenientes do grêmio são geralmente passadas para os representantes das turmas que ficam responsáveis pelo repasse, nem sempre alcançando a todos os estudantes.	Os discentes poderão acessar individualmente as informações de qualquer lugar; Maior transparência quanto as ações do grêmio	Estudantes que não possuam um smartphone ou acesso à internet poderão ser excluídos dos processos de comunicação.
PITCH 5	Construir um dichavador eletrônico(triturador de ervas culinárias e aromáticas) de modo a substituir o esforço humano pelo mecânico	Suposta Indisponibilidade de uma versão eletrônica do produto no mercado; visa atender a uma demanda de mercado em crescimento.	Feito com materiais duráveis e orgânicos apontando uma preocupação ambiental; redução do esforço manual	Preconceitos atrelados à finalidade do produto
PITCH 6	Desenvolvimento de um aplicativo, voltado para o público infanto-juvenil, de incentivo ao conhecimento científico, utilizando uma linguagem acessível para despertar o interesse nas diversas áreas do ciência.	A necessidade de explorar o potencial cognitivo das crianças de modo construtivo e um constante estímulo à criatividade	Linguagem de fácil compreensão; abarca todoas as áreas do conhecimento científico sem distinções ou hierarquizações	Acesso restrito àqueles com acesso às tecnologias; Estudos que apontam a necessidade de reduzir o tempo que as crianças gastam usando os smartphones e outros equipamentos eletrônicos

Fonte: Bittencourt (2020).

Puderam ser identificados interesses diversos por parte dos grupos. O grupo responsável pelo primeiro projeto, ***Pitch* 1**, explicitou aspectos ligados ao aumento da margem de lucro da empresa e redução de mão-de-obra. Provocados a apresentar uma solução voltada para o corte que a proposta causaria, foi apresentada a possibilidade de qualificação de pessoal para a operação remota e manutenção dos equipamentos, ainda assim admitindo que nem todos seriam absorvidos. Os ***Pitches* 2 e 3** apostaram na inclusão, dando atenção às pessoas com deficiência, inspirados até mesmo na melhora da experiência dos colegas com deficiência do *campus*. Outro destaque, o ***Pitch* 4**, traz uma solução ligada ao relacionamento do corpo discente e o grêmio estudantil, mostrando interesse em estabelecer um diálogo entre tecnologia e exercício da participação democrática dos estudantes na realidade campus. A aposta do ***Pitch* 5** foi apontada como polêmica, por propor um produto atrelado a usuários de produto não legalizado, mas defendem que há usos diferente para tal proposta. O ***Pitch* 6** traz a proposta de popularização do conhecimento científico para o público infanto-juvenil, reconhecendo ser problemático o incentivo ao uso do smartphone, mas defendendo ser para um fim educativo e enriquecedor.

Segunda Etapa – Noções de prática profissional

A segunda etapa toma nova forma a partir das necessidades apontadas pelos estudantes quanto à imprescindibilidade de compreensão prévia do que envolve uma prática profissional. Mas não significando um abandono do sequenciamento conceitual iniciado na primeira etapa.

Antes da apresentação dos objetivos da segunda etapa, foi promovido, na forma de uma roda de conversa, um resgate dos aspectos conceituais abordados - de modo a obter um retorno dos participantes em relação à atividade desenvolvida. Os estudantes expressaram ter compreendido o objetivo da atividade e a importância de exercitar o potencial inovador, mas relataram um certo nível de ansiedade decorrente dos desafios impostos por eventuais bloqueios que informam ter surgido na compreensão de alguns conceitos trabalhados. Os estudantes sentiram-se à vontade em expressar que estavam se sentindo pressionados em relação ao trabalho de conclusão de curso, pois era algo que achavam precisar se preocupar somente a partir do quarto ano. Mas, ainda assim, por não possuírem uma disciplina voltada para projetos de pesquisa, ficaria complicada a construção de um.

As válidas preocupações dos estudantes em relação à complexidade dos conceitos apontaram para uma necessidade de ajustar a linguagem para que as interações pudessem ser enriquecedoras e não desmotivadoras.

Em relação à necessidade de uma disciplina voltada para os aspectos epistemológicos, é real a importância de tal ajuste na matriz do curso, mas tal lacuna já havia sido antecipada na etapa de planejamento de ensino, fazendo com que, aproveitando a característica integradora atrelada à disciplina 'Computador e sociedade', fossem abarcadas no plano abordagens sobre o projeto de prática profissional.

Não houve um abandono dos objetivos originais da segunda etapa, que envolvia um retorno aos interesses identificados nas dinâmicas de diagnóstico, para o estabelecimento de um diálogo entre estes interesses e o estado da arte do desenvolvimento científico e tecnológico. Seria um prenúncio, passos iniciais, mas não tão explícitos, de uma construção de um projeto de prática profissional ou TCC. Mas, como será relatado, o processo de encontro de fatos (*factfinding*) e a espiral cíclica que tomou forma possibilitaram a construção de uma experiência mais sólida de formação de investigadores.

Embora tenham sido identificados nos grupos certos estudantes que já estavam engajados em atividades de pesquisa em áreas diversas, estes representavam um número reduzido em relação ao coletivo, ou seja, o processo de interação educativa foi nivelado em relação àqueles com pouca ou nenhuma experiência em pesquisa. Algo salientado foi que executassem a atividade conforme a configuração humana pretendida para a entrega do TCC, ou seja, individualmente ou em dupla.

Para o prosseguimento da atividade, foram sugeridos alguns eixos temáticos, inspirados pelos interesses expostos pelos estudantes, identificados na atividade de reconhecimento de saberes, feita na primeira unidade. Os eixos sugeridos foram: Tecnologias e sociabilidades; Tecnologias, educação e aprendizagens; tecnologias, gênero e diversidade; tecnologia saúde, esporte e lazer; tecnologias Estado e participação política; tecnologias, memória e identidade cultural; Tecnologias e inclusão social.

Utilizando um modelo de condução de pesquisa sugerida por Mooney *et al*. (2016, p.15), os estudantes foram orientados a formular o interesse de investigação, realizar revisão de literatura/estado da arte e fazer um levantamento, de modo resumido, dos referenciais teóricos e aspectos metodológicos que se encaixariam em suas possíveis pesquisas. Note-se que ainda não se trata de um projeto de pesquisa, mas sim de noções

introdutórias que potencialmente nortearão seus projetos de prática profissional articuladora/TCC.

Para a definição do interesse de investigação, os estudantes foram incentivados a pensar em seus contextos (município, distrito, povoado, campus, círculo social, filiação política, meio profissional etc.), pelo prisma da formação em informática, algo considerado crucial para formulação do trabalho de conclusão – o diálogo com algum elemento teórico e prático do núcleo profissionalizante. Nesta fase da atividade, os estudantes começaram também a situar suas manifestações de interesse nos eixos temáticos e em relação às grandes áreas, áreas e subáreas do conhecimento, assim como em relação às especialidades – conforme organizado pelo CNPq[6]. Tal exercício de contextualização temática buscou incentivar o estudante a traçar estratégias de pesquisa em relação à revisão de literatura.

Os participantes relataram dificuldades em identificar áreas, subáreas do conhecimento e as especialidades nas quais suas intenções se encaixariam. Foram necessários retornos constantes a este tópico, compreensível por ter sido algo novo para eles. Reconhece-se aqui que uma explicação acerca do uso de palavras-chave para pesquisa de compêndios científicos provavelmente fosse mais eficaz para o processo de compreensão.

Foram sugeridos para a revisão de literatura, assim como para os aspectos teóricos e metodológicos, o acesso à alguns portais de pesquisa como: Google Acadêmico, Portal de Periódicos, SCielo, LivRE, Latindex, Crossref, PKPindex. Os estudantes relataram ter sido mais simples, “intuitivo”, o uso do Google Acadêmico.

Mais uma vez, a necessidade de formalização quantitativa dos desempenhos fez da atividade um instrumento de avaliação. O critério estabelecido para tal foi a aderência dos itens pesquisados e apresentados aos eixos temáticos propostos. Por ser ainda uma etapa preliminar da formulação dos projetos de prática profissional, os resultados obtidos não foram qualificados neste momento para averiguação dos usos e sentidos atribuídos à sociologia pelos estudantes. Aos estudantes foi sugerido que já começassem a articular arranjos de orientação – algo que dependia da disponibilidade dos docentes com formação na área de informática.

O retorno em relação à avaliação das pesquisas feitas pelos estudantes foi individualizado, com base em formulário de avaliação previamente distribuído. Foram

[6] Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes.

dadas sugestões personalizadas em relação aos aspectos que contemplassem o procedimento de pesquisa, algo não relacionado aos pormenores técnicos da área de informática, que seriam discutidos com as orientadoras específicas. Foi percebido que os estudantes mantiveram em seus interesses de pesquisa uma preocupação com o contexto local, como fizeram em relação à atividade de inovação, mas ao mesmo tempo visualizando um quadro mais geral de intervenção – como por exemplo políticas públicas voltadas para a educação e diversidade.

Em relação à atividade, dentre os aspectos relatados pelos estudantes, está o fato de alguns terem sentido dificuldade em diferenciar a revisão de literatura do referencial teórico, afirmando que a explicação deixou lacunas por ter sido insuficientemente demonstrativa. Sendo assim, o coletivo apresentou como sugestão de reformulação da atividade que fossem promovidas seções de pesquisa, em um formato híbrido rotacional, utilizando um dos laboratórios de informática disponíveis no campus. Sendo essa uma importante contribuição levada em conta para o aperfeiçoamento do plano de ensino, a ser adotado em uma nova turma, do ano letivo subsequente.

As mudanças em relação aos procedimentos da segunda etapa acabaram por tornar mais dinâmica a discussão dos tópicos previstos nos eixos temáticos da unidade. O intuito de fornecer bases conceituais foi alcançado, mas assumiu um tom mais personalizado, levando os participantes ao aprofundamento de seus interesses. Em relação à terceira etapa, a continuidade não é necessariamente quebrada, mas tornou-se necessário um isolamento do aspecto temático a ser discutido – tecnologias sociais.

Terceira Etapa – Introduzindo e trabalhando as possibilidades das tecnologias sociais como opção de pesquisa

As considerações sobre tecnologias sociais assumiram papel central nesta etapa. A atividade proposta foi dividida em duas partes complementares, a primeira voltada para a escolha de soluções em tecnologia social e a integração destas tecnologias sociais aos aspectos da era da informação e, por fim, uma etapa de ponderações.

A primeira parte, soluções em tecnologia social, foi voltada para o reconhecimento das principais soluções em T.S que sejam validadas e premiadas. Os discentes escolheram, após consulta ao banco de tecnologias sociais da Fundação Banco do Brasil, um exemplo de que tivesse o potencial de implementação na região[7]. Após a

[7] Municípios, distritos e povoados do Piemonte da Diamantina e Bacia do Jacuípe

escolha, passaram a definir se as Tecnologias Sociais escolhidas, em sua possível utilização na região, comportariam uma Replicação (reprodução) ou uma Reaplicação (fazer novamente de outra forma). A partir da definição mencionada, os discentes expuseram onde a tecnologia podia ser replicada/reaplicada e qual seria a proposta para o local, ou seja, quais características manter, modificar e ou acrescentar e quais ferramentas e métodos seriam necessários para uma implementação bem-sucedida também do ponto de vista ético.

A sugestão pelo uso da Fundação Banco do Brasil como fonte deu-se após pesquisa durante o processo de planejamento de ensino. Trata-se se uma página contendo um repositório ou um banco de tecnologias sociais, que reúne iniciativas em diversas áreas, como: alimentação, educação, energia, habitação, meio ambiente, recursos hídricos, renda e saúde. Todas as iniciativas são certificadas visam a promoção das comunidades em que são implantadas e são livres, gratuitas para replicação ou reaplicação.

Complementarmente, os discentes foram orientados a integrar soluções próprias à era da informação aos projetos de tecnologia social. Tendo como amparo as ligações que se estabelecem entre o conceito de software livre e tecnologias sociais, Triana (2014) aponta a importância que ambas dão à ideia de rede. Este conceito conectivo fortalece a ideia de horizontalidade nos processos cooperativos entre os atores. Com isso, foram reforçadas as conexões entre o conceito de tecnologia social e os aspectos construtivistas defendidos pela sociologia da tecnologia. Embora pensadas como soluções sempre de baixo custo ou baixa integração com os aparatos tecnológicos, a TS como conceito é flexível e pode trazer importantes contribuições para o enriquecimento das práticas profissionais dos discentes, sendo a ponderação da atividade a etapa seguinte.

A parte de ponderações representou a culminância das atividades relacionadas às tecnologias sociais como instrumentos para o desenvolvimento local. Os discentes tiveram a escolha de apontar em seus próprios projetos de prática profissional iniciados ou preliminarmente sistematizados na segunda unidade, nos projetos de inovação da primeira unidade ou em novos interesses suscitados, os elementos de suas soluções e/ou interesses de pesquisa que se aproximavam do conceito de tecnologia social. Essa parte ofereceu uma nova possibilidade de os discentes avaliarem os potenciais impactos sociais e aspectos éticos de suas propostas. Assim como fortalecer a visão do impacto positivo que os elementos constitutivos do conceito de TS - como protagonismo social, cuidado ambiental, solidariedade econômica, respeito cultural, trabalho e renda e/ ou educação -

tem para o desenvolvimento tecnológico. A seguir, apresentamos uma sistematização simplificada das propostas apresentados pelos estudantes.

Quadro 3 – *Resumo das propostas de implantação de tecnologias sociais*

#	ONDE	PROPOSTA	CATEGORIA(S)
1	Comunidades de Coxo de Dentro e Jenipapo (Jacobina - BA)	Apoio à produção de sisal por meio de técnicas de vendas em meio digital	Educação e Renda
2	Jacobina - BA	Letramento digital e formaçao de lideranças juvenis	Educação
3	Povoado de Nova esperança Cidade de Várzea do Poço - BA	Promoção da diversidade nos meios digitais e combate ao discurso de ódio	Educação
4	Distrito de Cachoeira Grande (Jacobina - BA)	Tecnologias de irrigação e escoamento de produtos orgânicos	Recursos Hídricos
5	Jacobina - BA	Cursos gratuitos de informática e manuseio de smatphones para Idosos	Educação

Fonte: Bittencourt (2020)

A proposta do ***grupo 1*** partiu da observação de cooperativas para a proposição de ferramentas de código aberto para o escoamento de produtos derivados do sisal. A aproximação com os produtores e líderes de cooperativa permitiu uma conexão, ainda que parcial, com os aspectos da realidade do grupo e região pesquisada. No caso do ***grupo 2***, a proposição contemplou grupos de estudantes do 5º ao 9 ano do ensino fundamental, apostando na capacitação deles em informática – preparando-os para o uso de tecnologias e compreensão dos possíveis benefícios da linguagem de programação para o fortalecimento dos arranjos produtivos da região. A proposição do grupo 3 tem como foco a comunidade LGBTQIA+ da região, apostando em um ativismo mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. A equipe utilizou uma estratégia de pesquisa que englobou consulta a ativistas locais e redes sociais para aproximação com o público alvo. O ***projeto 4*** foi inspirado pela vivência dos membros do grupo na comunidade. Por meio de diálogos com lideranças e participação nos enfrentamentos diários, identificaram necessidades relacionadas à captação de água da chuva, meios de atenuar os efeitos das secas, e promoção de uma consciência ambiental. Também, perceberam como necessário desenvolver ferramentas digitais de código aberto que auxiliassem o escoamento da produção de orgânicos. O ***grupo 5*** uniu iniciativas de trabalho voluntário já em curso, com a observação das necessidades do grupo de idosos com o qual interagiam. Refletiram

que para uma implementação bem sucedida do projeto educativo, a aproximação com os sujeitos deveria se dar a partir das necessidades individualizadas. Um curso regular, com idosos agrupados em um laboratório de informática, poderia não surtir o efeito de aprendizagem. Afirmaram ter percebido nas interações com os indivíduos que a melhor abordagem estaria ligada à compreensão dos sentidos e usos atribuídos aos aparatos tecnológicos por cada prospectivo interessado em participar do projeto de intervenção. Tal reflexão evidenciou uma interessante compreensão das questões mais subjetivas relacionadas ao processo de aprendizagem dos idosos.

É importante salientar, aqui, que as propostas apresentadas nessa terceira etapa tiveram um cunho mais teórico e hipotético. Não havendo até o momento de finalização da pesquisa, ações institucionalizadas de promoção de modelos sociotécnicos de desenvolvimento tecnológico. O reconhecimento de uma ausência de tais ações institucionalizadas, concentradas por exemplo no desenvolvimento de tecnologias sociais, suscitou importante discussão dentro do coletivo investigador composto pelos discentes de informática, quanto à necessidade de projetos de pesquisa e ou extensão que possam englobar as iniciativas idealizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o artigo buscou mostrar não prescritivamente as formas de articulação de elementos presentes no conhecimento produzido pelas Ciências Sociais sobre CT&I e as necessidades de formação tecnológica dos currículos da Educação Básica Técnica e Tecnológica. Juntando aspectos teóricos e pragmáticos, mostrou-se de certo modo possível aclimatar as discussões conduzidas pela sociologia nos círculos técnicos, contribuindo no processo de formação dos jovens para o mundo do trabalho, exercício da cidadania e ações de pesquisas, dentro dos diversos contextos que os institutos da Rede Federal atuam. As discussões e resultados deste texto não se encerram, pois o que foi apresentado aqui é um aspecto resumido do universo de atuação do Docente EBTT de Sociologia. Trata-se de uma tentativa, que consideramos imperfeita, de exemplificação dos espaços que podem, e devem, ser ocupados pela Sociologia e demais Ciências Humanas neste contínuo processo de defesa da educação onidirecional e cidadã, assim como na promoção da pesquisa de nível técnico.

A partir do processo de reflexão teórico-metodológico, a organização de um plano formal de ensino com o dimensionamento das etapas ou unidade letivas, seguido de uma

transmissão assertiva dos objetivos propostos para o curso, permitiu uma interação voltada para o alcance, por parte dos próprios sujeitos cognoscentes, de um nível de reflexão em relação às necessidades teóricas que precisavam ser supridas e os possíveis caminhos de pesquisa em seus percursos acadêmicos. O enunciar, o escutar e o dialogar, tornaram-se decisivos no processo de transformação dos estudantes no coletivo investigador intencionado.

Alguns aspectos reconhecidamente precisariam ser melhorados em relação à atividade desenvolvida. Tempo limitado e escassez de recursos contribuíram para resumir esta atividade apenas aos exercícios teórico e hipotético, fazendo com que o elemento mais importante, que é o aspecto prático do desenvolvimento de aparatos e processos tecnológicos – na forma de inovações sociotécnicas e tecnologias sociais – ficasse para um momento posterior.

O contexto escolar, no qual o presente trabalho se baseou, contribuiu para papel reflexivo que ele pode exercer. Os resultados ajudam a ratificar a necessidade de um movimento contínuo de reconhecimento da necessidade de ressignificação dos lugares e usos das Ciências Sociais, na Educação Básica Técnica e Tecnológica. Os estudantes perceberam que as Ciências Sociais podem ajudar a acompanhar as transformações no mundo do trabalho, dialogando com interesses e potenciais criativos dos sujeitos cognoscentes; Este lugar das Ciências Sociais levaram-nos a reconhecer a importância da educação politécnica, onidirecional em seus percursos formativos e como ela pode ser traduzida em benefícios profissionais e científicos, na busca de meios de promoção do desenvolvimento social e até mesmo no fortalecimento dos arranjos produtivos regionais.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. 5 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

BIJKER, Wiebe E.; PINCH, Trevor J. The Social Construction of Facts and Artifacts. In: SCHARFF, Robert C.; DUSEK, Val. **Philosophy of Technology**. Chichester: Wiley Blackwell, 2014, p. 266 – 277.

BITTENCOURT, Jonatã França; RODRIGUES, Luzania Barreto. A Sociologia No Ensino Profissional e Tecnológico: Um Relato Sobre O Lugar Da Sociologia No IFBA Jacobina. In: **Anais do IV Colóquio Internacional de História da África e VIII Semana de Ciências Sociais**. Anais. Juazeiro (BA) UNIVASF, 2019. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/semanacoloquio/195057-A-SOCIOLOGIA-NO-

ENSINO-PROFISSIONAL-E-TECNOLOGICO--UM-RELATO-SOBRE-O-LUGAR-DA-SOCIOLOGIA-NO-IFBA-JACOBINA>. Acesso em: 05 set. 2020.

BITTENCOURT, Jonatã França. **A Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica**: Uma reflexão sobre lugares, usos e sentidos da sociologia, na etapa de prática profissional discente do IFBA-Jacobina. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2020. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/00001916.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BORUP, Mads et al. The sociology of expectations in science and technology. **Technology analysis & strategic management**, v. 18, n. 3-4, p. 285-298, 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23 jan. 2020.

CALLON, Michel. Pour une sociologie des controverses technologiques. **Fundamenta scientiae**, v. 2, n. 3/4, p. 381-399, 1981.

_____. Sociologie de l'acteur réseau. In : AKRICH, Madeleine; CALLON, Michel; LATOUR, Bruno. **Sociologie de la traduction**: textes fondateurs. Presses des MINES, 2006. p. 267-276.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. **Tabela de Áreas do Conhecimento**. Disponível em:<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf >. Acesso em: 07 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Transforma! Rede de Tecnologias Sociais**. Brasília, set. 2020. Disponível em:< https://transforma.fbb.org.br>.

IFBA. **Plano do curso técnico de nível médio integrado em informática**. Jacobina: IFBA, 2011. Disponível em: < https://portal.ifba.edu.br/jacobina/documentos/PLANODECURSOINTEGRADOINFORMTICA.pdf >. Acesso em 20 set. 2019.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MOONEY, Linda A.; KNOX, David; SCHACHT, Caroline. Ciência e Tecnologia. In: **Problemas Sociais**: uma análise sociológica da atualidade. São Paulo: Cengage Learning, 2016. Cap 14, p. 469 – 505.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n.

63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em 13 out. 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2002.

SANTOS, Wildson Luis Pereira dos. Significado da educação científica com enfoque CTS. In: SANTOS, WLP dos; AULER, Décio. **CTS e educação científica**: desafios, tendências e resultados de pesquisa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, p. 21-47.

SEI – SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia**. Salvador: Sei, 2018. Disponível em: <https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/piemontedadiamantina.pdf >. Acesso em: 06 set. 2020.

TRIANA, Yago Quiñones. Tecnologias sociais na era da informação: o caso das redes de software livre. **Revista Contraponto**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: < https://www.seer.ufrgs.br/contraponto/article/view/46230>. Acesso em: 27 jul. 2020.

AS FORMAS DA AMIZADE, OS LUGARES DA EDUCAÇÃO

Ibrahim Camilo Ede Campos[1]
Walter Lima Matias[2]

RESUMO

O artigo objetiva apresentar elementos da historicidade da filosofia no campo da amizade, com destaque para Aristóteles, Montesquieu e Montaigne, em vista de discuti-los e de problematizá-los à luz das relações entre processos educativos e afetividade. Entre sinceridades, adulações ou indiferenças, as distâncias da intersubjetividade, moduladas presencial ou virtualmente, flexibilizam-se e assumem diferentes formas que se projetam nas relações e nos processos educativos. A amizade, como objeto de pouca atenção e produção na práxis educativa, corre o risco de se anacronizar com os impulsos tecnológicos que facilitam as dinâmicas interativas no âmbito do ensino e da aprendizagem, ausentes de corpos, rarefeita em sensorialidades e trocas espirituais e notavelmente rica em interatividades de ordem cognitiva. As potencialidades e limites de constituição de afetividades amicais nessa gradação tendente às nuvens abrem reflexões sobre desconhecimento intersubjetivo e processos educativos, o que a tradição educativa presencial jamais superou.

Palavras-chave: Amizade, Processos educativos, Modalidades de ensino.

INTRODUÇÃO

Onde melhor se desenham as formas da amizade, no ar ou na água? Não se sabe se Éolo e Posêidon chegaram a tal disputa. Talvez a eternidade dourada e a independência próprias dos deuses não os tenham sequer levado a se preocuparem em contemplá-la. Já para os humanos contemporâneos afeiçoados às relações amicais, que dividem o tempo durado nas existências e nas convivências reais e virtuais - uma só delas suficiente para mil vidas - urge procurar saber: mais vale mergulhar na virtualidade ou sobre a realidade levitar?

[1] Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Linha de pesquisa: Educação, cultura e currículos. Eixo: Filosofias e Educação: temáticas éticas e epistemológicas. Bolsista CAPES/FAPEAL. E-mail: icec.campos@gmail.com.
[2] Professor orientador. Estágio Pós-Doutoral pela Université Rennes II. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Educação, cultura e currículos. Eixo: Filosofias e Educação: temáticas éticas e epistemológicas. Professor no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Ufal e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado Profissional) UFPE. E-mail: waltermatias@gmail.com.

Este breve artigo apresenta alguns elementos da historicidade da filosofia no campo da amizade, com destaque para Aristóteles, Montesquieu e Montaigne, em vista de discuti-los e de problematizá-los à luz das relações entre processos educativos e afetividade, com enfoque nas modalidades presencial e remota.

Primeiro, resgata-se a tradicional classificação de Aristóteles entre as amizades utilitária, hedonista e ontológica, para, em seguida, com os dois filósofos modernos, explorar a sinceridade e a confiança como pressupostos de uma relação de cuidado reciprocamente considerada, em antítese às amenidades adulatórias ou da indiferença.

O encontro de presenças, ilustrado no paroxismo fusional da amizade em Montaigne e Étienne de la Boétie, reflete uma concepção estética de vida hábil a farolizar teorias e práticas educativas inclinadas a velejar pelas águas vivas da afetividade, com os riscos e as aventuras que tal dimensão da experiência humana comporta.

Por outro lado, as teorias e práticas educativas que buscam alçar voo às nuvens, dispensando a densidade dos corpos e lidando com ausências de uma forma outra, precisam, com a licença do paradoxo, de uma *ética da atmosfera*, de modo a combinar, harmonicamente quanto possível, as altitudes tecnológicas da ciência com as latitudes ilimitadas da experiência humana compartilhada, ambas inexauríveis e dependentes de escolhas pessoais e institucionais.

AS TRÊS AMIZADES EM ARISTÓTELES: UTILIDADE, PRAZER E VIRTUDE

Para Aristóteles (1985), a amizade é uma disposição do caráter, da qual advém a escolha pelo objeto amado, caracterizada pela reciprocidade de boas intenções e pelo conhecimento delas pelos amigos.

A amizade pode ser motivada pelo que é bom, agradável ou útil para eles. Na primeira modalidade, as pessoas se amam pelo que elas são, pelo caráter delas, cada qual buscando o bem da outra, independentemente dos interesses, a constituir, assim, a amizade perfeita e duradoura. Da bondade recíproca e irrestrita de tal amizade decorre a agradabilidade e a utilidade, amizade rara, que demanda tempo, experiência recíproca e intimidade, embora quando os caracteres não sejam mais os mesmos (sobretudo em advindo vício moral incorrigível), não mais amigos serão (ARISTÓTELES, 1985). Dessa experiência prolongada decorre a confiança e a blindagem contra a abjeta má-fé alheia:

> E somente a amizade entre pessoas boas é imune à calúnia, pois não é fácil dar crédito ao que diz qualquer um acerca de uma pessoa que foi posta à prova durante muito tempo por quem ouve as palavras caluniosas; além disto, é entre pessoas boas que encontramos a confiança, o sentimento de que uma nunca fará mal à outra e tudo mais que se espera numa amizade sincera. Nas outras espécies de amizade, todavia, nada impede que impeça o aparecimento de suspeitas (ARISTÓTELES, p. 157).

Nas outras espécies de amizade (por prazer e por utilidade), assim consideradas apenas por analogia à amizade virtuosa - acidentais e ocorrentes em maior número, não sendo frequente a combinação entre elas - as pessoas se amam apenas pelo prazer ou pelo interesse que uma pode proporcionar a outra, subsistindo a relação apenas enquanto tais benefícios durarem. Adquirem tais amizades, assim, um caráter instrumental, embora a primeira (movida pelo prazer), pela proximidade e compartilhamento afetivo com o outro, se pareça mais com a amizade verdadeira que a movida pela utilidade, esta baseada exclusivamente no interesse (ARISTÓTELES, 1985).

Nas amizades em que há relação hierárquica, a igualdade apresenta-se de modo proporcional à situação e ao merecimento de cada um, de modo que os benefícios aportados ou recebidos não são os mesmos. Como afirma Aristóteles (1985, p. 161):

> Essa afirmação se torna mais evidente quanto há um grande desequilíbrio entre as partes em relação à excelência moral ou à deficiência moral ou à riqueza ou a qualquer outra coisa; nestas condições, elas já não são amigas e nem sequer esperam sê-lo.

É que a verdadeira amizade carrega consigo, sobretudo, a igualdade quantitativa. Na amizade por interesse ou por prazer, todavia, tal condição de igualdade quantitativa não é necessária, sendo justamente a diferença entre as pessoas que propicia o surgimento dessa amizade que advém do valor da troca em se dar um benefício recebendo outro. Na amizade por interesse, aliás, as recriminações não possuem nenhum efeito benevolente, mas o de reivindicar algum benefício que se supõe devido, igual ou maior ao benefício anteriormente proporcionado ao outro.

Na amizade verdadeira, diferentemente daquela, a medida do benefício a ser retribuído deve ser proporcional à *intenção* do primeiro benfeitor, e não de acordo com a real utilidade proporcionada àquele que a recebeu, embora, em ambos os casos, tal retribuição não deva ser sempre idêntica, quando se revele, por exemplo, contrária à equidade (ARISTÓTELES, 1985).

Se a maioria prefere ser amada a amar - daí o gosto pela adulação, por meio da qual, falsamente, estima-se mais do que se é estimado -, pode uma pessoa, por outro lado, estimar verdadeiramente, assim como a outra pode receber tais estimas com o discernimento de que se sabe merecedor delas, embora a amizade tenha mais a ver com amar que ser amado (ARISTÓTELES, 1985).

Em interpretação da passagem em que Aristóteles se refere ao amigo como um *heteros autos*, Agamben (2009) distancia-se da tradução da referida expressão grega segundo a qual o amigo seria um *outro eu*, compreendendo-a o pensador italiano como "(...) uma alteridade imanente na 'mesmidade', um tornar-se outro do mesmo" (AGAMBEN, 2009, p. 90). É que ao lado da sensação da existência por cada um, há um *sentir-com*, relativo ao amigo. Isso se dá, porém, no sentir da própria existência.

Ainda a propósito da passagem analisada, como afirma o mencionado autor (2009, p. 89), "não há aqui nenhuma intersubjetividade – esta quimera dos modernos –, nenhuma relação entre sujeitos: em vez disso o ser mesmo é dividido, é não-idêntico a si, e o eu e o amigo são as duas faces – ou os dois polos dessa *com-divisão"*.

Desse modo, trata-se de um *outro si mesmo* (*heteros autos*), a sugerir não a duplicação de um eu no outro, mas uma "des-subjetivação no coração mesmo da sensação mais íntima de si" (AGAMBEN, 2009, p. 90), compartilhando com o amigo a própria existência *com-sentida*.

A amizade baseada na utilidade ou no interesse encontra resguardo justamente nas amenidades, comissivas ou omissivas, leia-se, notadamente, do adulador ou daquele indiferente ao outro, reproduzidas e axiologicamente inversas à amizade verdadeira, baseada na sinceridade e na disposição de buscar o bem do outro ao mesmo tempo cuidando de si.

REPRODUÇÃO DAS AMENIDADES E SINCERIDADE AMICAL EM MONTESQUIEU

Conforme o *Elogio da sinceridade*, de Montesquieu (1993), a sociabilidade ocorrente entre os homens tem por finalidade o auxílio recíproco, movido por uma relação de confiança, de modo a superar as barreiras do amor-próprio que impedem o acesso à verdade. Dizer a verdade, assim, implica um dever calcado na reciprocidade e amicalidade, não havendo lugar, nessa relação, para a negligência de um para com o outro.

No pressuposto de que a educação ocorre apenas enquanto se é novo, e de que o resultado dela se marca com o término dessa fase, dir-se-ia que a boa ou a má formação do educando já está assim definida, em nada servindo a sinceridade ulterior, pois, seja quanto ao enaltecimento das habilidades ou das virtudes, seja, via reversa, quanto à censura moral pelas inaptidões ou pelos vícios daquele (MONTESQUIEU, 1993). A educação moral de jovens e adultos, nesse sentido menor e mesquinho, a pouco se prestaria.

No entanto, aduz Montesquieu (1993), as pessoas podem tornar-se virtuosas, notadamente pelas advertências ou pelas censuras do outro, servindo a virtude da honestidade como terapêutica para o maior dos vícios, qual seja, o orgulho narcísico, eis que limitador das potencialidades do autoconhecimento, exatamente na tradição moral de Plutarco e Galeno, pensadores da Antiguidade greco-romana. Perdidos estão os amigos que apenas admiram e louvam um ao outro, "(...) como se todo o mérito consistisse em servir" (MONTESQUIEU, 1993, p. 13), ausente o menor resvalo na verdade trazida com sinceridade e simplicidade contra os vícios. Tal sinceridade é rara, porquanto evitada em inúmeros espaços e relações, protegida, quando muito, nas relações de amizade (MONTESQUIEU, 1993).

Não, porém, em quaisquer relações de amizade (por interesse ou por prazer), mas naquelas tendentes a uma verdade de si duplicada em força e espírito. Nasce ela da sinceridade abrilhantada e acompanhada de outras virtudes,[3] como a coragem e a independência, não tendo, assim, sua gênese no agrado, como sugere o senso comum (MONTESQUIEU, 1993).

Criticando o espírito reinante em sua época, no século XVIII, assim aduz o iluminista francês, nada obstando, porém, guardadas as devidas reservas, reflita-se sobre tal dizer à luz da contemporaneidade, em que a cautela predomina sobre a coragem (REBOUL, 2016): "a franqueza é vista como um vício na educação. Não se exige de modo algum que ao coração se dê importância; basta que se tenha feito como os outros. É como nos retratos, em relação aos quais não se exige outra coisa que a semelhança com o que representam" (MONTESQUIEU, 1993, p. 14).

[3] "Les grandes vertus qui naissent, si je l'ose dire, dans la partie de l'âme la plus relevée et la plus divine, semblent être enchaînées les unes aux autres. Q'un homme ait la force d'être sincère, vous verrez un certain courage répandu dans tout son caractère, une indépendance générale, un empire sur lui-même égal à celui qu'on exerce sur les autres, une âme exempte des nuages de la crainte et de la terreur, un amour pour la vertu, une haine pour le vice, un mépris pour ceux qui s'y abandonnent" (MONTESQUIEU, 1993, p. 17).

Pela adulação, crê-se, a vida se torna mais suave e prazerosa. Contra a verdade, evita-se o desagrado, a perturbação, o amargor, a rudez e o incômodo ao orgulho. Evita-se, em suma, o espelhamento de si, ser imperfeito, que o retrato não logra espelhar, comumente sob a mentira, igualmente pensada como insinceridade.

Deslizam a sinceridade e a adulação nos caminhos epistêmicos e psicológicos da verdade. A bem ver, aquele que mente *acha* que conhece a verdade. Como assinala Descarpentries (2019, p. 68), "(...) o mentiroso torna-se aquele que altera o que ele próprio, acertada ou erroneamente, considera como verdadeiro". Deveras, ninguém mente sem supor conhecer o contrário do que é objeto da mentira! Se pode haver equívoco quanto à verdade assim considerada por aquele que mente, a mentira, portanto, pode não se opor à verdade.

Acreditando que algo seja falso, o mentiroso o afirma como verdadeiro. Acreditando que algo seja verdadeiro, ele o afirma como falso, independente de sê-lo realmente. Por tal razão, o contrário da mentira é a sinceridade, e não a verdade (epistêmica), pois é mediante um critério de intencionalidade do sujeito que se determina se ele mente ou se ele *pensa* dizer ser mesmo a verdade, sem intenção de ludibriar. Por isso, a mentira, mesmo que seja abuso moral da linguagem, pode corresponder à verdade (DESCARPENTRIES, 2019), embora o bom adulador, via de regra, conheça bem o sujeito em relação ao qual (contra o qual) a adulação é dirigida, um dos exemplos em que a retórica não guarda relação necessária com a verdade.

DO ENCONTRO DE INTERESSES À AMIZADE FUSIONAL EM MONTAIGNE

Diferentemente das amizades ligadas a circunstâncias e a interesses, a amizade verdadeira, na qual se ama o outro pelo que ela é como pessoa, é o ponto máximo e essencial da perfeição no que respeita à associação entre semelhantes, sendo um dos principais deveres da amizade as advertências em forma de avisos e reprimendas, intervindo novamente a sinceridade, a qual, pareada com a confiança, é um dos principais *loci* de conservação e desenvolvimento da amizade.

Em relação à confiança, nem todos os argumentos do mundo, diz Montaigne (2009), são capazes de alterar a convicção de um amigo quanto às intenções e opiniões do outro. Muito mais, a confiança alcança amplitude tal a ponto de um confiar no outro mais que em si próprio:

> Nos âmes ont marché si uniment ensemble, elles se sont considérées avec une si ardente affection, et avec une pareille affection de découvertes l'une à l'autre jusqu'au fin fond des entrailles, que non seulement je connaissais la sienne comme la mienne, mais que je me serais certainement plus volontiers fié à lui qu'à moi à mon sujet » (MONTAIGNE, 2009, p. 235).

O excerto acima, extraído dos *Essais* (2009) do renascentista francês, tem como sentido contextual a relação vivida ao longo de quatro anos entre ele e Étienne de la Boétie articulação referida, no texto, ao passado, eis que à data do início do texto La Boétie já havia falecido.[4] Na carta que escrevera a seu pai, publicada em 1570, narrando os últimos dias de La Boétie (de 9 a 18 de agosto a 1563, segundo a própria carta), Montaigne retrata a amizade que continuava a atar os dois filósofos, assim como o estoicismo e os cuidados do primeiro para com sua família e amigos (MONTAIGNE, 2020).

Montaigne retoma ao espírito uma autobiografia relacionada a uma amizade fusional e mesmo misteriosa, como toda verdadeira amizade, que se destaca daquelas ordinárias e tão somente interativas, movidas por interesses e facilmente dissolvidas pelas circunstâncias. Esse caráter fusional implica não apenas uma descoberta do outro, mas a de um eu transformado para melhor (LEFRÈVE, 2007).

A verdade da amizade em Montaigne é uma amizade de pertencimento que ultrapassa perspectivas angulares, relação singularizada que não apenas vincula os amigos, mas procede mesmo a uma síntese fusional em que as vontades se encontram para se perderem umas nas outras, privilegiando a amizade que seja virtuosa. Tal concepção lembra o pensamento de Plutarco (2010), o qual menciona que o homem virtuoso é aquele que segue conforme a natureza, a razão e o costume. Acrescenta-se, inclusive, Cícero (1952), que mostra a cautela e a circunspeção como dados imprescindíveis à escolha do amigo, sem se esquecer de caminhar prudentemente.

Se os dois pensadores do início da filosofia moderna, Montesquieu e Montaigne, nos trazem a amizade como uma relação indissociável da sinceridade e da presença, destacando-se mesmo a *amizade fusional* em Montaigne, busca-se doravante mobilizar tais elementos teóricos para refletir sobre um presente que tende, mais ainda por força da

[4] Si l'on me demande avec insistance de dire pourquoi je l'aimais, je sens que cela ne peut s'exprimer qu'en répondant : « Parce que c'était lui, parce que c'était moi". Como observa Sédat (2011, p. 491), "Notons au passage que c'est dix ans plus tard que Montaigne ajoutera dans une autre édition des Essais: « parce que c'était moi. » Il ne s'agit en aucun cas d'une relation d'ordre psychologique, mais cette amitié exprime une unité intellectuelle entre deux hommes qui se situent chacun à un niveau élevé de pensée dans lequel ils se reconnaissent".

pandemia de 2020, a embrionar um futuro ainda mais intensificado por relações de virtualidade, fora, portanto, dos domínios da *presença física*, do que são exemplo os processos e relações educativos.

Afastando desde já os *sonhos de outrora*, no sentido de um saudosismo que só se torna doce pelo adoçamento de quem endossa o passado, é de se destacar que a natureza do ensino, presencial ou virtual, *per se*, não determina, por certo - no sentido positivo ou negativo - a qualidade relacional entre os sujeitos educativos, o que não implica desconsiderar os influxos provenientes de tais mudanças no âmbito das relações de afetividade.

AMIZADES E VIRTUALIDADES: O ALGODÃO DOCE DESMANCHA NAS NUVENS

Refletir sobre a amizade como construto relacional que se busca incentivar nos espaços sociais, dentre eles os educativos escolares, não prescinde de uma análise das diferenças entre as amizades tecidas virtualmente e na vida real, ambas imbricadas no cotidiano de muitos, sendo a primeira dimensão muito recente para que a compreendamos em todos os seus influxos na vida individual e coletiva. Nesse sentido, como afirma Cayuela (2009, p. 45):

> Ce changement auquel nous n'étions peut-être pas préparés produit des comportements qui se caractérisent dans un premier temps par une impression d'ouverture au monde et dans un second par une solitude, voire un enfermement ou repli sur soi de plus en plus important.

Posts, fotos, mergulham na rede jovens, tantos não eles, em busca de algo, em busca de algo que seja verdadeiro... buscam-se verdades, busca-se a si mesmo, um outro si-próprio, como aduziu Aristóteles (1985).

Diferente daqueles que apenas *brindam* a amizade, em sorrisos pensados matematicamente para ter efeitos estéticos, em que cada assimetria é milimetricamente definida, incansavelmente fotografada e, ufa, definida, para dar ares de (falsa) descontração dentro de constrições heteronômicas massificantes, para muito além disso, a amizade, se é escolha e ato de liberdade, é também dever moral, é dizer, compromisso de alteridade *na proximidade*, que contribui para forjar e fortalecer o caráter de cada um. Por outro lado, igualmente importante acenar para uma amizade que se faz na

diferenciação, justamente para o que outro escute a si próprio, ausência criada pelo respeito e reconhecimento, para que a palavra dirigida ao outro seja escutada no tempo e na singularidade de cada um, como seja, tenha um futuro dependente da necessidade do silêncio de quem a recebeu (WEBER, 2002).

A amizade, para ser formada, demanda tempo e encontro de experiências. Diamante imaterial, porém escondido nas entranhas do mundo, anomalia difícil de lapidar e de polir, produz-se na intersubjetividade alongada no tempo, este entremeado de necessidades e de contingências. Sem pressa de performances, essa amizade brilha por si própria, sem precisar de *likes*. No entanto, vem à luz a firme observação de Goergen (2018, p. 35-36):

> o individualismo moderno, vestindo as roupagens do utilitarismo, do materialismo, do pragmatismo e do consumismo, isola os jovens e converte-os em catadores do outro na virtualidade fugaz e descomprometida das redes sociais. Os jovens procuram comunidade onde, efetivamente, ela não existe, porque o outro virtual é desconhecido, fugaz, substituível, simplesmente deletável. O termo philía, ao contrário, pressupõe reconhecimento, permanência, compromisso e responsabilidade.

Falar entre corpos, entre sentidos, percepções, olhares e compreensões que extrapolam o limitado campo da textualidade escrita, muitas vezes preguiçosa e inerte, alegre por digitar, mais do que realizada, ainda que num átimo, por se representar graficamente, como grito carente de ao menos bajulação, não atinge o efeito de verdade daquele que se presenta ao outro confiante e sincero, verdadeiro consigo, a fim de que o outro amigo acesse a verdade dele próprio, modulando os espaços da diferenciação e da proximidade de modo prudencial.

Se as relações entre os sujeitos educativos são, via de regra, marcadas pelo componente da durabilidade determinada pelos programas curriculares, frágeis, portanto, do ponto de vista da pertença recíproca e da continuidade de autoconhecimento produzido entre eles, as virtualidades que se anunciam e se desenvolvem com força *no* e *após* o período da pandemia de 2020 chamam a atenção para como os nexos entre tais sujeitos podem manter potencialidades de constituição de afetividades amicais (fora das amenidades adulatórias e das indiferenças), quando por vezes não se sabe os rostos e as singularidades dos sujeitos. No entanto, afirme-se uma vez mais, a natureza do ensino, presencial ou virtual, não determina, por si só, a qualidade relacional entre os sujeitos educativos. Nesse sentido, Benfatti, Satno e Diniz (2008, p. 2):

> Na educação presencial as formas de afetividade são expressas através de diferentes olhares, tonalidade da voz, gestos, contato físico. A presença do professor viva, atrativa, carismática dentro de uma sala de aula pode aumentar o prazer no aprender e diminuir possíveis dificuldades. Nota-se comumente que a identificação do aluno com o professor traz como conseqüência a identificação deste com a disciplina, gerando maior empenho na aquisição de conhecimento. Não será porque os professores, de alguma forma despertam simpatia e interesse? Pode-se também estar numa sala de aula, com dezenas de alunos e tornar esse ambiente hostil, de medo e desmotivação.

Se é indubitável que as tecnologias da informação e da comunicação promovem a flexibilização de formas de ensino e de aprendizagem além da descentralização do saber (MONTEIRO; SALGUEIRO; VANIEL, 2013) - embora em uma dimensão política de democratização da educação haja óbices econômicos por determinadas camadas sociais - deve-se superar uma estética da ausência que se confunda com a invisibilidade dos sujeitos educativos.

Ir até o outro, não apenas manejando, do lugar de onde se está, ou seja, nos ambientes virtuais, complexos informacionais relativos a *alunos em risco* (aqueles que desatendem aos critérios de presença e de desempenho cognitivo), por meio da aferição quantitativa da entrega dos trabalhos, da assiduidade, da proporção da visualização e uso dos materiais disponibilizados, e, claro, das notas (SILVA *et al*, 2014). Nem apenas adotar estratégias educativas mais sofisticadas, como o reconhecimento, por inteligências artificiais que recebem informações fisiológicas (sons, gestos, comportamentos, escritas, por exemplo), dos estados emocionais ou de ânimo dos discentes nos ambientes virtuais para reconhecê-los em determinados padrões (LONGHI; BERCHT; BEHAR, 2007). Ambos, úteis, podem chegar perto, propiciar condições, mas não têm a impulsão necessária para chegar à ética da atmosfera.

Importa ir até o outro e buscar entendê-lo conforme o lugar em que está, da sua cultura, é esse o componente da docência que maximiza ainda mais as potencialidades afetivas. A escuta de afetividades deve ultrapassar a leitura atenta de textos e a percepção da movimentação dos alunos no ambiente virtual, a pureza da escuta nas facilidades tecnológicas que não se encontra na catarse. Sim, escutar o outro a partir do lugar, da cultura, da riqueza que o constitui e se desvela apenas em fragmentos virtuais.

Como desdobramento de tais reflexões, buscar uma escuta que evoque não apenas representações culturais afetivas comuns a todos, própria de uma globalização que busca conectar sem *fusionar* pessoas, que não apenas *faça pontas ou pontue os outros* para

melhor receberem os raios da potência educativa, ou ainda, conforme Coelho *et al* (2018), melhor aconchegá-los na familiaridade das redes sociais como recurso complementar de encurtamento de distâncias no ensino-aprendizagem. Diferente disso, ou para além disso, encontrar, espacial e corporalmente, no âmbito das representações individuais e culturais, singularidades que não se comunicam ou se fazem entender apenas pela aglutinação destas em torno de temas comuns, mas de experiências comuns e que produzem transformações diversas.

Ir até o outro, concluindo, é justamente completar uma relação de amizade que, ensina Aristóteles (1985), só se perfaz quando ambos se sabem amigos, se querem amigos, nessa reciprocidade benévola de intenções. E nesse sentido, os livros não seriam hábeis a substituir sujeitos no âmbito dessas relações. Se se escreve a todos e a ninguém, não haveria amizade no sentido restrito do termo.

Alguém já declamou às bibliotecas dizendo que o melhor amigo do homem são os livros, companheiro de todas as horas, lá, sem ausentar-se quando necessário, sem se fazer presente quando inoportuno. A mais fina das sutilezas... salvo que não é gente nem rói os pés dos móveis, a incluir os animais não humanos nesse campo de afetividade. Escreve sem saber, querendo saber de si, como reconhecimento, como ascese gráfica que busca alcançar o outro. Aliás, já disse Mia Couto (2012), “o escritor escreve para acalmar os seus próprios fantasmas interiores”.

Por outro lado, em prol das facilidades de encontros virtuais no âmbito da comunicação, o silêncio presencial indiferente ou adulatório emaranhado nos tempos das escolas não chega aos pés da atenção afetiva, potentemente benévola e franca, escrita em uma linha de *e-mail* que seja, para com um desconhecido discente, o que poderia mesmo levar à instauração de amizades dentro e fora das relações educativas. Aí, caro leitor, um átimo pode superar décadas.

Tal afetividade não é mediação de conhecimento, é interação de subjetividades, e essa interatividade deve estar presente e justamente ser o *Leitmotiv* das tecnologias de informação e comunicação. Não se trata de cordialidades ou amenidades, embora tais, desde que não confundidas com bajulação ou indiferença, sejam também convenientes às relações amicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amizade e suas fitas vivem por si, ora embaralhando-se, ora exprimindo-se em arte singular, a ponto de, talvez, ela, na verdade, escolher quem será amigo um do outro, parceria hábil a descortinar experiências que a individualidade, embora potente, pena a produzir. Não é um conjunto de algoritmos determinados e controlados que se transformará nos acasos e nos encontros da vida - nem sempre agradáveis nem promissores, fazendo isso parte dos riscos e das aventuras de velejar as águas dinâmicas da afetividade -, no sentido da verdadeira e misteriosa gênese da amizade, reverso de uma amizade banalizada e unificada não por espíritos, mas por banalizações nas redes virtuais.

As facilidades de encontros que a ciência da informática propicia limitam-se ao campo da tecnologia, temporalizada dinamicamente entre o presente e o futuro. As facilidades de encontros que a Educação deve propiciar, embora das tecnologias possam e devam se valer, ultrapassam-nas para compô-las com finalidades éticas que se entrecruzam com uma experiência relacional de vida bela e significante, igualmente referida às janelas do passado que, malgrado o ocaso pós-moderno da tradição, ainda nos inspiram, nos quatro cantos do quarto, da sala ou do mundo.

Para tanto, importa redimensionar a *estética da ausência*, sair da distância que sugere apenas homogeneidade e identicidades que obnubilam identidades, distâncias que os cursos à distância não saberiam, com efeito, de todo refratar (THUM, 2010). Como sugere Thum (2010, p. 556/554), "partindo da premissa que professorar exige sensibilidade de olhar- escutar a estética do lugar, a ação docente em EaD necessita embeber-se das realidade locais para significar sua pedagogia". "O olhar sensível, a escuta, o registro e a partilha constituem-se em elementos da dimensão estética da docência. Compreendendo estética como um encontro do sujeito com sua autorepresentação cultural e existencial" (THUM, 2010, p. 554). Inspirar-se no outro e suas representações identitárias e culturais para que ele nos convide a ser um *outro si mesmo*, na interpretação aristotélica de Agamben (2009), pode propiciar maiores amplitudes de experiências positivas nos campos passional e cognitivo.

A experiência virtual vai aos céus com a força das águas da afetividade, indeterminada como ousada, carente como bela, sedenta de vida como potente.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BENFATTI, Eliana de F. S. S.; SATNO, Rita de Cássia M. T.; DINIZ, David J. A afetividade na Educação a Distância: experiências em Engenharia de Produção. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 5., 2008, Gramado. *Anais* [...]. Gramado: 2008. p. 1-7. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/portal/anais-esud/. Acesso em: 03 set. 2020.

CAYUELA, Josian. Veux-tu devenir mon ami(e) ? *Empan*, v. 76, n. 4, p. 43-50, 2009. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-empan-2009-4-page-43.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

CICÉRON. *L'amitié*. Paris: Les Belles Lettres, 1952.

COELHO, Érica Aparecida *et al*. A utilização das redes sociais como recurso complementar no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 15., 2018, Rio Grande do Norte. *Anais* [...]. Rio Grande do Norte: UFRN, p.1-12.

COUTO, Mia. Mia Couto: 'Escrevo para acalmar os fantasmas'. Sapo. Cultura, 3 de julho de 2012. Disponível em: https://sol.sapo.pt/artigo/53493/mia-couto-escrevo-para-acalmar-os-fantasmas#:~:text=Mia%20Couto%3A%20'Escrevo%20para%20acalmar%20os%20fantasmas'. Acesso em 03 set. 2020.

DESCARPENTRIES, Francis. Vérité et insincérité : mensonge, délire, fabulation, mythomanie, et mauvaise foi. *Le Journal des psychologues*, v. 367, n. 5, p. 66-71, 2019. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2019-5-page-66.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

GOERGEN, Pedro L. Alteridade, pensamento e formação. *In*: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (orgs.). *Sobre filosofia e educação*: racionalidade, amizade e formação. Passo Fundo: Ed. UPF, 2018. p. 30-52. Disponível em: http://editora.upf.br/index.php/e-books-topo/45-filosofia-area-do-conhecimento/185-sobre-filosofia-e-educacao-racionalidade-amizade-e-formacao. Acesso em: 07 jul. 2020.

LEFRÈVE, Daniel. Montaigne et La Boétie : Deux images de l'amitié. *Imaginaire & Inconscient*, v. 20, n. 2, p. 15-21, 2007. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2007-2-page-15.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

LONGHI, Magalí Teresinha; BERCHT; Magda; BEHAR; Patricia Alejandra. Reconhecimento de estados afetivos do aluno em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 5, n. 2, p. 1-10, 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14232/8148. Acesso em: 03 set. 2020.

MONTAIGNE, Michel de. Sobre algumas particularidades da doença e da morte de Étienne de La Boétie. Revista Serrote. Disponível em: https://www.revistaserrote.com.br/2014/04/sobre-algumas-particularidades-da-doenca-e-da-morte-de-etienne-de-la-boetie/. Acesso em: 07 jul. 2020.

MONTAIGNE, Michel de. *Essais*. Paris: Gallimard, 2009.

MONTEIRO, Aline Fogaça; SALGUEIRO, Ana Carolina Oliveira; VANIEL, Berenice Vahl. Tutoria a distância: Afetiva e Efetiva. *In*: VANIEL, Berenice Vahl; JELINEK, Karin Ritter (orgs.). *Tutor/autor: experiências e saberes*. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p . 9 23. Disponível em. Acesso em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1583/1/Tutor-autor-experiencias-e-saberes.pdf. Acesso em 03 set. 2020.

MONTESQUIEU. *Essai sur le goût précédé de Éloge de la sincerité*. Paris : Armand Colin, 1993. Disponível em : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k272923?rk=21459;2. Acesso em: 07 jul. 2020.

PLUTARCO. *Obras Morais*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010.

REBOUL, Olivier. *Philosophie de l'éducation*. Paris: PUF, 2016.

SÉDAT, Jacques. Amitié antique, amitié moderne : un changement de paradigme ? *Études*, t. 415, n. 11, p. 483-493, 2011. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-etudes-2011-11-page-483.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

SILVA, Júlia Marques Carvalho da *et al*. Alunos em Risco: como identificá-los por meio de um ambiente virtual de aprendizagem? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2014. p. 46-55. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/portal/anais-esud/. Acesso em: 05 set. 2020.

THUM, Carmo. A estética da ausência na docência em EaD. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 7., 2010, Cuiabá. *Artigos resumid*os. Cuiabá: UFMT, 2010. p. 554-557. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/portal/anais-esud/. Acesso em: 05 set. 2020.

WEBER, Dominique. La discrétion de l'amitié. *Études*, t. 397, n. 12, p. 625-634, 2002. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-etudes-2002-12-page-625.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

AS FUNÇÕES DAS IMAGENS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA FRANCESA: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL[1]

Jaciara Maria Caetano Neves [2]
Antônia Dilamar Araújo [3]

RESUMO

O uso das imagens integrados aos textos verbais têm se tornado frequente no contexto escolar, principalmente nos livros didáticos de língua estrangeira. Devido à proliferação de textos multimodais nas práticas sociais com o intuito de informar e comunicar, diversos autores, como Jewitt (2008) e Callow (2012), vêm investigando os sentidos veiculados pelos textos imagéticos. Este trabalho tem como objetivo principal identificar as funções das imagens presentes nas atividades de compreensão oral do livro didático em língua francesa para iniciantes e seu papel como ferramenta de auxílio na compreensão de sentidos das composições multimodais. Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, cujo os resultados foram coletados a partir da análise das imagens presentes nas seis primeiras lições de compreensão oral do livro *Écho A1* de nível iniciante em língua francesa. Os dados foram analisados à luz dos estudos das funções das imagens em livros didáticos realizados por Levin (1981), e reflexões em torno do uso de atividades de compreensão oral em livros didáticos segundo Carney e Levin (2002). Os resultados revelaram que as imagens podem ser ferramentas para a compreensão oral de alunos iniciantes, devido suas relações com os textos escritos e orais, e podem oferecer graus de impacto na aprendizagem diferentes em suas composições. A conclusão desse estudo aponta para a necessidade de docentes desenvolverem práticas de letramento visual para nortear seu ensino por meio de imagens, além de contribuir para a Linguística Aplicada e para os estudos da multimodalidade e aprendizagem da compreensão oral em língua francesa.

Palavras-chave: Multimodalidade, Função das imagens, Compreensão oral.

INTRODUÇÃO

A importância da multimodalidade nos textos que circulam na sociedade é enfatizada por Kress e van Leeuween (1996, 2006) e Kress (2011) que afirmam que a "paisagem semiótica" tem mudado de formas variadas nos últimos 40 anos. Ao

[1] Este artigo é um recorte da pesquisa realizada como conclusão de mestrado em linguística aplicada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

[2] Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - CE, jaciara.caetano@yahoo.com;
[3] Doutora em Letras e docente de Língua Inglesa e Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará-CE, dilamar@gmail.com.

observarmos o modo como as pessoas estão se comunicando atualmente, é possível perceber que a linguagem escrita está menos central como meio de comunicação, porque os textos estão cada vez mais multimodais. Com a proliferação de textos multimodais, consideramos a necessidade de se entender os significados expressos pela linguagem não verbal, não só devido aos diversos gêneros textuais, como também pelas composições multimodais utilizadas nos livros didáticos para se ensinar língua estrangeira.

Com o surgimento nos anos 50 da metodologia SGAV (*Structuro – globale audiovisuelle*), a utilização de imagens como parte do método de aprendizagem começou a ser adotada na Europa, dando surgimento mais tarde da abordagem comunicativa nos anos 70 que trouxe novas perspectivas para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, o crescimento do uso de imagens no contexto ensino de língua francesa intensificou-se somente a partir dos anos 80 (CRISTÓVÃO, 2015), como recurso que pode vir a auxiliar a compreensão de um novo mundo de informações e novos conhecimentos. No decorrer do século XX, diversos livros didáticos passaram a usar imagens para introduzir, exemplificar, ilustrar os assuntos abordados, ensinar vocabulário ou para complementar alguma informação em seus conteúdos.

Uma das grandes dificuldades de alunos iniciantes que tem pouco contato com a língua alvo, percebidas em sala de aula, é o momento de resoluções de atividades de compreensão oral. Isso pode ocorrer em atividades simples propostas pelos livros adotados em cada instituição de ensino ou em exames de proficiência que são costumeiramente usados para determinar o nível de conhecimento em determinada língua. Em exercícios propostos nas seções de compreensão oral geralmente é necessário que os alunos ouçam diálogos simulando uma situação real de comunicação com o objetivo de desenvolver aspectos de pronúncia e entonação, além de promover situações em que o aprendiz se sinta imerso na língua alvo.

Durante os anos em sala de aula como professora de língua francesa, percebi que a maioria dos aprendizes não consegue entender com facilidade o que está sendo dito nas atividades, então para suprir a inquietude que sentem por não conseguirem compreender, recorrem às imagens que se encontram situadas frequentemente ao lado do enunciado da questão. Pensando em situações como essa, surgiu o interesse desta pesquisadora em investigar quais as funções das imagens em atividades de compreensão oral dos livros didáticos de francês, na tentativa de compreender como as imagens facilitam a aprendizagem da língua estrangeira, principalmente para alunos iniciantes.

Levando em consideração essa constatação de que as imagens podem desempenhar funções didáticas nos materiais de ensino, procuramos apoio nas teorias de Carney e Levin (2002) sobre o uso de imagens em atividades de livros didáticos, e a taxonomia de Levin (1981) para a classificação das funções que as imagens podem desempenhar no ensino:

Tabela 1 – Taxonomia das funções das imagens

Função	Descrição
Decorativa	Decoram a página, trazendo pouca ou nenhuma relação com o conteúdo presente no texto escrito.
Reiteracional	As imagens repetem o que está no texto verbal, ocorrendo uma exposição adicional ao conteúdo do texto.
Representacional	Exibem parte ou o conteúdo completo presente no texto verbal
Organizacional	Promovem uma estrutura útil para compreensão do conteúdo do texto verbal, gerando uma visualização de modo sistemático do que está escrito.
Interpretativa	Ajudam a clarear um texto que possa parecer difícil de compreender.
Transformacional	Incluem sistema mnemônico, componentes designados para melhorar a retomada da informação do texto.

Fonte: Adaptado de (CARNEY; LEVIN, 2002; LEVIN, 1981)

Utilizamos como objeto de pesquisa as imagens presentes nas atividades de compreensão oral presentes nas seis primeiras lições, que correspondem ao nível iniciante, do livro *Écho* A1 *A1* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014), e as funções exercidas pelas mesmas na compreensão de diálogos, porém neste artigo iremos analisar apenas três atividades.

Entendemos que esse estudo preenche uma lacuna ao investigar as funções das imagens nas atividades de produção oral de um livro didático adotado em cursos de idiomas, considerando que após uma busca minuciosa, encontramos poucos estudos com foco na relação das imagens presentes em atividades de compreensão oral.

METODOLOGIA

Nesta seção será apresentada a base metodológica que decorreu a pesquisa, na qual descreveremos cada um dos seus componentes como: a natureza da pesquisa, construção do *corpus* e procedimentos de análise.

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois buscou-se descrever as imagens e interpretar os dados levantados acerca de determinado fenômeno. A padronização de técnica de coleta de dados através de observações sistemáticas (GIL, 2002), é uma característica importante sobre a pesquisa descritiva, por esse motivo consideramos que nossa pesquisa esteja dentro desta categoria; pois descrevemos as imagens encontradas após observações para compreender suas funções nas atividades analisadas.

Corpus da pesquisa

O corpus de nossa pesquisa consistiu de 6 atividades de compreensão oral do livro didático *Écho A1* (GIRARDET; PEDHEUR,2014), presentes nas primeiras seis lições que trabalham a compreensão oral e que possuem imagens na sua composição. A razão da escolha está relacionada com o fato desse material ser utilizado em diversos cursos livres de idiomas em Fortaleza.

O livro didático utilizado aborda competências relacionadas com o nível A1 de aprendizagem, seguindo as indicações do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). A indicação para esse nível aponta que o aluno deverá ao fim dessa etapa poder utilizar e compreender expressões quotidianas, se apresentar, fazer e responder perguntas simples envolvendo informações pessoais e também se comunicar com falante nativo, se este se expressar mais lentamente.

Focando em adolescentes e adultos, o material privilegia a troca de aprendizagem entre alunos em suas atividades com construção de projetos e atividades de simulação da vida real. Atualmente existem duas edições, a primeira de 2010 e a segunda de 2014, esta última foi a versão utilizada para análise na presente pesquisa.

A abordagem adotada pelos autores do livro escolhido é conhecida como perspectiva acional, almejando que o aluno possa se comunicar em língua estrangeira através de atividades próximas das situações reais entre jovens adultos. O conceito de uma perspectiva de ensino acional é adotado pelo Quadro Comum de Referência para as Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) e objetiva focar na realização de ações e no aluno como ator da interação.

> A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que

> têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 29)

Baseado no conceito formulado pelo Conselho Europeu, o livro *Écho A1* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014), procura instigar a troca de informações, experiências e opiniões através de interações que trabalham vocabulário, gramática e pronúncia, juntamente com o trabalho de estratégias de compreensão e produção.

A estrutura do livro que adotamos para a pesquisa apresenta em cada lição os seguintes conteúdos: gramática, vocabulário, situações orais, fonética, compreensão de textos, escrita e civilização. O livro possui três unidades que compreendem quatro lições em cada, totalizando doze lições.

Todas as unidades comportam as seguintes seções para trabalhar as quatro competências: "*Interactions*", "*Ressources*", "*Simulations*", "*Écrits*" e "*Civilisation*". Ao final de cada unidade traz o "*Bilan*" para que o aluno possa verificar o seu progresso e "*Projets*" onde são sugeridas atividades fora do contexto sala de aula, mas que abordem a temática da unidade. As atividades de compreensão oral composta por imagens que foram analisadas quanto às funções das imagens foram retiradas da seção "*Simulations*".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise se inicia com a seção das atividades de compreensão oral, cujo livro didático escolhido apresenta quatro diálogos que os autores chamam de situações, as quais são apresentadas através de uma mistura de imagens e textos orais e escritos que geralmente se complementam ao longo da lição. Algumas atividades mesclam entre diálogos completos para que o aluno acompanhe junto ao texto oral inserido e outras situações trazem propostas que exigem um pouco mais da habilidade de compreensão oral em língua francesa por sugerirem que o aluno complete a transcrição do texto verbal de acordo com o texto em áudio.

As atividades costumam estar acompanhadas de imagens, mais especificadamente desenhos em sua maioria, sempre coloridas e de tamanhos variados. As imagens possuem

um papel a cumprir, seja com a intenção de atrair a atenção do aluno ou para que ele possa de alguma maneira usar como ferramenta de aprendizado. Por essa razão decidimos analisar qual o papel que as imagens estão desempenhando nessas atividades de compreensão oral, categorizar de acordo com a taxonomia da função das imagens proposta por Levin (1981) e aprofundada por Carney e Levin (2002), para também analisarmos que impacto elas podem trazer no processo de aprendizagem de um aluno iniciante.

Para melhor visualização da classificação das imagens presentes nas atividades, apresentamos na Tabela 2 os resultados obtidos com a análise:

Tabela 2– Número de ocorrências das funções

Função	Número de ocorrências
Decorativa	09
Representacional	26
Reiteracional	01
Organizacional	0
Interpretativa	0
Transformacional	0
Total de imagens analisadas	**33**

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 1 mostra que as seis primeiras unidades do *Écho A1* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014), apresentam em seu total trinta e três imagens nas seções de compreensão oral. Posterior à análise das imagens contidas nas atividades, contabilizamos a ocorrência de imagens que podem ser categorizadas segundo a taxonomia utilizada por Carney e Levin (2002).

Encontramos a maior ocorrência, total de vinte e seis, imagens do tipo representacional (exibem parte ou o conteúdo completo presente no texto verbal), nove ocorrências de imagens com função decorativa (simplesmente decoram a página, trazendo pouca ou nenhuma relação com o conteúdo presente no texto escrito), e apenas uma ocorrência de imagem com função reiteracional (as imagens repetem o que está no texto verbal, ocorrendo uma exposição adicional ao conteúdo do texto). Categorias como organizacional, interpretativa e transformacional não apresentaram ocorrências nas unidades e atividades analisadas.

De acordo com as definições de Levin (1981), as funções exercidas pelas imagens em livros didáticos estão divididas em graus de impacto no aprendizado de um aluno:

Tabela 3 – Grau de impacto das funções

Função	**Grau de impacto**
Decorativa	Nenhum impacto
Reiteracional	Pouco ou nenhum impacto
Representacional	Moderado ou substancial
Organizacional	Moderado ou substancial
Interpretativa	Moderado ou substancial
Transformacional	Moderado ou substancial

Fonte: Adaptado de (CARNEY; LEVIN, 2002; LEVIN, 1981)

Segundo Carney e Levin (2002), imagens com função representacional é o tipo mais utilizado em livros didáticos e, consequentemente, o tipo mais encontrado no manual que analisamos. Consideramos que a escolha de usar esse tipo de imagem, mesmo que não seja considerado de grande impacto, reflete a natureza da imagem representacional em proporcionar informações sobre o conteúdo abordado para o aluno.

Possivelmente os autores do livro que analisamos imaginaram que a imagem dentro dessa categoria ao trazer o conteúdo do texto oral e texto escrito, mesmo que não detalhadamente, mostra mais informações para o aluno, mas não ao ponto que todas as informações contidas no diálogo estejam exibidas, possivelmente para que o aprendiz seja estimulado a ter atenção nos textos escrito e oral, para assim compreender o que se passa na situação.

Para exemplificar como funciona essa função no material didático, escolhemos três imagens representacionais para discussão por serem o tipo função mais encontrado no livro analisado. Optamos por acrescentar as traduções dos diálogos para possibilitar uma melhor visualização da relação das imagens com o texto escrito. Em relação às figuras presentes nesse artigo, as versões originais foram substituídas por adaptações a partir das ilustrações presentes no *Écho* A1(GIRARDET; PEDHEUR, 2014).

Figura 1 – Imagem 01, atividade 01, situação 02



Fonte: *Écho* A1 (GIRARDET; PEDHEUR, 2014) p. 18, desenhado e adaptado por Gabriel Morais (2020)

2. Au café, après le travail.

Lucas: *(il chante)*

“ À Paris comme à Bombay. Je ne suis pas um étranger.

J’habite où on m’aime. Em Chine, em Bohème...”

(à Mélissa) Tu aimes?

Mélissa: *J’aime beaucoup. Qu’est-ce que c’est?*

Lucas*: Une chanson de Lucas Marti.*

Mélissa: *Mais, Lucas Marti, c’est toi! Tu écris des chansons?*

Lucas: *Juste la musique.*

Mélissa: *Tu es musicien professionnel?*

Lucas: *Non, je travaille dans une pizzeria... Et toi?*

Mélissa: *Oh, moi, je suis professeur dans une école de danse...*

mais j’écris des textes de chansons.

Lucas: *Je voudrais bien lire tes textes.*

Mélissa: *Et moi, je voudrais bien écouter tes musiques.*

2. No café, depois do trabalho.
Lucas: (ele canta)
“ Em Paris como em Bombai. Eu não sou um estrangeiro.
Moro onde me amem. Na China, na Boémia...”
(dirigindo-se à Melissa) Você gosta ?
Mélissa: Gosto muito. O que é isso ?
Lucas: Uma música de Lucas Marti..
Mélissa: Mas, Lucas Marti, é você ! Você escreve canções?
Lucas: Apenas a música.
Mélissa: Você é músico profissional ?
Lucas: Não, eu trabalho em uma pizzaria... E você?
Mélissa: Oh, eu, sou professora numa escola de dança….
Mas eu escrevo os textos das canções..
Lucas: Eu gostaria de ler seus textos..
Mélissa: E eu, gostaria muito de ouvir suas músicas.

(Tradução realizada pela pesquisadora)

A Fig.1, presente na lição 02, pode ser considerada uma imagem com função representacional, pois o diálogo mostra um personagem, participante representado, cantando e conversando com outro participante representado na imagem.

No diálogo, o personagem Lucas está cantando e Mélissa comenta que gostou. A personagem pergunta se ele é músico e os dois começam a conversar sobre profissão e ao final eles expressam mutuamente que gostariam de ver os trabalhos realizados por ambos.

O áudio pode ajudar na compreensão dessa situação por conter os acordes do violão o qual o personagem está tocando e barulhos referentes à presença de mais pessoas. Ao olharmos para o texto escrito podemos ver a explicação sobre o momento em que Lucas começa a cantar e acrescenta a letra da canção.

Mesmo que a figura não possua alguns elementos que estão presentes no diálogo, é possível perceber uma pequena parte do que está presente no texto oral e escrito. Como por exemplo, os amigos em volta de uma mesa e um personagem segurando um instrumento musical (na versão original Lucas está segurando um violão, mas por razões de direitos autorais, optamos por colocar uma guitarra na ilustração). Além de podermos observar os olhares dos personagens lado a lado e suas expressões faciais.

Ao observarmos esses detalhes junto com a transcrição do diálogo, podemos perceber que a imagem proporciona uma compreensão do local e um pouco da situação retratada no mesmo. Também podemos perceber a presença de alguns detalhes que não estão presentes no texto escrito e oral, mas que complementam a representação do que está acontecendo.

No entanto, ao não apresentar mais detalhes que fazem parte do diálogo em sua forma escrita e oral, a figura corrobora com a afirmação de Carney e Levin (2002) sobre o pouco impacto atribuído pelas imagens representacionais. Ainda assim, o aluno pode usufruir da figura para compreender a situação em que se passa o diálogo, mesmo que não tenha conhecimento do vocabulário utilizado.

Figura 2 – Atividade 03, situação 03



Fonte: *Écho* A1 (GIRARDET; PEDHEUR, 2014) p. 26, desenhado e adaptado por Gabriel Morais (2020)

3. Le 14 juillet, dans la discothèque

"La Locomotive".

Noémie: *Eh bien, Florent, tu ne danses pas?*
Florent: *Je n'ai pas envie.*

Noémie: *Toi, Florent, tu as " de la misère"!*

Florent: *Qu'est-ce que tu dis?*

Noémie: *C'est une expression du Québec.*

Ça veut dire: " Tu as un problème".

Florent: *Je n'ai pas de problème, Noémie.*
Mais je suis fatigue et j'ai envie de partir.
Noémie: *Je peux venir avec toi?*

Florent: *Bien sûr!*

3. 14 de Julho, na discoteca "A Locomotiva"
Noémie: Eh bom, Florent, você não dança ?
Florent: Eu não tenho vontade.
Noémie: Você, Florent, tem "a miséria"!
Florent: O que você está dizendo ?
Noémie: É uma expressão do Québeque.
Quer dizer: "Você tem um problema".
Florent: Eu não tenho problema, Noémie.
Mas estou cansado e tenho vontade de ir embora.
Noémie: Posso ir com você?
Florent: Claro !

(Tradução realizada pela pesquisadora)

Na Fig. 2, podemos visualizar que os personagens estão em uma discoteca e o semblante um pouco mais sério do rapaz, em comparação com o da moça, nos faz crer que ele não aparenta gostar de estar no local. Diferente da moça em pé ao seu lado que parece convidá-lo a dançar ao tocar seu braço e apontar para o fundo onde estão algumas pessoas em pé dançando, o personagem está sentado segurando uma bebida.

Ao compararmos com o texto escrito, encontramos conexão entre os dois tipos de texto verbal e visual, pois na legenda da explicação da situação, *le 14 juillet, dans la discothèque,* indica que os personagens estão em uma discoteca chamada "*La locomotive*"

e a personagem Noémie pergunta ao Florent se ele sabe dançar e depois comenta que ele está com um ar triste como se estivesse com algum problema, ele recusa dizendo que está cansado e gostaria de ir embora.

Podemos observar que o diálogo além de trazer as informações sobre o personagem Florent não estar à vontade em permanecer na discoteca, percebemos que Noémie comenta a aparência do amigo ao falar que ele está com um problema após o mesmo recusar o convite para dançar. Ao observarmos a imagem, percebemos que a expressão facial do personagem demonstra algum tipo de descontentamento, possibilitando a relação com a fala de Noémie.

Com a percepção da conexão entre imagem e texto, concluímos que a figura 2 possui função representacional. A imagem consegue mostrar informações sobre o que se passa no diálogo e traz alguns detalhes que não estão presentes no texto escrito, como a representação da discoteca com o público e outros objetos, além de mostrar o semblante dos personagens. Por esses elementos estarem presentes na imagem podem facilitar, a compreensão do diálogo tanto em sua forma escrita como oral.

A Fig.3 mostra o casal Bertrand e Fanny em uma sala com panfletos de viagens e suas expressões e gestos indicam estarem em meio a uma discussão sobre algo:

Figura 3 - Atividade 05, situação 02



Fonte: *Écho* A1 (GIRARDET; PEDHEUR, 2014) p. 50, desenhado e adaptado por Gabriel Morais (2020)

2. Plus tard.

Bertrand: *Fanny, on ne peut pas aller à Arcachon!*
Fanny: *Et pourquoi?*

Bertrand: *Parce qu'ils ne prennent pas les chiens.*
Fanny: *C'est pas um problème. Laisson Choucroute à tes parentes!*

Bertrand: *Mon père n'aime pas les chiens.*

Porquoi pas à ta mère? Elle adore les animaux!

Fanny: *Ma mère a son chat, ses oiseaux et son mari. Ça fait beaucoup!*

Bertrand: *Écoute, Fanny! Choucroute, c'est ton chien.*

Arcachon, c'est ton idée.

Alors tout ça, c'est ton problème!

Fanny: *J'ai compris. On ne va pas à Arcachon.*

2. Mais tarde

Bertrand: Fanny, não podemos ir para Arcachon !
Fanny: E por quê ?
Bertrand: Porque eles não aceitam cachorros..
Fanny: Isso não é um problema. Deixemos Choucroute com teus pais!
Bertrand: Meu pai não gosta de cachorros. Por que não com a tua mãe? Ela ama os animais!
Fanny: Minha mãe tem um gato, pássaros e um marido. É muito!
Bertrand: Escute, Fanny ! Choucroute é teu cachorro. Arcachon, é tua ideia. Então tudo isso, é problema teu!
Fanny: Entendi. Não vamos para Arcachon.

(Tradução realizada pela pesquisadora)

Na transcrição do diálogo da Atividade 05, podemos observar que o casal está decidindo entre ir ou não para *Arcachon* e discutem sobre com quem deixar o animal de estimação enquanto viajam. No momento em que a personagem Fanny sugere deixar o animal com os pais de Bertrand, começa o desentendimento entre o casal. Ao perceberem que existem empecilhos em deixar o cachorro com os pais de ambas as partes, ocorre uma mudança de tom no diálogo. O personagem Bertrand implica que a decisão deve ser tomada pela companheira, pois a ideia da viagem e o cachorro pertencem à personagem Fanny.

A expressão facial e gestual dos personagens contribui para a compreensão da situação retratada no diálogo. A imagem apresenta o ambiente no qual os protagonistas estão localizados e conduz o observador a imaginar que algo não agradável está acontecendo.

Levando em conta a relação do texto escrito e oral com a imagem, podemos constatar que a Fig.3 tem a função representacional. Alguns elementos estão presentes ou fazem referência ao diálogo tanto em sua forma escrita como oral como os personagens, papéis de viagem e a representação do descontentamento de Bertrand e Fanny contribuindo para a construção de significados.

Levin (1981), ao elaborar sua taxonomia, identificou as funções em graus de impacto que as imagens poderiam ter no aprendizado do aluno. De acordo com o autor, imagens com função representacional possuem impacto moderado no processo de

aprendizado. Entretanto, as 3 figuras que utilizamos para exemplificar a presente pesquisa possuem função representacional, mas podemos considerá-las com impacto devido ao conteúdo que apresentam e a relação que possuem com o texto escrito e oral auxiliando os alunos na construção de significados dos textos estudados.

A Fig.1, por exemplo, possui um grau menor dentro da classificação de imagens com pouco impacto apresentada por Levin (1981). Os elementos exibidos têm relação com o diálogo, mas não revelam muitas informações que fazem parte do texto escrito e oral. Ainda assim, tais elementos podem oferecer indícios para a compreensão do que está ocorrendo e sinalizar para o aprendiz sobre o que ele poderá encontrar no diálogo.

Ao analisarmos a Figura 2, com os personagens em uma discoteca, denominamos como função representacional com um grau maior dentro das definições de impacto. Talvez por oferecer um pouco mais de detalhes se compararmos com a fig.1, acreditamos que devido à relação dos elementos encontrados na imagem com o texto escrito e oral, o aluno pode perceber o ambiente em que os personagens se encontram e cogitar que um dos protagonistas não está contente em estar na discoteca. Por essa razão, supomos que a Figura 2 tem um grau maior de impacto na compreensão do diálogo e, consequentemente, no aprendizado.

Em relação à fig. 3, com o casal aparentemente em casa e segurando alguns panfletos na mão, a relação dos elementos encontrados na imagem com o texto escrito e oral não parece ser muito forte. O aprendiz pode encontrar conexão com o que é retratado no diálogo e presumir que os protagonistas estão discutindo sobre algo, mas não aborda mais detalhes que são apresentados na conversa. Por essa razão, concluímos que a Figura 3 possui um grau menor de impacto na aprendizagem, no entanto, ainda assim a figura pode auxiliar o aluno a compreender a situação abordada no diálogo.

Após as análises, percebemos que mesmo que as imagens com função representacional sejam consideradas de pouco ou moderado impacto para o aprendizado, como afirma Levin (1981), esse grau pode diferenciar. Não serão todas as imagens que apresentarão o mesmo nível de pouco impacto, sempre poderá haver uma imagem que apresente um pouco mais de detalhes e relação com o conteúdo do texto escrito e oral do que outra imagem com a mesma função. Não podemos generalizar que todas as imagens dentro de uma função apresentarão sempre nenhum impacto, pouco impacto ou grande impacto na aprendizagem, mas podemos analisar qual nível de impacto elas oferecem.

Independente do grau de impacto que as imagens ofereçam, se o professor levar o aluno a observar a composição da imagem apresentada, a posição dos personagens e

elementos, para depois tentarem fazer suposições, essa prática pode gerar impacto no aprendizado pois estará levando o aprendiz a compreender os sentidos do texto através da imagem (CALLOW, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como inspiração os estudos da Semiótica Social e Letramento Visual ao investigarmos a relação das imagens com os textos escritos e orais. Uma vez que as imagens estão sendo utilizadas com maior frequência em livros didáticos, acreditamos ser importante analisar quais relações possíveis podem haver entre textos imagéticos e textos verbais (escritos e orais).

Com o foco na aprendizagem da língua francesa de nível iniciante, desenvolvemos uma pesquisa no qual o objetivo foi investigar as funções das imagens no livro didático de língua francesa e o impacto que as imagens podem ter no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral com base nos estudos de Carney e Levin (2002). Neste artigo, selecionamos apenas três imagens contidas nas seis primeiras atividades de compreensão oral do livro *Écho A1* (GIRARDET; PEDHEUR, 2014), para exemplificar sua função nas atividades analisadas.

As análises revelaram que imagens com função representacional são as mais utilizadas nos exercícios de compreensão oral do livro didático *Écho A1*. Constatamos também que embora as imagens sejam categorizadas como de moderado impacto, elas possuem diferentes níveis, como pudemos ver nas figuras utilizadas no presente artigo. Uma imagem pode apresentar um nível um pouco maior de impacto que outra e ainda assim estarem no grau moderado. Desse modo, consideramos importante analisar o nível o qual cada imagem pertence dentro do grau de impacto que podem apresentar. Pois assim, a sua funcionalidade pode ser melhor aproveitada e pode vir a ser uma aliada no processo de compreensão de uma atividade de compreensão oral em língua estrangeira.

Concluímos que como as imagens estão cada vez mais presentes em livros didáticos de francês desde a década de 80 (CRISTÓVÃO, 2015) e, provavelmente, esse uso pode aumentar com a modernização dos meios de comunicação, é importante observar a importância que essas imagens podem oferecer aos aprendizes. Elas possuem determinadas composições e funções que auxiliam o aluno a perceber a relação com o texto verbal, seja escrito e oral, e podem oferecer uma melhor compreensão da atividade da qual fazem parte. Vale reforçar que as imagens contidas nas atividades analisadas em

nossa pesquisa podem nortear o aprendiz ao conteúdo abordado no diálogo, no entanto, é importante haver ao menos um pouco de letramento visual para que possa ser feita a relação das imagens com os textos presentes.

Acreditamos que os professores também devem desenvolver habilidades de leitura crítica de imagens para puderem nortear seus alunos a observarem uma imagem e a utilizarem como ferramenta de aprendizado, corroborando assim, com a afirmação de Callow (2008) sobre a importância de um letramento visual para ser explorado em contexto educacional. É necessário que os professores estejam familiarizados com o uso de imagens em materiais didáticos e que saibam usufruir das mesmas da melhor forma possível, possibilitando melhor aprendizado por parte dos alunos.

Diante do que expomos, acreditamos que as análises iluminem as práticas pedagógicas dos docentes no que concerne ao ensino de línguas e que suscitem reflexões em torno de novas possibilidades sobre o impacto que a Multimodalidade e o Letramento Visual podem influenciar na aprendizagem de alunos iniciantes de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students' visual literacy. **The Reading Teacher**, Newark, v. 61, n. 8, p. 616-626, 2008.

CALLOW, J. The rules of visual engagement – Images as tools for learning. **Screen Education**. Saint Kilda, n. 65, p. 72-79, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/UkZytY>. Acesso em: 12 maio. 2017.

CARNEY, R. N.; LEVIN, J. R. Pictorial illustrations still improve students' learning from text. **Educational Psychology Review**, v. 14, n. 1, p. 5-26, mar. 2002.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR).** Disponível em: https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages. Acesso em: 18 set. 2017.

CRISTOVÃO, M. L. C. **A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira:** funções, preconizações, possibilidades. 2015. 288 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06102015-144619/. Acesso em: 02 fev. 2017.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDET, J; PECHEUR J. **Écho A1 – Méthode de français.** 2 ed. Paris: Clé International, 2014.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research and Education**, v. 32, p. 241-267, 2008.

KRESS, G. Partnerships in research: multimodality and ethnography. **Qualitative Research,** v. 11, n. 3, p. 239-260, 2011.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse:** the modes and media of contemporary communication. London: Arnould publishers, 2001.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

LEVIN, J. R. On functions of pictures in prose. In: PIROZZOLO, F. J; WITTROCK, M. C. (Orgs.). **Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading**. New York: Academic Press, 1981. p. 203–228.

AVANÇOS E DESAFIOS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS E NO CONTEXTO SOCIAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI, PARÁ.

Gracilene Ferreira Pantoja[1]
Danrley Ferreira Moraes[2]
Rafael de Jesus Corrêa Quaresma [3]
Graciete Pantoja Antunes[4]

RESUMO

O presente trabalho objetivou fazer um levantamento sobre as práticas educacionais e pedagógicas da Escola Caetano Corrêa Leão, situada no campo, estando localizada na Vila Suspiro, PA-430, no município de Igarapé-Miri, Pará, contemplando o contexto e o histórico da escola, a gestão escolar, a prática pedagógica em ciências, o contexto social e econômico do território que a escola está situada e a relação escola família/comunidade, para assim alcançarmos uma visão mais ampla das práticas educacionais que tem sido desenvolvida. O levantamento de dados ocorreu durante as disciplinas de Estágios Supervisionado I e II dos discentes do curso de licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Naturais, da Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba nos meses de Setembro e Outubro de 2016, após autorização da escola por meio do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados foram obtidos por meio de observações, entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com alunos, equipe gestora, professora de Ciências, cuidadora e cinco moradores da Vila Suspiro/pais de alunos, tendo como ferramentas: roteiros de perguntas, gravador, câmera fotográfica e caderno de anotações que auxiliaram na coleta de informação. Os dados foram analisados de forma qualitativa a partir das narrativas dos entrevistados e diários de campo. Como resultado, destacamos a princípio, o histórico da instituição de ensino que atende doze (12) localidades de regiões de terra firme e várzea, a qual surgiu a partir da necessidade dos moradores das comunidades: Suspiro, Santo Antônio e Itamimbuca. Atualmente, a mesma contempla o nível fundamental (regular) e médio pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Constatamos que a escola apresenta ainda inúmeros desafios nas práticas educacionais e pedagógicas, porém observa-se que gradualmente a mesma começa a adentrar nas perspectivas da Educação do Campo, abordando alguns elementos do contexto do educando, tentando envolver cada vez mais a família, a cultura, o ambiente e suas singularidades, contudo ainda não é suficiente para a que a Educação do Campo se concretize totalmente, pois é um processo longo, transformador, que necessita de formações especificas e porventura a escola já começou a construir naturalmente.

Palavras-chave: Estágio. Escola do Campo. Gestão Escolar e Pedagógica. Prática Docente

[1]Graduada em Lic. Educação do Campo com Hab. em Ciências Naturais (2018), mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidade pela Universidade Federal do Pará. gracilenepantoja.gp@gmail.com;
[2]Graduado em Lic. Educação do Campo com Hab. em Ciências Naturais (2018) pela UFPA; Especialista em Teorias e Metodologias da Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) danrleyferreira97@gmail.com;
[3]Graduado em Lic. Educação do Campo com Hab. em Ciências Naturais (2018), mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidade pela Universidade Federal do Pará. rafaeldejesus94@hotmail.com;
[4]Graduada em Pedagogia, pós-graduada em: Gestão e Orientação Educacional; Educação Especial; Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância; Educação ambiental com enfase em espaços Educadores Sustentáveis; Mestranda do Programa de pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica Universidade Federal do Pará - UFPA, gracietepantoja@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O estagio supervisionado em consonância com a pesquisa nos cursos de licenciatura destaca-se como um complemento essencial na formação do futuro educador, sobretudo, no que diz respeito à formação de educadores do campo, pois se pode compreender melhor as dinâmicas da escola situada no campo e suas singularidades, refletindo também a respeito da didática do professor atuante e se preparando para exercer a profissão no meio rural.

Este é o momento em que os futuros educadores, começam a compreender a profissão, não somente em termos de competência em conteúdos disciplinares, mas como algo para além da teoria em que se aprende na universidade, como por exemplo, o vínculo que estabelecem com os demais profissionais, a afetividade com os alunos, compreendendo e identificando suas dificuldades, seus comportamentos e desafios que enfrentam para chegar até a escola e no seu dia a dia, além de levar em conta as especificidades da escola e de seu entorno, considerando todos esses elementos como de suma importância para se alcançar o sucesso no ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, entendemos que para além do domínio das disciplinas ao longo do curso, os profissionais da Educação do Campo procuram sempre estabelecer uma visão mais ampla para todo um contexto, o que de fato é crucial durante todas as experiências adquiridas no decorrer dos estágios e pesquisas em que realizam, e isso se deve também, não só a estágios restritos a apenas uma única escola, pois se faz necessário, sobretudo, para o educador do campo que vivencie as dinâmicas de diferentes escolas do campo, seja as situadas em ramais, estradas ou ilhas.

Nesse contexto, objetivamos fazer um levantamento sobre as práticas educacionais e pedagógicas da Escola Caetano Corrêa Leão, situada no campo, estando localizada na Vila Suspiro, PA-430, no município de Igarapé-Miri, Pará, contemplando o contexto e histórico da escola, a gestão escolar, a prática pedagógica em ciências, o contexto social e econômico do território que a escola está situada e a relação escola família/comunidade, para assim alcançarmos uma visão mais ampla das práticas educacionais que tem sido desenvolvida.

O levantamento de dados ocorreu durante as disciplinas de Estágios Supervisionado I e II, dos discentes do curso de licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Naturais, da Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba nos meses de Setembro e Outubro de 2016, após a autorização da escola por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Neste período, a equipe de estágio acompanhou em todos os momentos o trajeto dos alunos e professores da escola, observando inicialmente o deslocamento dos alunos e professores, estendendo essa observação até a referida instituição de ensino. Realizamos também, entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com alunos, equipe gestora, uma professora de ciências, uma cuidadora e cinco moradores da Vila Suspiro/pais de alunos, utilizando-se como ferramentas de pesquisa: roteiros de perguntas, gravador, câmera fotográfica e caderno de anotações que auxiliaram na coleta de informações. Os dados foram analisados de forma qualitativa a partir das narrativas dos entrevistados e diários de campo.

A seguir, descreveremos sobre as observações iniciais que se fazem pertinentes no contexto social da escola do campo, para então adentramos nos aspectos que envolvem a instituição, bem como os avanços e desafios nas práticas educacionais e pedagógicas da mesma.

.

2. OBSERVAÇÕES INICIAIS

Inicialmente, para chegar até a instituição de ensino, a equipe de estágio utilizou o transporte escolar para o deslocamento. Em 2015, havia dois ônibus escolares que conseguiam suprir a demanda de alunos residentes da PA-430 e ramais. Com o defeito em um desses, os estudantes passaram a utilizar apenas um ônibus maior que não suporta todos os passageiros que o utilizam. O transporte possui capacidade para sessenta (60) alunos sentados, porém recebe diariamente por volta de dez (10) professores e mais de oitenta (80) alunos.



Figura 01: Ônibus escolar- Em 13/09/2016

Ao sairmos da sede do município de Igarapé-Miri, passamos por uma pequena ponte antiga de madeira no perímetro conhecido como “marombinha”. Nesse mesmo perímetro há um bom asfaltamento da rodovia PA-430 o que permite rápida locomoção nesse espaço. Distanciando-se um pouco mais da sede do município, a estrada encontra-se bastante esburacada, com várias poças de lama, poeira, o que deixa a locomoção dificultosa.

A estrada encontra-se em condições bastante precárias. Os professores utilizam toalhas sobre o rosto durante o trajeto para evitarem o contato intenso com a poeira que invade o ônibus. Além do excesso de pó, há bastante fumaça em um perímetro da estrada oriundo de um lixão a céu aberto. A fumaça vem trazendo problemas de saúde, afetando principalmente alunos que residem ao lado do espaço poluído. Os mesmos relatam durante o trajeto que certas noites não conseguem nem dormir por causa do mau cheiro e da fumaça que invade as residências. É importante ressaltar que já estamos no ano 2020 e esta situação de descaso nesse perímetro ainda perdura.

Muitos alunos caminham em ramais bastante extensos, alguns com deficiência física, auxiliados pelos seus pais, colegas ou irmãos que ajudam na condução da cadeira de rodas. Ouviu-se relatos sobre a falta de segurança nos ramais, o que muitas vezes os impede de irem estudar, alguns estudantes residem em casas bem humildes.

Durante o trajeto, observamos também que há muitos ramais como: ramal da ponte, ramal da picota, ramal São Estevão, Vila Três Cruzes, além destes um condomínio, uma rádio, fazendas, sítios, residências de alvenaria, madeira e palha, uma fábrica de carvão, um lixão a céu aberto, igrejas evangélicas, o sitio Dom José Elias Chaves da paróquia de Sant'Ana, e uma segunda ponte (fig.02) que dá acesso ao inicio da vila suspiro que em 2016 tinha estrutura de madeira, e em 2020 já se encontra com estrutura de concreto.



Figura 02: Ponte sobre o Igarapé Furo do Suspiro - em 08/09/2016



Figura 03: Igarapé Furo do Suspiro - em 08/09/2016

Já na vila suspiro, encontram-se casas de alvenaria e madeira, igrejas evangélica e católica, centro comunitário, bares, mercadinhos, salão de beleza, escola de educação infantil "Trem da Alegria". (fig.04) Mais adiante, atravessando uma ponte de 60,3 m extensão, a qual fica sobre o rio furo do suspiro, chegamos até a escola Caetano Correa Leão.No decorrer da pesquisa não foi possível apanhar dados populacionais no IBGE (jovens, crianças e, no geral).



Figura 04: Escola de Educação Infantil "Trem da Alegria" - em 08/09/2016

3. APRESENTAÇÃO E HISTÓRICO DA ESCOLA

A escola de Ensino Fundamental Caetano Corrêa Leão, localizada na Vila Suspiro, PA-430/km 09, distrito Meruú-Açú, município de Igarapé-Miri, Pará, contempla o ensino fundamental menor e maior além de ceder espaço para o Ensino Médio ofertado pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).



Figura 05: Escola Caetano Correa Leão – em 08/09/2016

É uma escola polo do distrito Meruú-Açú e atende as seguintes localidades: Vila suspiro, Mamangal Grande, Rio Santo Antônio, Rio Japuretê, Itamimbuca, Acarajó, Cambéua, Igarapé Castanhal, Caiá, Vila Três Cruzes, Ramal da Picota, Ramal do Estevão. No ano de 2016 a escola conta com 477 alunos matriculados regularmente no ensino fundamental

maior e menor. No ano de 2015 a escola apresentou um numero total de 58 alunos reprovados no mesmo nível de ensino.

Observou-se no portal do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que houve avanço significativo nos três últimos resultados correspondentes ao ensino fundamental menor: 2011 - 3.1, 2013 - 2.7, 2015 - 3.4, no entanto, o ensino fundamental maior regrediu alguns pontos: 2011 - 2.4, 2013 - 3.9, 2015 - 3.4.

Com base em dados apresentados pela direção, a escola Caetano Corrêa Leão surgiu a partir da necessidade das comunidades: Suspiro, Santo Antônio e Itamimbuca. Foi fundada no ano de 1972, na gestão do prefeito municipal Eládio Lobato, sendo que a mesma recebeu o nome de "Capitão Arcelino Lobato", na época um prédio de alvenaria com uma sala de aula, uma copa-cozinha e um banheiro.

Em 1997, na primeira gestão do prefeito municipal Mário da Costa Leão, o referido prédio passou por uma ampliação, ficando com três salas de aula, banheiros e uma copa-cozinha, e no momento da entrega do prédio a comunidade, a escola recebeu o nome de Caetano Corrêa Leão em homenagem ao genitor do prefeito da época, a homenagem deu-se devido à participação do senhor Caetano na educação da região. E até a referida época a unidade só oferecia as séries iniciais do ensino fundamental de oito anos.

Na medida em que o tempo se passava, a necessidade da escola aumentava, tanto que em 2003, ela passou por mais uma reforma e ampliação, ganhando mais três salas de aula, a partir desse momento ofereceu o nível médio pelo SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino). Sete anos depois, mais uma reforma e ampliação do prédio, em abril de 2010, as comunidades e a clientela estudantil da Caetano, recebeu um novo prédio escolar, ficando com doze salas de aula, da gestão do prefeito municipal Roberto Pina de Oliveira. Por fim apresentamos nomes dos primeiros docentes que contribuíram com a prática pedagógica da escola: as senhoras Aurora, Célia, Raimunda Silva, Helen Cardoso, Maria José Moraes e o senhor Manoel João.

4. FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo a coordenadora pedagógica, a formação do quadro docente da escola é bem diferenciada. No ensino fundamental menor todos tem formação na área de pedagogia, a partir do 6º ano as formações são específicas de cada área, existem casos de professores que não atuam em sua área de formação, porém possuem nível superior, sendo a maioria, concursados.

A participação do docente no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi bastante direta, onde os mesmos apresentaram suas dificuldades em sala de aula e a partir de então a escola elaborou algumas linhas de trabalho para que as problemáticas pudessem ser minimizadas.

As atividades de planejamento são realizadas geralmente em um dia na semana. Durante essas atividades são formados equipes por áreas de atuação e cada uma apresenta suas necessidades, em seguida todos se reúnem para socializar suas propostas e assim são elaborados os planos de aula para serem aplicados em sala de aula.

Os planos de aula devem ser bem elaborados, pois existem constantes desafios e dificuldades em relação à aprendizagem, a leitura e cálculos matemáticos que segundo a coordenação pedagógica isso se deve ao seguinte fato:

> "[...] Devido ser uma escola, quase que polo porque ela não foi fundada assim pra ser um polo aqui no local, ela foi se tornando sem planejamento e quando as coisas vão sendo... vem para uma realidade sem um plano, sem um planejamento ela foge do controle [...] Ai a gente está se questionando o por quê. Nós fizemos uma avaliação e vimos que a escola está recebendo alunos de várias localidades, aqui as turmas elas são seriadas, nós não temos multisséries, só que aqui, quando vem alunos de outra localidade, transferidos pra cá, vem de multissérie, com muita dificuldade, ai ele encontra uma outra realidade, ai dentro dessa outra realidade que sente dificuldade não é só o aluno mas é o aluno e o professor, ai encontra dificuldade. Essa é a maior dificuldade que as pessoas encontram e em cima disso é que a gente tenta trabalhar, todo o processo da aprendizagem, da leitura, da escrita, é uma alfabetização mesmo devido a gente receber uma imensidão de clientelas diferentes. [...] A gente tá organizando agora, a escola mesmo, não tem ninguém da secretaria destacado para esse processo, a escola mesmo vai dando um jeitinho de atender esses alunos com dificuldades, até mesmo no contra turno, aqui na biblioteca, a nossa professora que fica na biblioteca nos dá esse apoio, a gente sabe que esse processo é lento, demorado e que a gente só vai ver esse resultado lá na frente." (coordenadora pedagógica, 2016)

Percebe-se, muitas vezes, que "a escola atribui o fracasso escolar às condições sociais e a origem dos alunos." (ANDRADE 2006, p.12) e que apenas tem como meta, alcançar resultados nas avaliações, embora o motivo afirmado também precise ser analisado considerando os diferentes sujeitos. Sobre isso, Fiale (2010),complementa que a responsabilidade do fracasso escolar não é somente do aluno, há a necessidade de pensar em toda a questão pedagógica.

O processo de avaliação, atualmente, está ocorrendo de forma diferenciada por meio de simulados. Essa metodologia engloba todas as disciplinas, cada uma com cinco ou seis questões, valendo apenas metade da avaliação. A partir dessa nova metodologia, a coordenação pedagógica observou que o resultado foi bastante satisfatório.

É realizada no ambiente escolar a formação continuada para professores, funcionários de apoio e demais seguimentos. A equipe de gestão é quem coordena escolhendo um tema

para ser trabalhado e dependendo desse tema é selecionado alguém da área para ministrar uma palestra para o público-alvo.

5. PRÁTICA DOCENTE DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

Em entrevista à professora de Ciências, relatou sobre a sua relação de convivência com os alunos. A mesma afirma que é necessário ter sempre uma boa relação professor/aluno, pois esta contribuiu para a condução de uma boa aula. Em suas aulas ela modifica a disposição de carteiras conforme o conteúdo e metodologia utilizada, como por exemplo, nas aulas de exposição organiza de maneira circular.

Na rotina da sala de aula, dependendo do conteúdo e da turma as metodologias desenvolvidas podem variar. Em aulas de botânica são utilizados recursos naturais encontrados no próprio ambiente escolar. Nas turmas que apresentam maiores dificuldades são aplicados trabalhos em equipes, nas turmas mais avançadas são trabalhos individuais e de exposição. Em geral, todas as séries realizam exercícios de fixação e fazem avaliação com no máximo cinco (5) pontos. O restante é subdividido em exercícios e trabalhos. A professora não costuma avaliar por comportamento:

> "Eu não costumo avaliar aluno por comportamento, alguns acabam se prejudicando, porque tem alguns que são quietos por natureza, mas nem é tão influente e nem participa tanto como os outros. Já alguns que são mais "elevados", geralmente participam mais, falam mais, mas aí não considero avaliar por esse lado." (Professora de Ciências, 2016)

O conteúdo programático é construído na semana pedagógica por todos os professores de ciências e é enviado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Faz quatro (04) anos que o último foi construído e desde então não houve modificações nele.

A partir deste conteúdo a professora faz suas observações e traça seus objetivos, construindo assim o seu plano de aula que tem duração de seis meses contemplando todas as turmas, porém aquelas que apresentam mais dificuldades, há uma diferenciação na metodologia. Esse plano é composto por conteúdo, objetivo, recursos e avaliação onde a professora inclui temas que considera relevante e necessário para o aprendizado:

> "Alguma outra coisa que não tem no currículo que acho importante, eu acrescento, não fico só naquilo, porque acho que tem conteúdos que são importantes para os alunos, por exemplo, na 8ª série, tem muitas doenças que são do dia-a-dia, mas não tem lá no currículo." (Professora de Ciências, 2016)

A professora considera como assuntos relevantes aqueles que são trabalhados com mais frequências nas provas de vestibular, sobretudo, assuntos do processo seletivo especial de Licenciatura em Educação do Campo. Existem conteúdos do ensino fundamental que a

professora opta em aprofundá-los, pois no ensino médio serão trabalhados de forma mais complexa o que ajudará o aluno ter uma base melhor.

O conteúdo é aplicado de forma igualitária em todas as turmas, inclusive para aquelas que apresentam alunos com deficiência. O atendimento a esses estudantes é feito por um cuidador dentro da sala de aula atendendo todas as disciplinas. No 7º ano a professora-cuidadora atual está em processo de aposentadoria e devido sua idade já possui dificuldade na compreensão do conteúdo. A professora de ciências afirma que trabalha com os alunos que possuem necessidades especiais utilizando os mesmos métodos, até mesmo na avaliação para incluí-los de maneira geral no processo de aprendizagem:

> "Saiu recentemente uma nova inclusão a respeito de adaptar para esses alunos com deficiência, mas como estamos trabalhando para incluir o aluno, acredito que com adaptação já vai excluir ele dos outros, então envolvo todos juntos." (Professora de Ciências, 2016)

Percebe-se que a questão da adaptação das avaliações para esses estudantes é um dos problemas dessa escola, pois os professores de classe dizem que as cuidadoras são responsáveis pela adaptação, enquanto que a cuidadora responsável afirma que é o contrário. Essas observações corroboram com pesquisas realizadas por Vinha e Tartuci (2017) sobre a atuação das professoras de apoio à inclusão, na qual perceberam que em geral estas professoras atuam isoladamente do professor regente.

No entanto, de acordo com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o profissional de educação especial tem como uma de suas atribuições "atuar de forma colaborativa com professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo"(BRASIL, 2006, p.17). Assim cabe ressaltar que ambos profissionais devem trabalhar em conjunto para que o estudante obtenha sucesso no aprendizado.

Constatou-se que uma das dificuldades encontradas pela professora de ciências durante o processo de ensino-aprendizagem é a falta de materiais didáticos. Não há livros suficientes, embora a professora produza materiais com os conteúdos, os alunos apresentam dificuldades financeiras para adquiri-los. Nas turmas que possuem apenas cinco livros didáticos, a professora realiza atividades em equipe.

Observou-se que a professora é muito dedicada e trabalhava incansavelmente para contribuir com a educação no campo, além de trabalhar os conteúdos relacionando com a realidade dos alunos. A mesma atua na iniciação científica no campo, orientando projetos que recentemente foram premiados na Feira de Inovação, Ciência e Tecnologia de Igarapé-Miri (FEICITI). O projeto **Pomada Fitoterápica** da escola Caetano Corrêa Leão, orientado por

ela, recebeu credenciamento para a FECEAP (Feira de Ciências do Estado do Amapá) no ano de 2015, e em 2016 o projeto **Bicibomba**, recebeu credenciamento para a MCTEA (Mostra Cientifica e Tecnológica da Escola Açaí).

Posturas docentes como essa, sobretudo no campo, precisam ser tomadas como exemplos pelos demais educadores que atuam na área rural, visto que, ocorrerá uma emancipação e autoafirmação dos saberes adquiridos na escola do campo. Como afirma Molina, Sá (2011) "a partir dessas experiências torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia desses sujeitos."

A partir da teoria contextualizada em sala de aula, os alunos poderiam observar em sua própria comunidade algumas problemáticas e compreender com mais facilidade os conteúdos na prática, pois segundo Arroyo (s.d): "As crianças e os adolescentes, jovens e adultos levam às escolas experiência de participar desde cedo na produção da vida, na sobrevivência, no trabalho. Os saberes dessas vivências serão reconhecidos nos processos de educação escolar?". Para Ghedin (2012, p. 36.) "a prática sobre a qual nos interessa refletir é aquela que efetivamente transforma o cotidiano da sala de aula; para que isso se torne possível, as condições do ensino teriam de ser examinadas e, em definitivo, mudadas."

É importante destacar que nem sempre a não realização dessa prática é de exclusividade do educador como diz Borges (2006):

> "A escola é submetida a regras, restrições, convenções e regulamentos próprios da instituição educacional [...] Nesse local, devem ser trabalhados os sentidos e os significados percebidos e os materiais culturais existentes, sem considera-los como uma zona de criação. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social, dos processos e das práticas de significação."

Sobre isso, Freitas (2012 p. 392) assinala que "as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob o controle do professor. Essa pressão e controle produzem um sentimento de impotência associado à necessidade de sobreviver, que tem levado à fraude".

6. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

A equipe gestora da escola pesquisada foi constituída por meio de eleições diretas na escola instituída pela nova lei municipal 5.102/2015, aprovada pela câmara de vereadores e sancionada pelo Governo Municipal, pois anteriormente era definido por indicações de governo, devido ser um cargo de confiança. Segundo a diretora e a vice-diretora, a escola Caetano Corrêa Leão foi a primeira escola do município de Igarapé-Miri a aderir a este novo

processo de constituição da equipe de gestores que possui duração de três anos. A gestora tem graduação em pedagogia e pós-graduação em gestão escolar.

Quatro pessoas compõem a equipe de gestão, são eles: uma Gestora, uma vice e duas coordenadoras pedagógicas. Segundo a gestora, a escola está em processo de atualização junto ao Conselho Estadual de Educação, os documentos necessários já foram encaminhados e a escola está aguardando uma fiscalização para então assinarem o termo de autorização do conselho, sendo que a maioria das escolas do município não possui este registro. O estabelecimento de ensino é registrado como escola do campo.

Na escola há um conselho estruturado e atuante formado por um presidente, um tesoureiro, um secretário, a comunidade escolar, sendo dois pais, dois alunos, um professor e o gestor é membro nato. O conselho atua na parte financeira, coordenando os recursos junto com a gestão, que são enviados para o estabelecimento e também na parte do ensino, quando há problemas mais graves em que a escola precisa do apoio para a solução de algumas situações. A legitimação da formação e estabelecimentos dos conselhos escolares nas escolas está definida no artigo 14 da LDB/96:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino publico na educação básica na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II) participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996 p.4.)

Diante desta realidade, é importante afirmar que a formação dos conselhos escolares sempre foi válida e constitui-se em meios democráticos de lutas, conquistas e demonstra a necessidade de se buscar cada vez mais trazer a sociedade as discussões em prol da melhoria da qualidade de educação.

7. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A escola Caetano Corrêa Leão possui duas coordenadoras pedagógicas com formação em pedagogia. As mesmas têm como função promover formações para atender o nível fundamental e em alguns casos também para o Ensino médio, devido à escola ceder espaço para oferta deste, por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Também acompanham o andamento do professor, além de ajudar com suporte para ele desenvolver suas atividades na medida do possível.

Segundo a coordenadora pedagógica **A**, em sua chegada à instituição de ensino já existia o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo reestruturado no ano de 2015 juntamente com a contribuição da comunidade escolar para realização de algumas modificações, dentre

essas: O processo de eleições diretas na escola como forma de ocupação do cargo de gestor e atender as necessidades dos alunos locais, visto que a atende alunos de aproximadamente sete (07) localidades, tornando-se então uma escola polarizada. O PPP contempla em partes de sua estrutura a Educação do Campo.

Atualmente a coordenação trabalha no ensino fundamental menor com sequências didática e projetos que são trabalhados mensalmente, tendo alcançado bons resultados. Todos os professores do ensino fundamental menor trabalham um tema durante um mês de acordo com a especificidade de sua turma. No último resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) o ensino fundamental menor apresentou um avanço significativo que, segundo a coordenadora **A**, deixou os funcionários muito felizes. Este resultado se deve a facilidade de reunir os professores e trabalhar uma mesma temática, já no fundamental maior é bem mais complicado, pois os professores trabalham por hora-aula e não ocorre uma interação entre as disciplinas.

Durante o exercício da função, a coordenadora pedagógica **A** relata que sua rotina é muito intensa, pois muitas vezes, a mesma realiza atividades não correspondentes à sua função, como intervenções em sala de aula, problemas fora do estabelecimento escolar o que impede a realização de seu trabalho de maneira eficiente, atrapalhando o foco da coordenação que é planejar e elaborar projetos.

Existiam projetos de atendimento à comunidade, no primeiro semestre, como: oficina de culinária, turma de balé e dança, veiculados ao Programa Educacional Mais Cultura nas escolas do Ministério da Educação. A instituição recebia recursos para execução deste, porém com o fim do financiamento, o projeto infelizmente parou, sendo que a escola ainda aguarda pela segunda remeça do recurso. Eram atendidos diretamente pessoas da comunidade, pais e alunos para serem atendidos no contra turno.

Em meio às dificuldades, a gestão e coordenação escolar têm como perspectiva, aproximar mais a comunidade do ambiente escolar, fazer com que todas as pessoas sintam-se bem no ambiente de trabalho e estudo, pois assim a escola apresenta melhores resultados. Para isso, “as pessoas envolvidas no processo pedagógico devem estar abertas para a troca, a valorização dos saberes, o compromisso e a responsabilidade com a vida, na postura política, na ética social e humana, no resgate das culturas e na pertença e identidade dos movimentos sociais do campo.” (SOUZA, 2008, p.54).

Sobre isso, Cunha (2012, p. 14), corrobora com a ideia de que (...)” é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os

professores (...) com diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, mas sobretudo, na discussão coletiva".

8. CONTEXTO SOCIAL E ECONÔMICO DO TERRITÓRIO

Na Comunidade Vila Suspiro tem o açaí como atividade produtiva mais intensa dentro da agricultura familiar que também é composta por pesca, caça e roça, estes são apenas para o consumo. Existem outras formas de sustentabilidade econômica como: comércio, serviço público e Bolsa Família.

No território residem aproximadamente 52 famílias, algumas são beneficiadas pelo Assentamento Emanuel, também existe aquelas que recebem apoio de assistência técnica da EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural). Suas casas são construídas de madeira e alvenaria, todas são residências próprias dos moradores. Na localidade existem duas escolas: Caetano Corrêa Leão e a Creche, Trem da Alegria. Há também um campo de futebol bastante utilizado pelos moradores. As instituições religiosas são representadas pela comunidade cristã São Pedro/ Paróquia de Sant'Ana e a igreja evangélica Assembleia de Deus.

Os principais problemas socioambientais da comunidade são: poluição do rio furo do Suspiro, que anteriormente não havia a coleta de lixo, assim como na vila e o assoreamento do mesmo, fato este destacado pela professora durante as aulas de Ciências.

A comunidade possui equipamentos de informação como: jornal, televisão, rádio e internet. As manifestações religiosas de maior destaque são as festividades de São Pedro, Santo Antônio, Santa Maria (Cambéua), Nossa Senhora de Nazaré e São Sebastião (Vila Maiauatá). Entre as datas cívicas houve um período em que ocorreu desfile de sete de Setembro na vila. Outro momento festivo é a feira cultural que ocorre anualmente na escola.

Além dessas manifestações culturais, havia grupos de dança e teatro veiculados ao programa Mais Educação. Os moradores da Comunidade Vila suspiro têm como principais formas de lazer as festas, jogo de futebol e banho de rio.

Não há projetos desenvolvidos pelo território, somente pela escola, a partir da iniciação científica do município de Igarapé-Miri, onde os estudantes realizam ações voltadas para o meio ambiente da comunidade, como por exemplo, a limpeza do furo do Suspiro que é estreito e precisa ser cuidado. Outra ação é a realizaçãoda coleta de lixo, os estudantes vão até casas recolhendo e depois retornam distribuindo panfletos.

Segundo uma entrevistada da vila, os moradores da comunidade precisam de mais formações por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e também formações que trabalhem a moral, o respeito e o contexto em que estão inseridos.

9. RELAÇÕES ESCOLA E FAMÍLIA/COMUNIDADE

Foram entrevistados quatro pais de estudantes. Estes foram questionados sobre a relação pedagógica existente entre a escola e as famílias da comunidade.

Segundo os pais entrevistados, em geral a escola é bastante participativa e procura interagir com as famílias para uma melhor relação sempre que possível. Contudo, os pais não atendem de forma esperada ao chamado da escola, como relatado pelas mães entrevistadas. Segundo uma delas, a escola interage bastante com a família, procura os pais em suas casas para ter um diálogo, sobretudo, com relação aos estudantes que apresentam problemáticas ligadas ao uso de drogas, entre outros problemas. Porém, a mesma observa que a relação escola e família estão comprometidas, devido à falta da participação dos pais:

> "Por parte da escola tem, mas por parte dos pais existe uma carência muito grande de participação, mas eu tive observando que é pela questão de ter muito pai analfabeto, em relação pra ajudar o filho no dever de casa, às vezes eu sou até criticada por isso, porque questiono, e algumas pessoas falam que eu falo as coisas porque eu sou formada e estudei um pouco, então eu coloco para eles que não é porque eu estudei que eu tenho um saber para minha filha, mas, se eu como mãe fizer o esforço para acompanhar, com certeza ela não vai desistir, porque pelo que percebo, muitos nem bem alcançam um certa idade, já desistem, param de estudar, muitos não apresentam interesse em pelo menos dá o suporte para que seu filho continue na escola e alcance um aprendizado melhor. A escola tenta trabalhar com as famílias, mas é muito difícil a participação dos pais, muitos estão na escola mais pela bolsa família e não tem interesse em um projeto de estudo para o filhos e a gente vê uma situação muito triste em relação a isso, mas que a escola tenta trabalhar, inclusive a professora da minha filha que sempre conversa comigo, ela me disse que na turma que ela trabalha tem trinta e dois (32) alunos, mas só chega cinco com o dever de casa pronto, aí fica muito difícil mesmo, ainda querem que a escola faça milagre no seu filho, assim não tem como, porque a escola passa tão pouco tempo no lado dele né, também outra carência que tem é a falta de material didático é muito grande, o espaço não proporciona, não tem uma quadra [...]"(Mãe 1, 2016)

Em entrevista, a diretora apresenta sua opinião sobre a participação dos pais em relação ao desenvolvimento dos filhos na escola:

> "Digamos que seja uns 50% que participam, porque tem uma parte que se interessa mesmo, que vem nas reuniões, que procura saber como é que está a média dos filhos e tem um outro número de pais que não se preocupa, não acompanha, é justamente esses alunos que tem dificuldades." (Diretora, 2016)

A diretora observa que algumas dificuldades presentes estão relacionadas à falta de acompanhamento dos pais nas atividades escolares. Analisando o IDEB, os gestores concluem que embora a falha seja geral na educação dos estudantes, a família não assume a sua responsabilidade de estar presente e ser atuante, sobretudo, nas reuniões, entre outros.

A escola promove reuniões com os pais e encontros de famílias, este último é realizado anualmente. Alguns pais frequentam, porém os quais a escola realmente necessita dialogar, são aqueles cujos filhos apresentam problemáticas graves e infelizmente não comparecem. Muitos dos responsáveis pelos alunos não comparecem porque possuem suas ocupações ou porque já sabem que seus filhos estão com pendencias no estabelecimento de ensino.

O transporte escolar é disponibilizado aos pais nos dias em que a presença deles é solicitada, entretanto, o ônibus e o barco chegam vazios, apenas a mãe acompanha o rendimento escolar dos filhos, mas nem sempre é possível. Em casos de ausência extrema dos pais, são feitas visitas domiciliar, no entanto, nem sempre é possível realizar essas visitas, pois o número de funcionários é reduzido na instituição, o que impede de realizar o trabalho com eficácia.

Os entrevistados observam que nas reuniões, poucos pais se manifestam e quando se manifestam, não é para uma melhoria na educação dos filhos e sim por conflitos políticos. É nesse momento que a escola oferece espaço para que pais apresentem suas dificuldades e necessidades.

A escola faz o possível para solucionar os problemas que envolvem seus alunos. Alguns infelizmente não são possíveis de serem solucionados, devido sua origem está presente no ambiente familiar e que é necessária a atuação dos pais para resolvê-lo. “No nosso entender, toda criança pode aprender. No entanto, a escola, isoladamente, não poderá dar solução aos problemas derivados das desigualdades sociais.” (JUCHEN, 2008, p. 91)

Quando ocorre uma situação pedagógica incorreta na escola, alguns pais que questionam, vão procurar saber informações sobre o caso como relatado por uma mãe entrevistada:

> “[...] tem algumas carências de professores que ficam esperando a SEMED repassar as coisas para eles, eu fico observando que a professora repete muito o assunto e quando eu pergunto pra ela, ela diz que ainda não foi repassado para ela, que o pedagogo ainda não veio conversar com eles, que a direção da escola ainda não repassou novos conteúdos e ela tem que ficar repetindo para os alunos não ficarem sem aula, inclusive minha filha chegou dizendo aqui esses dias: mãe, passaram uma prova pra nós hoje que eu não entendi nada. E eu perguntei: de que foi a prova? Ela disse: só falaram que era pra marcar na prova: quantas medalhas olímpicas o Brasil levou ? Quantas medalhas de ouro? Aí eu pergunto: como que podem chegar e cobrar uma coisa dessas se não mandaram trabalhar isso em casa e nem que a criança tinha que ficar o dia inteiro na frente da televisão e a gente observando.” (Mãe 1, 2016)

Constata-se então que os conteúdos curriculares estão, em parte, deslocados da realidade dos alunos, com isso muitos podem se sentir desestimulados, como afirma Juchem (2008, p.95): “em muitos casos, a escola acaba sendo um lugar frustrante, torturador e

desanimador para as crianças, porque o currículo escolar destrói o desejo de estudar, devido aos exercícios e lições sem significado algum para eles." Isso ocorre porque "a sociedade capitalista nos ensinou a vincular educação com sala fechada, mesa, cadeira, quadro, giz, ou seja, de forma isolada da realidade." (ALMEIDA, 2008, p. 169).

Sobre isso, Barroso e Cardoso assinalam que:

> A educação, assim como serve para a modificação de comportamentos alheios, serve também para o reforço e criação de novos comportamentos, pautados nos valores dominantes da sociedade a qual essa educação está sendo proferida. Valores estes que variam de acordo com cada sociedade, seja a periferia ou o centro, a instituição pública ou privada, o proletariado ou a burguesia, todos esses valores dominantes se dão por meio do todo que cerca a escola. (BARROSO E CARDOSO, 2018, P.23).

Dessa forma, o professor assume a missão de ser um agente modificador de realidades. Além disso, a escola passa a ser espaço de construção, transformação e formação de indivíduos e realidades e quando os conteúdos são trabalhados de forma mecanicista nas escolas, impede que o educando se construa como um agente de transformação que possa pensar criticamente sua realidade, levando em consideração suas singularidades como a cultura, o trabalho, território e identidade. Para isso, o educador do campo precisa trabalhar a partir dessas especificidades e ir para além disso. Ghedin (2012) defende "uma política pública que traga o lúdico e motive a permanência das famílias no campo e que sua cultura, sua identidade, seus saberes e seus valores sejam respeitados". Mais a diante afirma que:

> "[...] Não basta pensar que a Educação do Campo deve ser trabalhada de forma diferenciada, porque historicamente ela já foi tratada dessa forma como algo atrasado para o desenvolvimento do país. Precisamos pensar sobre educação como direito público com políticas públicas que atenda às diferenças, não mais, segundo Molina (2004), de forma autoritária e de submissão do campo; aos valores sociais, econômicos e políticos, pensados a partir da cidade, não incorporando a visão daqueles que vivem no campo e, muitas vezes, sem uma análise mais rigorosa da própria realidade do campo." (Ghedin, 2012, p.107)

Um fator que pode contribuir com a educação mais voltada para as reais necessidades dos estudantes do campo, seria a participação em conjunto de todos que integram o processo educativo, seja pais, alunos, representantes de conselho, professores, gestores, com o mesmo objetivo, pois Fonseca (2008, p. 66) afirma que é necessário "a importância de uma participação ativa e efetiva de toda a comunidade escolar na defesa do direito de decidir e acessar uma educação de qualidade que vai além de conselhos representativos.".

Segundo uma das mães entrevistadas, a escola possui um representante de pais no conselho escolar. Porém a mesma diz que falta mais divulgação de como ocorre à ocupação desse cargo, se é através de eleição e qual a data dela. Ela também afirma que o representante deve ser mais cobrado em suas atividades, pois deixa a desejar em sua função, visto que só

alguns funcionários participam do planejamento de atividades e avaliações, juntamente com os professores.

> "Trata-se de uma relação que, na prática, está distante da realidade ou porque acabam participando sempre os mesmos, ou porque a escola não reconhece a importância do PPP. Em decorrência disso, muitas ações já foram feitas e acabaram sendo deixadas de lado [...]" (LIMA, 2006, p.57).

Sobre isso, Garcia e Queiroz (2009, p. 119) afirmam que: (...) "ao construir o seu projeto, os sujeitos não só definem as regras que regem o coletivo como também reconstroem suas relações e práticas escolares."

Para a senhora Mãe (2) a escola deveria investir mais em encontros com as famílias, visita nas residências e palestras de motivação para que assim seja fortalecido o laço de confiança e amizade entre a escola e toda sua comunidade.

Segundo os pais, a comunidade não utiliza do espaço escolar para outros eventos. Na verdade, a escola é que utiliza o centro comunitário para a realização de eventos, pois não possui espaço adequado que suporte muitas pessoas. Alguns pais acreditam que a construção de uma quadra seria de grande importância, pois contribuiria com educação e lazer tanto dos alunos quanto da comunidade.

A escola não realiza, há algum tempo, ações de conscientização na vila suspiro. Alguns professores tentaram realizar atividades de extensão na localidade, mas não conseguiram levar adiante. Além do ensino uma das mães entrevistadas desejaria que a escola trabalhasse mais palestras educativas e de conscientização com os alunos, a importância do respeito com os mais idosos. Segundo a diretora, a escola sempre tenta envolvê-los, mas ainda não consegue.

Constatou-se durante a entrevista que os pais que alcançaram maior grau de instrução são os mais atuantes e interessados no acompanhamento da vida escolar dos filhos, além de reivindicarem melhorias no ensino. Por esse motivo são criticados por outros pais que não opinam e nem questionam as situações impostas pela escola.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de estágios, observou-se que a escola Caetano Correa Leão apresenta-se bem estruturada em comparação com outras escolas da zona rural, porém ainda precisa de avanços nos seguintes aspectos: maior efetivação dos projetos incluídos no PPP da escola como os encontros e visitas nas famílias; melhorar intensificando a participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos; elaborar projetos de extensão que atendam diretamente toda a comunidade; adaptação das metodologias de ensino incluindo aulas

práticas que envolvam mais ainda, o cotidiano dos alunos do campo, além da utilização de materiais didáticos.

Devido ser polarizada, a instituição atende alunos de muitas comunidades, por isso sente dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. A escola precisa trabalhar ainda mais a diversidade sociocultural que os alunos trazem consigo, principalmente nos eventos que promove como a feira cultural. Percebe-se também as dificuldades que muitos alunos enfrentam no trajeto até a escola e que felizmente não os desanima, a iniciação cientifica também serve como incentivo aos alunos os quais tem a oportunidade de fazer ciência em sua própria localidade, com temas da sua realidade.

Constatamos que a escola apresenta ainda inúmeros desafios nas práticas educacionais e pedagógicas, porém observa-se que gradualmente a mesma começa a adentrar nas perspectivas da Educação do Campo, abordando alguns elementos do contexto do educando, tentando envolver cada vez mais a família, a cultura, o ambiente e suas singularidades, contudo ainda não é suficiente para a que a Educação do Campo se concretize totalmente, pois é um processo longo, transformador, que necessita de formações especificas e porventura a escola já começou a construir naturalmente.

AGRADECIMENTOS

À Escola Caetano Corrêa Leão

À Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM/UFPA)-Abaetetuba

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Teresina de Jesus da Silva. **A Importância do Estagio de Observação: desenvolvendo teoria e prática. 2012** disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-estagio-de-observacao/99501/> Acesso 08/15/2015

ALMEIDA, Antônio Escobar de; BARRETO, Eldo Moreira; BRAGA, IzabelaChristiana; XAVIER, Luiz Adílio Alves; PAZETTI, Marcionei. **Educação, escola, movimentos sociais e Comunidade.**

BARROSO, Lucas Bernardo; CARDOSO, Wladirson Ronny da Silva. **O não lugar de pessoas trans no currículo da disciplina Educação Física em Escolas de Belém do Pará.** Iniciação Científica **CESUMAR.** jan./jun. 2018, v. 20, n. 1, p. 17-30 DOI: http://dx.doi.org/10.17765/1518-1243.2018v20n1p17-30

BRASIL. **Constituição Federal de 88**. Republica Federativa do Brasil. Brasilia: Senado Federal, Centro Gráfico , 1988.

CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2012. Disponível em:http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_doc entes.pdf Acesso em 07 de agosto de 2020.

FIALE, Luciana Amaral. **Fracasso Escolar: Família, escola e a contribuição da Psicopedagogia**.2010.Disponívelem:http://www.unifai.edu.br/publicacoes/artigos_cientificos/alunos/pos_graduacao/18.pdf Acesso em: 06/08/2020

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida. **Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação**. Natal: Ed. da UFRN, 2009.

_____**Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional** n. 9. 304/96

_____Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado.** Brasília: 2006.

Disponível: http://ideb.inep.gov.br/resultado/ Atualizado em 05/09/2016.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. -1. Ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos 2005.

JUCHEN, Bárbara Bellini; GONÇALVES, Cátia; FRIORINI, Daiane; CARRA, Janes; WOLFF, Eliete Ávila. **Práticas educativas na sala de aula.**

LIMA, Glaci Antônia Mendes de**. EMEF Conquista Dezesseis de Outubro: para onde caminha essa escola?** Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – UERGS/ITERRA: Veranópolis, 2007. Orientado pelas professoras Carmen Lúcia Bezerra Machado e Marlene Ribeiro.

MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências** – Brasília: MDA, 2008. 236 p.: il.; 23 cm. -- (NEAD Experiências).

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços E Desafios Na Construção Da Educação Do Campo.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

NOGUEIRA FILHO, Raul de Souza (Org.) **I Colóquio Sobre Docência Profissional E Proeja Do CEFET-AM.** CEFET/AM, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena.**Estágio e Docência.**2.ed. São Paulo:Cortez, 2004

ROJAS, Jucimara; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. **Dinâmica do trabalho e a organização do espaço na educação infantil.** Cuiabá: EdUFEMAT, 2008.

SOUZA, Eloir José de; ANDRADE, Enedina Ferreira de; LIMA, GlaciAntonia Mendes de; MACHADO, Carmen Lúcia bezerra. **Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo.** 2008

VINHA, Jóice Macedo; TARTUCI, Dulcéria. Professor de apoio, bidocência e as possibilidades de ensino colaborativo como apoio à inclusão de estudantes com deficiência. In: PERES, Selma Martines; PAULA, Maria Helena de; SANTOS, Márcia Pereira dos. **Educação e formação de professores** [livro eletrônico]. – São Paulo :Blucher, 2017. 248 p.

CAMINHOS DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO APLICADO À FILOSOFIA, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Herberth G. Ferreira [1]
Hiran Pinel [2]
Rodrigo Bravin [3]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é trazer alguns dos aspectos que diferenciam a aplicação do método fenomenológico como investigação na perspectiva da Filosofia, Psicologia e Educação. Dessa forma, buscamos desenvolver alguns pontos de convergência ou diferentes perspectivas, ao pensar a vertente filosófica da fenomenologia, passando pela psicologia e educação. Caberá aqui, apenas, a tentativa de delimitar a forma ou a maneira com a proposta fenomenológica pode ser utilizada como método de investigação ao percorrer essas diferentes disciplinas ou epistemologias que, ao serem aplicadas de maneira própria e particular, descrevem e compreendem o fenômeno sob diferentes perspectivas. Ao final, visamos deixar uma breve reflexão para o papel da fenomenologia no espaço da educação especial escolar e não escolar e, com isso, visualizar (sempre que possível), seu sujeito ou campo fenomenológico. Este trabalho tem como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica, envolvido com o olhar da fenomenologia de corte humanista e existencial.

Palavras-chave: Fenomenologia, Filosofia, Psicologia, Educação, Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é discutir alguns aspectos que diferenciam a aplicação da fenomenologia enquanto método investigativo em sua passagem pela Filosofia, Psicologia e Educação. Dessa forma, não cabe aqui desenvolver um paralelo ou similaridades entre as diferentes perspectivas oriundas de diferentes pontos de partida e chegada dos muitos pensadores e autores que já debateram de alguma forma a questão da fenomenologia. Caberá aqui, apenas, a tentativa de delimitar a forma ou a maneira com a proposta fenomenológica é utilizada como método de investigação ao percorrer essas disciplinas. Nesse viés, miramos nossa descrição fenomenológica entre esses saberes para pensar sua aplicação no horizonte da educação. Esperamos deixar uma breve reflexão para o papel da fenomenologia no espaço da educação especial escolar e não escolar. A

[1] Doutorando em Educação – PPGE/UFES, bolsista CAPES, herberthgf@yahoo.com.br;
[2] Professor doutor titular (aposentado) – PPGE/UFES, hiranpinel@gmail.com;
[3] Doutorando em Educação – PPGE/UFES, bolsista FAPES, rodrigobravin@gmail.com

proposta é tentar encontrar e, se possível, refletir como o método fenomenológico poderá ser aplicado à educação especial escolar e não escolar e, com isso, visualizar (sempre que possível), seu sujeito ou campo fenomenológico. Este trabalho tem como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica, envolvido com o olhar da fenomenologia de corte humanista e existencial. Aqui e ali traremos a reflexão de diferentes autores para pensar a aplicação e desenvolvimento da fenomenologia enquanto método de pesquisa. Cabe, então, destacar o cenário no qual iremos desenvolver esse trabalho.

A fenomenologia, enquanto método investigativo, tem sido utilizada em diferentes correntes científicas (DeCASTRO; GOMES, 2011, p. 154-156). Sua proposta primeira é analisar os dados possíveis, experienciados na própria consciência do sujeito que está em co-relação intencional para o aquilo que a ele se manifesta. O conceito de intencionalidade é amplo e não daremos conta de desenvolver suas diferentes abordagens aqui. Contudo, cabe dizer que partindo da perspectiva de Husserl ou mesmo em Merleau-Ponty, a intencionalidade é o movimento da própria consciência humana que vai em direção a algo, alguma coisa sob a qual interessa conhecer. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 17). Para Husserl, em contraposição às correntes filosóficas e científicas de sua época, a proposta dessa "nova" *fenomenologia é dura e requer esforço para "desobstruir*" o caminho do pensamento que levará às possibilidades do horizonte fenomenológico. Assim, conforme apontaram os seguidores de Husserl, cabe à fenomenologia estudar as essências de todos os fenômenos possíveis na relação pesquisador e mundo vivenciável (seja dele próprio ou de outro). Ou, naquilo que afirmou Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia tem como proposta descrever a experiência humana assim como ela se manifesta, tendo como posto-chave o sujeito como corpo encarnado no mundo. Dessa forma, na proposta merleau-pontyana, cabe à fenomenologia, como um método, descrever a essência dos fenômenos, mas não cabe analisar ou explicar esses fenômenos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3), tal qual propôs Husserl (1859-1938) em suas "Investigações Lógicas". Interessante notar que Husserl desenvolveu uma abordagem nova em sua proposta fenomenológica, sobretudo em–"Ideias para uma fenomenologia pura..." (1913). Nesse viés, desenvolveu uma filosofia transcendental e não mais, apenas, a busca por uma filosofia que pudesse "competir" com as demais ciências de sua época. Se por um lado Husserl apontava a fenomenologia como uma tentativa de analisar aquilo que 'chega' à consciência, em Merleau-Ponty já não há esta sinalização. Aliás, Merleau-Ponty deixa bem claro na "Fenomenologia da Percepção" (1999) que a proposta da

fenomenologia é descrever, não explicar ou analisar, pois toda arquitetura explicativa sobre o mundo é uma explicação com base na própria vivência do sujeito que não só faz parte do mundo, mas o enxerga à sua maneira, ao seu modo de ver e agir nesse mesmo mundo no qual vivencia

Pensando no campo da psicologia, autores como Giorgi e Sousa (2010) fizeram uma distinção da proposta fenomenológica aplicada na filosófica e na psicológica existencial. Para eles, apesar da fenomenologia nascer no berço filosófico, quando adotada pela psicologia, ela persegue etapas diferentes e não pretende alcançar verdades apodíticas ou ao nível transcendental. Pois, diferentemente da proposta iniciada por Husserl,[4] de se colocar o próprio sujeito entre parênteses, cabe à psicologia, ao utilizar o método fenomenológico, descrever (via redução fenomenológica) aquilo que o sujeito "investigado" fornece com base em suas próprias descrições. Interessante notar que, para Moura (1989), o projeto da intencionalidade de Husserl caminhou entre "dois lados" em sua fase inicial. Isso porque, antes de afirmar que a proposta fenomenológica estaria interessada apenas no "aquilo que aparece", como um dado da percepção do sujeito imanente, o pensador alemão estaria acreditando que sua tese envolveria uma espécie de dupla jornada: idealista e fenomenológica. Isso levaria a perspectiva de Husserl a certo "idealismo transcendental" ou "fenomenologia idealista", como aponta Moura. Essa afirmação husserliana, segundo Moura, será levada ainda em seus escritos após 1920 e defendida por Husserl (ainda que arbitrária) como uma necessária relação.

Na psicologia a fenomenologia, enquanto método de pesquisa, limita-se à síntese descritiva do fenômeno apresentado por outras pessoas que não o investigador. Para isso, na perspectiva da Psicologia Fenomenológica, o método investigativo passa por três níveis: a descrição de outros sujeitos (na filosofia o primeiro passo é a redução/suspensão dos juízos), a redução fenomenológica (na filosofia o segundo passo seria a análise eidética ou das ideias), e, por fim, a análise eidética pela variação livre e imaginativa, que na filosofia seria a descrição do fenômeno percebido (GIORGI; SOUSA, 2007, p. 75). Veremos um pouco mais detalhadamente como se dá essa diferenciação na aplicação do método fenomenológico no campo da filosofia, para podermos compreender sua

[4] Cf. MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. *Crítica da razão fenomenológica*. 1. Ed. São Paulo: Nova Stella : Editora da Universidade de São Paulo, 1989, p. 11-17. Para Moura, isso é só o início da problemática deixada por Husserl, que não cabe e nem teremos espaço para tradar dessa questão aqui.

aplicação na proposta metodológica da psicologia, como abordagem investigativa do sujeito.

METODOLOGIA

A metodologia do presente artigo se fundamentou na pesquisa bibliográfica como meio para obtenção dos dados sobre os quais iremos discutir, tendo o olhar da fenomenologia como proposta de leitura interpretativa e descrição compreensiva da própria fenomenologia como método de pesquisa, ao surgir na filosofia, passando de maneira própria pela psicologia e educação. O horizonte que se espera chegar é apresentar uma proposta em aberto para pensar o método fenomenológico como postura investigativa do sujeito inserido no espaço da educação especial.

ASPECTOS DA FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO INVESTIGATIVO NA FILOSOFIA

A Filosofia atua na busca por conceituações. Dessa forma, ir às bases fundantes de determinada "coisa" caracteriza o próprio método filosófico. Entretanto, outras formas de busca por uma fundamentação lógica e justificável podem ser atribuídas à Filosofia em seu conjunto. Dessa forma, a própria fenomenologia pode ser "objeto" de investigação da filosofia, utilizando a própria fenomenologia enquanto método. Em se tratando de busca por aquilo que está na "base das coisas", vejamos o significado da própria palavra fenomenologia conforme o olhar de um professor de filosofia:

> O título *fenômeno*-logia compreende-se a partir de dois vocábulos gregos – φαινόμενον e λόγος – de sorte que, literalmente, a palavra designa um saber que diz respeito ao fenômeno, uma ciência mesmo. A partir desta decomposição, podemos avançar preliminarmente o seguinte: o *fenômeno* qualifica o objeto desta ciência, enquanto o *logos* indica o modo de abordagem que convém aplicar a este objeto; o método é o caminho para alcançar um conhecimento adequado do mesmo. (SANTOS, 2013, p. 27). (Grifos do autor).

A afirmação do professor Bento S. Santos sustenta nosso apontamento acima, de que a filosofia adota a si mesma como um método investigativo e que, se observada sob uma determinada corrente filosófica, nesse caso, a fenomenologia, o próprio método fenomenológico torna-se método que possibilita observar a si mesmo enquanto método.

Dessa forma, como apontamos acima, a fenomenologia, enquanto método de investigação, ganhou contorno mais nítidos a partir do pensamento de Husserl em "Ideias para uma fenomenologia pura..." de 1913, ao colocar a questão da alteridade e

intersubjetividade no horizonte investigativo (RIZO-PATRÓN, 2010, p. 88). Como também sinalizamos acima, outros pensadores desenvolveram suas próprias concepções de fenomenologia e sua aplicação enquanto método investigativo conforme suas próprias interpretações de Husserl. Um exemplo dessas variações é o modo como o pensador francês Merleau-Ponty (1908-1961) desenvolveu seu modo próprio de concepção fenomenológica. Dessa forma, para a proposta merleau-pontyana na obra "Fenomenologia da Percepção" (1945), a fenomenologia atua com a concepção de percepção, que atua por meio das sensações, sentidos, ou todo o corpo como um ser perceptivo. Nesse viés, um investigador fenomenológico deverá considerar o sujeito como ser vivente em um mundo e que seu próprio corpo "capta" as manifestações fenomenais do mundo circundante (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3-4). A fenomenologia, como postura investigativa, visa a intencionalidade do ser pesquisador, que se dirige para um horizonte ainda indeterminando, mas prenhe de possibilidades. Não cabe ao pesquisador estar apenas com os ouvidos atentos, mas, também, o olhar, os sentidos, cada coisa pode ser significativa: uma palavra, um gesto, um olhar, o não dito pode dizer muita coisa, se soubermos compreender o silêncio (AMATUZZI, 2008, p. 39).

Na perspectiva de Martin Heidegger (1889-1976), outro discípulo de Husserl, a fenomenologia visa o preparo de um caminhar que se orienta pela própria pergunta, como uma "*pergunta diretora*" em busca pelo sentido de ser (HEIDEGGER, 2012, p. 101). Dessa forma, o foco da proposta heideggeriana é a existência. Para isso, desenvolveu a analítica existencial como meio para chegar à existência mesmo do homem, ao que é de mais genuíno na constituição do ser que não se limita à subjetividade, mas a compreensão ontológica do ser humano. Não à toa, a proposta metodológica de Heidegger passa por uma ontologia-fenomenológica-hermenêutica do *Dasein* que reconhece na vida, ela mesma, um fato essencialmente genuíno para uma pesquisa séria. A fenomenologia heideggeriana busca o envolvimento circular compreensivo. Esse olhar circular em torno e envolvido no existir do sujeito é o modo hermenêutico de compreensão: a cada olhar um novo dado, um novo fato compreensivo. Esse é o caminho da interpretação daquilo que aparece como fenômeno. A interpretação é o processo de desenvolvimento do entendimento daquilo que foi apropriado. Aquilo que foi apropriado e compreendido (*Verstanden*) é o fenômeno que mostrou por si mesmo. Heidegger nos leva para sua ontologia fenomenológica, por querer fazer da descrição hermenêutica do ser do *Dasein* uma descrição do ser em seu puro estado ôntico, ou como fenômeno genuinamente

desvelado. Ao procurar descrever aquilo é que mais genuíno, Heidegger quer descrever aquilo que é essencial para a compreensão da existência do homem. Por isso, a descrição do fenômeno não é uma descrição qualquer, de qualquer coisa, mas é descrição do genuíno sentido de ser desse "*ente exemplar*" no seu próprio existir cotidiano. Sendo o *Dasein* (ser-aí) como a "*sede do entendimento do ser*". (HEIDEGGER, 2012, p. 49). A fenomenologia heideggeriana, em sua primeira fase, desenvolvida na obra inacabada "Ser e Tempo', apontou para uma analítica existencial do ser humano. Heidegger indica que a analítica existencial deve nos possibilitar a ouvir atentamente o apelo do ser, deixando-o desvelar-se por si mesmo, mas sempre se atentando que a pesquisa deve estar aberta às contingências do próprio modo de ser do *Dasein*. O modo de tratamento daquilo que o *Dasein* desvela dever ser sempre tratado como provisória e possível verdade. Heidegger critica a objetividade das ciências que tomam a verdade como dado fixo, guardando seus "resultados" em "compêndios" que posteriormente possam ser revistos e redefinidos. (HEIDEGGER, 2012, p. 51). Por isso, ele rejeita a indicação de uma pesquisa que leva em conta a completa redução fenomenológica diante do fenômeno.

A fenomenologia é uma postura metodológica em desenvolvimento. Muitos outros autores, pensadores e pesquisadores desenvolveram e estão desenvolvendo de maneira própria a pesquisa fenomenológica como caminho interpretativo e compreensivo para descrever o sujeito em sua relação com o mundo que o certa. Não à toa, trouxemos o debate para esse trabalho. Ainda que percorrendo apenas alguns caminhos pelos quais a fenomenologia tem e está percorrendo. Vejamos outras abordagens.

Para Giorgi e Sousa (2010) a fenomenologia, enquanto método investigativo aplicado na Filosofia, nesse caso, enquanto disciplina nomeada como "Fenomenologia Fenomenológica", tem como objeto fenomenal os dados da intencionalidade da consciência do sujeito. Dessa forma, a busca para por uma análise descritiva[5] está, também, sobretudo, à procura de uma descrição apodítica daquilo que a consciência manifesta (GIORGI; SOUSA, 2010, p. 73). Esse aspecto é, todavia, o corte diferencial entre o que se espera da Filosofia e Psicologia. A aplicação da fenomenologia enquanto um método investigativo será analisado em outro momento nesse trabalho.

[5] Embora, como já apontamos, Merleau-Ponty em sua obra Fenomenologia da Percepção (1941) não concorde com a possibilidade e necessidade de analisar os dados do fenômeno, apenas cabe ao sujeito da pesquisa a descrição dos dados.

Continuamos, então, à busca por uma descrição do que seja o método fenomenológico quanto aplicado na perspectiva filosófica. Ainda sob os apontamentos de Giorgi e Sousa (2010), os mesmos descrevem três passos para a utilização do método fenomenológico na Filosofia sob o viés da "variação livre imaginativa" do sujeito que investiga. Nesse sentido, os autores sinalizam que na Filosofia o método fenomenológico já inicia com a redução fenomenológica, ou seja, o pesquisador filósofo, imbuído do método fenomenológico, já inicia a sua busca pelo apodítico realizando o que Husserl chamaria de *epoché*, um tipo de suspensão dos juízos, daquilo que estava previamente pensado ou *pre-suposto* na consciência do investigador. O investigador deve levar em consideração que o mundo já é um dado, uma realidade em si e o que se espera descrever é apenas um recorte dessa realidade, apenas aquilo que os sentidos "captam" desse mundo (CERBONE, 2012, p. 35-37). A perspectiva do mundo não termina com o investigador. A perspectiva do investigador sim, pois esse tem limites orgânicos, físicos, temporais, etc. A chamada suspensão dos juízos é uma volta àquilo que se observa sem um entendimento *a priori*, pois se espera poder tomar a atitude cética em relação ao que se pensa compreender. Dessa forma, o investigador trará somente aquilo captado pela intencionalidade da atitude natural (SOKOLOWSKI, 2004, p. 58).

Voltando aos passos da perspectiva filosófica sobre o uso do método fenomenológico, temos o segundo momento a análise eidética ou a procura pela essência do objeto fenomenal tal qual a consciência capta. O terceiro passo é, então, a descrição dessa essência fenomenal. Entretanto, na perspectiva filosófica, o método fenomenológico busca aquilo que está para além da manifestação da consciência, ou seja, busca-se compreender analiticamente (à luz do que propôs Husserl) o próprio sujeito cognoscente. Nesse caso, o próprio sujeito é posto em parênteses para análise descritiva no processo chamado redução transcendental. (GIORGI; SOUSA, 2010, p. 76-77).

A metodologia, quando vista sob o viés filosófico-fenomenológico, tem como objeto de pesquisa todas as coisas tidas como possíveis de análise e descrição. Tudo aquilo que sob a premissa ontológica ou metafísica manifesta-se para e com o sujeito, com o ser-no-mundo vivente. Vejamos como se dá o método investigativo fenomenológico quanto aplicado na perspectiva da Psicologia.

ASPECTOS DA FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO INVESTIGATIVO NA PSICOLOGIA

Nos moldes do que propôs Husserl em sua busca por uma "fenomenologia pura", o método fenomenológico alimentou a Psicologia sob uma perspectiva eidética, ou seja, sob a perspectiva de que o mundo (*Lebenswelt*) pode ser percebido, analisado e descrito sob diferentes olhares. Contudo, como já apontamos acima, Husserl precisou ir além do que primeiramente havia colocado para poder responder as críticas dos chamados psicologistas. Assim, resultou da redução eidética (como um tipo de "Psicologia pura") para uma redução transcendental, ou "fenomenologia pura". Buscando, assim, certa "inovação" na proposta fenomenológica, ou da redução fenomenológica. (CERBONE, 2012, p. 25-28).

A fenomenologia, enquanto metodologia de leitura do sujeito no mundo existencial, ganha contornos diferenciados ao entrar no campo da corrente existencialista. O existencialismo defende que o sujeito é, antes de tudo, um ser jogado no mundo. Esse princípio é contra outro princípio contrário, que prevê que o homem possui uma essência para depois constituir sua existência. Contrário a essa afirmação, a corrente existencialista defende que o homem é, antes, um ser que existe no mundo e nessa existência vai constituindo sua essência. Por isso, existencialismo. Nesse existir cotidiano, o sujeito vive em busca de si, submetido em suas relações com o mundo. A escola, por exemplo, é um espaço cheio de relações subjetivas e intersubjetivas. A escola é constituída de existência e resistência ao forjar o sujeito no enfrentamento cotidiano que lhe imprime sinais significativos. Nessa linha, na perspectiva da psicologia existencial de Tereza Erthal (2013), o existir cotidiano implica a formação da verdade própria do sujeito. Um existir que implica angústia, desespero, por isso, escolha diária. Sob a perspectiva sartreana, afirma, "*existir é escolher-se*" (ERTHAL, 2013, p. 35). A pesquisa fenomenológica implica em reconhecer que cada ser é único no mundo. Por isso, exige que o pesquisador atue despojado de suas pré-concepções, pré-julgamentos e visões de mundo. Ainda que se reconheça que essa redução não possa se por completo, como pretendia Husserl.

No que consiste, então, a redução fenomenológica na perspectiva da psicologia? Ainda naquilo que nos afirma Giorgi e Sousa (2010), a redução fenomenológica na psicologia limita-se àquilo que propõe a filosofia. Na filosofia, a redução fenomenológica, como apontamos acima, continua no horizonte da redução

transcendental, colocando o próprio sujeito cognoscente “entre parênteses”, em busca de dados evidentes. Ao passar pelo crivo metodológico da psicologia, a redução fenomenológica busca analisar apenas aquilo que o sujeito investigado manifesta – sem a busca pela comprovação apodítica de suas percepções e manifestações de sua vivência – pois o evidente é o que é real para o sujeito da pesquisa do psicólogo fenomenológico. Assim, Giorgi e Sousa (2010) afirmam que o método fenomenológico nas investigações da Psicologia, diferentemente do que propõe a Filosofia, segue por três caminhos – limitando-se, como apontamos, a não realizar a redução transcendental. Dessa forma, o primeiro passo para a investigação do método fenomenológico na psicologia é a descrição de sujeitos. Diferentemente da Filosofia que inicia com a *epoché* – suspensão daquilo que já se sabe ou *pre-supõe* – o investigador psicólogo-fenomenológico irá ir ao encontro com as experiências vividas do sujeito da investigação, sempre respeitando aquilo que para o investigado é real e sentido, em seu mundo vivencial. Vale ressaltar que o sujeito investigado não precisa conhecer a metodologia aplicada pelo investigador (GIORGI; SOUSA, 2010, p. 75). O segundo passo no método fenomenológico é a redução fenomenológica. Diferentemente do que propusera Husserl, o investigador fenomenológico, aplicando o método na perspectiva da Psicologia, não irá buscar a redução transcendental, mas irá analisar e descrever apenas os dados manifestados pelo sujeito investigado. Nesse viés, os dados coletados serão aqueles que surgem na consciência do sujeito investigado, mas o sujeito não é posto “entre parênteses” como na Filosofia, pois os sujeitos da investigação manifestarão dados e descrições daquilo que eles próprios vivenciam à maneira como compreendem o mundo a sua volta, pelo senso comum (GIORGI; SOUSA, 2010, p. 77). O terceiro passo é, por fim, a análise Eidética. Aqui espera-se que o psicólogo fenomenológico realize a síntese daquilo que lhe foi manifestado, em pura experiência humana. A compreensão de um outro, vivência de um outro, passa agora à compreensão do investigador, imerso no vivenciável de outro que não ele. Ao delimitar o objeto daquilo que se busca na Psicologia fenomenológica, o investigador assumirá a descrição da estrutura do significado psicológico do sujeito investigado, a síntese de uma experiência vivida por outro. Dessa forma, a descrição irá se concentrar naquilo que mais se destaca, que mais se manifesta nas descrições do sujeito investigado. A “variação livre imaginativa” (GIORGI; SOUSA, 2010, p. 78) servirá como um tipo de entrelaçamento entre os dados vividos do investigado e o envolvimento do pesquisador, ambos, de certa forma, interessados em encontrar as “estruturas peculiares do ser-no-mundo.” (BONOMI, 1974, p. 22).

É possível dizer, então, que o objeto da análise descritiva da Psicologia fenomenológica é a vivência, que inclui aqui a experiência e a percepção do sujeito imerso em seu mundo como ser-no-mundo. Ser-no-mundo é o ser que foi lançado no mundo que envolve não só coisas, mas pessoas, normas, éticas, moral estabelecida e tudo aquilo com o qual esse ele terá que enfrentar e se relacionar. Esse estado de relações com coisas do mundo, envolve sua inter-relação com outros *Daseins* (outras existências), possibilita a elaboração de suas relações significativas, que emanam essências aqui e ali. Como diz Virginia Moreia (2004): "*não se pode pensar a essência desvinculada do mundo*". O mundo em si não pergunta sobre sua existência: o ser humano, sim. Entrementes, o sujeito é um ser que se pergunta e pergunta pelo seu mundo, pelo significado de sua existência: quem sou? O sujeito é um ser que vive "em um lugar", um ser que mora no mundo. (HEIDEGGER, 2012, p. 173). O mundo é sua casa. Nessa casa, o ser humano vive e se relaciona como ser-no-mundo. (HEIDEGGER,

Imerso na perspectiva de mundo, sujeito e mundo, a fenomenológia busca desenvolver mais do que descrições técnicas, ao mirar intencionalmente para aquilo que possa emergir em seu mundo fenomenal. (FERREIRA; PINEL; PEREIRA, 2019, p. 83). Cabe, então, ao método fenomenológico, quando aplicado à Psicologia, descrever a experiência vivida, narrada, apontada e exprimida pelo senso comum. Nesse sentido, Giorgi e Sousa apontam que:

> Os dados de uma investigação fenomenológica são descrições de experiências de sujeitos vividas no âmbito do senso comum. O critério fundamental é, tanto quanto possível, obter descrições tão detalhadas e concretas das experiências dos sujeitos. Não existem descrições perfeitas, definitivas ou completas. [...]. Para isso, é importante que a descrição seja tão específica e concreta quanto possível, relacionada não tanto ou apenas com racionalizações apresentadas pelos sujeitos da amostra, mas com a sua *subjetividade incorporada*, tal como é experienciada na vida quotidiana. (GIORGI; SOUZA, 2010, p. 79). (Grifos do autor).

Vale aqui destacar a influência da Psicologia na Educação. Dessa forma, o campo investigativo dilata-se sobre o horizonte do surgimento de novas epistemologias. Nesse caso, a Psicopedagogia que terá o sujeito que aprende, o ser cognoscente como objeto de sua pauta metodológica. Contudo, diferente da Psicologia, que visa descrever a manifestação consciente dos atos vivenciais do sujeito, a psicopedagogia terá em seu horizonte de investigação outras vertentes que não apenas a Psicologia, somando, assim, a Psicoterapia, a semiótica, a neuro-psicopedagogia, etc. Essa soma de saberes contribui para a definição metodológica que descreverá o sujeito da educação em sua dimensão

construtiva do saber (SILVA, 1998, p. 20-21). Entretanto, não desenvolveremos essa situação aqui apresentada. Tentaremos, apenas, desenvolver como a fenomenologia se aplica no campo da educação.

O MÉTODO FENOMENOLÓGICO COMO POSTURA COMPREENSIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Sendo a educação um fenômeno das relações humanas, pois ela é inerente ao processo constitutivo e evolutivo da sociedade em seu processo de trocas de saberes e fazeres, cabe à fenomenologia a aplicação de um método que possa descrever fenomenologicamente aquilo que ela possa exprimir. Mas qual seria o objeto da investigação do método fenomenológico na educação? É possível dizer que há uma Fenomenologia da Educação capaz de analisar e descrever suas relações internas e inter-relacionais (sujeito/escola; escola/comunidade) sem cair no *ambivalismo* e dualismo positivista?

Do ponto de vista da filosofia, há filósofos que propõe um tipo de fenomenologia da educação capaz de dialogar com outros saberes (antropologia, sociologia, psicanálise, etc.), como forma de constituir um saber que possa dizer especificamente sobre a educação e/os processos educativos. Ao que parece, o sujeito da educação é o objeto fenomenal dessa descrição. Mas qual sujeito? O sujeito que aprende, que se relaciona, que ensina? Essas questões ficarão em aberto por enquanto.

O professor Antônio Rezende (1990) propôs desenvolver uma fenomenologia da educação à brasileira, como um estilo de conduta à pesquisa. Por isso é preciso haver certa relação entre quem investiga e seu horizonte fenomenológico. Dessa forma, aponta Rezende:

> Isso precisa ser dito de maneira bastante clara. Por vezes se disse que a fenomenologia é antes de tudo um método. [...]. Digamos que a fenomenologia pretende ser um método adequado ao estudo do fenômeno, entendido da maneira como ela o compreende e não de outra. (REZENDE, 1990, p. 13).

A proposta metodológica aqui apontada pelo autor, como o próprio afirma, é um "dizer" do que foi proposto por Merleau-Ponty na "Fenomenologia da Percepção", ou seja, o estilo metodológico é um olhar sobre o fenômeno sob a ótica fenomenológica. Dessa forma, podemos pensar que o fenômeno da educação é um manifestar-se que

somente poderá ser descrito à luz de um método capaz de compreender essa "maneira de ser" da manifestação, daquilo que aparece de forma singular. É importante frisar que esse "aparente" somente pode ser descrito em um corte temporal, pois o mesmo está em constante movimento inconcluso (PINEL, 2018, p. 150) e, em se tratando de sujeitos da educação, a descrição se dará sobre uma carne mundana (MOREIRA, 2007, p. 227) e ao tentar descreve-lo em outro momento já não é mais o mesmo. Estamos aqui delineando o objeto, melhor dizendo, em termos fenomenológicos, delineando o horizonte fenomenal do método investigativo fenomenológico aplicado na educação, qual seja, o sujeito da educação. Ora, se a educação é uma "coisa" humana, educação e sujeito estão inter-relacionados no processo de facticidade da vida, fazendo, assim, da educação um ato corpóreo e significativo, pois o processo de aprendizagem, sendo esse também um horizonte fenomenal, passa pela ação corpórea. Apreender esse sujeito que aprende e ensina é apreender todo seu processo de relação com o mundo (REZENDE, 1990, p. 49).

Seguindo a proposta freireana, Moacir Gadotti (1981) propõe, primeiramente, uma filosofia da educação que possa colocar a própria educação em questão: ora, qual o sentido da educação? (GADOTTI, 1981, p. 24). A metodologia que possa alcançar essa resposta, aponta Gadotti, deverá estar atenta à questão do sujeito. Nesse sentido, estudar a questão da educação é, ao mesmo tempo, estudar o sujeito. Para isso, cabe à metodologia que irá buscar esse "algo que se manifesta" na e da educação um espaço de escuta da manifestação do fenômeno, para não cair na "tentação" de querer medir o fenômeno, aquilo que aparece, pela régua da teoria. (GADOTTI, 1981, p. 29). O mundo não se adapta às teorias, as teorias sim. Elas se adaptam ao mundo, que é muito maior. Nesse viés, Gadotti (1981, p. 34) dirá que o sujeito que estuda a educação como um fenômeno deverá aprender a deixar-se conduzir por essa "coisa mesma". Para deixar-se conduzir por aquilo que se manifesta é preciso deixar-se compreender o processo. Mais ainda, é preciso viver o processo do compreender. Dessa forma, afirma Gadotti:

> Toda pré-compreensão de um fenômeno, toda interpretação é continuamente orientada pela maneira de se colocar a questão elaborada pelo sujeito a partir de uma práxis. O único "pressuposto" não estranho à atitude fenomenológica é aquele em que toda compreensão é uma relação vital do intérprete com a coisa mesma. Daí a complementaridade necessária entre *fenomenologia e práxis*. [...]. Nós somos sempre configurados por esta maneira de ser-no-mundo. (1981, p. 34). (Grifos do autor).

Ao que parece, é por essa maneira de ser que o sujeito que pesquisa, investiga ou o nome que se queira dar, se apropria do método fenomenológico. A fim de poder desvelar

as coisas mesmas da educação. Apropriando-se de um estilo (como ao mencionarmos Rezende acima) que irá trilhar o caminho fenomenológico descrito (de diferentes formas) por muitos autores: o envolvimento, o distanciamento e a descrição compreensiva.

Nesse envolver, distanciar e novo envolvimento, busca-se compreender aquilo que aparece por si mesmo à consciência perceptiva do pesquisador no momento mesmo da situação vivenciada. No campo da educação especial, na classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar, a fenomenologia pode trazer descrições significativas para o saber próprio da educação. Quem são esses que aí estão em situação de atendimento hospitalizado? Quais são seus desejos, sonhos e projetos de vida? A tradição científica fomenta que a pesquisa deve ser iluminada pelo sujeito que faz a pesquisa. Por isso, ouvimos que "o método irá lançar luz sobre" determinado objeto. Ora! O que se espera é outra coisa. Espera-se que o próprio fenômeno ilumine a pesquisa pelo seu próprio e genuíno modo de abrir-se à pesquisa. Para isso, o pesquisador deve "*sair da posição de pesquisador natural*" (BAPTISTA, 1992, p. 32), para dar lugar ao pesquisador que "*põe-em-liberdade aquilo por que se faz a pergunta*". (HEIDEGGER, 2012, p. 41). Mesmo que o sujeito pesquisado esteja em sua frágil situação de enfermo, durante o tratamento de saúde, na vivência cotidiana de dor e angústia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já salientado, nosso trabalho buscou percorrer, ainda que de forma, alguns caminhos pelos quais seja possível pensar a fenomenologia como método ou, no dizer de Heidegger, como postura investigativa que considera o genuíno sentido daquilo que aparece à consciência: o fenômeno sendo ele mesmo. Assim, buscamos mostrar como a fenomenologia nasce na filosofia como novo olhar sobre o mundo vivencial do sujeito, rompendo com a tradição positivista e objetivista que distanciava sujeito e objeto; apresentamos a maneira própria da psicologia, no uso da fenomenologia, como forma de descrever o sujeito em sua relação com esse mundo, ao propor uma redução fenomenológica compreensiva; ao apontar para uma fenomenologia da educação à brasileira, trouxemos alguns exemplos da leitura feita por alguns autores ao olhar para educação como espaço de relações que emergem significativos sentidos e reflexões do próprio fazer pedagógico da educação. Ao final, tecemos algumas breves reflexões sobre o papel da fenomenologia como metodologia de leitura vivencial, tendo a educação

especial, como a classe hospitalar ou o atendimento pedagógico domiciliar, como espaço de pesquisa.

O breve percurso aqui desenvolvido buscou trazer um debate ainda em aberto para a pesquisa fenomenológica da educação. Entendemos que seja preciso desenvolver e ampliar os pontos aqui apresentados. A pesquisa fenomenológica foi sendo estendida e entendida sob diferentes formas ao longo de um espaço pequeno de tempo e deixa em aberto um vasto campo de investigação que perpassa suas origens, suas diferentes aplicações e maneiras próprias de se fazer em diferentes esperas epistemológicas. Quem sabe, assim, contribuir para que a educação seja um espaço que reconheça as diferentes ex-sistências, fomente a resistência, possibilite as mudanças significativas a conscientização e conhecimentos diversos. Por ora e pelo limite que temos, deixemos esse debate para outras oportunidades.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Marina Elisa Costa. **Fenomenologia do existir do diabético.** (Tese). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1992. Disponível para acesso ao resumo no sítio da USP em: https://repositorio.usp.br/item/000736760. Acesso em: 08-09-2020.

BONOMI, Andrea. **Fenomenologia e Estruturalismo**. Tradução de João P. Monteiro, Patrizia Piozzi e Mauro A. Alves. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

CERBONE, David R. **Fenomenologia.** Tradução de Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DeCASTRO, Thiago Gomes; GOMES, Willian Barbosa. **Aplicações ao método fenomenológico à pesquisa em psicologia:** tradições e tendências. *Revista Estudos em Psicologia*. Campinas I 28(2) I 153-161 I abril – junho, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n2/03.pdf. Acesso em: 08-09-2020.

ERTHAL, Tereza Cristina Saldanha. **Trilogia da existência:** teoria e prática da Psicoterapia Vivencial. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

FERREIRA, Herberth Gomes; PINEL, Hiran; PEREIRA, Priscilla Alves. **Descrição de um filme, educação especial e um olhar da fenomenologia:** Hellen Keller e o milagre de Anne Sullivan. In: Araújo, Michel P. M; FERNANDES; Hedlamar; PINEL, Hiran. (Orgs.). *Educação Inclusiva*: Perspectivas e Práticas Pedagógicas. São Carlos: Pedro & João, 2019, pp. 79-99.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação:** o esquecimento da educação e a Educação Permanente. Prefácio de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIORGI, Amedeo; SOUSA, Daniel. **Método fenomenológico de investigação em Psicologia.** Lisboa, Portugal: Fim de Século, 2010.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo.** Tradução e notas de Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

HUSSERL, Edmund**. Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica:** introdução geral à fenomenologia pura. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Virginia. **De Carl Rogers a Merleau-Ponty:** a pessoa mundana em psicoterapia. São Paulo: Annablume, 2007.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. **Crítica da razão fenomenológica**. 1. Ed. São Paulo: Nova Stella : Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

PINEL, Hiran. Amizade na educação especial escolar e não escolar: um estudo fenomenológico a partir do filme taiwanês "Eterno verão" (2006), de Leste Chen. In: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva:** conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1990.

RIZO-PATRÓN, Rosemary. **Diferencia y otredad desde la fenomenología de Husserl. Revista de Filosofia Areté.** Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP. vol. XXII, n. 01, 2010, pp. 87-105. Disponível em: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/589. Acesso em: 08-09-2020.

SANTOS, Bento Silva. **Fenomenologia e Idade Média.** 1. ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia:** em busca de uma fundamentação teórica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia.** Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CENÁRIOS SOCIOAFETIVOS RECORRENTES EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM USANDO *LEARNING ANALYTICS*

Jacqueline Mayumi Akazaki [1]
Leticia Rocha Machado [2]
Patricia Alejandra Behar [3]

RESUMO

O panorama da educação Brasileira aponta para um crescimento de ofertas de cursos virtuais, sendo necessário o desenvolvimento de recursos tecnológicos e pesquisas que auxiliem nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação a Distância (EaD). A análise do perfil socioafetivo do aluno em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) é uma das possibilidades para o desenvolvimento de metodologias ou recursos que permitem compreender o estudante, como é o caso do Mapa Social (MS) e Mapa Afetivo (MA). O MS e MA fazem parte do AVA da Rede cOOperativa De Aprendizagem (ROODA) e podem contribuir na visualização de dados das interações sociais e dos estados de ânimo dos alunos no ambiente. Assim, o artigo tem como objetivo mapear os possíveis cenários socioafetivos recorrentes em um AVA usando *Learning Analytics* (LA). A LA é definida como a medida, coleta e análise dos dados. O estudo teve uma abordagem qualitativa e quantitativa. O público-alvo foram 219 estudantes divididos entre graduação, pós-graduação, professores e idosos que participaram de atividades de ensino em uma Universidade Pública Brasileira. Para a coleta foram extraídos os dados do MS e MA no intuito de identificar a relação entre esses dois aspectos. Como resultados, foram criados cenários socioafetivos utilizando LA com o propósito de contribuir na análise do perfil de aprendizagem do estudante, permitindo que o professor possa desenvolver estratégias pedagógicas condizentes com as necessidades de cada sujeito.

Palavras-chave: Indicadores sociais, Estados de ânimo, *Learning Analytics*, Cenários socioafetivos, Rede cOOperativa De Aprendizagem.

[1] Doutoranda no Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, jacquelineakazaki@gmail.com;
[2] Pós-doutora no Curso de Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, leticiarmachado@gmail.com;
[3] Professora Titular na Faculdade de Educação e dos Cursos de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, pbehar@terra.com.br;

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), ao longo dos últimos dez anos, vem se transformando e, consequentemente, acentuado a oferta de cursos virtuais com o intuito de levar a educação a todos os cantos do país (ABED, 2018). Essa modalidade traz a flexibilidade de tempo e local de estudo, porém dificulta a interação física e simultânea entre as partes envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, os desafios para acompanhar o percurso de cada estudante na modalidade a distância são grandes, sendo necessário desenvolver e empregar diferentes estratégias para incrementar os índices de êxito dos alunos em EaD (CÂMARA, 2016).

Para tanto, ao valorizar uma formação mais integral, a Educação passa de forma incisiva a contemplar as dimensões sociais e afetivas. Cabe destacar que, nesta pesquisa, considera-se a construção do conhecimento segundo os pressupostos de Piaget (1973; 2014) no qual as trocas sociais e a afetividade desempenham papeis específicos e vitais para o conhecimento. Na perspectiva piagetiana, entende-se que as interações sociais formam um elo entre o sujeito-meio e, assim, fomentam discussões sobre o objeto de aprendizagem, fazendo com que novas estruturas cognitivas possam ser construídas. Já o afeto está vinculado à motivação de descobrir, despertando o interesse pela investigação, atuando como o motor propulsor das ações do indivíduo (PIAGET, 2014).

Portanto, segundo Dolle (1993), o sujeito aprende não somente por processos afetivos e cognitivos internos, mas, especialmente, pelas demandas provocadas por suas relações sociais. De fato, as relações firmadas entre professor, aluno, objeto de conhecimento e meio representam aspectos essenciais no ensinar e aprender. Essas trocas têm como funções preparar o indivíduo para além da construção do conhecimento, como o viver em sociedade. Nelas estão imersos os atributos afetivos e os sociais, que condicionam profundamente os processos cognitivos (DAMÁSIO, 1996; PIAGET, 2014).

Nesse contexto, entende-se que, embora as ferramentas sejam constantemente aprimoradas proporcionando o aperfeiçoamento da EaD, há questões que ainda necessitam de maior atenção nesta modalidade de ensino, como o reconhecimento das manifestações afetivas dos alunos e as interações que emergem (ou não) nesses espaços. Assim, acredita-se que a posse de tais informações pode fornecer ao professor elementos essenciais para suprir as demandas de seus estudantes ao lhes oferecer ajuda adequada (BARVINSKI et al., 2019).

Com o intuito de potencializar as relações que ocorrem nos processos de ensino e de aprendizagem, compreender os interesses e as particularidades dos alunos e aproximar os atores envolvidos, entende-se que é importante a necessidade de analisar as interações realizadas nestes espaços. Neste cenário, emergiu, no ano de 2010, a área de pesquisa de *Learning Analytics* (LA), como uma solução para tratar essa nova necessidade. A origem está baseada na *web analytics* e despontou, inicialmente, para atender apenas os alunos com dificuldades. No entanto, atualmente é utilizada para o acompanhamento do percurso de todos os estudantes, permitindo a análise individualizada (BAKER e INVENTADO, 2014; SoLAR, 2020). Todavia, os estudos aplicando LA, no contexto brasileiro, em AVA ainda são recentes e escassos (BRASIL et al., 2018).

Diante de tal panorama, este estudo parte de uma reflexão sobre os aspectos sociais e afetivos evidenciados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Nesse âmbito, o objetivo da pesquisa é mapear os possíveis cenários socioafetivos recorrentes no AVA da Rede cOOperativa De Aprendizagem (ROODA) usando *Learning Analytics* (LA). Nessa investigação, os cenários são compreendidos como o mapeamento entre os indicadores do Mapa Afetivo (MA) e do Mapa Social (MS) apresentados no ROODA.

Para tanto, compreende-se que a partir das informações averiguadas, o professor pode aplicar estratégias pedagógicas e tomar decisões respaldadas nas necessidades e interesses dos alunos. Dessa forma, o presente artigo está organizado em seis seções. Na próxima discorre-se sobre o ambiente ROODA, os Mapas Afetivo e Social. Na terceira seção são abordados os conceitos de *Learning Analytics*. Na quarta, descreve-se a metodologia de pesquisa. Na quinta seção são apresentados os resultados. Por fim, são elencadas as considerações finais.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM ROODA: UM FOCO NOS MAPAS AFETIVO E SOCIAL

O Ambiente Virtual de Aprendizagem ROODA (Rede cOOperativa de Aprendizagem) começou a ser desenvolvido no ano de 2000 por um grupo de pesquisa de uma Universidade Pública do Brasil. O ROODA[4] é centrado no usuário, possibilitando aos alunos o acesso à materiais e ferramentas, além de disponibilizar espaços de trocas e envio de atividades com o objetivo proporcionar um local de interação entre seus

[4] Disponível em: https://ead.ufrgs.br/rooda/.

participantes. Portanto, por se tratar de um ambiente institucional, está em constante atualização a fim de acompanhar as mudanças emergentes da comunidade acadêmica (BEHAR, 2019).

A pesquisa deste artigo foi desenvolvida no ROODA por ser o AVA adotado nas disciplinas e cursos de extensão de experimentação. A Rede cOOperativa de Aprendizagem conta com um total de 26 funcionalidades de comunicação (síncronas e assíncronas), além do Mapa Social (MS) e do Mapa Afetivo (MA). O MS e o MA são empregados para identificar as interações sociais e afetivas de um aluno. Essas funcionalidades são utilizadas exclusivamente pelo professor para visualizar graficamente os aspectos manifestados pelos estudantes participantes do ROODA. Os dados são obtidos dos recursos de comunicação como o Diário de Bordo, Fórum, Contatos (recursos semelhantes ao e-mail) e Bate-papo, além de comentários inseridos no Webfólio e na Biblioteca (LONGHI, 2011; BEHAR, 2019), mostrados na Figura 1.

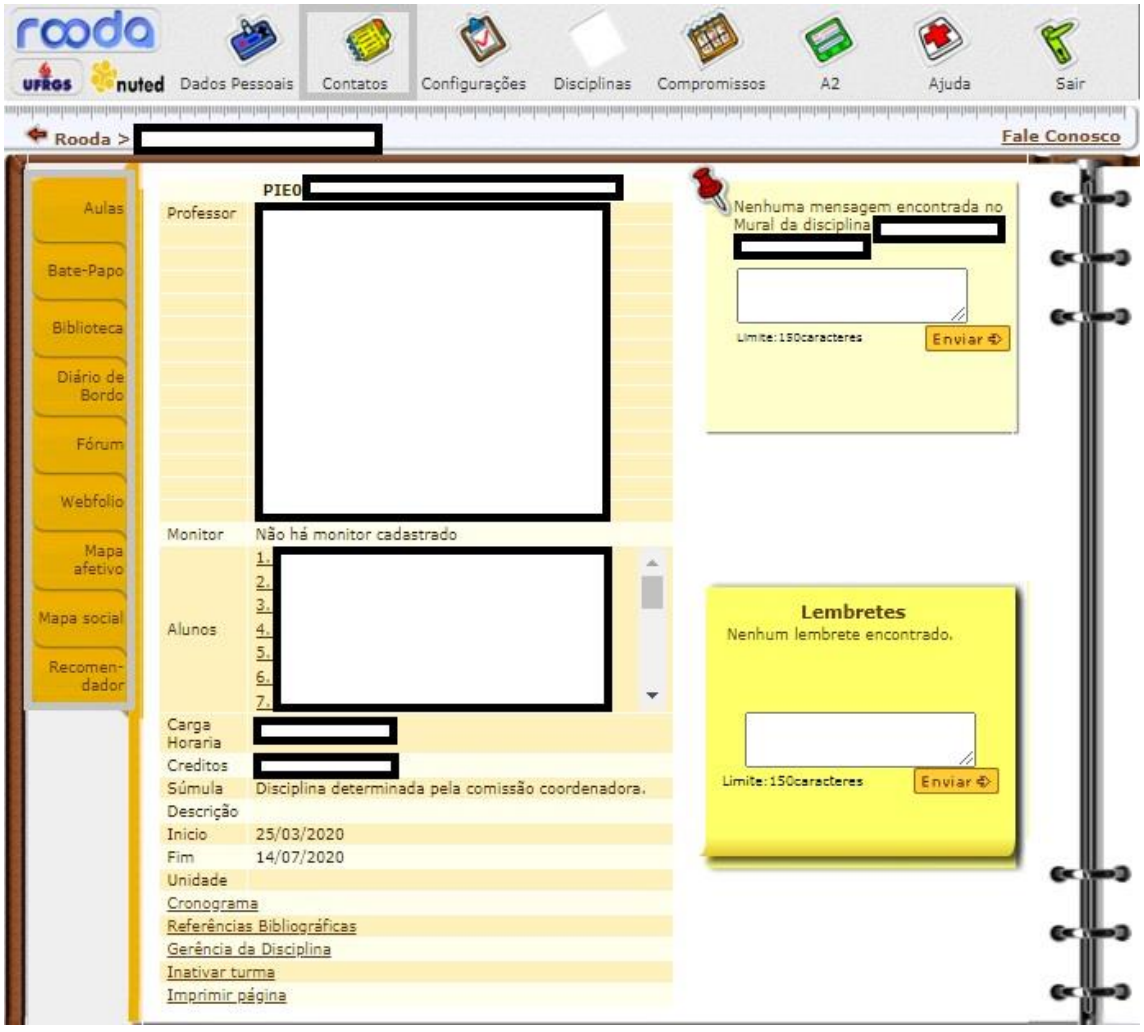


Figura 1. Tela Inicial do ROODA.

Fonte: https://ead.ufrgs.br/rooda/

O MA foi concebido para apresentar, de forma gráfica, o estado de ânimo do aluno que pode ser animado, desanimado, satisfeito e insatisfeito, através da análise de sua atuação no ambiente (LONGHI, 2011). A inferência é feita por meio de um mecanismo denominado raciocínio probabilístico, cujos dados de evidência coletados são a subjetividade em texto, as ações efetuadas no ambiente virtual e os traços de personalidade. Dessa forma, o professor pode escolher visualizar o aluno por semana ou mês. Assim, na Figura 2 é apresentado o MA, no sentido horário, o primeiro quadrante indica o estado de ânimo Satisfeito; o segundo, Animado; o terceiro, Desanimado; e o quarto, Insatisfeito.

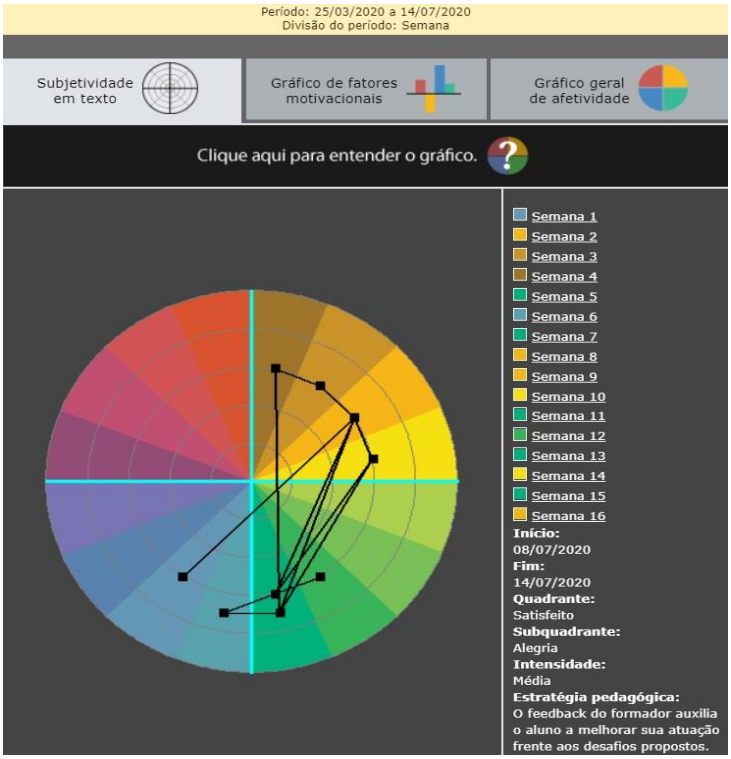


Figura 2. Mapa Afetivo.

Fonte: https://ead.ufrgs.br/rooda/

A descrição dos quatro estados de ânimo do Mapa Afetivo definidos por Longhi (2011) são:

1) **Satisfeito**: indica que o estudante revela alegria, entusiasmo, satisfação e orgulho pelo cumprimento da tarefa. Proporciona ao aluno melhoria da autoestima e do bem-estar à medida que estabelece o alcance de um objetivo e a celebração do sucesso. Quando manifestadas em excesso, situações adversas podem ocorrer. Um sujeito muito orgulhoso pode provocar inveja; o entusiasmo ou a alegria demasiadamente pode gerar declínio de

produtividade, do mesmo modo que alto nível de satisfação pode desencorajar a exploração de novas alternativas.

2) **Animado**: evidencia que o estudante de algum modo demonstra dentro da família afetiva esperança, interesse, serenidade e surpresa para enfrentar os desafios da aprendizagem. O aluno neste estado de ânimo revela disposição de confiança para explorar, desenvolver e continuar o aprendizado. Porém, é possível assumir conotação negativa: estar tranquilo demais pode induzir o sujeito à desistência, estar muito esperançoso pode levá-lo ao descompromisso, estar muito interessado pode causar dispersão e ficar exageradamente surpreso pode desencadear ideias confusas.
3) **Desanimado**: sugere que o estudante por algum meio demonstra ou reprime a manifestação de culpa, medo, vergonha e tristeza por não conseguir acompanhar o conteúdo. As possíveis adversidades que podem ocorrer, são capazes de conduzir o aluno a desistência. Contudo, é possível assumir implicações desejáveis, como repensar as atitudes, readaptar-se às novas condições e evitar problemas.
4) **Insatisfeito**: expressa ou tenta não transparecer irritação, desprezo, aversão e inveja. Nota-se com frequência manifestações de agressividade, a partir das quais o estudante pode fomentar intenções de represália ou vingança. Por outro lado, pode assumir conotação positiva, como manter o grupo unido para atingir objetivos comuns, aptidão para se confrontar frente às injustiças, superar obstáculos, provocar admiração diante de exemplos de colegas e professores, estimular novas atitudes, desencadear mudanças de comportamento, repensar sobre as normas sociais e aumentar a sensação de segurança.

O MS é uma funcionalidade que tem por objetivo apresentar as relações sociais formadas no ambiente, possibilitando a identificação dos sujeitos participantes na forma de sociogramas, sendo explicitado, visualmente, a posição ocupada pelo indivíduo no grupo e o núcleo de relações que se formam ao seu redor. Assim, é possível perceber a posição social de cada participante e sua relação com o restante do grupo (MORENO et al., 1972). Os indicadores de interação social permitem visualizar vínculos, influências e preferências que existem em uma certa disciplina ou em um grupo (BEHAR, 2019). Assim, a partir do MS é realizado o cálculo do grau do indicador social: ausência,

colaboração, distanciamento pela turma, evasão, grupos informais e popularidade (BARVINSKI et al., 2019), conforme ilustrado na Figura 3.

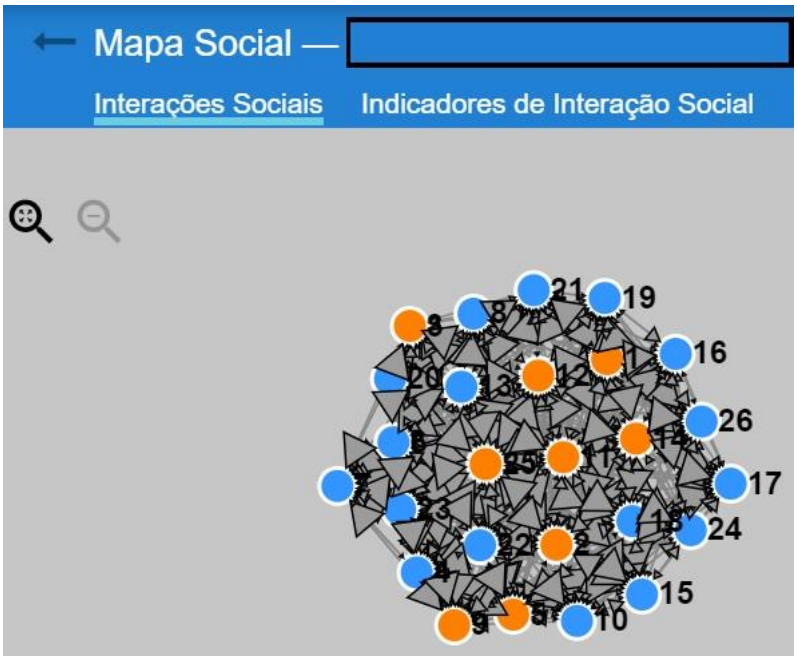


Figura 3. Mapa Social.

Fonte: https://ead.ufrgs.br/rooda/

A definição dos seis indicadores do Mapa Social são:

1) **Ausência**: o sujeito entra no ambiente virtual de aprendizagem e não retorna às solicitações de contato da turma (professores, monitores e alunos).
2) **Colaboração**: o usuário contribui através do compartilhamento de arquivos, conteúdos, imagens, páginas e links.
3) **Distanciamento pela turma**: o estudante envia mensagens e publica no ambiente virtual de aprendizagem, mas não recebe retorno dos pares.
4) **Evasão**: o investigado nunca acessou a atividade de ensino (disciplinas ou cursos) em questão, não estabelecendo trocas.
5) **Grupos informais**: o aluno apresenta troca de mensagens estabelecidas entre três ou mais sujeitos, podendo ser assim verificada a existência de grupos entre os participantes.
6) **Popularidade**: o usuário mantém uma frequência maior de interações em relação ao restante da turma, baseada em uma média entre todos os estudantes, destacando àqueles que estão acima.

Desta forma, tanto o MA como o MS podem auxiliar na prática pedagógica do professor no virtual, no sentido de apontar o perfil dos alunos de forma gráfica e simples. Na próxima seção, são explicados o conceito de *Learning Analytics*, o modelo de referência e o processo geral no qual este trabalho está baseado.

LEARNING ANALYTICS

A *Learning Analytics* (LA) surgiu como uma solução para tratar da necessidade de potencializar as relações que ocorrem através da tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem. Além de compreender os interesses e as carências dos alunos, despontando para atender, principalmente, os estudantes com dificuldades na construção de conhecimentos (SIEMENS e BAKER, 2012; BAKER e INVENTADO, 2014; MOISSA et al., 2015).

Desse modo, a LA é definida como a medição, coleta, análise e o relato dos dados sobre os alunos e seus contextos de aprendizagem. Portanto, verifica-se que seu foco é de aproximar os atores envolvidos e analisar as interações realizadas pelos estudantes nos espaços virtuais (MOISSA et al., 2014; CADAVID e CORCHO, 2018; SoLAR, 2020).

A partir de uma investigação multidisciplinar, Dyckhoff et al., (2012) e Moissa et al., (2014) desenharam um modelo de referência baseado em quatro dimensões, que são: o quê, por quê, como e quem, conforme pode ser visto na Figura 4.

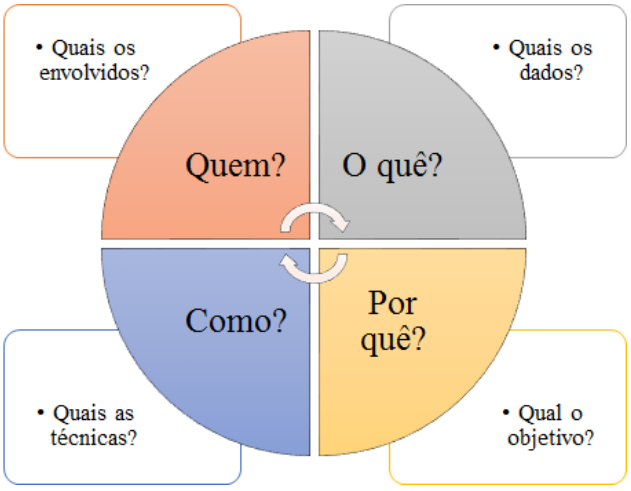


Figura 4. Modelo de Referência de *Learning Analytics*.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020) baseado em Anna Lea Dyckhoff et al., (2012) e Barbara Moissa (2014).

As quatro dimensões deste modelo são:

- **O quê?** Refere-se aos tipos de dados coletados. Estes podem ser provenientes de ambientes virtuais de aprendizado, fontes instrucionais, redes sociais, entre outros.
- **Por quê?** Está relacionado com os objetivos e resultados da análise realizada, podendo ser: monitoramento e análise, predição e intervenção, tutoria e monitoria, avaliação e *feedback*, adaptação, reflexão, personalização e recomendação.
- **Como?** Está ligado às diferentes técnicas que podem ser empregadas para detectar padrões contidos nos dados.
- **Quem?** Está direcionado ao público envolvido, que podem ser os alunos, professores, instituições educacionais, pesquisadores, projetistas de sistema, entre outros.

Como já foi dito, neste estudo os tipos de dados coletados são advindos do AVA ROODA, os objetivos e resultados estão na classe de monitoramento, análise e personalização. A técnica empregada foi o mapeamento manual dos indicadores e o público-alvo são os professores e alunos.

Dessa forma, ressalta-se a importância de LA diante da compreensão e otimização do aprendizado, acompanhando o percurso dos estudantes, permitindo a análise específica e individualizada. Assim, o processo geral de LA definido por Chatti et al., (2013) é um ciclo interativo realizado em três etapas principais: (1) coleta de dados e pré-processamento, (2) análise e ação e (3) pós-processamento, ilustrado na Figura 5.

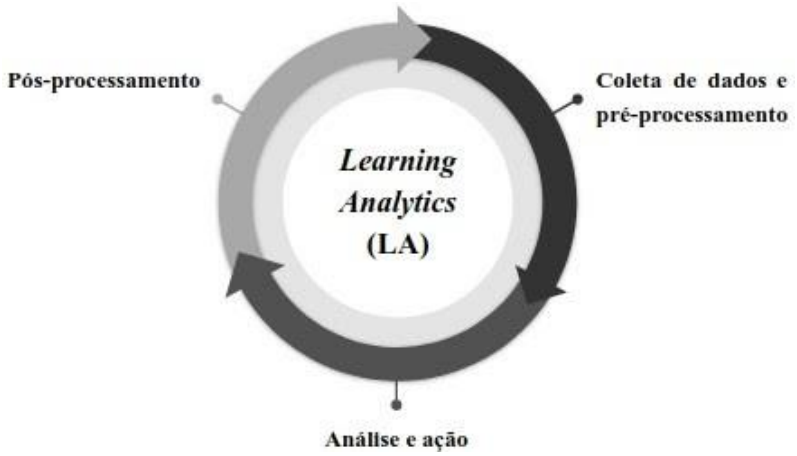


Figura 5. Processo geral de *Learning Analytics*.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020) baseado em Mohamed Amine Chatti et al., (2013).

A *coleta de dados* é o primeiro passo, envolvendo a busca em ambientes e sistemas educacionais. Já o segundo, o *pré-processamento*, visa a eliminação de atributos irrelevantes. Assim, ao término dessa etapa os dados são disponibilizados em um formato que podem ser usados como entrada para um método de LA.

Portanto, uma vez com os dados pré-processados, diferentes técnicas podem ser aplicadas a fim de descobrir padrões ocultos úteis nas informações, esse é o objetivo da fase de *Análise e ação*. Na sequência ocorre o *Pós-processamento*, em que são realizados a compilação e o refinamento dos dados a partir de fontes adicionais, o estabelecimento de atributos para as iterações, a identificação de métricas e a modificação das variáveis de análise.

Assim, considerando as fases de LA, bem como os indicadores mapeados nos MS e MA, a seguir é apresentada a metodologia empregada para a realização da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa tem como objetivo mapear os cenários socioafetivos recorrentes em um Ambiente Virtual de Aprendizagem usando *Learning Analytics* (LA). Para isso, foi aplicada uma abordagem qualitativa e quantitativa do tipo estudo de casos múltiplos que, de acordo com Yin (2015) possibilita comparações de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. O público-alvo foram alunos de graduação, pós-graduação e cursos de extensão ofertados em uma Universidade Pública do Brasil. Assim, foram feitos dez estudos de caso nos quais possibilitaram aplicar *Learning Analytics* e atender o objetivo da pesquisa. Para isso, foi necessário realizar três etapas, conforme é apresentado a seguir:

1) Coleta de dados e pré-processamento: ocorreram a partir da interação e produção tecnológica no ROODA, durante o período de 1º/2019 a 1º/2020 em dez atividades de ensino (sete disciplinas e três cursos) totalizando 219 alunos, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Mapeamento dos estudos de casos.

Estudo de caso	Atividade de ensino	Modalidade	Período	Quantidade de semanas	Número de alunos
1	Licenciatura A	Híbrida	1º/2019	17	16
2	Licenciatura B	Presencial	1º/2019	17	16
3	Licenciatura A	Híbrida	2º/2019	17	10
4	Licenciatura B	Presencial	2º/2019	17	21

5	Licenciatura A	Híbrida	1º/2020	16	14
6	Pós-graduação A	Híbrida	1º/2020	16	23
7	Pós-graduação B	Híbrida	1º/2020	15	6
8	Curso A	A distância	1º/2020	6	27
9	Curso B	A distância	1º/2020	17	48
10	Curso C	A distância	1º/2020	6	38
Média de semanas				**14**	
Total de alunos				**219**	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

As disciplinas da graduação e da pós-graduação foram ofertadas em uma Universidade Pública Brasileira entre os anos de 2019 e 2020, no qual participaram 106 alunos. Os cursos realizados a distância aconteceram no ano de 2020, obtendo um total de 113 sujeitos que tiverem seus dados analisados. Cabe ressaltar que, a quantidade média de semanas nos estudos de casos foram 14 e que a modalidade que teve uma maior oferta foi a híbrida.

2) Análise e ação: essa etapa foi realizada a partir do mapeamento dos indicadores sociais e dos estados de ânimo. Assim, para a organização dos dados coletados, em cada uma das atividades de ensino, foi criada uma planilha para mapear os cenários encontrados advindos dos MA (animado, desanimado, satisfeito e insatisfeito) e MS (ausência, colaboração, distanciamento pela turma, evasão, grupos informais e popularidade).

3) Pós-processamento: por fim, a planilha foi refinada contabilizando os mapeamentos recorrentes. Dessa maneira, foram criados os cenários socioafetivos, totalizando 56. Nesta etapa, percebeu-se que, no MA havia semanas que não aparecia o estado de ânimo do aluno e o mesmo ocorreu para o MS, no qual também existiram semanas em que não foi possível encontrar o estudante em nenhum indicador social. Assim, dos 56 cenários contabilizados, 18 não possuíam pelo menos um dos indicadores (social ou afetivo) e, nesse estudo, eles foram contabilizados, porém não analisados, já que o objetivo era mapear as interações e comunicações. Desse modo, retirando estes casos, obteve-se um total final de 38 cenários socioafetivos.

Nesse sentido, na próxima seção são apresentados os resultados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado dos mapeamentos entre os indicadores afetivos e sociais pode ser visto no Quadro 2. A primeira coluna apresenta os cenários encontrados a partir das combinações realizadas, a segunda os estados de ânimo, a terceira os indicadores sociais e na última é realizado o cálculo do número de vezes que cada cenário apareceu no total dos dez estudos de casos analisados. Cabe salientar que um estudante só pode estar presente em um indicador afetivo em determinada semana, porém pode estar em mais de um social.

Quadro 2. Mapeamento dos cenários socioafetivos.

Cenário	Indicador Afetivo	Indicador Social			Quantidade
C1	animado	ausência	-	-	63
C2	animado	colaboração	-	-	95
C3	animado	distanciamento pela turma	-	-	22
C4	animado	grupos informais	-	-	3
C5	animado	popularidade	-	-	12
C6	animado	ausência	colaboração	-	81
C7	animado	colaboração	distanciamento pela turma	-	16
C8	animado	colaboração	grupos informais	-	4
C9	animado	colaboração	popularidade	-	20
C10	animado	grupos informais	popularidade	-	8
C11	animado	colaboração	grupos informais	popularidade	18
C12	desanimado	ausência	-	-	11
C13	desanimado	colaboração	-	-	25
C14	desanimado	distanciamento pela turma	-	-	5
C15	desanimado	popularidade	-	-	6
C16	desanimado	ausência	colaboração	-	25
C17	desanimado	colaboração	distanciamento pela turma	-	8
C18	desanimado	colaboração	grupos informais	-	1
C19	desanimado	colaboração	popularidade	-	14
C20	desanimado	grupos informais	popularidade	-	2
C21	desanimado	colaboração	grupos informais	popularidade	10
C22	insatisfeito	ausência	-	-	5
C23	insatisfeito	colaboração	-	-	3
C24	insatisfeito	ausência	colaboração	-	1

C25	insatisfeito	colaboração	distanciamento pela turma	-	2
C26	insatisfeito	colaboração	popularidade	-	1
C27	insatisfeito	grupos informais	popularidade	-	2
C28	insatisfeito	colaboração	grupos informais	popularidade	2
C29	satisfeito	ausência	-	-	40
C30	satisfeito	colaboração	-	-	109
C31	satisfeito	distanciamento pela turma	-	-	23
C32	satisfeito	grupos informais	-	-	2
C33	satisfeito	popularidade	-	-	18
C34	satisfeito	ausência	colaboração	-	79
C35	satisfeito	colaboração	distanciamento pela turma	-	11
C36	satisfeito	colaboração	popularidade	-	18
C37	satisfeito	grupos informais	popularidade	-	12
C38	satisfeito	colaboração	grupos informais	popularidade	25

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Assim, como visto no Quadro 2, foram identificados 38 cenários socioafetivos, dessa forma, foi realizada uma análise dos 3 mapeamentos que apareceram uma maior quantidade de vezes em cada um dos indicadores afetivos. Na Figura 6 são mostradas as 11 combinações encontradas para o animado e os indicadores sociais. Em seguida, são discutidos os 3 cenários que mais se repetiram.

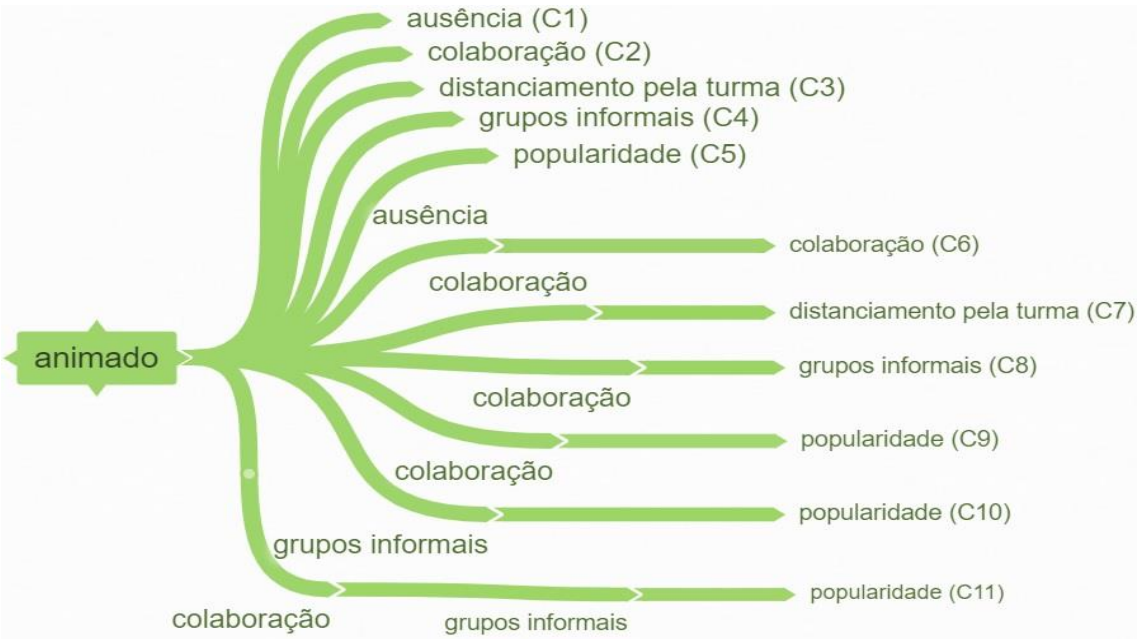


Figura 6. Animado e seus indicadores sociais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020). Legenda: C = cenário.

Os cenários C2, C6 e C1 foram os mais frequentes, correspondendo respectivamente a quantidade de 95, 81 e 63 vezes. O C2 aponta que o estudante está animado e é colaborativo, ou seja, compartilha materiais com os colegas. O C6 demonstra que o aluno está animado, ausente e é colaborativo, desse modo, ao entrar no ambiente posta arquivos, mas não retorna às solicitações da turma. Por fim, o C1 indica que o sujeito está animado e ausente, sendo assim, utiliza pouco as funcionalidades de comunicação. Na Figura 7 são apresentados os 10 cenários descobertos para o desanimado e os indicadores sociais.

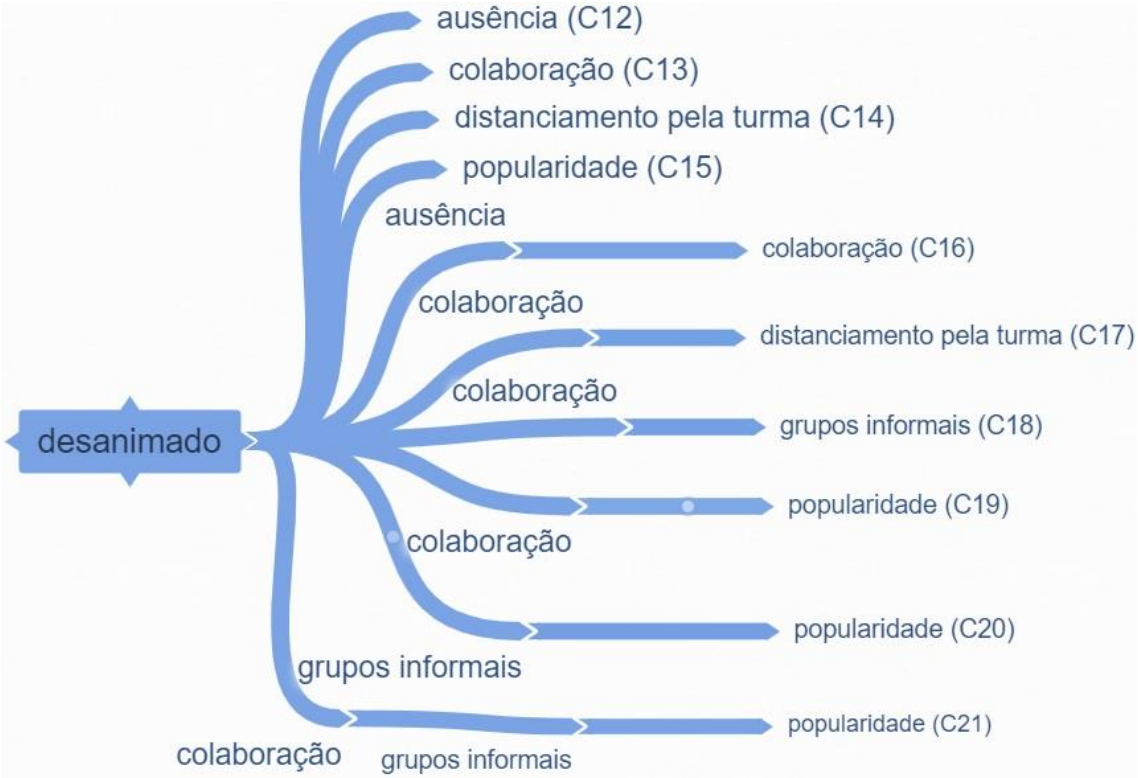


Figura 7. Desanimado e seus indicadores sociais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020). Legenda: C = cenários.

Os C13 e C16 apareceram 25 vezes nos estudos de caso analisados e o C19 um total de 14. O C13 aponta que o estudante está desanimado mas é colaborativo, ou seja, costuma compartilhar materiais com seus pares. O C16 indica que o sujeito está desanimado, ausente e é colaborativo, desse modo, ao entrar no ambiente posta arquivos, mas não retorna às solicitações da turma. O C19 significa que o sujeito está desanimado ao mesmo tempo que é colaborativo e popular, sendo assim, provavelmente esteja ativo nas interações sociais e contribuindo com os colegas, porém, por algum motivo, continua

desanimado. Para o mapeamento do estado de ânimo insatisfeito e seus indicadores sociais, foram localizados 7 cenários, ilustrados na Figura 8.

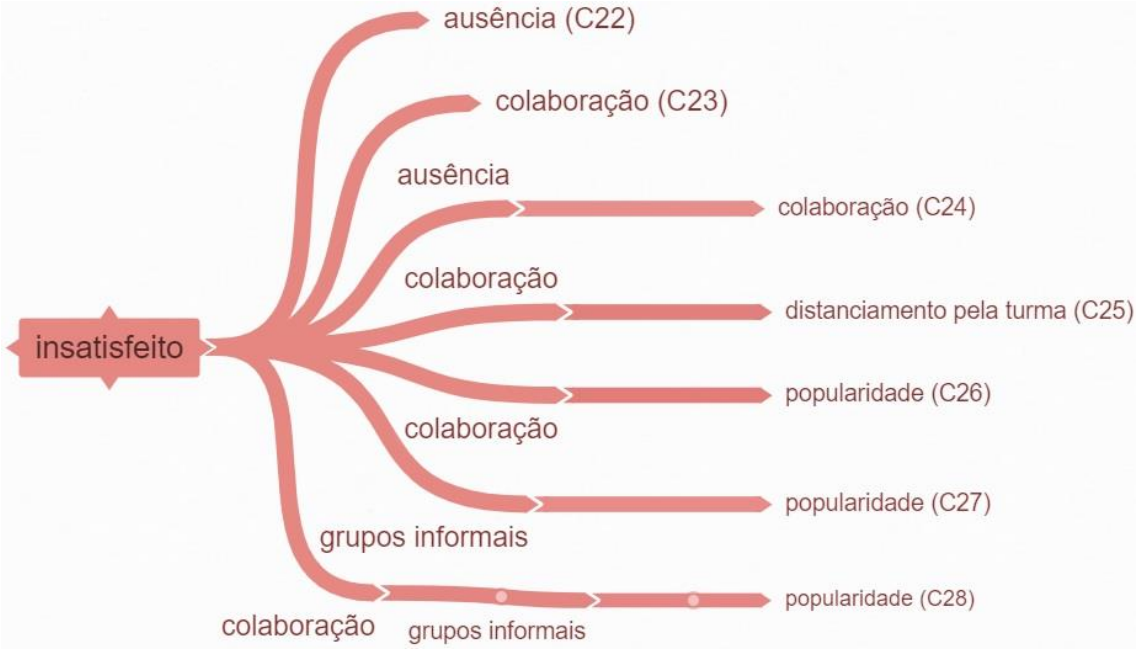


Figura 8. Insatisfeito e seus indicadores sociais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020). Legenda: C = cenário.

O C22 foi contabilizado 5 vezes, o C23 um valor de 3 e os C25, C27 e C28 o total de 2 ocorrências, sendo assim, analisou-se esses 5 cenários. O C22 corresponde ao estudante que está insatisfeito e ausente, ou seja, ao entrar no ambiente virtual de aprendizagem não retorna às solicitações da turma. O C23 indica um sujeito insatisfeito e colaborativo, portanto, compartilhando materiais com os colegas. O C25 denota um aluno que está insatisfeito e distanciado pela turma, mas é colaborativo, dessa forma, posta arquivos para seus pares, contudo não recebe um retorno. O C27 aponta para um discente que está insatisfeito, participando de um ou mais grupos de comunicação restrita e é popular, portanto está empenhando nas interações dentro do ambiente virtual de aprendizagem. Por último, o C28 demonstra que o estudante está insatisfeito, colaborando, participando de um ou mais grupos informais e é popular, assim, ele está ativo nas interações sociais, bucando contribuir com os colegas, mas por algum motivo, está encontrando em um ou mais grupos uma possibilidade maior de comunicação. A Figura 9 contempla o indicador afetivo insatisfeito e os sociais.

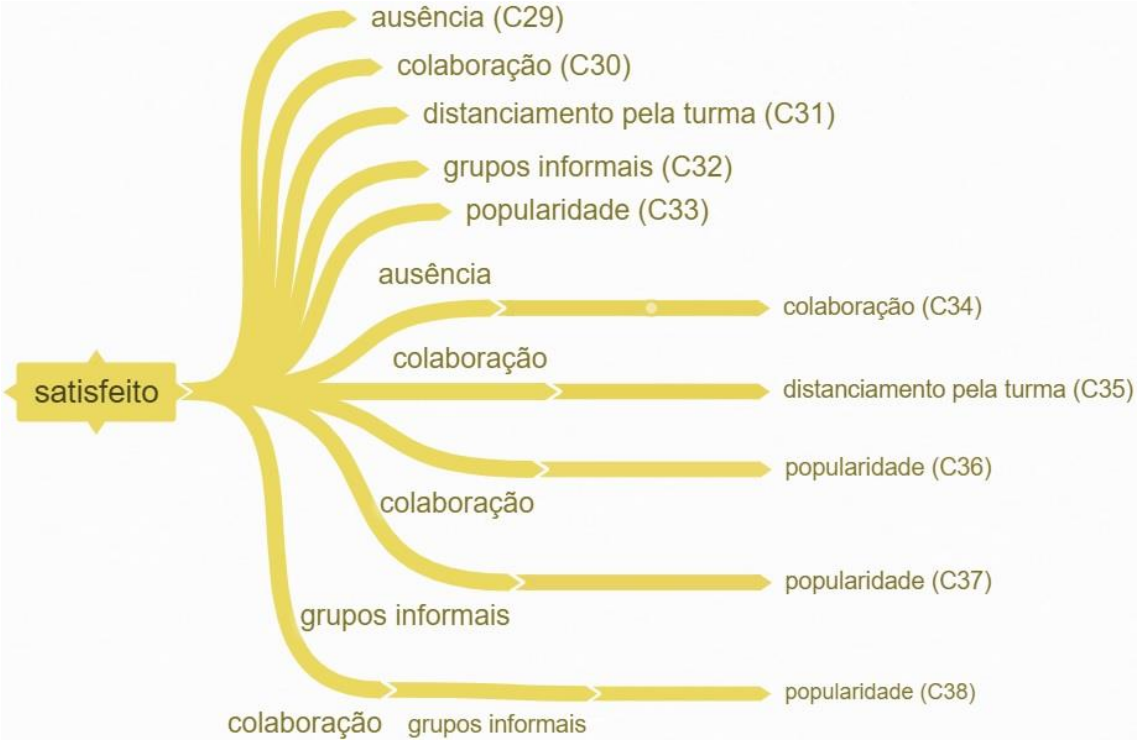


Figura 9. Satisfeito e seus indicadores sociais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020). Legenda: C = cenário.

Os cenários C30, C34 e C29 foram os mais recorrentes, aparecendo na quantidade respectivamente de 109, 79 e 40 vezes. O C30 indica que o estudante está satisfeito e é colaborativo, assim, compartilha materiais com os colegas. O C34 denota um sujeito que está satisfeito, ausente e colabotativo, dessa forma, posta arquivos, mas ao entrar no ambiente virtual de aprendizagem não retorna às solicitações da turma. Finalmente, o C29 aponta um aluno que está satisfeito e ausente, portanto, ao entrar no ambiente não responde seus colegas e professores.

Desse modo, os cenários socioafetivos encontrados podem se repetir em outras situações, ou não, dependendo das práticas pedagógicas, ferramentas de comunicação adotadas em cada situação e do perfil do aluno. Nesse contexto, a principal contribuição deste trabalho é apontar a existência de determinados cenários que podem ser inferidos. A partir desses dados, os professores podem decidir como agir de posse dessas informações, podendo desenvolver estratégias pedagógicas consistentes com as necessidades de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação a Distância (EaD), o afastamento físico entre os atores do processo educacional tornam suas relações singulares. Diante disso, as formas de conhecer o outro, comunicar e atuar em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) são elementos de análise para uma contínua qualificação dessa modalidade de ensino. Assim, dado as suas particularidades, também há de considerar a relevância que os processos sociais e afetivos desempenham sobre a aprendizagem. Portanto, faz-se necessário desenvolver funcionalidades analíticas, de modo a dotar o AVA de novos recursos com potencial para promover práticas pedagógicas mais sensíveis ao paradigma da EaD.

Desta forma, é vantajoso que o docente domine essas novas ferramentas e compreenda o perfil socioafetivo do aluno. Ao atender seus interesses e necessidades individuais, almeja-se contribuir com o fornecimento de subsídios para que os professores possam refletir sobre suas ações nos processos de ensino e aprendizagem e na tomada de decisões.

No presente estudo foram mapeados alguns cenários socioafetivos, mas é possível que hajam outros. A variação pode acontecer ao serem utilizadas diferentes funcionalidades em situações distintas.

As possibilidades de pesquisas futuras estão relacionadas à criação de estratégias pedagógicas para os cenários identificados e a investigação dos casos nos quais não haviam indicadores sociais ou afetivos em determinada semana.

REFERÊNCIAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. CensoEAD.BR - Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2018. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1644/2019/10/censoeadbr__2018/2019. Acesso em: 02 set. 2020.

BAKER, R. S. J. D; INVENTADO P. S. **Educational Data Mining and Learning Analytics.** In: Larusson, J. A.; White, B. [Eds.]. Learning Analytics: From Research to Practice. New York: Springer, 2014.

BARVINSKI C.; FERREIRA G.; MACHADO L.; LONGHI M.; BEHAR P. **Construction of a socio-affective profile model of students in virtual learning environment.** International KES Conference on Smart Education and Smart E-Learning. Springer, Singapore, p. 159-168, 2019. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-8260-4_15. Acesso em: 02 set. 2020.

BEHAR, P. A. e colaboradores. **Recomendação Pedagógica em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

BRASIL, P. C.; MEDEIROS, T. J.; NUNES I. D. **Uma Revisão Sistemática Sobre o Uso de Learning Analytics em Ambientes Virtuais de Aprendizagem Brasileiros.** In: III Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl + E), 2018, Fortaleza. Disponível em: <http://ceur-ws.org/Vol-2185/>. Acesso em: 02 set. 2020.

CÂMARA, K. M. F. **Perfil dos alunos do curso de Pedagogia EaD do polo de Macau da UFRN: desafios, vantagens e sucessos da aprendizagem**. 2016. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Macau, 2016.

CADAVID, J. M.; CORCHO, A. P. **A systematic literature review in Learning Analytics**. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, v. 7, n. 1, p. 429, 2018. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/8268. Acesso em: 02 set. 2020.

CHATTI, M. A.; DYCKHOFF, A. L.; SCHROEDER, U.; THUS, H. **A reference model for learning analytics.** International Journal of Technology Enhanced Learning, v. 4, n. 5-6, p. 318-331, 2013. Disponível em: https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJTEL.2012.051815. Acesso em: 02 set. 2020.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** VICENTE, D.; SEGURADO, G (Trad.). São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DOLLE, J. M. **Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DYCKHOFF, A. L.; ZIELKE, D.; BüLTMANN, M.; CHATTI, M. A.; SCHROEDER, U. **Design and implementation of a learning analytics toolkit for teachers**. Journal of Educational Technology & Society, v. 15, n. 3, p. 58-76, 2012. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.15.3.58.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

LONGHI, M. T. **Mapeamento de aspectos afetivos em um ambiente virtual de aprendizagem.** 2011. 273f. Tese de Doutorado (Doutorado em Informática na Educação), Centro Interdisciplinar de Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOISSA, B.; GASPARINI, I.; KEMCZINSKI, A. **Learning Analytics: um mapeamento sistemático**. Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE, p. 283-290, 2014. Disponível em: http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_262.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

MOISSA, B.; GASPARINI, I.; KEMCZINSKI, A. **Educational Data Mining versus Learning Analytics: estamos reinventando a roda?** Um mapeamento sistemático. In: Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2015, Maceió Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5442>. Acesso em: 02 set. 2020.

MORENO, J. L. **Fundamentos de la sociometría**. Buenos Aires: Paidós, 1972.

PIAGET, J. **As operações lógicas e a vida social**. PIAGET J. (Org.), Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** SALTINI, C. J. P. e CAVENAGHI, D. B. (Trad.). Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SIEMENS, G.; BAKER, R. SJ. de. **Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration**. Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge, p. 252-254, 2012. Disponível em: https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2330601.2330661. Acesso em: 02 set. 2020

SoLAR. **Society for Learning Analytics Research (SoLAR), 2020.** Disponível em: https://solaresearch.org/about/. Acesso em: 02 set. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.

CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE EDUCAÇÃO EM ANTONIO GRAMSCI

João Paulo Danieli [1]

RESUMO

O estudo tem por base uma pesquisa bibliográfica, onde teve como objeto de investigação a educação do campo e os movimentos sociais da região Sudoeste do Paraná. Desse estudo, também analisamos as concepções históricas do que é o Estado, de pensadores como Hegel, Marx e Gramsci. Esse último, tendo um aprofundamento mais minucioso sobre o Estado e Educação. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é entender a partir das concepções gramsciana o que é o Estado, bem como o desenvolvimento do conceito de Estado *Ampliado*, junção entre Sociedade Política e a Sociedade Civil. Além de introduzir novos conceitos que serão importantes para compreender como funciona o Estado, como: bloco histórico, hegemonia, contra hegemonia e intelectuais orgânicos. Também sua contribuição para a Educação, propondo uma Escola Unitária, desenvolvendo a educação relacionada ao trabalho. Para Gramsci é preciso entender as relações do trabalho para compreender a educação. Propôs o trabalho como um princípio educativo. Para a realização desse trabalho seguimos alguns passos metodológicos, como: levantamento bibliográfico e desenvolvimento teórico.

Palavras-chave: Antonio Gramsci, Estado Ampliado, Educação e Trabalho, Escola Unitária.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como base, a partir de pesquisa bibliográfica, onde teve como objeto de investigação a construção da educação do campo no Sudoeste do Paraná, com a participação dos Movimentos Sociais (DANIELI, 2014). Para compreender essa construção histórica da educação do campo, na região investigada, nos propusemos entender as relações entre Estado e Educação. Traçando como caminho, entender as concepções de Estado, a partir dos clássicos como: Hegel, Marx e Gramsci. Aqui, vamos apresentar especificamente a Concepção de Estado de Antonio Gramsci[2].

[1] Mestre em Educação pela Universidade Estaudal de Maringá – UEM, Paraná. Professor Colaborador da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Franscisco Beltrão. e-mail: joaopaulojb@gmail.com.

[2] Antonio Gramsci nasceu em Alles, na Sardenha, Itália em 22 de janeiro de 1891, e faleceu no dia 27 de abril de 1937, com 46 anos de idade. Em 1914, com 23 anos, dedicou-se, sobretudo à educação de jovens operários. Gramsci transformou-se num jornalista notável, um escritor articulado da teoria política, escrevendo para o jornal "L'Avanti", órgão oficial do Partido Socialista e para outros jornais socialistas na Itália. Escrevia sobre teatro, crônica, política local, regional, e, a luta social como forma de crescimento da consciência operária (COUTINHO, 1981). Em 1924, com 33 anos de idade Gramsci conseguiu ser eleito ao Parlamento (Deputado). No dia nove de novembro de 1926, participou do debate no parlamento sobre as leis repressivas que instituíram a ditadura Fascista sobre a Itália. Nesta mesma data, Gramsci foi preso pelo regime Fascista às 22h30min em sua residência em Roma, por estar organizando um grupo contra o Fascismo. Na prisão de Regina Coeli, foi sentenciado há 20 anos, 4 meses e 5 dias de prisão, por conspiração e incitamento ao ódio de classe e à guerra civil, à insurreição e à modificação violenta da constituição e, da forma de governo. Na prisão escreveu as *Cartas* e os *Cadernos do Cárcere* escritas somente em 1929 três anos depois de sua prisão. Ano que Gramsci obteve licença para manter consigo caderno e material para escrita.

Gramsci é um pensador Italiano, do final do século XIX e do início do século XX, com uma contribuição enorme e rica sobre vários temas, entre elas: política, educação, cultura, moral, etc. Esses escritos o colocam como um dos principais escritores das ciências políticas e das humanas. Inovou em alguns conceitos, como: hegemonia, contra hegemonia, Estado Ampliado, Intelectuais Orgânicos, Educação e Trabalho, Escola Unitária, entre outros.

Deixou muito claro sua posição política, opondo-se à elite italiana, defendendo as classes operárias e de trabalhadores. Sua proposta, é que essas classes construíssem um modo de viver e pensar opondo-se ao modo burguês de concepção de mundo. E esta ascendência levaria a criação dos próprios intelectuais orgânicos da classe trabalhadora/operária.

Por ter esse posicionamento e ser eleito deputado, debateu no parlamento com muitos políticos que defendiam politicas repressoras e autoritárias, entre eles Benito Mussolini, ditador do Fascismo na Itália. Por ter esse posicionamento e criticar as leis repressivas da ditadura Facista, foi preso e condenado a prisão.

Sobre a educação, Gramsci deixou grande contribuição e dois pontos são importantes destacar, que serão apresentados. Primeiro, apontou e fundamentou que a educação é elitista e dualista. Segundo, que a educação está associada ao trabalho. Para ele é nas relações de trabalho que vamos entender a educação. Propondo o trabalho como princípio educativo a partir de uma proposta de uma escola, a Unitária.

A estrutura desse trabalho foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, a concepção de Gramsci sobre Estado, ou seja, o Estado *Ampliado* (Sociedade política + Sociedade Civil) e os conceitos que a compõem. E no segundo momento, a contribuição de Gramsci para Educação. Como ele apresenta, a educação (por ser dualista e elitista), a discussão entre educação e trabalho, e por fim, sua proposta da Escola Unitária.

2. METODOLOGIA

Para a elaboração desse trabalho, a metodologia de pesquisa sobre o objeto de estudo, foi realizado a partir de *levantamento bibliográfico*. Num primeiro momento com as obras do autor, posteriormente livros que analisam e comentam a temática. Isso contribui para construirmos a fundamentação teórica e para ser coerente com o que o autor escreveu.

Para tal levantamento bibliográfico em que se estrutura o presente trabalho, apresento uma das principais obras escrita por Gramsci, *Os Cadernos do Cárcere*. Nos comentadores autores renomeados (principalmente autores italianos) sobre a própria temática, como:

Giovani Semeraro, Paolo Nosella, Luciano Gruppi, Hugues Portelli, Carlos N. Coutinho, entre outros.

3. CONCEPÇÃO DE *ESTADO AMPLIADO (Sociedade Política + Sociedade Civil)*

Os estudos de Gramsci residiram na definição do caráter do Estado ocidental capitalista contemporâneo. Ele se "debruça sobre o capitalismo na sua fase monopolista, do século XX, e num país da periferia europeia (a Itália), a partir de uma significativa *socialização da política*, constituindo sua preocupação central" (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 43). Como Mendonça (2012, p. 350) afirma, "o Estado em Gramsci não é sujeito e nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade".

Segundo Coutinho (1981, p. 89-90), Gramsci viveu e estudou numa época e num âmbito geográfico, onde se generalizou a complexidade do fenômeno estatal. Também presenciou os processos da participação política nos países ocidentais (formação de sindicatos, de partidos de massas, conquista do sufrágio, etc.), surgindo uma nova fase social, dotada de leis e de funções relativamente autônomas e especificas, tanto da esfera econômica quanto dos aparelhos repressivos do Estado.

Gramsci preocupou-se em analisar as mudanças qualitativas que se processam no conteúdo e na forma do trabalho, na organização da produção e nas relações de poder que engendram essa nova cultura: a cultura urbano–industrial, redefinindo as estratégias das lutas da classe trabalhadora com vistas à transformação das relações sociais capitalistas. (NEVES e SANT'ANA, 2005, p. 19).

Por isso, uma das primeiras tarefas empregadas por Gramsci, foi constituir o "primeiro elemento", a "célula da política", que ele identificou, na existência de "governantes e governados", de "dirigentes e dirigidos". A partir desta afirmação, Gramsci, revelou a gênese histórica da distinção entre classes sociais antagônicas. (COUTINHO, 1981, p. 63).

> Assim como Marx parte da mercadoria e de suas determinações para elaborar as categorias mais complexas e ricas de sua crítica da economia política, entre as quais a do capital como relação social, também Gramsci parte do seu "primeiro elemento" (a distinção governantes-governados) para explicitar as mais importantes determinações de sua teoria crítica da política. (COUTINHO, 1981, p. 63).

Gramsci concebe o conceito de política quando há divisão da sociedade em classes, ou como afirmou Coutinho, governantes e governados, dirigentes e dirigidos. Não nega o método da economia política proposto por Marx. Compreende a política acima da economia, ele vê o método como processo de descobertas de novas determinações da evolução histórica. Uma destas determinações é o conceito de Política, que a fundamenta como "liberdade e com universalidade, com toda forma de práxis que supera a mera recepção passiva ou a manipulação de dados imediatos". (COUTINHO, 1981, p. 71).

Gramsci constrói este pensamento político, para conceber o Estado em um sentido mais amplo. Para ele o Estado é *Ampliado*, ou seja, é a conjunção de uma *sociedade política* (função de coerção) e a *sociedade civil* (com a função de consenso), as duas esferas formam a superestrutura. Amplia o conceito de Marx sobre a sociedade civil, e a concebe como o momento da superestrutura e não como o momento da estrutura[3]. Como Gramsci (2002c, p. 244), afirma nos *Cadernos do Cárcere*:

> Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da conjunção entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos á noção de Sociedade Civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado=sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção.

Em outra citação do *Caderno*, Gramsci (2000b, p. 20-21) sintetiza a definição e a função do Estado Ampliado, apontando que:

> Por enquanto, podem-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil", isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como "privados" e o da "sociedade política ou Estado", planos que correspondem, respectivamente, à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico".

O Estado abordado por Gramsci é constituído de uma sociedade política (ou de uma classe dominante, como afirma Coutinho (1981), de dirigentes), que usa da força estatal para

[3] Segundo MONTAÑO e DURIGUETTO 2011, p. 44), esta alteração feita por Gramsci não implica na negação da centralidade descoberta por Marx da base material como fator ontológico primário da sociedade. "O que determina a especificidade e a novidade do conceito de sociedade civil em Gramsci é a sua contribuição para o enriquecimento teórico-analítico do modo como a esfera econômica determina a produção e a reprodução da superestrutura no contexto histórico em que se operou uma maior complexificação do Estado [...] o conceito de sociedade civil é precisamente o meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece, com novas determinações, a teoria marxista do Estado".

legitimação do poder, sobre a sociedade civil (os dirigidos). “O Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente justifica e mantém seu domínio e ainda consegue obter o consenso ativo dos governados”. (GRAMSCI, 2005, p. 91).

Gramsci concebe o Estado Ampliado, por identificar o Estado Moderno (teorias liberais), separado da Sociedade Civil e esta controlada e regulada por normas econômicas; que também concebem o Estado como uma estrutura jurídico-coercitiva. Para Semeraro (1997), esta separação entre Sociedade Civil e Estado nos liberais, acabava-se em transformar em condição propícia de formação de ideologias totalitárias prontas a intervir nos momentos de crise ou de desorientação geral. Dessa maneira, a teoria *Ampliada do Estado* em Gramsci, é a superação da teoria clássica de Estado.

> Para evitar os perigos do “economicismo” e do “estatismo”, Gramsci defende uma relação dialética de “identidade-distinção entre sociedade civil e sociedade política”, duas esferas distintas e relativamente autônomas, mas inseparáveis na prática. De fato, a primeira, composta de organismos privados e voluntários, indica a “direção”, enquanto a segunda, estruturada sobre aparelhos públicos, se caracteriza mais pelo exercício do “domínio”. (SEMERARO, 1997).

A priori, Gramsci concebe a Sociedade civil como um conjunto de “agentes sociais”, associados nos chamados aparelhos privados e voluntários, como afirma Semeraro (1997). Ele percebe a grande movimentação destes agentes sociais nas organizações, que segundo Montaño e Duriguetto (2011, p. 43), são tanto dos trabalhadores, quanto do capital, que se manifestam neste espaço (sociedade civil) numa intensa busca de interesses dos diferentes grupos sociais. A sociedade civil em Gramsci é,

> [...] formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e /ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massas), etc. (COUTINHO, 1981, p. 91).

Gramsci percebe a sociedade civil como campo conflituoso de interesses e espaço público não estatal onde se organizam iniciativas das pessoas, com sua cultura, com seus valores ético-políticos e suas dinâmicas associativas, chegando a formar as várias identidades coletivas. É lugar, portanto, de grande importância política onde as massas populares, ou seja, as classes subalternas são chamadas a desenvolver as suas convicções e a lutar para um novo

projeto hegemônico que poderá levar à gestão democrática e popular ao poder[4]. (SEMERARO, 1997).

Uma das preocupações de Gramsci era distinguir Sociedade Civil entendida por Hegel. O pensador Idealista concebia que a Sociedade Política/Estado deveria ser a conservação/superação da sociedade civil. Já Gramsci (2002c, p. 225), concluía que a sociedade civil é "no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado[5]". Esta capacidade de domínio e coerção aconteceria a partir da sociedade política, do Estado como consentimento.

O Conceito de sociedade política (ou como Gramsci, chama de Estado em "sentido estrito") é constituído de um conjunto de mecanismos, pelos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência (pelo aparato policial e militar, sistema administrativo e judiciário). Também, entendida como ditadura, ou aparelho de coerção para adequar a massa popular (as subalternas) a um tipo de produção e à economia[6] de um dado momento. (COUTINHO, 1981, p. 91).

Segundo Portelli (1977, p. 31), a sociedade política utiliza-se do momento de coerção em duas situações:

> Uma habitual, que consiste no controle dos grupos sociais que não "consentem" na direção da classe fundamental: esses grupos – as classes subalternas – entram em contradição com a classe dirigente em certo grau da evolução das relações sociais e econômicas. Esta utiliza, pois, a coerção mais ou menos "legal" para manter a sua dominação;
> A segunda situação é mais excepcional e temporária, na medida em que trata dos períodos de crise orgânica: a classe dirigente perde o controle da sociedade civil e apoia-se na sociedade política para lograr manter sua dominação.

[4] Para Portelli (1977, p. 22) a Sociedade Civil pode ser considerada ideologicamente em três aspectos complementares: 1) como ideologia da classe dirigente (abrangendo todos os ramos da arte, da ciência, economia, etc.); 2) como concepção de mundo (difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos); 3) como direção ideológica da sociedade (que se articula em três níveis: a ideologia propriamente dita, a estrutura ideológica (as organizações que criam e difundem) e o material ideológico (instrumentos técnicos de difusão como sistema escolar, bibliotecas).

[5] Para Gramsci, mesmo o Estado, se apresentando aparentemente neutro, ele está comprometido com a classe que dele se apropriou no fortalecimento de sua hegemonia na sociedade civil, tornando-a "conteúdo ético" do Estado (SEMERARO, 2006, p. 165). E o Estado se torna "ético", "na medida em que uma de suas funções importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes". (GRAMSCI, 2002c, p. 284).

[6] Segundo Coutinho (1981, p. 74), em Gramsci a "Economia" aparece não como a simples produção de objetos materiais, mas sim como o modo pelo qual os homens associados produzem e reproduzem não só esses objetos materiais, mas suas próprias relações sociais.

A função estatal de consenso, de direção social e de hegemonia só pode acontecer na esfera da sociedade civil. É nela que se encontra espaço de diferentes interesses e projeto societário, os quais se confrontam na preservação da hegemonia. Como afirma Montaño e Duriguetto (2011, p. 45), "a esfera da sociedade civil é a esfera das mediações de exercício da dominação de classe pelo exercício do consentimento". Assim, a dinâmica do Estado Ampliado é resultado das relações de poder entre as classes sociais. Pois a sociedade política exerce o poder e dominação através dos "aparelhos coercitivos de Estado"; já na sociedade civil isso acontece por intermédio da relação dos "aparelhos privados de hegemonia" ou organismos sociais coletivos voluntários que se desenvolvem pela direção política e pelo consenso. Segundo Coutinho (1981, p. 92), tanto a Sociedade política quanto a sociedade civil, "servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental". Para Gramsci (1981, p. 197-198), "A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como domínio e como direção intelectual e moral. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a liquidar ou a submeter também mediante a força armada; e é dirigente dos grupos afins ou aliados"[7].

O Estado Ampliado em Gramsci é um processo, um movimento de várias formas de organização e conflito que acontecem na vida social. Como afirma Semeraro (2006, p. 166), "Sociedade Política e Sociedade civil deve ser preservada em uma relação dialética feita de interdependência, tensão e relativa autonomia". E esta relação dialética, este espaço conflituoso (na sociedade civil, terreno das lutas de classes através do crescimento dos aparelhos privados de hegemonia), a correlação de forças[8] é um fator determinante para o consentimento de uma classe social sobre a outra. Sociedade Civil e Sociedade Política são as duas expressões fundamentais contidas na fórmula gramsciana de Estado (força+hegemonia). (NOSELLA e AZEVEDO, 2009, p. 30).

Este processo de tomada e de conquista de uma classe social sobre as outras, Gramsci a chamou de "Guerra de Posição" ou Guerra de Movimento. Neste momento histórico o conceito de "hegemonia", como direção intelectual e moral, ganha relevância para a troca de

[7] Segundo Coutinho (1981, p. 94), nesta passagem, Gramsci demonstra claramente, a partir da relação conflituosa dos interesses entre as classes sociais, que a "supremacia" aparece como o momento sintético que unifica a hegemonia e a dominação, o consenso e a coerção, a direção e a ditadura.

[8] Gramsci no *Caderno do Cárcere* identifica 3 (três) momentos de correlação de força, ou Relação de força. No primeiro momento "uma 'relação de forças social ligada à estrutura', objetiva, independente da vontade dos homens, com base no grau de desenvolvimento das forças materiais de produção", tendo um grupo social representando e ocupando uma determinada posição neste desenvolvimento. No segundo momento uma "relação de forças políticas", com momentos distintos de consciência política de acordo com o "grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organicidade alcançando pelos vários grupos sociais". No ultimo a "relação de forças militares" "um exemplo desta relação é a opressão militar de um Estado sobre uma nação que procura alcançar sua independência estatal". (GRAMSCI, 2002c, p. 40-43).

posição e espaços entre classes sociais, à direção político ideológica da sociedade civil e do poder do Estado. Neste movimento de espaço social, o aparato estatal, é utilizado para prevalecer e expandir os interesses da classe dominante.

Por isso, a Teoria Ampliada do Estado em Gramsci, está fundamentada na descoberta dos "aparelhos privados de hegemonia". E hegemonia, não é somente dominação, ela expressa a direção e o consentimento ideológico (concepção de mundo) que uma classe social consegue impor sobre a outra. Assim, "não há hegemonia, ou direção política e ideológica, sem o conjunto de organizações materiais que compõem a sociedade civil enquanto esfera do ser social" (COUTINHO, 1981, p. 91-93). Ou como Nosella e Azevedo (2009, p. 29) ponderaram, "o Estado não se impõe somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que, em grande medida, têm a escola e a educação como vetores".

Na relação conflituosa entre a sociedade política e sociedade civil, dividida antagonicamente em classes sociais, uma ou mais pessoas se organizam na busca pela direção e pelo consentimento do poder sobre outras, constituindo uma classe hegemônica. As pessoas "prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercitivo". (GRAMSCI, 2002c, p. 253).

3.1 A "*CATARSE*" E OS "INTELECTUAIS ORGÂNICOS"

Catarse é um termo grego (*kátharsis*) e significa "purificação". Gramsci a coloca como uma passagem, onde adquirimos instrumentos e conhecimentos históricos necessários, nos tornando participantes e conscientes sobre a "práxis" e da realidade. Sobre esse momento catártico, Gramsci escreve no *Caderno do Cárcere*:

> Pode-se empregar o termo "catarse" para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) para o momento ético-político, ou seja, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa também a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'. (GRAMSCI, 1981, p. 69).

Para Coutinho (1981, p. 71), a estrutura e a economia forçam a classe social a uma consciência particularista, entendidas como esferas de manipulação e de recepção passiva. Por isso, a catarse é o momento ético-político de passagem, de consciência particular para a consciência universal de participação. É um salto entre o determinismo econômico, onde uma classe supera seus interesses econômicos para a liberdade política. Ou seja, a classe deixa a

dimensão da "necessidade" (economia), para a dimensão da "liberdade" (consciência universal). Em outras palavras: "é o momento no qual a classe deixa de ser puro fenômeno econômico para se tornar sujeito consciente da história" (COUTINHO 1981, p. 71). Temos assim o equivalente gramsciano da passagem da "classe em si" a "classe para si".

Segundo Nosella (2010, p. 176), a problemática filosófica de Gramsci está fundamentado na tese marxiana da unidade entre economia e política. Ele desenvolve suas reflexões procurando a unitariedade ou a organicidade histórica entre liberdade e necessidade. Gramsci constrói a unitariedade a partir do elemento produtivo de cada dicotomia. A política e a liberdade se forjam no sólido terreno da economia e da necessidade. O teorema, segundo Nosella (2010, p. 176) é: "a necessidade (mercado) regularizada, racionalizada, representada por uma economia programática (planejada), produz uma determinada liberdade histórica". O autor alerta que, se na fase da sociedade de classe a necessidade e a liberdade forem dicotomizadas pela força, pela violência e não encontram sua organicidade; cabe ao "processo político educativo torná-los orgânicos e unitários de tal forma que a necessidade seja humana e racional e a liberdade concreta e objetiva". (NOSELA, 2010, p. 176-179).

No momento catártico gramsciano, eleva-se a um processo de formação de uma contra hegemonia. Pressupõe-se que o princípio de funcionamento da hegemonia é impor uma concepção ou visão de mundo de uma classe social sobre as outras, para implantar os seus interesses e suas necessidades. Na sociedade capitalista dividida em classes sociais, é a predominância ideológica das classes dominantes sobre as outras classes populares, que deveriam constituir a contra hegemonia. Para esta construção, é preciso uma intensa preparação ideológica das massas populares, na tentativa de constituir uma nova concepção de mundo e de se pensar, ou seja, é necessária uma reforma "intelectual e moral"[9].

Este processo contra hegemônico necessita organicidade dos interesses políticos e ideológicos das classes populares. Para isso, Gramsci atribui aos "intelectuais orgânicos"[10] a

[9] Neste sentido, a hegemonia, como "direção intelectual e moral", incorpora uma dimensão educativa, na medida em que a formação de uma consciência crítica é um dos alicerces de uma ação política que procura conquistar hegemonia (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2001, p. 48). Segundo Portelli (1977, p. 19), Gramsci retorna frequentemente nos Quaderni (*Cadernos do Cárcere*), ao conceito de sociedade civil, para definir "a direção intelectual e moral" de um sistema social.

[10] Gramsci sinaliza que todos podem ser intelectuais, e elabora uma extensa reflexão sobre os intelectuais, aprofundando as ideias marxistas e "constrói um conceito de intelectual que, sem apagar a função "cerebral" ou erudita, é redefinido a partir da constatação de que todos os homens são intelectuais, pois mesmo os trabalhos físicos mais mecânicos exigem um mínimo de atividade intelectual criadora". Para Gramsci, não é somente nas classes subalternas que encontramos os Intelectuais, ele aponta também intelectuais na sociedade capitalista ocidental, ou seja, na cultura e da hegemonia das classes dominantes, como organizadores do processo produtivo. Eles cumprem a função social, "que liga ao processo de produção da existência (no sentido mais imediato da produção econômica), mas também à reprodução do conjunto das formas de ser adequadas a essa produção". (MENDONÇA, 2012, p. 352).

responsabilidade do trabalho de preparação ideológica das classes subalternas na construção e conservação da hegemonia, atuando nos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil. Para Nosella e Azevedo (2009, p. 30), os "intelectuais, em seus vários níveis de atuação e de prestígio, têm papel crucial na formação do consenso, pois eles são criadores, mediadores e multiplicadores da opinião pública".

Gramsci enfatizou a questão da formação dos intelectuais. Eles são considerados 'funcionários' da sociedade civil e os articuladores da direção cultural (hegemonia). Por isso ele valoriza todas as instituições ou escolas (formais e informais) formadoras da sociedade civil, como escolas dos cárceres, das famílias, dos partidos políticos, dos sindicatos, etc.[11] (NOSELLA, 2010, p. 141).

Na pergunta se os intelectuais orgânicos fazem parte de um grupo autônomo e independente, Gramsci responde que eles não são concebidos como uma classe independente. Eles fazem parte de um grupo social, que os atraí na incumbência de elaboração e difusão de valores e de ideologias de sua classe. Para o autor todo grupo social, cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas no social e político. (GRAMSCI, 2002b, p. 15).

Os intelectuais orgânicos devem estar em constante movimento de persuasão, para que possam favorecer na construção da vontade coletiva do grupo ou da classe hegemônica. Desse modo a "ação contra hegemônica, exige como seu pressuposto material-organizativo, uma práxis política consciente, coletiva e articulada das classes subalternas"[12] (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 49). Tendo a incumbência de fundamentar e sustentar as classes subalternas, construindo um novo sistema ideológico para dar direção social, intelectual e cultural sobre a outra classe, a dominante, mesmo antes de tomar o poder estatal. Como Gramsci retrata nos *Cadernos do Cárcere*:

> Um grupo social pode e mesmo deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (*Estado*) (é essa uma das condições principais para a

[11] Gramsci tinha esta preocupação na formação de novos educadores/intelectuais. Assim Ele descreve numa das *Cartas do Cárcere* (161), datada de 11/08/1930 e endereçada para sua mulher: "tenho a impressão de que as antigas gerações tinham renunciado a educar as gerações novas e de que estas comentem o mesmo erro; a falha clamorosa das velhas gerações reproduz-se tal e qual na geração que agora parece dominar. Penso um pouco no que te escrevo e reflete se não será necessário educar os educadores". (MANACORDA apud, 1990, p. 82).

[12] Gruppi (1978, p. 04-05) identifica esta ação contra hegemônica da classe subalterna como a "hegemonia do proletariado". Para ele a hegemonia é a capacidade de direção de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário. A hegemonia, como direção política, moral, cultura e ideológica do proletariado realizam-se na sociedade civil, que transforma a sociedade e que transforma o modo de pensar, ou seja, uma reforma das consciências.

> própria conquista do poder); depois, exerce o poder, e mesmo que o conserve firmemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também 'dirigente' (sem grifos no original). (GRAMSCI, 1981, p. 198).

Gramsci problematiza que ser somente dirigente na sociedade civil, não implica na completa realização política. Isso somente acontece com a tomada da direção política e ideológica, onde as classes subalternas atingem sua unificação, tornando-se Sociedade Política/Estado, e cria um novo "Bloco Histórico", construído e representado pelos intelectuais orgânicos em oposição aos intelectuais que representam o antigo bloco histórico (o da classe dominante). Segundo Portelli (1977, p. 16), "é no quadro da análise do bloco histórico que Gramsci estuda como se desagrega a hegemonia da classe dirigente, edifica-se um novo sistema hegemônico e cria-se, pois, um novo bloco histórico".

3.2 BLOCO HISTÓRICO

Gramsci entende por "Bloco Histórico", uma classe dominante/dirigente de uma determinada sociedade, ou época. Este bloco é constituído pela relação entre estrutura (econômica–social) e superestrutura (ético–política). Como ele mesmo fala no *Caderno do Cárcere*. "Conceito de 'bloco histórico', isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos" (GRAMSCI, 2002c, p. 26). Pode-se assim, conceber o bloco histórico numa relação de movimento, de dialética ("unidade dos contrários e dos distintos"), entre a estrutura e superestrutura.

Este movimento no Bloco Histórico encontra-se nas "relações sociais capitalistas", onde a força, o desenvolvimento e expansão hegemônica emergem das relações sociais de produção, da estrutura (da sociedade civil); que é exercida pela superestrutura (a sociedade política). Exercendo assim, a dominação da classe dominante pelos instrumentos de coerção e consenso para com as classes populares, as subalternas. "Se os homens tomam consciência de sua posição social e de suas tarefas no terreno das superestruturas, isso significa que entre estrutura e superestrutura existe um nexo necessário e vital". (GRAMSCI, 2002a, p. 369).

Para compreender o conceito de Bloco Histórico o aspecto essencial reside nos estudos das relações entre estrutura e superestrutura. Segundo Portelli (1977, p. 47), para formar um Bloco Histórico, é necessário que,

> A estrutura e a superestrutura desse bloco estejam ligadas organicamente. Essa organicidade é definida abstratamente por Gramsci como a necessidade de o movimento superestrutural do bloco histórico evoluir nos limites de

> desenvolvimento da estrutura, mas também, mais concretamente, como a obra dos grupos sociais encarregados de gerir as atividades superestruturais.

Esta ligação orgânica em Gramsci corresponde a uma organicidade social de uma "determinada" sociedade. Constituída de estrutura (que dependem da relação com as forças produtivas) e a superestrutura (ideológica e política). A organicidade acontece quando os grupos sociais, ou melhor, os Intelectuais Orgânicos atuam e operam não no nível estrutural (econômica) e sim na superestrutura (ideológica, jurídica e política). É dessa maneira que aparece a articulação interna de um bloco histórico. (PORTELLI, 1977, p. 15).

O bloco histórico deve "ser considerado como o ponto de partida de uma análise: a análise da maneira como um sistema de valores culturais (Gramsci chama de Ideologia) impregna, penetra, socializa e integra um sistema social" (PORTELLI, 1977, p. 15). Este "organismo" social se desenvolve, quando é pensado um sistema hegemônico, pela classe dos intelectuais.

> Sem diminuir o peso das estruturas e da base econômica, Gramsci estabelece uma dialética entre sociedade civil e sociedade política e traça uma justa relação entre as condições objetivas da realidade e a vontade de organização de sujeitos ativos capazes de construir o "bloco histórico". Nesta relação, no entanto, o que deve emergir é sempre a promoção sociopolítica das massas, o desenvolvimento dos valores da liberdade, da responsabilidade e da capacidade dirigente das classes trabalhadoras. (SEMERARO, 1997).

Este poder organizativo das classes populares/subalternas devem se contrapor ao sistema hegemônico de dominação e de exploração da classe dominante, ou seja, da burguesia que consegue historicamente, através da elaboração de ideologias, ou como Gramsci afirmada dos aparelhos privados de hegemonia, perpetuar em seu domínio a direção social, econômica, intelectual e principalmente da política (do poder estatal).

Nesse processo, historicamente o Estado Moderno Capitalista, por expressão dos grupos dominantes, marca a longa história por lutas e revoluções de operários e trabalhadores. As pressões, as reivindicações e os levantes destas classes, não são apenas a busca por direitos. Elas revelam a face contraditória do Estado Capitalista, um Estado formado por uma sociedade antagonicamente dividida em classes sociais.

Gramsci deixa o grande desafio para as classes populares/subalternas, representantes da sociedade civil, são elas as responsáveis em construir uma nova concepção de Estado, sem usar da violência, da dominação e da coerção. E esta concepção nasce a partir da hegemonia

política e cultura da democracia popular. Nosella e Azevedo (2009, p. 31) identificam alguns meios de hegemonia, como:

> A comunicação entre os sujeitos, a reflexão, a persuasão, a cultura, a ideologia, os sindicatos, as associações, as ONGs (Organizações Não-Governamentais), as religiões, as escolas, etc., são meios e continentes de hegemonia. As instituições da sociedade civil comportam um conjunto de instrumentos e símbolos capazes de interferir na direção da sociedade nacional.

Gramsci concebeu esta nova concepção de Estado, a partir do desaparecimento da dominação e da coerção, promovendo o surgimento da "sociedade regulada". Para ele o poder da democracia popular desenvolve "relações pedagógicas" que "favorecem a "reabsorção da sociedade política na sociedade civil" e que acabam dissolvendo o "Estado-coerção" à medida que se afirmam elementos cada vez mais consistentes de sociedade regulada.

Para Semeraro (2006, p. 169), nesta visão o Estado não desaparece, "mas deixa de ser aparelho repressor, centralizador e totalitário para tornar-se projeto ético–político construído continuamente pelas dinâmicas da democracia popular e suas capacidades político-pedagógicas". Nesta sociedade regulada, pela classe popular, seria uma sociedade mais consciente e democrática.

Gramsci concebe a Sociedade Regulada para combater a "inércia" e a centralização do poder estatal da classe dominante, o da burguesia. Por isso, pensar outra forma de Governo e de poder estatal onde a classe popular seja hegemônica, é ao mesmo tempo extinguir e o Estado burguês autoritário. Como ele mesmo assinala no *Caderno do Cárcere:* "que se lute para destruir um conformismo autoritário, tornado retrógado e embaraçoso" (GRAMSCI, 2002c). Em outro momento do Caderno, ele escreve: "o grupo social que propõe o fim do Estado e de si mesmo [...] pode criar um estado ético, tendendo a eliminar as divisões internas dos dominados, etc., e a criar um organismo social unitário técnico-moral". (GRAMSCI, 2002c, p. 289-290 e 285).

Gramsci deixou um legado para compreendermos a concepção e o funcionamento do Estado Moderno. Mas, não se restringe somente a isso, também analisou e aprofundou em vários escritos sobre a educação, sendo estudado e referenciado por vários autores e teorias pedagógicas, como a Pedagogia Histórico-Crítica.

4. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM ANTONIO GRAMSCI

O caminho que a educação escolar deve trilhar é a construção de uma sociedade humanista, democrática e de liberdade. Que possa desenvolver a criatividade, a consciência crítica e ao espírito coletivo. Nos escritos de Gramsci, a educação escolar é considerada um instrumento de difusão e elaboração das ideias e das práticas do sistema hegemônico da classe burguesa, que a utiliza como veículo de conservação e consenso ao projeto societário burguês. Gramsci acreditava na transformação da sociedade, por meio da educação e cultura. Espaços que causam efeito de mudança, por serem espaços de formação massiva, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade. (NOSELLA e AZEVEDO, 2009, p. 26).

Gramsci (2002b, p. 32) identificou que o projeto burguês, que controla o Estado tende a educar seus alunos dentro do sistema hegemônico das relações produtivas. Para ele, na sociedade moderna as atividades práticas tornaram-se muito complexas em decorrência a nova organização do trabalho industrial. Por isso, cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas. Consequentemente, cria intelectuais para este grupo social hegemônico através do sistema de escolas particulares[13] de diferentes níveis e de vários ramos profissionais ou para profissões.

Ao analisar a dinâmica de uma política da sociedade moderna industrial, Gramsci percebe que cada vez mais, a educação dos jovens e dos trabalhadores estava sendo confiada ao Estado e as instituições privadas. Em vista disso, pensou e defendeu uma "Escola Unitária", longe de uma concepção burguesa de educação dividida em classes.

Nos *Caderno do Cárcere* ele identificou a formação política de divisão fundamental entre escolas e também a crise que passava a escola tradicional. Crise esta em consequência das inovações escolares profissionalizantes do processo organizativo industrial[14], que esta interessada tecnicamente e ideologicamente para seus interesses. Para Gramsci (2002b, p. 32),

> Pode-se dizer, aliás que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem

[13] No *Caderno do Cárcere*, Gramsci sinaliza uma das soluções para que a formação das futuras gerações deixasse ser privada. Para ele o Estado deveria assumir as despesas da "Escola Unitária", que eram pagas pelas famílias. "Requer que seja completamente transformando o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas". (GRAMSCI, 2002b, p. 36).

[14] Gramsci não é contra a modernização industrial. Segundo Nosella (2010, p. 166), Gramsci sempre esteve voltado a defender a modernização industrial, mas compreende e defende o surgimento de um novo tipo de escola mais orgânica ao mundo industrial.

> estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais [...]. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais[15].

A escola segundo Gramsci, assenta-se na dualidade escolar, com a existência de dois tipos de escola, uma desinteressada-do-trabalho, para a elite, com programa humanista e de cultura universal para aqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola interessada-do-trabalho, programa profissionalizante com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com intenção de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupação com os valores universais. (NOSELLA E AZEVEDO, 2009, p. 27).

Gramsci analisa as escolas da sociedade urbana industrial, onde o aparelho estatal é um instrumento hegemônico da classe burguesa, que tende a organizar a escola dentro de uma concepção de sociedade e de mundo dentro deste sistema hegemônico. Assim, a escola dentro do Estado burguês é uma instituição social para formar intelectuais que possam reproduzir as relações capitalistas de produção.

Gramsci percebeu este jogo de interesse no Estado Italiano, por isso o criticou fortemente, por defender uma escola com uma prática profissional aliada às relações produtivas. Para ele o Estado Italiano sempre foi dualista e elitista, criando escolas para a classe burguesa, de cultura humanista; e outra escola para os pobres, para os filhos dos trabalhadores. O governo italiano utilizava-se dos alunos com interesse para trabalhar nas oficinas, nas indústrias. “O Estado Italiano sabe produzir, de fato, é a escola do emprego”, nas palavras de Nosella (2010 p. 46). Nosella (2010, p. 71-72) continua,

> A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. Ou seja, a organicidade entre fábrica e escola ocorre (deve ocorrer) em nível de método (no sentido mais profundo) e não no nível de técnicas ou de fim imediato. Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim se concretizando como uma escola historicamente moderna [...], centrando-se na ideia de efetivar a liberdade concreta e universal do homem.

[15]Ao mesmo tempo em que Gramsci (2002b, p. 33-34) identificou esta crise na divisão escolar, também buscou solução, que racionalmente segundo ele deveria seguir esta linha: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo”.

Este entendimento de Nosella é a "chave" para entender a Escola Unitária. Gramsci concebe o princípio pedagógico da escola, fora dos seus muros. Para o autor, é na relação do trabalho que o homem, os operários, desenvolvem os princípios educativos. A escola não à cria, ela apenas identifica no mundo do trabalho, esclarecendo, organizando e reforçando a compreensão das relações sociais e a organização produtiva do trabalho. Para ele a grande massa de operários, vão a escola não para continuar produzindo os mesmos produtos que eles fazem na fábrica, e sim para entender o processo organizativo do trabalho. "Assim a escola fica escola e a fábrica fica fábrica", nas palavras de Nosella (2010, p. 72).

Dentro desta visão Gramsci defendeu uma "escola desinteressada do trabalho". Onde a "escola do trabalho"[16] pudesse formar as massas populares com uma cultura desinteressada, construindo uma cultura de ampla visão, profunda, livre, aberta, universal e de interesse de todos, abrangendo a coletividade. Rejeitando assim, a formação de uma cultura abstrata e burguesa, que apenas ilude e confunde a consciência dos filhos dos trabalhadores. (NOSELLA, 2010, p. 47).

O autor italiano concebe a escola como instrumento na elaboração de intelectuais. Ele parte do princípio que todos os homens são intelectuais, cada um tem ligação com o seu grupo social. A função intelectual de um governo pode ser medida pela quantidade de escola. "Quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado". (GRAMSCI, 2002b, p. 19).

O problema é que o Estado utiliza-se da escola para formar intelectuais a partir do seu próprio interesse, ou seja, interesse do grupo social dominante. Que busca ampliar e multiplicar através da escola a intelectualidade das pessoas a partir das especializações técnicas e profissionais das atividades práticas. Como Gramsci (2002b, p. 22) analisa no *Caderno do Cárcere*, no mundo moderno, a categoria dos intelectuais, ampliou-se enormemente. Elaboradas pelo "sistema social democrático-burocrático, imponentes massas, nem todas justificadas pelas necessidades sociais de produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante". Em outra passagem do *Caderno*, Gramsci (2002b, p. 21) sinaliza que "os intelectuais são os 'prepostos' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político".

[16] Para Nosella (2010, p. 47), na época, na Itália o debate sobre a escola profissional e a da cultura geral designou-se em uma termologia, a "escola do trabalho" e "escola do saber desinteressado". E Gramsci utiliza-as frequentemente em seus escritos, para não correr o risco de ser interpretado equivocadamente, ele as utiliza entre aspas. Em português se contraporia a "interesseiro, mesquinho, individualista, imediatista e oportunista".

Foi nesta linha que em um dos artigos do jornal Socialista, Gramsci afirmava que os filhos dos trabalhadores/proletariados deveriam ter uma a escola desinteressada.

> Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade [...]. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinhamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma. (NOSELLA apud GRAMSCI, 2010, p. 50).

O objetivo da escola unitária centraliza a busca por uma escola da liberdade. E esta concretude da escola unitária acontece a partir do trabalho moderno como princípio educativo. Gramsci defendeu "uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade". Em Nosella (2010, p. 182), o verdadeiro sentido do princípio pedagógico em Gramsci, está centrado na "ideia da liberdade concreta e universal e historicamente obtida, isto é, na liberdade gestada pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política".

Gramsci defende que o trabalho realizado na indústria é a própria libertação humana. Ou seja, o homem se liberta do reino da necessidade (do trabalho, da economia, da produção) para o reino da liberdade. A necessidade e liberdade são um processo educativo que se tornam unitários e orgânicos, não pode haver separação. Separação que Gramsci concebeu para o processo produtivo no Americanismo e no Fordismo[17].

Portanto, a escola unitária é uma unidade entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial. Mas, não apenas dentro da escola, e sim toda a vida social do homem. "Seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão". (MANACORDA, 1990, p. 163).

[17] A industrialização moderna e sua organização ocasionaram a separação histórica do homem com sua produção. Foi a separação do trabalho manual, para o trabalho mecanizado em função de facilitar a adaptação do homem ao novo modo de produção industrial capitalista. O modelo do Americanismo e do Fordismo faz esta organização e a rearticulação do mundo produtivo, realizando a separação entre teoria e prática; implicando na esfera da reprodução da vida social. Gramsci (2001d, p. 241), assim define no *Caderno do Cárcere*: "o Americanismo e o Fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática [...]. As forças subalternas, que teriam de ser "manipuladas" e racionalizadas de acordo com as novas metas, necessariamente resistem".

Nessa perspectiva, conceber uma escola unitária a partir do trabalho, ou melhor, da necessidade industrial como princípio educativo, é pensar uma educação livre, humana, universal e democrática. Nosella (2010, p. 180) citando Gramsci, a escola unitária é justamente "transformar em liberdade o que hoje é necessidade".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de fazermos os apontamentos conclusivos, deixamos claro, que esse trabalho é fruto de um estudo de pesquisa, podendo conter algumas lacunas e aberto para novas discussões e problematizações. Buscou-se apresentar a concepção de Estado e de Educação em Antonio Gramsci, sabendo que não é uma tarefa fácil em poucas linhas esclarecer essas duas concepções de um grande pensador. Mas, acredita-se que objetivo do trabalho tenha sido atingido, afirmando o compromisso de aprofundar mais e um novo estudo de pesquisa.

Sobre a proposta de trabalho, historicamente o Estado Moderno, e partir da análise de Gramsci, surge como um aparato, um instrumento para as classes dominantes usarem para seus próprios benefícios. Seja a partir da coerção ou do consenso, impor sua hegemonia e sua ideologia na sociedade. Como bem expressa Karl Marx na obra **O Manifesto do Partido Comunista**, "*o poder político do Estado Moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa"*.

O Estado reflete, a partir das análises, algo contraditório, mais do que isso, reflete uma sociedade dividida em classes sociais. Onde uma classe dominante, que controla o Estado, ou seja, a Sociedade Política, ou como Gramsci afirma, "governantes" ou "dirigentes" impõe sua hegemonia, ou o seu domínio direto sobre outra classe, a sociedade Civil, os "governados" ou "dirigidos". Aqui reside a teoria do Estado *Ampliado*, a conjunção de uma *sociedade política*, com função de coerção e a *sociedade civil*, com a função de consenso.

Como superar essa contradição, esse domínio, essa hegemonia? Gramsci aponta que é preciso fazer a contra hegemonia, ou seja, é preciso que a sociedade civil se eleve num momento catártico de formação de mundo, de educação, de cultura, de moral, para construir uma consciência crítica. E para isso, ele delega essa função aos Intelectuais Orgânicos.

Ao afirmar que a sociedade está dividida em classe, Gramsci também constata isso na educação. Mais do que isso, o Estado, que é representado pela classe dominante, a elite, educa os alunos da sociedade civil dentro de um sistema ideológico a partir das relações produtivas. E para os alunos da sociedade política, uma formação universal, específica para os dirigentes, ou como ele afirma uma escola desinteressada do trabalho.

Essa conclusão feita por Gramsci, foi e é reflexo até os dias de hoje. No Brasil, é só vermos as políticas e reformas educacionais impostas pelo governo, onde direcionam os alunos e acadêmicos para o mercado de trabalho, tendo a única e exclusiva preocupação com a formação profissional e não com a formação humana, social, cultural e consciência crítica.

É preciso, como Gramsci propôs, que o trabalho seja um princípio educativo, ou como ele coloca, uma "escola do trabalho", ou melhor, uma escola desinteressada do trabalho, que pudesse formar as massas populares. Na sua época e como hoje, as pessoas vão para a escola para reproduzir o que acontece no trabalho e não para entender a organicidade e a estrutura da sociedade. Por isso, ele pensa uma "Escola Unitária", com programa humanista e de cultura universal, uma escola da liberdade, que o trabalho seja um princípio educativo e não uma escola da escravidão e da mecanicidade.

6. REFERÊNCIAS

COUTINHO, Carlos N. **Fontes do Pensamento Político de Gramsci**. Vol. 02. Porto Alegre: L&PM, 1981.

DANIELI, João Paulo. **Educação do Campo e Movimentos Sociais no Sudoeste do Paraná:** lutas, redes e alguns apontamentos. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 01. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 02. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 03. 3ª Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002c.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 04. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001d.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 05. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002e.

GRAMSCI, Antonio. Dos Cadernos do Cárcere (1929-1935). Textos Selecionados de Gramsci. In: COUTINHO, Carlos N. **Fontes do Pensamento Político de Gramsci**. Vol. 02. Porto Alegre: L&PM, 1981.

GRAMSCI, Antonio. Textos – Coletânea. In: SADER, Emir (Org.). **Gramsci**: poder, política e partido. Trad. Eliana Aguiar. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, 144 p.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1990.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 2ª edição. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 282-286.

MONTÃNO, Carlos. DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social.** Vol. 05. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, L. M. W., SANT'ANA, R. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lucia M. W (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso**.** São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. AZEVEDO, Mário L. N. **A Educação em Gramsci.** Maringá: EDUEM, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SEMERARO, Giovanni. **A "utopia" do Estado Ético em Gramsci e nos movimentos populares**. Revista de Educação Pública, Vol. 20. Nº 44, 2011a.

SEMERARO, Giovanni**. Gramsci Educador de "relações hegemônicas**". Revista Educação, Cultura e Sociedade, Vol. 01, nº 01, p. 143-156, fev./jun. de 2011b.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. 2ª edição. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

SEMERARO, Giovanni. **Sociedade de massas, sociedade civil e subjetividade**. Disponível em: http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=322. Acesso: 08 de julho de 2013. Rio de Janeiro, 1997.

CONJUNTURA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE RIO LARGO/AL: APRECIAÇÕES DAS MULTIFACETADAS QUE INTERFEREM A QUALIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

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

RESUMO

O artigo apresenta alguns dados e indicadores educacionais do município de Rio Largo durante os anos de 2015 e 2016, com aspectos conjecturais da cidade pós-enchente em 2010, a fim de que possamos analisá-los para compreender a atual conjuntura da educação na qual o município vem passando. Para isso, em busca de subsidiar a fundamentação e análise, utilizaremos dados e informações fornecidas por instituições educativas e de estatísticas oficiais, a saber: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo/AL. Diante do exposto, observa-se que há a preocupação de concentra-se em obter resultados positivos. Contudo, os dados em geral, atendem a interesses secundários, objetivando, a captação de recursos públicos e contrariando as necessidades objetivas do local.

Palavras-chave: Rio Largo, Qualidade da Educação, Políticas Públicas Educacionais.

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU) e mestre em Ensino (PPGECIM/CEDU) ambos pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor da Educação Básica e Ensino Superior. Gerente em Gestão Democrática e Política Educacional em Rio Largo/AL. 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;

[2] 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 nas seguintes instituições: Faculdade Raimundo Marinho (FRM), campus Maceió/AL, onde compõe o corpo Docente nos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu em Direito e em Serviço Social; Centro Universitário Mario Pontes Jucá (UMJ - antiga FAT/ AL), campus Barro Duro, onde compõe o corpo Docente no curso de graduação em Direito. E-mail: deyvidbrafe@bol.com.br

[3] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Especialista em Direito Público pela EPD - SP e em Docência do Ensino Superior pela UNINASSAU- PE. Advogada e licenciada em Pedagogia. Professora Universitária. E-mail: fabianamalta@hotmail.com;

[4] 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.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar alguns dados e indicadores educacionais do município de Rio Largo durante os anos de 2015 e 2016, a fim de que possamos analisá-los para compreender a atual conjuntura da educação pela qual o município vem passando. Para isso, em busca de subsidiar a fundamentação e análise, utilizaremos dados e informações fornecidas por instituições educativas e de estatísticas oficiais, a saber: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo (SEMED/RL).

O Governo Federal, nos últimos anos, tem tratado a Educação no Brasil com prioridade. Contudo, quando as verbas são pulverizadas entre os municípios, observa-se que o foco concentra-se em obter resultados estatísticos. Além disso, faz parte da política de alguns municípios apresentarem dados mascarados que dificultam o planejamento do processo educacional. Esses dados em geral, atendem a interesses secundários, objetivando, exclusivamente, a captação de recursos públicos e contrariando as necessidades locais.

No município de Rio Largo não é diferente. Localizado na região metropolitana de Maceió, capital de Alagoas, sua população, por motivos históricos, vive em estado de exclusão e risco social, e a escola pública termina por ser a única oportunidade de transformação de vida, de ingresso no mercado de trabalho e à valorização salarial. Ao procurar vaga na rede pública municipal, os alunos de Rio Largo o fazem em busca de conhecimento com a finalidade de conseguir o que lhes falta para enfrentar os desafios do seu cotidiano.

Compreendemos que a Educação deve, assim como Paulo Freire pensava, dar ênfase à mudança da realidade. Por ter um caráter democrático, progressista, ético e crítico, Freire sempre defendeu uma educação ligada à libertação dos sujeitos de toda forma de opressão, uma forma cruel de tratamento que a sociedade capitalista imprime aos mais necessitados dos serviços públicos. Reduzindo-os e coisificando-se. Portanto, ao contrário, acreditamos que os indivíduos podem se reconstruir e superar-se a si mesmo e ao estado de quase coisa que se lhes apresentam. Sabemos que o processo de alfabetização é visto como o domínio progressivo do sistema de linguagem escrita, que começa muito antes de o sujeito se escolarizar, contudo, é na escola que vai se dando a sua sistematização e consolidação enquanto instrumento de comunicação e de memória.

Diante do exposto, trazemos para este artigo apreciações sobre a realidade educacional de Rio Largo, com a intensão de que, possivelmente haja possibilidade de avançarmos, quando as políticas públicas educacionais forem levadas mais a sério. Inclusive, de garantir a essa população a condição de sujeitos de direitos. Seria redundante dizer que a educação da rede pública do município de Rio Largo precisa de intervenção que garanta mudanças, de investimentos que reflitam em qualidade de ensino, sobretudo na Educação Básica, que se possa traduzir na continuidade de construções de Centros de Educação Infantil e na oferta de Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais. Por isso, estamos, mesmo que inicialmente, conjecturando dados e indicadores educacionais desta cidade. Até porque, são com algumas dessas análises que nos permitimos pensar a Educação de Rio Largo sob a perspectiva da Pedagogia Social[5] como forma imprescindível para construirmos uma história diferente.

METODOLOGIA

Diante das fontes e referências teóricas apresentadas ao longo do texto, metodologicamente, este artigo, de natureza quali-quanti, partiu do estudo bibliográfico, da análise documental e de conteúdo e utilizou-se de visitas, observações, relatórios como técnicas e instrumentos de coleta de dados.

Para tanto, utilizamos também da pesquisa bibliográfica, material já publicado constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente qualificados disponíveis na internet. Nos aspectos quantitativos, usamos dados referentes ao município, analisando principalmente dados e informações censitários, entre outros dados que foram quantificáveis.

A opção pela análise documental, ainda que não suficiente para o alcance dos objetivos propostos, tornou-se indispensável para a compreensão das informações factuais, para a descrição de acontecimentos e para a compreensão da base histórico-filosófica e estrutural da cidade, assim como, do processo de democratização da gestão democrática por meio de políticas públicas, isto porque, de acordo com Popkewitz (1997, p. 30) “o passado intromete-se no presente como fronteiras dentro das quais ocorre a escolha e as possibilidades se tornam disponíveis”.

[5]Pedagogia Social é a Teoria Geral da Educação Social, assim sendo, área de conhecimento das Ciências da Educação. Ela constitui também a base teórica para as práticas de Educação Popular, Educação Socio comunitária e práticas de Educação não escolares. Portanto, o campo de trabalho da Pedagogia Social é a Educação Social, que se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e em todas as relações (CALIMAN, 2011).

Por esta via, buscou-se então, compreender as estruturas universais não explícitas da política a partir da ocultação de sua rede de significados. Na perspectiva da análise das relações (PEREIRA, 1998), o conteúdo do texto da política (seus significados) passa, necessariamente, pelo contexto e circunstâncias em que este foi produzido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 DE ONDE FALAMOS?

1.1 Localização do Município de Rio Largo/AL

O município de Rio Largo está localizado na região leste do Estado de Alagoas, limitando-se a norte com os municípios de Murici e Messias, a sul com Satuba e Pilar, a leste com Maceió e a oeste com Atalaia. A área municipal ocupa 306,33 km^2 (1,11% de AL). A sede do município tem uma altitude de aproximadamente 39 m e coordenadas geográficas de 9°28’42’’ de latitude sul e 35°51’12’’ de longitude oeste.

O acesso a partir de Maceió é feito através das rodovias pavimentadas BR-104 e AL-210, com percurso em torno de 27 km. O município está localizado à 27,40 km de distância da capital Maceió/AL.

2.2 Aspectos socioeconômicos à época da enchente em 2010

Segundo o censo 2010 do IBGE, a população total residente no município de Rio Largo era de 68.481 habitantes. Em 2012 foram estimados cerca de 72.609 habitantes, o que se configura um acréscimo de 5,13% da população do município, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO I – CRESCIMENTO POPULACIONAL EM RIO LARGO/AL

LOCALIZAÇÃO/GÊNERO	POPULAÇÃO RESIDENTE		
	2000	2010	2012
FEMININA	31.910	35.180	37.279
MASCULINA	30.600	33.301	35.331
RURAL	12.591	12.534	13.294
URBANA	49.919	55.947	59.315
TOTAL	62.510	68.481	72.609

FONTE: IBGE - Censo Demográfico, IBGE, Cálculo: SEPLANDE/AL, IBGE, DATASUS (2012).

O Índice de Desenvolvimento Humano do município, que é medido com base numa combinação dos índices direcionados às análises educacionais, renda e longevidade da população, é de 0,671; ou seja, município de desenvolvimento médio (em desenvolvimento).

As tabelas a seguir apresentam as diferenças de resultado de crescimento Bruto do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em pontos percentuais do município de Rio Largo frente ao seu estado e ao Brasil. Os resultados percentuais positivos expressam que o município obteve um crescimento maior que seu estado e o Brasil. Mas, sem uma comprovação real das melhorias no campo educacional, o que veremos se elucidado ao longo do trabalho.

QUADRO II – EVOLUÇÃO DO IDH DE RIO LARGO, ALAGOAS E BRASIL

IDH	1991	2010
RIO LARGO	**0,57%**	**0,67%**
ALAGOAS	**0,55%**	**0,65%**
BRASIL	**0,70%**	**0,77%**

FONTE: IBGE - Censo Demo, Cálculo: SEPLANDE/AL, DATASUS, SEPLANDE/AL, PNUD (2016).

Diante das apreciações, conforme o quadro II, há a diferença de resultados comparativos de crescimento Bruto do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em pontos percentuais, Rio Largo/AL com ao Estado de Alagoas e nosso país: Brasil.

2.3 Obstáculos educacionais e seus entraves pós-enchente 2010

O município de Rio Largo possui um contingente de 42 escolas da Rede Pública, sendo 34 municipais e 7 estaduais, atendendo uma clientela aproximadamente de 19.780 alunos. Desse número de alunos, aproximadamente 13.000 estão matriculados na rede pública municipal e 6.780 da rede estadual de ensino. O IDEB observado do município no ano de 2011 foi de 3.5 nos Anos Iniciais e de 2.0 nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No ano de 2010, o quadro educacional do município, nas esferas municipal e estadual, teve um prejuízo significativo, tendo em vista que foi atingindo por uma enchente devastadora. Logo, atingindo um quantitativo de aproximadamente 10.401 alunos. O que se configura um percentual total de 52,58%, de acordo com o que está apresentado nas tabelas abaixo:

QUADRO III – INDICADORES POR DANOS DA ENCHENTE NA EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL E ESTADUAL EM RIO LARGO

REDE MUNICIPAL DE ENSINO	
Nº DE ALUNOS	13.000
ESCOLAS MUNICIPAIS	34
UNIVERSO DE ALUNOS PREJUDICADOS	7.717
PERCENTUAL DE ALUNOS PREJUDICADOS	59,36%
ESCOLAS ATINGIDAS	06
ESCOLAS OCUPADAS	11

FONTE: IBGE - Censo Demo, Cálculo: SEPLANDE/AL, DATASUS, SEPLANDE/AL, PNUD (2012).

REDE ESTADUAL DE ENSINO	
Nº DE ALUNOS	6.780
ESCOLAS ESTADUAIS	08
UNIVERSO DE ALUNOS PREJUDICADOS	2.684
PERCENTUAL DE ALUNOS PREJUDICADOS	39,58%
ESCOLAS ATINGIDAS	01
ESCOLAS OCUPADAS	02

FONTE: IBGE - Censo Demo, Cálculo: SEPLANDE/AL, DATASUS, SEPLANDE/AL, PNUD (2012).

REDE MUNICIPAL E ESTADUAL	
Nº DE ALUNOS	19.780
ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS	42
UNIVERSO TOTAL DE ALUNOS PREJUDICADOS	10.401
PERCENTUAL TOTAL DE ALUNOS PREJUDICADOS	52,58%
ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS ATINGIDAS	07
ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS OCUPADAS	13

FONTE: IBGE - Censo Demo, Cálculo: SEPLANDE/AL, DATASUS, SEPLANDE/AL, PNUD (2012).

De acordo com a tabela apresentada podemos constatar que 07 escolas foram atingidas pela enchente ocorrida em 2010, dentre elas podemos citar: Escola Estadual Francisco Leão, Escola Municipal de Educação Básica Dr. Alfredo Oiticica, Escola Municipal de Educação Básica Dr. Gustavo Paiva (sede e extensão), Escola Municipal de Educação Infantil Prof. Deraldo Campos (extensão), Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Cícero e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Deodoro da Fonseca.

Dentre as instituições supracitadas, a Escola Estadual Francisco Leão e Escola Municipal de Educação Básica Dr. Gustavo Paiva (sede e extensão) tiveram seus prédios parcialmente destruídos, contudo, os prédios não puderam ser reformados por se tratar de área de risco, sendo assim destinadas outras áreas para reconstrução dessas escolas.

A Escola Municipal de Educação Básica Dr. Alfredo Oiticica atendia cerca de 100, alunos em área rural, teve sua sede totalmente destruída, sendo reconstruída no ano de 2011 em área urbana, recebendo atualmente o nome de Escola Municipal de Educação Básica Industrial Luigi Bauducco, passando a atender cerca de 390 alunos, demandando ainda vagas para atender a comunidade local, do Bairro Brasil Novo – Cruzeiro do Sul.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Deodoro da Fonseca que atendia cerca de 300 alunos, também foi reconstruída, em outra comunidade recebendo o nome de Escola Municipal de Educação Básica Teresa Cristina Lins de Souza Costa, passando a atender cerca de 520 alunos (Educ. Infantil e Anos Inicias) demandando ainda vagas para atender a comunidade do entorno, no Bairro Mata do Rolo, o qual passou a abrigar quase 80% das famílias desalojadas pela enchente de 2010, através da construção de 04 conjuntos habitacionais pelo Programa Minha Casa Minha Vida, são eles: Res. Francisco Tavares Granja (502 Unidades habitacionais-UH), Residencial Teotônio Vilela I e II (961 U.H), Res. Demorisvaldo Targino (400 U.H), e Res. José Carlos Pierucet (400 U.H).

É importante ressaltar que desses conjuntos habitacionais, apenas no Res. Francisco Tavares Granja existe uma escola de 06 salas, como já mencionada acima - Escola de Educação Básica Profa. Tereza Cristina Lins de Souza Costa que não conseguia à época atender a demanda local, assim como de todo complexo habitacional formado pelos residenciais acima citados.

2 A CONJUNTURA EDUCACIONAL E OS ENTRAVES DO ACESSO À ESCOLA NOS ANOS POSTERIORES

No dia 07 de outubro de 2011, foi sancionada a Lei Municipal nº 1.616/2011, instituindo o Sistema Municipal de Ensino do município de Rio Largo, que disciplina a educação escolar, em unidades escolares municipais de educação básica. Em seu Capítulo II – que trata sobre a organização do sistema municipal de ensino -, artigo 4º, temos a composição deste sistema da seguinte forma:

> Art. 4º O Sistema Municipal de Ensino compreende:
> I – as instituições de Educação Básica e suas modalidades mantidas pelo Poder Público Municipal e seus respectivos Conselhos Escolares;
> II – as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada ou instituições filantrópicas;
> III – a Secretaria Municipal de Educação – SEMED;
> IV – o Fundo Municipal de Educação – FME;
> V – os Conselhos de Controle Social e de Caráter Normativo:
> a) o Conselho Municipal de Educação – COMED;
> b) Conselho do Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB;
> c) Conselho de Alimentação Escolar – CAE.

A divisão do quantitativo de escolas no município de Rio Largo, contanto com 34 escolas em seu sistema, das quais 06 são centros de educação infantil, 25 são do ensino fundamental anos iniciais (algumas são exclusivamente desta etapa, outras atendem também a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais), 07 são do ensino fundamental anos finais (algumas também ofertam o ensino fundamental anos iniciais) e 13 escolas ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto o primeiro, quanto o segundo segmento.

De acordo com o último Censo Escolar, estas 34 escolas atenderam em 2015 um total de 12.299 alunos (em todas as etapas e modalidades da educação básica), o que indica um razoável crescimento em relação a 2014 (705 alunos), mas, uma leve perda de alunado se comparado com o ano de 2013 (353 alunos). Destes 12.299 alunos, mais de 75% estão matriculados no ensino fundamental anos iniciais e finais, tendo o ensino fundamental anos iniciais como a grande etapa em quantidade no tocante a quantidade de alunos matriculados no sistema educacional rio-larguense (quase 51%, o que equivale a 6.256 alunos).

O quantitativo de alunos matriculados e a forma como ela é distribuída nas diversas etapas e modalidades de ensino, consequentemente reflete na proporção e distribuição do número de turmas, obviamente, a maior parte das turmas no sistema educacional de Rio Largo estão concentradas no ensino fundamental anos iniciais, mais precisamente nos terceiros e quintos anos, devido a não aprovação automática, o que gera uma considerável taxa de reprovação[6].

Como podemos analisar, o Sistema Municipal de Educação de Rio Largo é de médio/grande porte quando comparado aos demais 102 municípios de Alagoas,

[6] De acordo com dados fornecidos pela Diretoria de Ensino da SEMED/RL, em 2015 mais de 20% dos alunos matriculados no terceiro ano do fundamental anos iniciais oram reprovados. No quinto ano a porcentagem foi similar, 20,4%.

possuindo um alunado que nos garante ser o 7º maior recebedor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no estado, além, de exigir um grande cuidado em determinadas áreas para que seja garantido o mínimo de qualidade exigido para o bom funcionamento do sistema, e, dessa forma, a melhoria da qualidade de ensino, que, segundo o que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*IDEB*), nos mostra, ainda há um longo caminho a percorrer para que sejam alcançadas as metas impostas pelo Governo Federal.

No último IDEB, que foi o de 2013[7], Rio Largo conseguiu avançar em relação a 2011, mas foi um crescimento discreto e insuficiente para que alcançasse a meta prevista. No IDEB do Ensino Fundamental Anos Iniciais, Rio Largo ocupa a 35º posição quando comparado aos 102 municípios alagoanos, faltando alcançar 0.7 pontos para obter o êxito, mas, a situação piora no IDEB do Ensino Fundamental Anos Finais, pois, ocupamos a 65º posição e temos que elevar nosso índice em 1.1 pontos, podemos conferir na tabela que segue:

TABELA DO IDEB RIO LARGO ANOS INICIAIS (5º ANO) - 2013

IDEB RIO LARGO					METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.0	3.5	3.6	3.5	3.7	3.0	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

FONTE: http://ideb.inep.gov.br/ (2016)

TABELA DO IDEB RIO LARGO ANOS FINAIS (9º ANO) - 2013

IDEB RIO LARGO					METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.3	2.5	2.4	2.0	2.6	2.4	2.6	2.9	3.3	3.7	4.0	4.3	4.5

FONTE: http://ideb.inep.gov.br/ (2016)

Para o IDEB de 2015, cujo resultado sai neste ano (2016), a previsão não é animadora, visto que, nestes dois anos, o município passou por uma série de situações que prejudicaram o bom funcionamento das escolas e afetaram de maneira direta na qualidade dos serviços prestados, na educação dos alunos e nas condições de trabalho dos profissionais da educação rio-larguense. Pontuaremos algumas das situações ou facetas que interferiram no sistema educacional de Rio Largo, na tentativa de compreender o seu

[7] O IDEB de 2015 ainda não teve seu resultado divulgado, especulasse que saia no 2º semestre.

funcionamento e as situações que contribuem para o insucesso da educação deste município, sempre fazendo uma ponte entre os anos de 2015 e 2016.

3 SITUAÇÕES QUE INTERFEREM NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

3.1 Rotatividade de Secretários (as) Municipais de Educação

Em 2015 houve uma troca constante de secretários de educação em nosso município, afetando a continuidade de algumas ações educacionais e a permanência de alguns técnicos que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação, visto que, na *maioria das vezes, essa rotatividade não se deve ao bom ou mal desempenho desses funcionários em seus cargos, mas sim a seu maior ou menor alinhamento ao partido ou à figura do novo governante* (MIRANDA, 2015, p. 23).

Estas mudanças, em grande parte, foram causadas pela instabilidade política que permeava o cenário local, tendo a cadeira do executivo municipal dois mandatários ao decorrer do ano, o ex-prefeito Toninho Lins e a atual prefeita Eliza Alves. Esse ambiente de incertezas refletia na SEMED/RL e um de seus resultados foi à entrada de 05 secretários na pasta, que, seguindo a ordem cronológica, foram: Josefa da Conceição, Mirna Costa, Betânia, Ana Paula Narciso e Vagner Roberto. Este último, continua à frente da educação e assim como os que o antecederam, enfrenta enormes desafios, haja visto os enormes entraves políticos e sociais pelos quais o município passou e vem passando. Essa alta rotatividade de secretários tem como consequência a descontinuidade de ações, que, de acordo com Nogueira (2006), é a

> interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como conseqüência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições (NOGUEIRA, 2006, p.13).

Então, observasse o quão prejudicial foi essa troca desenfreada de secretários (que, vale lembrar, foi igual ou maior do que a dos últimos três anos), pois gerou incertezas e inseguranças entre as equipes da secretaria e das escolas, interrupções de políticas educacionais (formação continuada), atrasos e descréditos em outras (eleição dos gestores escolares e processo seletivo para coordenadores pedagógicos), indefinições

em ações como a compra das cadernetas escolares e atrasos do inicio do ano letivo na rede.

3.2 Explosão Demográfica Municipal

Rio Largo vem passando nos últimos anos por uma ascendente demográfica. O portal do IBGE aponta que em 2010 o município possuía um total de 60.481 munícipes e que a projeção para 2015 seria de um aumento populacional, passando para um montante de 75.654 habitantes[8], mas, o que se observa é um crescimento muito maior.

A cidade recebeu, nestes últimos anos, inúmeros conjuntos habitacionais novos nos mais diversos bairros, como na Mata do Rolo, Cruzeiro do Sul e na BR-104, em frente a fábrica da Bauducco. Analisando as informações da planta baixa de apenas dois habitacionais – Jarbas Oiticica e Antônio Lins -, observamos a construção de mais de 7.100 casas novas, em contraste com a construção de apenas uma escola, que é uma creche com capacidade aproximada de atendimento para 250 crianças.

Para Duarte (2013), essa expansão urbana, ocasionada pelo crescimento populacional, acontece de forma desorganizada, uma vez que para ele é:

> desordenada, sem planejamento urbano adequado, devido a omissão dos governos Municipais, Estaduais e Federal, e a falta de políticas públicas bem definidas, que resultaram em uma crise urbana, com deficiências em habitação, transporte, saneamento e acesso ao solo urbano (DUARTE, 2013, p. 196).

Observasse a falta de planejamento quando verificamos que esse crescimento populacional não vem sendo acompanhado por uma ampliação na infraestrutura municipal, tampouco na estrutura das escolas, sendo as reformas previstas para o ano de 2016 paralisadas ou reprogramadas pela falta ou atraso nas licitações, de modo, que as últimas reformas nas escolas foram no primeiro semestre de 2015 e em apenas 05 escolas (Deraldo Campos, Aquino Japiassú, Machado de Assis, Pompeu Sarmento e Odylo Álvares), além de não ter havido uma única ampliação.

Dessa forma, as escolas públicas municipais não conseguem absorver a enorme demanda de crianças em idade escolar, deixando muitas desassistidas e criando uma enorme insatisfação social, pois descumpre o que regulamenta o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e é ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será*

[8] Informações disponíveis em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=270770&search=alagoas|rio-largo

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, 2015, p. 60).

3.3 Paralisação dos Profissionais em Educação

No mês de janeiro de 2015, o Governo Federal reajustou o salário dos professores em 13,01%, conforme o determinado pelo artigo 5º da Lei do Piso do Magistério, passando para R$1.917,78 o vencimento do profissional do magistério da educação básica pública, em inicio de carreira, com formação de nível médio modalidade normal (curso de magistério) e uma jornada de 40 horas semanais.

A data base para negociação em Rio Largo é no mês de janeiro, mas em 2015, o atraso no fechamento da negociação acarretou em 02 paralisações e uma deflagração de greve da categoria, que não aceitava receber menos do que o estabelecido por lei e estava inconformada com a demora do poder público em definir a data do reajuste.

> Com efeito, como qualquer outro trabalhador, o professor da rede pública tem o direito de greve para reivindicar melhores condições de trabalho, um meio ambiente de trabalho adequado e um salário digno para trabalhar em média 40 horas semanais. Vale ressaltar que um professor dificilmente trabalha apenas 40 horas semanais, em regra, o professor trabalha fora da sala de aula tanto quanto trabalha em sala de aula. A ausência de condições mínimas de trabalho foram algumas das razões que ensejaram com que os professores da rede pública [...] deflagrassem o movimento paredista (SILVA, 2012).

Embora a deflagração de greve e as paralisações tenham sido legitimas e de extrema importância para a conquista dos direitos dos profissionais em educação, para o alunos e alguns professores que historicamente não se engajam na luta ela foi nociva, tendo os primeiros ficado sem aulas e os segundo tendo que repor as aulas não dadas em outro momento para cumprir os 200 dias letivos.

Em 2016, a Prefeitura e a SEMED/RL já prevendo o que poderia acontecer, já que tinham como exemplo o ano anterior, concedeu o reajuste na íntegra e em tempo hábil, evitando que as mazelas e as consequências do ano passado se repetissem nesse tocante, prejudicando ainda mais o já sofrido ano letivo.

3.4 Carência e Lotação de Servidores

Rio Largo vem passando por sérios problemas de falta de profissionais na educação. Embora tenha sido realizado um concurso no ano de 2010, os aprovados chamados foram insuficientes para suprir a enorme carência, sendo oferecidos aos profissionais da rede, complementos de carga horária (em alguns municípios estes profissionais recebem o nome de horistas). De acordo com a Coordenação de Recursos Humanos da SEMED/RL, a educação possui um contingente aproximado de 1.200 profissionais, dos quais, um pouco mais da metade dão professores.

Além da carência de profissionais, outro problema relacionado a este âmbito é a falta de convênios com outros municípios e o Estado para o estabelecimento de normas e procedimentos acerca de permutas e cedências entre funcionários destas esferas administrativas, tornando todo o procedimento informal, impreciso e inseguro, tendo servidores permutados sem nenhuma documentação que comprove esse ato e outros tantos cedidos de forma irregular.

Esse problema vem se arrastando na rede há muitos anos e em 2016 foi feito um recadastramento de funcionários na educação, com o objetivo de minimizar tal situação do déficit do quadro de funcionários. Hoje, segundo informações da Coordenadoria de Recursos Humanos, temos em termos de lotação: 22 servidores em benefício ou licença, 03 servidores com permuta (regularizada), 31 servidores cedidos a outros órgãos, 60 servidores efetivos aposentados, 34 diretores, 07 vice-diretores e 11 servidores que não se recadastraram. No tocante as carências, temos: 24 escolas com carência entre professores e outras funções, carência de 45 professores dos anos finais do ensino fundamental, falta de 23 professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de 5 professores de educação infantil.

3.5 Transporte Escolar

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988, em seu inciso VII, garante como dever do Estado com a educação, a efetivação do transporte escolar através de programas suplementares. Com esta obrigatoriedade legal, o transporte escolar passa a ser,

> uma política educacional essencial para o acesso de considerável número de alunos de escolas públicas ao ambiente escolar, condição para que se garanta o direito à educação. Reconhecendo a importância do transporte escolar, o governo federal promove programas nesta área, desde o ano de 1994, mediante ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (MOURA; CRUZ, 2013, p. 10).

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) foi criado pela Lei 10.880 de 09 de junho de 2004, com *o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública* (BRASIL, 2004, p. 01). O programa assiste financeiramente os municípios, através de um caráter suplementar nos repasses, que deverão aplicar estes recursos exclusivamente na prestação do serviço de transporte escolar.

No município de Rio Largo, no ano de 2015, o transporte escolar funcionou regularmente, embora não tenha sido de maneira satisfatória, uma vez que alguns aspectos não contribuíram para isso, como o não atendimento a toda a demanda de alunado da rede; não possui capilaridade na cidade; não há o profissional que monitora e acompanha as crianças durante o trajeto casa/escola e muitas vezes as rotas/itinerários não são respeitadas.

Em 2016 a situação é mais alarmante, pois, além da continuidade das deficiências de atendimento mencionadas no parágrafo anterior, neste ano, não há número suficiente de ônibus para todos os estudantes, havendo uma redução no quantitativo da frota de ônibus pela quebra de contrato com a empresa Veleiro e os ônibus próprios, chamados "amarelinhos", são poucos.

As reclamações sobre o serviço de transporte escolar são constantes, tanto por parte da comunidade local, quanto da escolar, além da insatisfação dos funcionários que prestam este serviço. No geral, estas reclamações giram sempre em torno da escassez de transporte, o que gera demora no atendimento em ambos os horários de aula, a superlotação do ônibus, e, no caso dos motoristas, a queixa de não receberem nenhum tipo de suporte em suas práticas, tendo que dirigir e organizar os alunos e frequentemente discipliná-los.

3.6 Merenda Escolar

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerencia o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955 e estando vigente até hoje, o que o torna o mais antigo e importante programa de alimentação escolar do Brasil *e* com o *status* de ser *um dos maiores e mais abrangentes do mundo no que se refere ao atendimento universal aos escolares e de garantia do direito humano à alimentação adequada e saudável* (BRASIL, 2015, p. 09).

A gestão da alimentação escolar em Rio Largo é centralizada, a própria SEMED/RL é a entidade gerenciadora e executora dos recursos suplementares advindos

do PNAE, o cardápio é elaborado pela nutricionista da SEMED/RL, a Comissão de Processos Licitatórios (CPL) da prefeitura realiza a licitação para aquisição dos gêneros alimentícios, a SEMED/RL recebe os produtos e se encarrega de fazer a distribuição.

A resolução 38/2009 do FNDE determina que no mínimo 30% dos recursos do PNAE tem que ser utilizado na compra de gêneros alimentícios produzidos pelos produtores da agricultura familiar local, o que abriu, consequentemente, um maior *espaço de produção e comercialização para a agricultura familiar, além de promover o consumo de alimentos in natura por parte dos escolares, podendo reduzir assim a oferta de alimentos processados* (SARAIVA; SILVA; SOUSA; CERQUEIRA; CHAGAS; TORAL, 2013, p. 929).

Problemas envolvendo o abastecimento e fornecimento da merenda escolar não são novos em Rio Largo, desde 2015 que o município enfrenta momentos de oscilação entre ter todos os gêneros no depósito, logo, o cardápio completo, e a paralisia total na prestação do serviço. Não raramente as escolas compram com recursos cotizados dos próprios funcionários algum item que não tem na dispensa escolar.

Neste ano de 2016, o ano letivo começou atrasado por inúmeros motivos, dentre eles, a falta de merenda nas escolas, situação esta que ainda está sendo sanada, uma vez que a licitação foi realizada em maio, mas, os contratos só foram assinados em junho. A ineficiência na licitação contribui grandemente nesta deficiência. A situação só não é pior porque os funcionários da Gerência de Alimentação Escolar da SEMED/RL e o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) são atuantes e comprometidos, sempre exigindo melhorias, celeridade e otimização nos processos que envolvem este setor.

3.7 Lei da Gestão Democrática e Implementação dos Conselhos Escolares

A discussão da gestão democrática como princípio consolidador para a participação de todos na democratização dos espaços escolares vem reforçar não só as diversas possibilidades de gerir os processos, mas também, estabelece um momento de reflexão do que efetivamente pode ser considerado democrático em uma realidade que, em certos momentos históricos, permanecem com valores autoritários arraigados em seu imaginário coletivo e nas tomadas de decisões. Sabendo disso, buscamos através destes apontamentos, dados atuais sobre a realidade educacional Rio-larguense para mostrar quais as dificuldades e os desafios que se encontram para a democratização do ensino público.

Apesar de existirem afirmações sobre a Gestão Democrática nos municípios alagoanos, ainda há muito a ser feito para uma verdadeira conscientização sobre a participação da comunidade escolar na consolidação de sua garantia. Portanto, como constituir um ambiente democrático onde ainda prevalece o autoritarismo e o ensino da acomodação e da omissão? É preciso que a participação, elemento fundamental da democracia, seja ensinada na escola através da escolha pelo voto do diretor escolar, da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) coletivamente, da efetivação dos conselhos escolares, entre outros. Isto porque, os sujeitos precisam antes de tudo aprender a participar, passo esse essencial como afirma Garske e Torres (2000, p.67) "Não é possível pensar em democracia plena sem sujeitos democráticos para exercê-la".

Em Rio Largo todas as escolas possuem Conselho Escolar, implantados conforme a legislação dos Conselhos Escolares municipal de nº 1.658 de 29 de agosto de 2013. Acreditamos que a garantia dos processos instituídos pelos órgãos colegiados para a implantação da gestão democrática, por meio da implantação do mecanismo de participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do regimento escolar, que são documentos contendo conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar das instituições, estabelecem normas que devem ser seguidas para melhorar o andamento do serviço público municipal em Rio Largo/AL, como por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente escolar. Além de, definir os objetivos da escola, os níveis de ensino que oferece e como ela operará. Dividindo assim, as responsabilidades e atribuições de cada pessoa (da limpeza, da segurança, da merenda, dos alunos, dos professores, das coordenações, da direção e da comunidade no entorno escolar), evitando assim, que tudo fique centrado somente ao cargo de diretores escolares e técnicos da SEMED/Rio Largo. Mas, que cada um cumpra com o que se deve fazer e como deve fazer. Só assim teremos uma escola democrática e com decisões vinda das participações de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação da educação do município de Rio Largo é periclitante e beira o caos. Serviços básicos, como a merenda e o transporte, estão sendo alienados aos estudantes, e as condições estruturais das escolas são terríveis, expondo toda a comunidade escolar a risco de morte. Embora muito tente ser feito, não é sentido uma eficácia nas ações e nos processos, o que gera desânimo e descredito em todos que fazem e usam a educação rio-larguense.

Os profissionais que fazem a educação de Rio Largo são guerreiros, que se esforçam e sacrificam-se em prol do alunado e de seus pares, muitas vezes se sentem sós em suas lutas e objetivos, mas como todo bom educador apaixonado pelo que fazem, não desistem e seguem em frente mesmo diante de tantas dificuldades e desrespeitos.

Este sucinto trabalho não é suficiente para descrever e detalhar todas as mazelas educacionais que permeiam a rede, sendo necessário que o executivo e o legislativo visitem as escolas e conheçam essa triste realidade de perto. Apenas com políticas públicas que visem o coletivo, é possível reverter esse quadro nefasto da educação municipal, podendo assim, em médio–longo prazo, reverter a qualidade da educação de Rio Largo.

Portanto, necessita envolver análises das dificuldades e sucessos em busca de soluções coletivas. Acreditamos que com a aprovação da Lei da gestão democrática como uma ferramenta de construção coletiva de qualidade da educação, teremos uma nova forma de organização no âmbito escolar, através de teorias e práticas que possibilitam melhorias da qualidade nas escolas públicas de Rio Largo e fortalece os órgãos colegiados e os instrumentos democráticos da escola e da comunidade para trazer a todos, que fazem a escola e seu entorno, as diversas formas de pensar em qualidade da educação e de participar em prol dela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil [texto (tipo reduzido)]**. 47 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Lei 10.880, de 9 de junho de 2004. **Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4o da Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-legislacao. Acesso em: 17 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cartilha Nacional de Alimentação Escolar.** 2ª edição; Brasília – DF; 2015.

DUARTE, Luís Henrique; BASO, Poliana; ALBANO, Mayara; RUIZ, Yeda. **A crise rbana ambiental e a carência do planejamento ambiental para o saneamento básico.** Colloquium Humanarum, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 196-204. ISSN: 1809-8207.

GARSKE, L.M. TORRES, Artemis. **Diretores de escola:** o desacerto com a democracia. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p.60-70, fev./jun. 2000.

MIRANDA, Jessica Gagete. **Descontinuidade política, rotatividade de diretores e desempenho dos alunos: efeitos adversos de novos prefeitos na educação**

municipal. Orientador: profa. Dra. Elaine Toldo Pazello. Ribeirão Preto, 2015, 146 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2015.
MOURA, Ana Paula; CRUZ, Rosana. **A política do transporte escolar no Brasil.** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
NOGUEIRA, Fernando do Amaral. **Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais: Fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos** / Fernando do Amaral Nogueira. – 2006. 139 f. Orientador: Peter Kevin Spink. Dissertação (mestrado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo.
RIO LARGO, Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.616 de 07 de outubro de 2011.** Prefeitura Municipal de Rio Largo. Rio Largo, Alagoas, 2011.
SARAIVA, Elisa; SILVA, Ana Paula; SOUSA, Anete; CERQUEIRA, Gabrielle; CHAGAS, Carolina; TORAL, Natacha. **Panorama da compra de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 18. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
SILVA, Aarão Miranda da. **A greve dos professores da rede pública de ensino**. Conteudo Juridico, Brasilia-DF: 28 abr. 2012. Disponivel em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.36580&seo=1>. Acesso em: 19 jun. 2016.

CULTURA ESCOLAR: OS EXAMES CLASSIFICATÓRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA (1907-1916)

Luan Manoel Thomé [1]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever os exames classificatórios ocorridos no Grupo Escolar de Diamantina. O recorte temporal escolhido, refere-se a data de criação do educandário, instituição idealizada para colocar em prática a modernidade republicana e 1916, ano no qual houve a segunda troca de direção. Como metodologia, esta pesquisa é qualitativa, primeiramente realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, tendo como referencial Gonçalves e Faria Filho (2007), Mello (2009), Ghiraldelli Jr (2009) e Faria Filho (2014). Para a coleta de dados foi feita a análise na legislação educacional da época e no livro de Promoção do grupo. Os dados apontam que os exames classificatórios, característicos do Brasil Império, era uma prática presente na cultura escolar desta instituição, por ser uma imposição da legislação da época. As cerimônias aconteciam no final do ano letivo, e contavam com a presença dos inspetores tanto estadual, quanto municipal; da direção; das professoras e de outros convidados, como familiares, banda de música e a imprensa local. Pelas atas percebemos como o processo era direcionado de forma exclusiva, um número significativo de alunos era reprovado e a maior parte não comparecia às solenidades.

Palavras-chave: Cultura Escolar, Exame, Grupo Escolar, Diamantina.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como temática os exames classificatórios realizados no Grupo Escolar de Diamantina, o recorte temporal justifica-se pela gênese da instituição ter ocorrido em 1907, e 1916 ano da segunda troca da direção do educandário – a professora Mariana Corrêa de Oliveira Mourão se aposenta no início do ano e Liseta de Oliveira Queiroga assume a função. Sabemos que no campo investigativo da história da educação, são desenvolvidas numerosas pesquisas, voltadas à diversas temáticas, como: profissão de professor, manuais pedagógicos, impressos, instituições educativas, dentre outros. Nesse sentido, a presente pesquisa vem apresentar algumas práticas desta instituição de ensino, evidenciando aspectos de sua cultura escolar.

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e professor do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/ Unidade Cláudio, luan.thome@uemg.br.

Quanto à metodologia, essa pesquisa é qualitativa, de natureza exploratória – primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os temas: educação no período republicano, reforma João Pinheiro e grupos escolares. Em seguida, ocorreu a identificação e catalogação dos documentos: no primeiro momento a análise da legislação educacional da época, posteriormente no livro de Promoção, datado em 1907, encontrou-se as atas de exames e os termos de promoção no recorte temporal dessa pesquisa. O material está disponível na Escola Estadual Matta Machado – antigo Grupo Escolar de Diamantina.

Através das análises, percebemos que mesmo diante do discurso de modernidade, ainda práticas consideradas arcaicas do Brasil imperial, faziam-se presentes nessa instituição republicana: como o alto índice de reprovação nos exames e a evasão escolar. Este estudo vem discutir sobre um aspecto da cultura escolar, tal categoria, segundo Silva (2006) surge através dos sujeitos envolvidos no educandário, como professores, gestores e alunos; dos discursos e as linguagens; da organização escolar e do sistema educativo e das práticas que se consolidam com o tempo.

Assim, as pesquisas cujo escopo está voltado para o interior das instituições educativas, têm como premissa a busca em compreender o cotidiano escolar. Nesse sentido, podemos afirmar que a cultura escolar tem uma identidade, "no entanto, essa mesma cultura não é simples reprodutora, tão pouco refratária a mudanças, pois ela tem sua própria identidade construída entre o que escutam, o que leem, o que já sabem e acreditam ideologicamente os indivíduos" (SILVA, 2006, p. 207).

METODOLOGIA

Quanto à abordagem, o presente estudo é qualitativo, essa tipologia de pesquisa ocupa sem dúvidas, um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos sociais (GODOY, 1995), uma vez que o objeto é analisado numa perspectiva integrada. Quanto aos objetivos, configura-se como pesquisa exploratória, pois de início foi realizado um levantamento bibliográfico, sobre os temas: educação no Brasil republicano, reforma João Pinheiro e grupos escolares, tendo como referenciais os autores: Gonçalves e Faria Filho (2007), Mello (2009), Ghiraldelli Jr (2009) e Faria Filho (2014).

Esta proposta também é descritiva, visto que, tem como finalidade descrever os processos pedagógicos ocorridos em uma instituição de educação primária, ou seja, sua cultura escolar. Como coleta de dados, primeiramente realizou-se a análise na legislação educacional da época: a Lei 439 de 29 de setembro de 1906, e os decretos nº 1947 de 30 de setembro de 1906 (sancionou o programa do ensino primário) e o de nº 1960 de 16 de dezembro de 1906 (aprovou o regulamento do ensino primário e normal do Estado), e nos documentos produzidos desde o surgimento do educandário: o livro de Promoção, que nos fornece informações sobre os exames classificatórios ocorridos no interstício deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de independência do Brasil, em 1822, foi um momento marcado sem a participação da população; fruto de diversos fatores econômicos, políticos e sociais – todos relacionados ao retorno de Dom João VI para Portugal (SHIGUNOV NETO, 2015). Para Mello (2009, p. 17), este é um quadro renovado, no qual "[...] a paz imperial começa a ser sentida como um resultado da inércia e apatia de um povo infantilizado pelo poder pessoal e centralizado", sem dúvidas, um movimento elitista, pois a população não se deu conta do que estava acontecendo.

O cenário da educação primária era marcado pela presença das escolas de primeiras letras. Neste modelo de educação, o professor era detentor da cadeira: "até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários [...]" (FARIA FILHO, 2003, p. 140). O trabalho era direcionado com turmas multisseriadas e na maior parte das vezes, com separação de meninos e meninas. Esta precariedade estava aliada a restrita presença do Estado, a instrução não era um dos objetivos do governo.

> Assim, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, enfim, as escolas não funcionavam, em boa parte das vezes, literalmente (FARIA FILHO, 2003, p. 146).

As escolas isoladas possuíam um espaço inadequado para a realização das atividades didático-pedagógicas, bem como também, um número significativo dos professores não possuía formação adequada. Para Ghiraldelli Jr (2009), algumas

instituições educacionais, desenvolviam um ensino sem vínculo com o mundo prático e défice na formação científica.

Com a proclamação da República, o Brasil passou a vivenciar outro período, cuja promessa, era trazer a modernidade – uma tentativa de apagar os resquícios do Império, período no qual o país sofria com as amarras de Portugal. “Futuro que impunha desmanchar com o passado e tudo o que ele implicaria: monarquia, sociedade do privilégio, escravidão, romantismo, clericalismo etc” (MELLO, 2009, p. 29). Sabemos que, novamente foi um episódio sem a participação popular. Os republicanos apoiavam na égide de que a partir da ordem, surgiria o progresso.

> A República não veio por meio de um grande movimento popular. Ela se instaurou como um movimento militar com apoio de setores da economia cafeeira, então descontentes, principalmente por causa da política do Império, incapaz de dar proteção econômica aos chamados barões do café e outros grupos regionais (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 09).

Mello (2009) argumenta que a proclamação foi marcada pela indiferença e conformidade, pois já havia um movimento histórico para a consolidação desta nova forma de governo, o que justifica a não reação da corte portuguesa. Mas qual era o caminho para o progresso? A literatura nos apresenta que o governo começou a adotar diversas medidas, nas áreas: econômica, política e social, a fim de incutir novos valores à sociedade.

Indubitavelmente, a educação seria um meio perspicaz na formação do cidadão republicano, para isso foram difundidas reformas educacionais em todo o país para fomentar o acesso da população à escola. João Pinheiro, presidente do Estado de Minas Gerais, em 1906, empreende uma reforma da educação primária e normal, cuja ação contribuiu para uma mudança no cenário educacional mineiro. Vale destacar, que muitos autores defendem que a reforma foi pensada por diversos educadores da época.

Com a reforma, objetivou-se constituir em Minas Gerais uma nova configuração de cultura escolar, na educação primária, uma vez que os grupos escolares representavam a expressão moderna do ensino. Pois, diferentemente ao regime anterior, esta instituição possuía um espaço adequado para a realização das atividades; professoras com o título de normalistas – ou seja com formação adequada; o governo fornecia materiais didáticos para o desenvolvimento das aulas; e havia um diretor escolar, cuja função era ser um representante do Estado no grupo (THOMÉ, 2017).

“Neles, e por meio deles, os republicanos buscaram mostrar a própria República e seu projeto educativo exemplar, e por vezes, espetacular” (FARIA FILHO, 2003, p. 147). Assim, outra lógica foi adotada neste educandário: como modelo de organicidade utilizou-se a seriação, um mecanismo de romper com o passado imperial. Haviam turmas separadas para meninos e meninas, e espaços definidos para cada um na instituição, sem dúvidas as relações de gênero ficam evidentes. “Art. 21- O Grupo Escolar se constituirá de tantas escolas quantas sejam necessárias para que todo o curso primário seja ministrado a cada sexo separadamente” (MINAS GERAIS, 1906c, p. 158).

Como mencionado anteriormente, a Reforma João Pinheiro, trouxe outros direcionamentos para a educação primária e normal do Estado. O decreto nº 1947 aprovou o programa de ensino primário, neste documento havia a discriminação das disciplinas a serem trabalhadas e o horário de cada uma delas, conforme a seriação. A professora primária deveria ministrar as seguintes disciplinas: leitura – pela primeira vez recebe destaque dessa forma em um currículo segundo Klinke (s/d); língua pátria – apresentar o padrão de fala a ser adotado no país da modernidade; escrita – adotar o estilo de letra redonda e vertical, pois é “[...] fácil, é rápido, econômico, e hygienico” (MINAS GERAIS, 1906b, p. 107); aritmética – proporcionar o conhecimento das operações fundamentais; geografia – conhecer aspectos geográficos nacionais e locais, história do Brasil – saber e reverenciar os fatos e os heróis brasileiros; história natural física e higiene – trabalhar aspectos das ciências naturais e comportamentos higiênicos; instrução moral e cívica – apresentar às crianças os valores do cidadão republicano; geometria e desenho – conhecimento das formas geométricas e dos ângulos; exercícios físicos – promover a saúde física; canto – desenvolver o sentimento patriota, com cantos do hino brasileiro e do Estado e por fim, trabalhos manuais – a ênfase nesta escola é a formação da classe trabalhadora (MINAS GERAIS, 1906b).

Para o cumprimento dessa nova proposta pedagógica, as professoras deveriam utilizar método intuitivo - tal estratégia teve início no final do século XVIII na Alemanha e foi difundido no Brasil, por diversas reformas educacionais no decorrer dos séculos XIX e XX. Este método é voltado para o ensino em massa, pois atingia um número maior de alunos. Dentre suas características, estão o educar através dos sentidos, levar o aluno a diferenciar as propriedades dos objetos estudados, aqui temos ações cotidianas como o observar, tocar, sentir (VALDEMARIN, 2004).

> [...] os defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar (FARIA FILHO, 2003, p. 143).

O Regulamento do ensino primário e normal do Estado, aprovado em 16 de dezembro de 1906, trazia em seu sétimo capítulo a discussão sobre como deveria ser organizado o regime escolar, os exames, prêmios e férias. Segundo o documento, no centésimo artigo, os exames seriam de suficiência e finais, o primeiro seria realizado no final de cada semestre, no qual seriam cobrados os conteúdos vistos até aquele momento e o final com todo o conteúdo trabalhado durante o ano letivo (MINAS GERAIS, 1906c).

A verificação da aprendizagem no grupo escolar acontecia de forma mensal, semestral e anualmente. Mensalmente a criança seria avaliada sobre seu aproveitamento em cada um dos componentes curriculares, a professora distribuía a nota de 0 a 10 pontos. Após isso, no final do semestre, em reunião, juntamente com a direção do grupo, era organizada uma lista com cálculo das médias atingidas pelos alunos, aqueles que obtivessem média de 10 pontos estava promovido à série seguinte (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2007). Já quem por ventura tivesse média igual ou acima de 5 pontos era submetido aos exames públicos finais.

> Art. 100 – Os exames das escolas primarias serão de sufficiencia e finaes: serão feitos por anno e versarão sobras as matérias explicadas durante o anno lectivo, podendo no 1º semestre ser o alumno promovido para o anno superior ao da sua classe, quando mantiver a nota optima de aproveitamento e applicação.
>
> Parágrapho único. São finaes os exames prestados sobre as materias do curso ou do ultimo anno da escola, e de sufficiencia o que versarem sobre as materias dos outros annos (MINAS GERAIS, 1906c, p. 170).

Pelo artigo acima, fica evidente que este modelo escolar, não tinha como preocupação possibilitar uma formação integral aos educandos, um forte indício disso é a possibilidade de os alunos serem promovidos na metade do ano letivo. Era permissível também: “art. 106 – aos exames finais das escolas primárias poderão apresentar-se meninos mesmo não matriculados” (MINAS GERAIS, 1906c, p. 171). Outro aspecto seletivo, somente meninos poderiam ser submetidos aos exames, mesmo que não fossem alunos regulares da instituição.

Como asseveram Gonçalves e Faria Filho (2007), nos exames finais era realizada uma verdadeira seleção, uma criança mesmo que tenha conseguido média nos exames de suficiência, poderia ser reprovada. Os exames eram verdadeiros espetáculos, a população era convidada a participar, os inspetores se empenhavam em organizar as bancas examinadoras – compostas por ele na função de presidente, ou outra pessoa delegada; já os examinadores eram pessoas influentes da sociedade e a professora regente. Os exames eram unicamente escritos e orais e sem nenhuma estrutura pensada na inclusão da criança, tal realidade era expressa nos altos índices de evasão e reprovação, podemos dessa forma questionar: que modernidade é essa?

> Art. 103- os exames serão prestados perante uma comissão composta de três membros, da qual será presidente o inspetor escolar ou delegado de sua nomeação e examinadores o professor da cadeira e uma pessoa qualificada, convidada pelo presidente da commissão examinadora.
> Paragrapho único: Poderá haver provas escriptas e praticas a juízo da comissão examinadora (MINAS GERAIS, 1906c, p. 170).

Os alunos eram classificados conforme sua nota no exame final: aprovados com distinção – dez pontos; aprovados plenamente – notas em torno de seis a nove; aprovados simplesmente – nota igual ou superior a cinco pontos; o aluno reprovado era aquele cuja média fosse inferior a isso (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2007). Como uma forma de incentivo aos professores, o Regulamento previa um prêmio aos que apresentasse mais de vinte alunos aprovados, "[...] terá o prêmio de 200$000 por alumno que exceder o dito número" (MINAS GERAIS, 1906c, p. 171).

> Durante o ano, quem dava as notas de aproveitamento (ou aplicação) e as notas por procedimento (disciplina) era a professora regente da classe. E no que se refere à nota de aproveitamento, esta podia ser mudada pelos examinadores, nos exames de final de ano. E embora a professora fizesse parte desta banca, esta é uma maneira de verificar e controlar o trabalho da professora. Essa atitude de mudar a média anual do aluno, no exame final, pode ser vista como uma estratégia do governo de controlar o trabalho do professor(a). Somente após o julgamento dos exames orais e escritos, o resultado das médias de aproveitamento era publicado. A publicação se dava por ano de ensino; primeiro vinham os nomes dos alunos aprovados com distinção, depois os aprovados plenamente, depois os aprovados simplesmente e por fim, os não aprovados. Os nomes destes últimos não apareciam (ROCHA, 2008, p. 88).

O Grupo Escolar de Diamantina, criado por João Pinheiro, presidente do Estado mineiro, através do decreto 2.091 de 20 de setembro de 1907 era a instituição concebida para propogar os ideias republicanos, na cidade mineira, considerada centro da produção

de diamantes no Brasil Império. No decreto é perceptível a ênfase no discurso de modernidade:

> O Presidente do Estado de Minas Gerais, de conformidade com o disposto no art. 22, combinado com o artigo 45 do regulamento que baixou com o dec. Nº 1960, de 16 de Dezembro 1906; considerando que é necessária a difusão do ensino publico primario, de acordo com os novos methodos adaptados, resolve, para a execução do disposto no art. 4º da lei n. 439, de 28 de Setembro daquelle ano, crear o Grupo Escolar da cidade de Diamantina. Palácio da Presidencia do Estado de Minas Geraes, em Diamantina, 20 de setembro de 1907 (MINAS GERAIS, 1907, p. 201).

O primeiro corpo docente da instituição foi marcado pela presença das seguintes normalistas: Mariana Corrêa de Oliveira Mourão, Liseta de Oliveira Queiroga, Agostinha de Sá Corrêa Rabello, Júlia Kubistchek, Edésia Corrêa Rabello, Hilda Rabello da Mata Machado, Custódia Brant, Eponina da Mata Machado, as quatro primeiras atuavam como professoras em escolas isoladas (THOMÉ, 2017). O corpo docente estava sob a responsabilidade do diretor Cícero Arpino Caldeira Brant, pela documentação, nota-se que até o ano de 1916, ocorreram diversas mudanças no corpo docente, seja devido à remoção, afastamentos, aposentadorias e ingresso de outras professoras.

Formar a classe trabalhadora – objetivo dessa nova escola. Por isso uma ênfase ao ensino de leitura, escrita, língua pátria e aritmética. O processo pedagógico está centrado na alfabetização, sendo assim, os diversos conteúdos trabalhados deveriam passar por um processo contínuo de verificação da aprendizagem, com o intuito classificatório. No livro de Promoção foram registrados todos os exames ocorridos no recorte temporal desta pesquisa, ou seja, a direção seguia a legislação educacional em vigor. A realização dos exames finais, contava com uma intensa preparação antes da sua ocorrência, pois eram convidados alguns educadores ou pessoas influentes para comporem as bancas. O inspetor municipal deste período era um padre, mesmo sendo uma instituição laica, conforme preconizava este novo modelo de governança, ainda havia a presença de clérigos. O primeiro exame na instituição, deu-se no dia 16 de janeiro de 1908:

> A 1 hora da tarde, com a presença de muitas famílias e aos sons festivos da orchestra do 3º batalhão de policia, iniciaram-se os exames simultaneamente nas oitos classes, por não haver no grupo uma sala que comportassem todos os alumnos, professoras e visitas. Como o Grupo Escolar começou a funcionar apenas há dois mezes e pouco, os exames foram apenas de descriminação de classes, conforme assigualam as 8 actas isoladas remettidas à Secretaria do Interior. Os trabalhos terminaram às três horas e meia da tarde, sendo erguidos muitos vivas

> ao Excmo Dr. Presidente do Estado, ao Excmo Dr. Secretário do Interior, às professoras, ao Director do Grupo etc (LIVRO DE PROMOÇÃO, 1907, p. 02).

Por meio do relato do diretor, notamos a presença do aparato militar, representado pela banda de música do 3º batalhão – uma das marcas da modernidade republicana. A presença da banda, aponta que os dias de exames eram também uma possibilidade de acesso à cultura musical para a população diamantinense. No Grupo Escolar de Diamantina, não havia um espaço que comportava todos os presentes na solenidade, na ata, notamos uma denúncia de como o espaço físico da instituição era reduzido.

Em 1908, conforme determina o Regimento, os exames ocorreram no final do ano letivo, em 17 de novembro. As oito classes foram submetidas as bancas compostas por diamantinenses influentes como João Felício dos Santos, Redelvim Andrade, Júlia Flora da Matta Machado, Marianna Hygina Figueiredo. Pelas bancas percebe-se que a grande maioria dos membros eram homens. Neste dia, não foram realizadas muitas comemorações, devido à morte de João Pinheiro ter sido recente (LIVRO DE PROMOÇÃO, 1907). Na ata, o registro acontece por turma, são apresentados os nomes dos alunos(as) aprovados(as) com distinção, plenamente, ou simplesmente aprovado(a) e reprovados(as). Ao final do processo, o diretor redigia a ata, neste dia, alguns alunos assinaram o caderno por engano, há uma ressalva deste ocorrido no final do documento.

> Art. 107. Terminados os exames, será lavrada uma acta em livro proprio, na qual se mencionarão os dias de duração dos exames, quaes os examinadores, quantos alumnos examinados, quaes notas por elles obtidas, especificando-se quantos approvados e outras occurrencias que derem.
>
> Paragrapho único. Desta acta será tirada uma copia, authenticada pela commissão examinadora e visada pelo inspector escolar, a qual será remettida pelo professor à Secretaria do Interior (MINAS GERAIS, 1906c, p. 171).

O ano de 1909 foi marcado por uma série de mudanças, devido à tentativa de fechamento do Grupo Escolar de Diamantina, houve a diminuição do número de cadeiras e a troca da gestão do educandário. Segundo o governo, a instituição estava com um número significativo de alunos infrequentes, no entanto, em pesquisas anteriores (THOMÉ, 2017), ficou claro que foi uma manobra do Estado, pois o diretor Cícero fazia intensas cobranças à Secretaria do Interior, para que a mesma enviasse recursos ao educandário. No mês de agosto, a professora Mariana Corrêa de Oliveira Mourão, esposa do senador Mourão assume o cargo.

Os exames em 1909 contaram com a presença do inspetor técnico o Polydoro dos Reis Figueiredo – representante do governo estadual, o inspetor escolar municipal não participou da solenidade, por apresentar problemas de saúde. Foram nomeados como examinadores: Antônio Duarte Mandacaru, João Felício dos Santos, Eponina da Matta Machado (professora do grupo) e Leopoldo de Miranda. Neste dia ocorreu uma diminuição no número de examinadores, em virtude da carência de fontes, não se sabe o porquê disso. Os alunos aptos para realizarem os exames eram somente aqueles que obtiveram média anual igual ou superior a cinco pontos – evidência de que os exames não visavam uma perspectiva inclusiva.

> Os exames foram unicamente oraes, tendo cada alumno sido arguido sobre todas as matérias do anno pela professora da cadeira, pelo respectivo examinador com a assistência do inspector presidente e de outras pessoas que compareceram ao acto (LIVRO DE PROMOÇÃO, 1907, p. 10).

A legislação impunha somente uma forma de sondagem da aprendizagem, o que nos leva a refletir de como o processo era seletivo, diversas crianças submetidas a essa forma de verificação característica do Brasil império (GHIRALDELLI JR, 2009). No registro, não encontramos nenhuma menção à outras pessoas presentes, como autoridades, ou banda. Um fato curioso que pela primeira vez, uma professora assume a função de secretária[2] do grupo e escreve a ata, antes tal incumbência era da direção.

Em 1910, os alunos que obtiveram média durante o ano de quatro pontos, estariam aptos a realizar o exame, o que veio alterar à lógica passada. Na cerimônia estiveram presentes o juiz de direito da Comarca de Diamantina, o promotor de justiça, um padre que era o diretor do Colégio Diocesano, além de familiares e a imprensa local. No final do exame foram expedidos os diplomas para os concluintes do 4º ano (15 alunos) e a distribuição de prêmios para os aprovados com distinção, prática que vem validar a escola republicana, que tem como função disciplinar o novo homem.

O presidente do Estado Júlio Bueno Brandão[3], no mês de junho de 1911, sancionou o decreto nº 3191 aprovando o "Regulamento geral da instrução do Estado", documento que trouxe alguns complementos ao Regulamento de 1906, e pela primeira vez menciona a Educação Infantil. Assim, a rotina escolar sofreu algumas alterações, os

[2] Na gestão da diretoria Mariana Corrêa de Oliveira Mourão, a professora Liseta de Oliveira Queiroga assumiu a função de secretária, sua incumbência era gerir a escrituração escolar.
[3] Júlio Bueno Brandão acompanhou o processo de consolidação da reforma João Pinheiro em 1906, pois à época ele era vice-presidente do Estado.

exames finais foram somente para o 4º ano, as demais turmas foram promovidas conforme a média anual – calculada na relação de todas as disciplinas. O aluno que obtivesse média igual ou superior a seis pontos, estava aprovado, a lista com a relação dos nomes deveria ser submetida pela professora, para aprovação do inspetor local e da diretoria do grupo.

> Art. 242 Encerradas as aulas, no dia 30 de novembro de cada anno, pelos professores serão organizadas as listas dos alumnos do 1º, 2º e 3º annos, que por suas notas, devam ser promovidos ao ano immediatamente superior.
>
> Parágrafo único: Servirão de base à organização das listas as médias das notas de aproveitamento obtidas pelos alumnos em todas as disciplinas do ano (MINAS GERAIS, 1911, p. 70).

Como os exames finais em 1911 e 1912 foram direcionados somente às turmas do 4º ano, na ata encontramos a expressão que os procedimentos ocorreram "a portas abertas", cujo intuito era evidenciar para a sociedade a clareza nos procedimentos adotados. A professora Liseta de Oliveira Queiroga atuou nesta etapa nos dois anos em questão, a metodologia do exame teve a seguinte lógica: no primeiro dia provas escritas, sobre todas as disciplinas – com duração em média de cinco horas e no segundo orais, os alunos tiravam à sorte o tema, e respondiam de forma individual.

Em 1913, todas as turmas voltaram a ser submetidas aos exames públicos, decerto houve mais uma vez alteração na legislação educacional. A solenidade mais uma vez contou com a presença do delegado, do inspetor municipal, o inspetor regional, a diretora e as professoras. Para a cerimônia estavam presentes 262 alunos, tal informação não tinha sido apresentada com exatidão nas demais atas. No ano seguinte, a mesma lógica é adotada.

Na solenidade de 1915 estava presente o inspetor escolar Firmino da Silva, as professoras e a diretora Mariana, no momento de abertura dos trabalhos, o inspetor regional tenente coronel Juscelino da Fonseca Ribeiro chegou com a proposta de fiscalizar o exame, a partir disso a professora Liseta relata que houve um estranhamento por parte dos dois servidores:

> Iniciados os exames compareceu para fiscalisa-los o inspetor regional o tenente coronel Juscelino da Fonseca Ribeiro, pelo que o inspetor municipal, declarando que não reconhecia a competência daquelle para tal fim, protestou conta a sua intervenção e retirou-se. Os mesmos exames, porém, continuaram sob a presidência da diretora do grupo Mariana Corrêa de Oliveira Mourão, por ter o dr. Inspetor municipal declarado por officio que, embora com o seu protesto pela indevida intervenção a bem do interesse publico e do bom andamento dos

> trabalhos escolares, reconhecia os actos praticados como se fossem por delegação de poderes, visto como seriam nullos todos que ser praticassem sem a dita delegação. O inspetor regional, não se conformando com a interpretação do dr. Inspector municipal, esteve presente a todos os exames (LIVRO DE PROMOÇÃO, 1907, p. 46).

O desentendimento entre as autoridades municipal e estadual comprometeu a dinâmica do exame. Desde a fundação do educandário, os exames aconteciam em torno de um a dois dias, em 1915 durou três. Pela ata do exame, notamos uma disputa em torno do poder e uma busca por visibilidade, em meio a sociedade diamantinense marcada pela desigualdade social. À guisa de conhecimento, na tab. 01 a seguir temos uma síntese dos resultados dos exames realizados em todas as turmas, exceto nos anos de 1911 e 1912 – período no qual somente as turmas do quarto ano foram examinadas. Os dados mencionados foram retirados do livro de Promoção – nas atas de exames e nos termos de instalação dos anos letivos[4]

Tabela 01: Exames do Grupo Escolar de Diamantina (1907-1915).

Ano letivo	**1908**	**1909**	**1910**	**1913**	**1914**	**1915**
Total de alunos do ano letivo	337	455	287	426	***	***
Compareceram	93	***	241	262	225	287
Ausentes	244	***	46	164	**	***
Aprovados com Distinção	38	35	43	33	52	64
Aprovados Plenamente	27	38	46	57	51	37
Aprovados Simplesmente	12	***	07	05	17	15
Não-preparados no exame	16	***	145	167	105	171
Reprovados (não-preparados e ausentes)	260	382	191	331	***	

Fonte: Livro de Promoção (1907). Autoria: do próprio pesquisador.

Fica evidente que este modelo escolar, considerado moderno, apresentava alguns resquícios do regime imperial. Primeiramente, o índice de alunos ausentes é alto, isso demonstra evasão no educandário, pois de acordo com o Regimento havia somente um exame final no ano letivo, não havia a possibilidade de recuperação da nota. Com frequência as turmas alteravam no Grupo Escolar de Diamantina, com um número de reprovação significativo, podemos concluir que nas turmas haviam uma mistura de idades

[4] Alguns dados representados na tabela com o símbolo (***) refere-se que a informação não foi encontrada nos documentos. Vale destacar também, que não há dados sobre o exame de 1916, uma vez que a professora Mariana Corrêa de Oliveira Mourão aposentou no primeiro semestre deste ano.

e de aproveitamentos. Os exames, para Faria Filho (2014) atuavam como um mecanismo de controle e de homogeneização escolar.

> [...] objetiva-se, cada vez mais, uma ideia de ordem baseada na classificação, seriação, enfim, seleção dos(as) alunos(as) não apenas no interior da classe, mas no conjunto do sistema escolar, aproximando-se muito, ou mesmo identificando, a noção de ordem com a de homogeneização.
>
> Pouco parecia preocupar, à maioria dos inspetores, o alto índice de reprovação e o pequeno aproveitamento do conjunto dos(as) alunos(as) no sistema de ensino (FARIA FILHO, 2014, p. 226).

Rocha (2008) na pesquisa intitulada "A reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha / Sabará (1907-1916)" identificou neste educandário que os alunos eram submetidos às mesmas normas e aos mesmos exames, tal situação não diferente das ocorridas no Grupo Escolar de Diamantina. Em algumas atas, quando são apresentados os nomes das crianças, as meninas tinham um aproveitamento maior, se comparado aos meninos. Isso é um reflexo do próprio Regulamento em seu artigo 78: "a criança em idade escolar será de 7 anos para o sexo masculino e de 8 para o feminino; o máximo será de 14 anos para o sexo masculino e de 12 para o feminino" (MINAS GERAIS, 1906c, p. 167). A própria legislação propiciava aos meninos a possibilidade de permanecer mais tempo no educandário, do que as meninas. Poderiam prestar os exames alunos do grupo e outras crianças que almejavam a conclusão do ensino primário, mecanismo utilizado pelo governo para não arcar com tantas crianças em idade escolar. As práticas classificatórias presentes nos exames realizados no Grupo Escolar de Diamantina, vem comprovar o que Haydt (2011) afirma:

> Esta associação, tão frequente em nossas escolas, é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante. Nela, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Em consequência, a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo (HAYDT, 2011, p. 216).

Pela metodologia adotada nos exames, nota-se uma cobrança na memorização dos conteúdos por parte das crianças, uma evidência disso são os sorteios de temas a serem discorridos nos exames orais e escritos. A medição fazia-se presente neste contexto, alunos aprovados com distinção apresentavam no momento do exame uma capacidade superior em decorar os conhecimentos já prontos. "O uso do termo avaliar como sinônimo

de medir se deve também ao aperfeiçoamento, nas primeiras décadas do século XX, dos instrumentos de medida em educação [...]" (HAYDT, 2011, p. 218). Para Libâneo (1990), o professor ao medir somente quantitativamente o aluno, está reduzindo-o à função de controle, pois a tarefa se restringe à atribuir notas e a classificação, o que ocasiona a perda da função didático-pedagógica da avaliação, cujo "[...] objetivo é classificatório e não educativo" (LIBÂNEO, 1990, p. 198).

Conforme Luckesi (1998), nos exames, a relevância está centrada no desempenho final, ou seja, o processo pelo qual o aluno perpassou para chegar às respostas, não é levado em consideração. É uma forma autoritária do professor direcionar sua práxis pedagógica, sendo o seu principal objetivo disciplinar externa e aversivamente os educandos, por isso são atribuídas notas de 0 a 10. Esta perspectiva apresentada pelo autor vem confirmar as práticas desenvolvidas no Grupo Escolar de Diamantina, os exames classificatórios era a forma utilizada no educandário para promover os alunos às outras séries, tal prática estava respaldada na legislação educacional, que obrigava às professoras atuarem dessa forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento da República, a partir de um golpe político-militar, instaturou no país uma nova ordem, cuja premissa estava no abandono as práticas do Brasil Imperial. Nesse sentido, diversos governantes, alimentavam um discurso de que o novo tempo seria marcado pela ordem e pelo progresso. Com essa efervecência, em alguns Estados, são implentadas diversas reformas educacionais, a fim de apresentar o projeto espetacular que iria acontecer, o que por ventura, traria uma mudança no contexto vivido, mesmo que lentamente.

Em Minas Gerais, o presidente do Estado, João Pinheiro, com poucos meses que havia assumido o governo, empreende uma reforma do ensino, cujo foco estava na educação primária e normal, tal ação gerou diversos impactos e culminou no surgimento de diversos educandários. O Grupo Escolar de Diamantina, criado em 1907, fruto dessa reforma, era uma instituição que foi idealizada para colocar em prática o projeto republicano e atuar de forma direta na formação deste novo cidadão.

Nesta instituição de educação primária, havia um programa de ensino a ser seguido, no qual discriminava todas as disciplinas a serem trabalhadas, o horário de cada uma delas e o uso do método intuitivo. Complementanto este documento, surge o

Regimento que era um conjunto de normas destinado tanto à educação primária, quanto a normal. Nele havia a explicação de todos os procedimentos relativos à matrícula, as aulas, aos direitos e deveres dos professores, e as práticas de verificação da aprendizagem.

Os exames conforme Ghiraldelli Jr. (2009) foram uma marca do Império brasileiro. Ao realizar esta pesquisa fica evidente a presença destas práticas nas escolas consideradas modernas. Através das atas de exames do Grupo Escolar de Diamantina, os exames finais consistiam em uma prática que contribuía para a exclusão no ambiente escolar, pois como vimos, havia uma alta taxa de reprovação e infrequência das crianças, o que nos faz pensar nas alterações contantes que as turmas vivenciavam no decorrer dos anos letivos. Sem dúvida, pairam diversos motivos para essa realidade desigual, primeiramente o formato dos exames em ser exclusivamente orais e escritos, além disso, a criança estava diante de uma banca, composta em parte por pessoas desconhecidas, que não estavam presentes no dia a dia da instituição.

Mesmo diante de um discurso moderno, práticas tradicionais acompanhavam a práxis pedagógica desses professores, devido à exigência da legislação em seguir formatos determinados. Vale ressaltar que em todos os exames o inspetor do Estado e do município acompanhavam todas as ações, além de outras pessoas que serviam para testemunhar o ocorrido. Os exames eram um momento solene, no intertício desta pesquisa, percebemos a presença da banda de música, da Igreja e da imprensa diamantinense. A temática cultura escolar, abrange diversas perspectivas, por isso esta discussão não se encerra por aqui, várias pesquisas podem surgir com o intuito de desvendar as práticas desta instituição.

REFERÊNCIAS

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T. FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918).** 1 ed, EDUFU. Uberlândia: 2014.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** Barueri, Manole: 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf. Acesso em: 01 ago 2020.

GONÇALVES, I. A. FARIA FILHO, L. M. Acesso, permanência e avaliação escolar na constituição da escola primária em Minas Gerais. **Educação em Foco**, nº especial, p. 25-50, mar/ago, 2007. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/021.pdf. Acesso em: 20 ago 2020.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral.** São Paulo: Ática, 2011.

KLINKE, K. **A leitura nos Grupos Escolares de Minas Gerais (1906-1927). I Congresso Brasileiro de História da Educação**, Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/079_karina.pdf. Acesso em: 02 ago 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo, Cortez: 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez: 1998.

MELLO, M. T. C. de. A modernidade Republicana. **Tempo**, v.13, n. 26, p. 15-31, 2009. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042009000100002. Acesso em: 10 ago 2020.

ROCHA, F. C. C. da. **A reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha / Sabará (1907-1916)**. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84XGRB. Acesso em: 04 set 2020.

SHIGUNOV NETO, A. **História da Educação Brasileira:** do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo: Editora Salta, 2015.

SILVA, F. de C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf. Acesso em: 20 ago 2020.

THOMÉ, L. M. **O exercício da profissão de professor no Grupo Escolar de Diamantina (1907-1909).** Diamantina, 2017. Dissertação (Mestre em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1649/1/luan_manoel_thome.pdf. Acesso em: 11 jul 2020.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino**.** In: SAVIANI, D. ALMEIDA, J. S. de. SOUZA, R. F. de. VALDEMARIM, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

Fontes Documentais

LIVRO DE FOLHA DE PAGAMENTO. Escola Estadual Matta Machado, 1907.

LIVRO DE PROMOÇÕES. Escola Estadual Matta Machado, 1907.

MINAS GERAIS. Lei 439 de 29 de setembro de 1906. **Coleção Leis e decretos do Estado de Minas Geraes**. Acervo do Arquivo Público Mineiro: Belo Horizonte, 1906a.

_____. Decreto 1947 de 30/09/1906. **Coleção Leis e decretos do Estado de Minas Geraes**. Acervo do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, 1906b.

_____. Decreto 1960 de 16/12/1906. **Coleção Leis e decretos do Estado de Minas Geraes**. Acervo do Arquivo Público Mineiro: Belo Horizonte, 1906c.

_____. Decreto 2.091 de 20/09/1907. **Coleção Leis e decretos do Estado de Minas Geraes.** Acervo do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, 1907.

DESMISTIFICANDO A AÇÃO DE MICRORGANISMOS E AGENTES PARASITÁRIOS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.

Lúcia Maria de Almeida [1]
Carina Ioná de Oliveira Torres [2]
Narita Renata de Melo Seixas [3]
Anne Gabriely Batista de Araújo [4]

RESUMO

O conhecimento acerca dos microrganismos e agentes parasitários apresenta-se de forma errônea diante da sociedade devido à falta de atividades que resultem na desconstrução de algumas concepções. Compreender a importância dos seres microscópicos na vida do ser humano, bem como as formas de prevenção de infecções por estes e por parasitas é essencial para a melhoria da qualidade de vida da população. Para isso, a disseminação do conhecimento científico deve se estender a todo e qualquer ambiente, sendo a utilização de espaços não formais de ensino uma promissora estratégia para a transmissão dessas informações. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi desmistificar as concepções prévias que a população tem sobre as ações de microrganismos e agentes parasitários através de um estudo exploratório e descritivo com abordagem quali-quantitativa. A pesquisa foi desenvolvida com transeuntes que utilizavam os espaços de duas praças públicas dos Municípios de Natal e Parnamirim. Observou-se que a maioria dos usuários de ambas as praças possuíam conhecimento reducionistas e limitados acerca dos microrganismos e parasitas, bem como de medidas profiláticas básicas contra infecções por esses agentes. Entretanto, o emprego de cartazes e panfletos mostrou-se uma forma de divulgação científica útil nos ambientes em questão, esclarecendo concepções errôneas de forma dinâmica e visualmente atrativa, além de alcançar públicos variados.

Palavras-chave: Divulgação científica. Micróbios. Parasitas. Praças públicas.

INTRODUÇÃO

As formas microscópicas de vida apresentam características funcionais essenciais para manter o equilíbrio do organismo humano, assim como para produção de diversos compostos e produtos utilizados pelos mesmos, sejam eles alimentícios, farmacêuticos, cosméticos,

[1] Professora do Curso de Cências Biológicas, do Centro Universitário Facex - UNIFACEX, lmalmeida05@gmail.com;
[2] Graduando do Curso de Cências Biológicas, do Centro Universitário Facex - UNIFACEX, carinaiona.torres@gmail.com;
[3] Graduando do Curso de Cências Biológicas, do Centro Universitário Facex - UNIFACEX, narita.seixas19@gmail.com;
[4] Graduando do Curso de Cências Biológicas, do Centro Universitário Facex - UNIFACEX, annegabs0209@gmail.com;

biocombustíveis e claro, manutenção do próprio meio ambiente. No entanto, sua importância é pouco reconhecida diante da sociedade que, por sua vez, habitualmente os associam a seres causadores de doenças, sendo responsáveis por diversas infecções, principalmente às relacionadas a ingestão de alimentos contaminados, ainda que o número de infecções que podem trazer prejuízos permanentes à saúde humana seja mínimo (CONTI; GUIMARÃES; PUPO, 2012),.

Estes organismos, ao contrário da concepção de muitos indivíduos, em sua maioria não agem desenvolvendo patogenicidades no homem e a evolução da tecnologia juntamente com pesquisas relacionadas a área da saúde têm demonstrado o quão importante são esses pequenos seres (VIEIRA; SOUSA, 2016). Em contrapartida, os organismos parasitários são os principais agentes causadores de danos à saúde pública onde, segundo Fraga (2014), chegam a causar a morte de seus hospedeiros, principalmente crianças e idosos que estão mais suscetíveis a infecções. Estes agravantes são comumente característicos de regiões onde as condições de saneamento básico são precárias, além da falta de água encanada e condições básicas de higiene pessoal.

As infecções parasitárias, assim como as microbiológicas são facilmente adquiridas devido à falta de hábitos higiênicos básicos, como lavar as mãos e os alimentos corretamente antes de consumi-los e ainda, de acordo com Mosqueda (2018), o simples hábito de estar sempre calçado evita que infecções e reinfecções possam vir a se desenvolver. A incidência da propagação do contágio por parasitas ocorre em grande quantidade devido a presença de condições básicas que favorecem o processo de adaptação destes seres, como por exemplo, o agente etiológico, o hospedeiro e o próprio ambiente. Para além destes, alguns contam com o auxílio de vetores (mosquitos) como responsável de transportar o material infeccioso e, o controle destes depende de um conhecimento sistemático de sua biologia (ÁVILA-PIRES, 1989).

A educação em saúde configura-se como ações primordiais capazes de diminuir a alta incidência de infecções envolvendo o trabalho coletivo, efetuando tratamentos adequados, e o mais importante, tomando medidas de prevenção (BRASIL, 2007). De acordo com Faria (2015), a participação da comunidade nas práticas voltadas para a educação e reeducação em saúde proporciona efeitos positivos quanto a diminuição dos maus hábitos e consequentemente, incidência de doenças infecciosas, mas para isso, é importante ainda que os setores governamentais invistam na capacitação dos representantes de saúde na comunidade.

Existe uma necessidade de desmistificar algumas concepções sobre a importância dos microrganismos e como os agentes parasitários podem atuar no desenvolvimento de doenças.

O uso de espaços não formais de ensino, como praças pública, podem favorecer a propagação de conhecimento do cunho científico que esclarecem alguns maus ditos sobre estas temáticas, podendo ainda analisar como os indivíduos interpretam o conteúdo, independentemente de terem ou não uma compreensão especializada. Para Anjos, Ghedin e Flores (2015), a divulgação científica no espaço não formal contribui para a alfabetização científica impactando de forma direta nos hábitos de vida dos indivíduos, uma vez que as informações sejam coincidentes à sua realidade e a linguagem seja acessível.

As praças públicas são espaços dedicados ao lazer e promoção do bem-estar da população. Todavia, vem se observando uma crescente no que diz respeito a utilização desses locais como "centros de ciência ao ar livre". Espaços públicos ao ar livre fornecem a possibilidade de se trabalhar temáticas relacionadas ao fazer científico pouco contempladas no ensino formal, visto que privilegiam a troca de ideias, oportunizam a visualização e manuseio de experimentos e o olhar direcionado ao raciocínio lógico-científico. Além de favorecerem a interação com os elementos expostos, as praças propiciam o fator surpresa na experiência de divulgação científica, já que os usuários das praças não esperam encontrar exposições científicas nesses espaços. Tal cenário estimula a curiosidade e motiva os indivíduos a participarem das atividades (TEIXEIRA; ALVES; MURAMATSU, 2010).

Assim, trabalhar a importância dos microrganismos em espaços de uso comum, se faz necessário devido ao pouco reconhecimento da quantidade de benefícios que os mesmos proporcionam ao homem e ao meio ambiente, assim como a abordagem referente aos malefícios causados pelos agentes parasitários é essencial para compreensão da importância da educação em saúde, principalmente em espaços não formais de ensino, onde as informações nem sempre coincidem com a veracidade. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi desmistificar as concepções prévias que a população tem sobre as ações de microrganismos e agentes parasitários, utilizando mecanismos de divulgação científica em espaços não formais de ensino, como praças públicas.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido em uma praça localizada no bairro Neópolis, na cidade de Natal e, na praça central da cidade de Parnamirim, com um total de 50 participantes, 25 em cada localidade. Partindo da perspectiva de se fazer uma exploração dos conhecimentos objetivando compreender o que os indivíduos reconhecem como microrganismos, qual a sua

importância benéfica e ou patogênica, bem como informações sobre medidas básicas de profilaxia. A pesquisa assume um caráter exploratório e descritivo; visando compreender melhor os dados obtidos utilizamos a abordagem quali-quantitativa.

Para este estudo foi aplicado um questionário pré-estruturado com sete questões, as três primeiras questões eram voltadas ao conteúdo de microbiologia, abordando se os indivíduos tinham conhecimento sobre o que é um microrganismo e quais eles conhecem, se os mesmos possuem ações benéficas, patogênicas ou ambas e, ainda, se costumam reconhecer alimentos que apresentam contaminação microbiológica e quais são esses alimentos.

Nas questões seguintes, o conteúdo interpelado foi referente a parasitologia, com interrogações alusivas ao conhecimento de doenças parasitárias, infecções intestinais, o que sabiam a respeito de medidas de prevenção e por último, uma questão de múltipla escolha, que os permitisse marcar mais de uma alternativa sobre quais hábitos que costumavam ter para evitar a contaminação por parasitas e microrganismos, havendo nas opções medidas incorretas.

Antes da aplicação do questionário, foi apresentado do que se tratava o trabalho e qual o objetivo dele, na perspectiva de sensibilizar o público a participar. Os indivíduos foram aleatoriamente selecionados, não havendo enfoque em um público específico. Após aplicação do questionário, ocorreu um momento de explicação breve com auxílio de cartazes, sobre os tópicos abordados nos questionários, expondo curiosidades e desmistificando as ações dos organismos abordados. Ao final, foram entregues panfletos elaborados previamente, com informações mais abrangentes direcionadas ao público em geral, destacando curiosidades e medidas básicas de profilaxia para os usuários, que foram instruídos a repassarem o panfleto após a leitura e não o descartar.

Figura 1: Momento de utilização do cartaz com imagens ilustrativas.



Fonte: Autores.

Figura 2: Momento de aplicação do questionário e entrega do panfleto.



Fonte: Autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação aos resultados obtidos através dos questionários, observou-se que na praça central de Parnamirim havia muitos participantes de outros bairros, além do Centro, ao passo que na praça localizada em Neópolis, todos participantes pertenciam ao bairro em questão. Tal fato pode estar associado a localização das praças estudadas, uma vez que a pertencente ao município de Parnamirim, por ser central, é de uso comum de moradores de diversas localidades do município.

As idades dos participantes, em ambas as praças analisadas, foram similares, com a presença de diversos grupos etários. Em Neópolis, responderam os questionários indivíduos com idades entre 12 e 81 anos, enquanto em Parnamirim constatou-se idades de 12 a 70 anos.

A primeira questão buscou saber se os participantes compreendiam o que era um microrganismo e, caso a resposta fosse positiva, solicitava exemplos destes seres. A maioria dos usuários, de ambas as praças, alegou não saber do que se tratava, ainda que em Parnamirim um maior número de indivíduos tenha destacado “não” como resposta (69%), enquanto em Neópolis, foram 52% dos participantes. Por outro lado, observou-se que, mesmo os

participantes que relataram conhecer o conceito de microrganismo, citaram “ácaros” e “lombrigas” como exemplos desses seres.

Medeiros e colaboradores (2018) mencionam a escola como principal responsável pela perpetuação dessas concepções alternativas na população, visto que o ensino de Microbiologia costuma se dar, exclusivamente, de forma conceitual e desassociada do cotidiano dos educandos. Assim, faz-se necessário que os indivíduos reconheçam os microrganismos em seu dia a dia, para tornar o assunto em questão menos abstrato. Dessa forma, quando foram evidenciados aos usuários das praças aplicações e processos realizados por microrganismos, os participantes demonstraram-se surpresos com a utilidade desses seres, bem como puderam reconhecê-los através de outros aspectos, além daqueles baseados unicamente em termos técnicos que, muitas vezes, não se traduzem em suas vivências.

Ainda que os microrganismos estejam presentes no cotidiano da população de várias maneiras, influenciando direta ou indiretamente na manutenção dos processos biológicos e fornecendo produtos para o consumo humano, o conhecimento empírico da população sobre esses seres limita-se a ideia de que são agentes causadores de doenças. Nesse sentido, apresentar um conhecimento científico mais abrangente, incluindo informações que vão além de experiências sensoriais, auxilia na quebra desses paradigmas. Além disso, é importante que a população reconheça outras contribuições desses organismos não só na perspectiva de saúde pública ou utilidade prática ao ser humano, mas também no que diz respeito ao seu papel no meio ambiente. (LEAL, 2019).

A segunda questão, indagava os participantes se as ações dos microrganismos eram benéficas, patogênicas ou ambas, observou-se respostas semelhantes, nas quais 52% dos participantes de Parnamirim e 60% de Neópolis afirmaram que “ambas”. Evidenciou-se que a maioria dos entrevistados compreendia que as ações dos seres microscópicos podem ser benéficas e, por vezes, maléficas ao ser humano. Contudo, vale salientar que na questão anterior, muitos sequer recordaram o conceito de microrganismo, o que pode indicar uma possível incongruência entres as respostas. O contexto apresentado também se reforça durante o momento de explicação, onde muitos participantes de ambas as praças alegaram não saber das ações benéficas acerca dos microrganismos mencionadas, mesmo em aplicações mais conhecidas, como nos processos de fermentação.

Nesse sentido, autores como Medina e Klein (2015) e Bernadi *et al*., (2019) destacam que grande parte da população possui concepções limitadas acerca dos microrganismos, associando-os, comumente, à lugares sujos e a agentes patógenos. Tal visão reducionista pode estar associada às informações difundidas através do senso comum e dos veículos midiáticos,

que reforçam o papel desses seres como causadores de doenças, deixando de lado sua importância na manutenção dos ecossistemas e nos mais diversos setores da indústria.

Com relação a terceira questão, que perguntava se os entrevistados consumiam alimentos contaminados por microrganismos, como fungos, observou-se que a maioria dos participantes em Neópolis (64%) e em Parnamirim (80%) declarou não consumir alimentos nessas condições. Entretanto, durante o momento das explicações, alguns indivíduos mencionaram retirar as partes de alimentos que apresentavam bolores e que, em seguida, consumiam o restante.

Segundo Silva (2012), ainda que boa parte da população compreenda que o surgimento de bolores ou mofos em frutos e pães, por exemplo, são um indicativo da má qualidade desses alimentos, muitos ainda os reaproveitam ou descartam sem compreender como se dá o processo de decomposição. Ainda assim, tais concepções podem servir de alicerce para estruturar novos conceitos e esclarecer quanto aos riscos de consumir produtos contaminados.

Sobre as doenças parasitárias, uma das questões indagava a respeito do conhecimento sobre estas doenças, dentre os entrevistados, 64% afirmaram que conheciam, no bairro Neópolis e, em contrapartida, 60% dos entrevistados em Parnamirim alegaram não conhecer. Nas tabelas 1 e 2 é possível observar o que a população presente afirmou ser uma doença parasitária, respectivamente em ambos locais.

Quadro 1- Doenças parasitárias citadas pelos entrevistados na praça do bairro Neópolis.

Respostas	**Número de menções**
Lombrigas	3
Doença de Chagas	1
Esquistossomose	2
Vermes	2
Tênia	1
Barriga d’água	5
Oxiúros	1
Gripe	1
AVC	1

Fonte: Autores.

Quadro 2- Doenças parasitárias citadas pelos entrevistados na praça do centro de Parnamirim.

Respostas	Números de menções
Vermes	2
Doença de Chagas	2
Doença de pele	1
Rotavírus	1
Solitária	1
Meningite	1
Toxoplasmose	1

Fonte: Autores.

De acordo com as respostas, observamos que poucos indivíduos sabem citar o que é de fato uma doença parasitária, isso quando comparado ao número total de participantes. Mas, o número de indivíduos que responderam de forma errada foi bem menor, dois exemplificaram a gripe e o acidente vascular cerebral (tabela 1), sendo que uma é infecção viral e a outra é causada por uso excessivo de bebidas alcoólicas, hipertensão, diabetes, por exemplo. Na tabela 2, também dois indivíduos citaram exemplos incorretos, como a meningite e o rotavírus, onde ambas podem se instalar por infecção viral, sendo a meningite também por infecção bacteriana e fúngica.

A concepção da população sobre o que é uma doença parasitária apresentou-se, em alguns casos, de forma generalizada, quando por exemplos relatam que são vermes, sem especificar o nome da doença. Isso também é observado quando os entrevistados na praça do bairro Neópolis associam a doença a lombrigas, nome popular dado a doença ascaridíase, causada pelo parasita *Ascaris Lumbricoides.* Esta doença é a maior responsável pelos casos de infecção decorrentes no mundo, sendo transmitida principalmente pelo contato fecal-oral e por ingestão de alimentos e água contaminadas, um problema comum em locais que não contam com condições ambientais adequadas (MONTERO, 2017).

O uso de termos populares como solitária, também foi citado pelos entrevistados na praça central de Parnamirim, relacionando a doença teníase e ainda, em ambos os locais, o nome popular doença de chagas foi citado, fazendo referência ao *Trypanosoma cruzi*. O não conhecimento de termos científicos é comum para a sociedade, uma vez que, mesmo com muitas publicações do meio científico, as formas como estas informações são disseminadas ainda não consegue alcançar todo e qualquer cidadão, que segundo o Fórum de Reflexão Universitária (2002), fazer com que a informação chegue as pessoas é uma condição básica

para que as mesmas possam desenvolver pensamento científico e tecnológico que poderão favorecer o desenvolvimento de uma sociedade mais ativa.

A esquistossomose foi uma das doenças mais citadas (tabela 1), principalmente utilizando o nome popular barriga d'água. A mesma, segundo Katz e Almeida (2003), é notificada milhões de vezes na região Nordeste, onde os indivíduos apresentam fígado e baço aumentado, sendo necessário descontinuar o ciclo evolutivo, utilizando, essencialmente, educação sanitária provinda de saneamento básico. Para combater de forma eficaz esta e outras doenças parasitárias é preciso estabelecer uma relação entre a importância do conhecimento de medidas básicas profiláticas e a divulgação científica para toda a sociedade.

Na questão que buscou-se verificar quais indivíduos já tiveram, em algum momento de sua vida infecção intestinal, observou-se que 64% dos entrevistados no bairro Neópolis afirmou ter tido algum quadro de infecção e em Parnamirim 48%. Os indivíduos que alegaram nunca ter tido infecção intestinal provavelmente não lembra de nenhum acontecimento, visto que a ocorrência é maior em crianças devido à baixa imunidade e o maior contato com vias de transmissão. Estas infecções são responsáveis por quadros de desnutrição que leva o indivíduo a ter constantemente diarreia, um dos principais sintomas, além de ser uma das principais causas de morte no mundo todo (VASCONCELOS, 2011).

Com relação aos conhecimentos de prevenção, os entrevistados demonstraram um certo grau de desconhecimento, verificou-se que, em Parnamirim, 48% dos usuários da praça não sabiam ou não responderam sobre como se prevenir, ao passo que em Neópolis, foram cerca de 40% dos entrevistados. Ross (2012) aponta para a necessidade de esclarecer a população a respeito das medidas profiláticas, a fim de diminuir as chances de contaminação por agentes infecciosos, como parasitos. O autor destaca, ainda, que praças e ambientes de uso coletivo a céu aberto podem se configurar como locais propícios para uma maior incidência e prevalência dessas contaminações, uma vez que usuários de faixas etárias mais vulneráveis utilizam com maior frequência tal espaço.

Ademais, a outra parcela de participantes que respondeu a sexta questão, citou diversas medidas profiláticas que, por sua vez, foram sistematizadas na tabela 3. Nota-se que que nas duas localidades, os participantes deram um maior destaque à lavagem de mãos e de alimentos para evitar possíveis contaminações, o que indica que os participantes possuem conhecimentos básicos acerca de medidas profiláticas mais generalistas, ainda que eficazes, quando bem executadas. Todavia, uma medida de profilaxia significativamente importante que não foi recordada por nenhum participante, foi o saneamento básico.

De acordo com Queiroz *et al*., (2006), um dos aspectos determinantes para aquisição de infecções, especialmente por parasitos, é o aspecto socioeconômico dos indivíduos e falta de planejamento urbano e sanitário que, muitas vezes, culmina num cenário onde a população não dispõe de serviços de saneamento básico. A falta deste recurso possui relação direta com uma maior incidência de parasitoses, uma vez que a não destinação correta dos dejetos expõe os moradores às vias de contaminação dos agentes etiológicos responsáveis por uma grande variedade de infecções. Bay e Silva (2011), relatam que o município de Parnamirim não possui sistemas eficientes de esgotamento sanitário, ao passo que o bairro de Neópolis possui, além de parte de sua população não apresentar uma percepção ambiental que permita reivindicar melhores condições de saneamento, de forma a deixá-los menos suscetíveis a doenças infecciosas (BAY; SILVA, 2011).

Quadro 3 - Medidas profiláticas citadas por usuários da praça de Neópolis.

Respostas	**Número de menções**
Lavar as mãos	9
Lavar os alimentos	9
Lavar as mãos após usar o banheiro	1
Higiene pessoal	1
Higienizar o ambiente	1

Fonte: Autores.

Quadro 4 - Medidas profiláticas citadas por usuários da praça de Parnamirim.

Respostas	**Número de menções**
Lavar as mãos	6
Lavar os alimentos	3
Verificar se o alimento está estragado	1
Não andar descalço	1
Ir ao hospital só quando necessário	1
Utilizar água sanitária	1
Tomar remédios	1
Ferver leite e outros líquidos	1

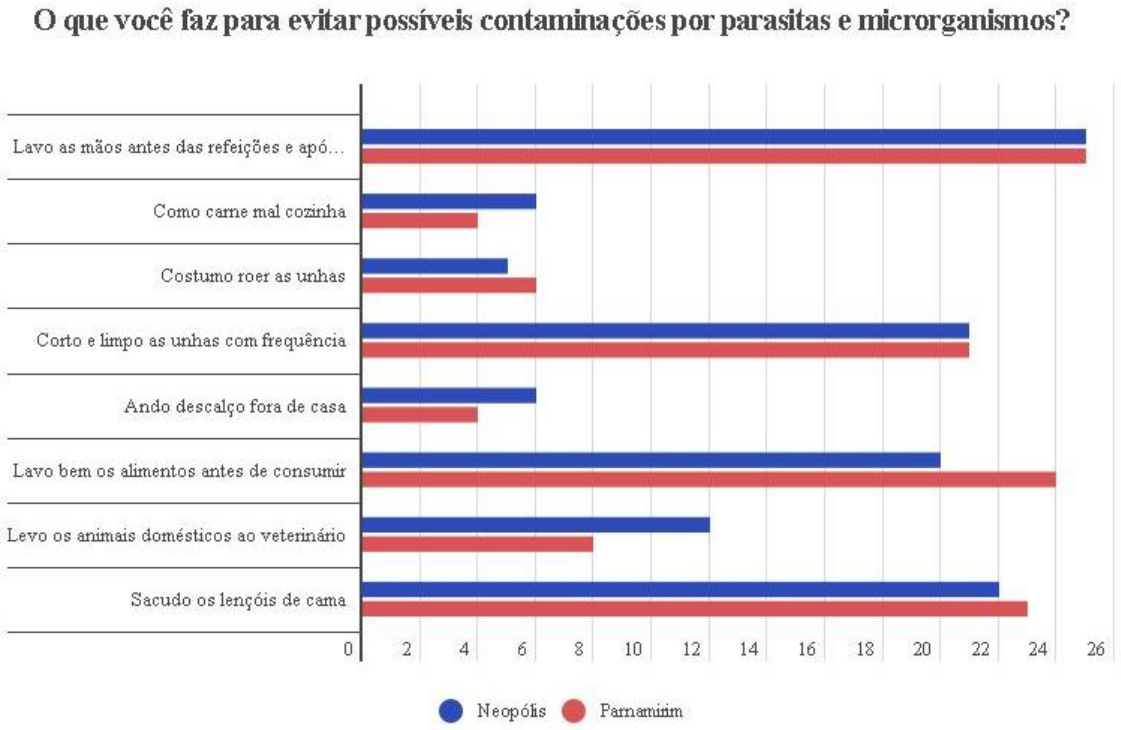
Fonte: Autores.

Nesse sentido, a utilização dos panfletos contendo medidas profiláticas e informações acerca do saneamento buscou suprir a falta de tais conhecimentos, mostrando-se uma ferramenta efetiva para o esclarecimento da população. Segundo Vieira e Sousa (2016) a dinamicidade do recurso e o apelo visual pode facilitar a aquisição de novos conhecimentos, o que pôde ser evidenciado através da reação dos participantes, que alegaram desconhecer algumas informações contidas no panfleto. Além disso, tal ferramenta possibilita ampliar a rede de informações, considerando que a cartilha pode ser facilmente passada para outras pessoas e alcançar diferentes públicos, devido a linguagem mais acessível e presença de imagens e símbolos que auxiliam na compreensão das informações contidas na mesma.

Quando questionados sobre as principais ações para evitar contaminações por parasitas e microrganismos no seu cotidiano, as mais indicadas pelos indivíduos das duas praças foram "lavar as mãos antes das refeições e após usar o banheiro" seguidos de "corto e limpo as unhas com frequência" e "lavo bem os alimentos antes de consumir" como mostrado na figura 3.

Os costumes apresentados nestas alternativas são práticas simples e que é comum aos indivíduos, até mesmo para grande parte dos que não conhecem a importância de tê-los presentes em sua rotina. Estas são medidas básicas que têm uma alta eficiência no que diz respeito à prevenção de infecções, principalmente alimentares que são consideradas as maiores responsáveis por acometer problemas de saúde pública devido as falhas no manuseamento adequado do alimento e até a não percepção de algum tipo de alteração física em sua estrutura, além de que, a deficiência em práticas de higiene pessoal estão intimamente relacionadas a aquisição de parasitas intestinais (FERREIRA, 2006; BARBOSA; VIEIRA, 2013).

Figura 3: Comparação das respostas obtidas de ambos os bairros.



Fonte: Autores.

Ainda de acordo com a figura 3, as opções menos escolhidas pelos entrevistados são comumente associadas a hábitos inadequados ou ainda, têm uma associação cultural negativa. Por exemplo, o consumo de carne é uma prática que para grande parte da população apresenta risco para a saúde devido a procedência nem sempre ter uma vigilância que mantenha a qualidade do produto. O consumo da mesma quando assada, pode amenizar os riscos de contaminação, diferente de quando consumida malcozida que, por não permanecer em condições de altas temperaturas na hora do preparo, facilita a instalação de bactérias (PEREIRA; PEREIRA; QUEIROZ, 2013) e parasitas, como a tênia com a ingestão de larvas - cisticercos.

Considerando os animais domésticos vetores da disseminação de agentes infecciosos, observou-se que nos dois ambientes as pessoas que tinham animais em suas casas os levavam ao veterinário para avaliações de rotina. As infecções por zoonoses que atingem os animais são facilmente repassadas para seus donos ou indivíduos que convivam com eles, o que ressalta a importância da consulta veterinária e a relaciona como uma prática importante para a melhoria de saúde pública (ARMELIN; CUNHA, 2016). É importante que a sociedade tenha conhecimento sobre as possíveis doenças oriundas de seus próprios animais para que as buscas por medidas profiláticas tenham uma eficiência significativa, diminuindo o número de casos de infecções por esses agentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos mencionados e com base nos dados obtidos com os questionários, foi possível inferir que grande parte dos usuários de ambas as praças desconheciam o que são os microrganismos e, mesmo aqueles que possuíam conhecimentos prévios acerca desses seres, frequentemente os associavam com doenças infecciosas, desconsiderando que a maioria possui ações benéficas. Constatou-se, também, que muitos participantes não conheciam agentes parasitários, o que reforça a necessidade de construir e reconstruir conceitos que são intimamente ligados a manutenção do bem-estar desses indivíduos, bem como ampliar visões reducionistas sobre a temática.

Além disso, constatou-se que muitos participantes conheciam medidas profiláticas contra agentes microbianos e parasitários, como lavagem de mãos e alimentos. Todavia, nenhum dos entrevistados citou medidas de saneamento básico como medida preventiva, o que pode estar atrelado a uma percepção ambiental e educação sanitária insuficiente por partes desses indivíduos. Tal cenário pode ser preocupante, considerando que o município de Parnamirim não possui, até então, sistema de saneamento adequado, o que pode, por sua vez, contribuir para uma maior incidência de infecções.

Diante da incidência de infecções por microrganismos e parasitas, é importante que a sociedade tenha conhecimento de como prevenir tais doenças, reconhecendo que medidas básicas podem ser essenciais para diminuir o número de casos negativos. Dado o pressuposto, constatou-se que a utilização de panfletos para esclarecer a população, mostrou-se como uma ferramenta útil para divulgação científica, sobretudo em espaços mais dinâmicos e com perfis de públicos heterogêneos, como praças. Os participantes puderam se inteirar de informações pertinentes e condizentes com o saber científico, de forma rápida e acessível.

Além disso, destaca-se a necessidade de considerar as concepções alternativas dos indivíduos, a fim de utilizá-las como base para a construção de novos conceitos, mais próximos do saber científico vigente, bem como propor explicações e esclarecimentos acerca da temática de forma contextualizada, associando termos científicos e conceitos, com fenômenos do cotidiano para facilitar o processo de aprendizagem dos envolvidos, principalmente em conteúdo de cunho abstrato, como os Microrganismos.

Por fim, uso de espaços não formais de ensino representam um meio de fazer com que estes conhecimentos científicos alcancem toda a população, uma vez que este espaço proporciona estabelecer uma correlação entre estes organismos e o cotidiano das pessoas, visto

que são comumente utilizados por eles. No entanto, é importante buscar ferramentas que sejam capazes de auxiliar neste processo, de forma que as concepções prévias consideradas errôneas sejam esclarecidas e assim, os indivíduos tenham conhecimentos necessários para combater as possíveis contaminações infecciosas.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Claudete Cordeiro dos; GHEDIN, Evandro; FLORES, Andréia Silva. Concepção sobre espaços não formais de ensino e divulgação científica de professores na feira de ciências em Boa Vista, Roraima. In: X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – X ENPEC, 10., 2015, Boa Vista - Rr. **Anais... .** Águas de Lindóia - Sp: Abrapec, 2015. p. 1 - 9.

ARMELIN, Nino Tollstadius; CUNHA, Jarbas Ribeiro Almeida. O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DO MÉDICO VETERINÁRIO NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: UMA ANÁLISE À LUZ DO DIREITO SANITÁRIO. **Cadernos Ibero-americanos de Direito Sanitário**, Brasília, v. 5, n. 1, p.60-77, 2016.

ÁVILA-PIRES, Fernando Dias de. Ecologia das doenças infecciosas e parasitárias. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p.210-218, 1989.

BARBOSA, Viviane Aparecida; VIEIRA, Francisco de Oliveira. Educação sanitária como prática de prevenção de parasitoses intestinais em creches. **Acervo da Iniciação Científica**, n. 1, 2013.

BAY, Aurila Maria Candido; SILVA, Valdenildo Pedro da. Percepção ambiental de moradores do bairro de Liberdade de Parnamirim/RN sobre esgotamento sanitário. **HOLOS**, v. 3, p. 97-112, 2011.

BERNARDI, Geovane *et al*. CONCEPÇÕES PRÉVIAS DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS SOBRE MICRORGANISMOS. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, v. 10, n. 1, p. 55-69, 2019.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Básica. Departamento de Atenção Básica. Política nacional de atenção básica.** 4. ed. Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2007. 68p. (Série E. Legislação em Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006; v.4).

CONTI, Raphael; GUIMARÃES, Denise O.; PUPO, Mônica T.. Aprendendo com as interações da natureza: microrganismos simbiontes como fontes de produtos naturais bioativos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 64, n. 3, p.1-5, 2012.

FARIA, Carolina Rocha de. **EDUCAÇÃO EM SAÚDE:** UMA FERRAMENTA PARA A PREVENÇÃO E CONTROLE DE PARASITOSES INTESTINAIS NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA. 2015. 22 f. TCC (Graduação) - Curso de Estratégia Saúde da Família, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Juiz de Fora - Minas Gerais, 2015.

FERREIRA, Sandra Maria dos Santos. **CONTAMINAÇÃO DE ALIMENTOS OCASIONADA POR MANIPULADORES.** 2006. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação Lato Sensu (qualidade em Alimentos), Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília - Df, 2006.

FÓRUM DE REFLEXÃO UNIVERSITÁRIA; UNICAMP. **Desafios da pesquisa no Brasil: uma contribuição ao debate.** *São Paulo Perspec.* [online]. 2002, vol.16, n.4, pp.15-23. ISSN 0102-8839. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392002000400004.

FRAGA, Tamires Santos. **EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO MÉTODO DE REDUÇAO DA INCIDÊNCIA DE PARASITOSES INTESTINAIS NO MUNICÍPIO DE PINDOBA-AL.** 2014. 21 f. TCC (Graduação) - Curso de Atenção Básica em Saúde da Família, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Alagoas, 2014.

KATZ, Naftale; ALMEIDA, Karina. ESQUISTOSSOMOSE, XISTOSA, BARRIGA D'ÁGUA. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 55, n. 1, p.38-41, 2003.

LEAL, Luis Phillipe Carvalhais. **Microrganismos como agentes de despoluição das águas**: uma prática investigativa para educação de jovens e adultos. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia, Icb - Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MEDEIROS, Leonardo Pinto *et al*. Reconhecendo a Microbiologia no nosso dia a dia pelo método PBL por estudantes do ensino médio. **LUMINÁRIA**, v. 19, n. 01, 2018.

MEDINA, Laís Soares; KLEIN, Tânia A. Silva. Análise dos conhecimentos prévios dos alunos do ensino fundamental sobre o tema “microorganismos”. **SEMANA DA EDUCAÇÃO**, v. 16, 2015.

MONTERO, Meyling Caballero. **PLANO DE AÇÃO PARA CONTROLE DA PARASITOSE INTESTINAL PRESENTE NA POPULAÇÃO ADSCRITA A UNIDADE DE SAÚDE Dr. FRANSISCO SOARES DE CHÃ PRETA – ALAGOAS.** 2017. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Gestão do Cuidado em Saúde da Família, Universidade Federal de Minas Gerais, Maceió - Alagoas, 2017.

MOSQUEDA, Orisel Barzaga. **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA DIMINUIR A INCIDÊNCIA DE DOENÇAS PARASITÁRIAS EM CRIANÇAS MENORES DE 15 ANOS NA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UNIDADE DE SAÚDE JAIRO LEITE, MUNICÍPIO DE PENEDO/AL, 2017.** 2018. 33 f. TCC (Graduação) - Curso de Gestão do Cuidado em Saúde da Família, Universidade Federal de Minas Gerais, Maceió-alagoas, 2018.

PEREIRA, Luís Henrique; PEREIRA, Susana C. Farias; QUEIROZ, Adriane A. Farias L. de. O RISCO PERCEBIDO NA COMPRA DE CARNE BOVINA. **Desafio Online**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p.1-21, 2013.

QUEIROZ, Patricia Regina Cenci *et al*. Predominâncias e determinações sociais em ocorrências de parasitoses na região centro-ocidental do Paraná: uma análise sócio-econômica do problema. **SaBios-Revista de Saúde e Biologia**, v. 1, n. 2, 2006.

ROSS, Marcelo *et al*. Prevalência de parasitas zoonóticos em praças públicas da cidade de Cruz Alta–RS, de acordo com as estações quente e fria. **Seminário interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão, UNICRUZ**, 2012.

SILVA, Silvia Edna Rezende da. **Decomposição dos alimentos: ação dos micro-organismos.** 2012. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

TEIXEIRA, Jonny Nelson; ALVES, Luis Augusto; MURAMATSU, Mikiya. Projeto Arte e Ciência no Parque: uma abordagem de divulgação científica interativa em espaços abertos. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 27, n. 1, p. 171-187, 2010.

VASCONCELOS, Izabel Alencar Barros *et al*. Prevalência de parasitoses intestinais entre crianças de 4-12 anos no Crato, Estado do Ceará: um problema recorrente de saúde pública. **Acta Scientiarum. Health Sciences**, Universidade Estadual de Maringá, v. 33, n. 1, p.35-41, 2011.

VIEIRA, KVM., and SOUSA, RP. Objeto de aprendizagem empregado como recurso multimídia na microbiologia. In: SOUSA, RP., *et al*., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 123-149.

DIFICULDADES APRESENTADAS POR DISCENTES NA UNIVERSIDADE: PROJETO “NÃO SE AFOBE NÃO, QUE NADA É PRA JÁ”, UMA ALTERNATIVA PARA LIDAR COM ELAS.

Hortência Pessoa Rêgo Gomes [1]

Adriana Lindalva de Queiroz Lima [2]

Kelvin Pablo de Souza Ferreira [3]

RESUMO

Muitos jovens acreditam que a entrada na universidade é a maior barreira que têm de cruzar em sua vida escolar. No entanto, uma vez conquistada a vaga num curso de graduação, surgem desafios inesperados, que podem desestabilizar o equilíbrio emocional e psíquico dos estudantes. A pesquisa e dados apresentados, revelam e confirmam, de certo modo, que as universidades, dentre os diversos ambientes/fatores, podem também contribuir consideravelmente para o desenvolvimento ou agravamento de instabilidades emocionais dos discentes. Seja qual for o motivo da ocorrência de tais fatos, medidas precisam ser tomadas para preservação da saúde mental e qualidade de vida dos seus estudantes. Para isso, foram realizadas ações no intuito de permitir momentos de descontração entre os discentes em meio ao ambiente de constante pressão que é a universidade, além de fornecer auxílio na convivência com os problemas apresentados na pesquisa. A UFERSA Campus Pau dos Ferros/RN dispõe, atualmente, de uma equipe multidisciplinar composta por psicóloga, assistente social, nutricionista, pedagoga, técnico desportivo, que oferecem atendimento coletivo e individualizado aos discentes, sendo que, em casos onde houvesse a necessidade de acompanhamento desses profissionais, eram direcionados para os mesmos.

Palavras-chave: Universidade, Dificuldades, Acompanhamento .

[1] Mestre em Ensino, Universidade Federal Rural do Semi-Árido/ UFERSA, hortenciapessoa@ufersa.edu.br

[2] Graduanda pelo Curso de Arquitetura e Urbanismo Universidade Federal Rural do Semi-Árido/ UFERSA, adrianalindalva@hotmail.com.

[3]Graduando do Curso de Arquitetura e Urbanismo Universidade Federal Rural do Semi-Árido/ UFERSA, kelvinpablo15@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Muitos jovens acreditam que a entrada na universidade é a maior barreira que têm de cruzar em sua vida escolar. No entanto, uma vez conquistada a vaga num curso de graduação, surgem desafios inesperados, que podem desestabilizar o equilíbrio emocional e psíquico dos estudantes: o nível de exigência de alguns componentes curriculares, o volume de leitura e trabalhos, a adaptação fora da casa dos pais e as dúvidas quanto ao futuro são alguns deles.

Na graduação, a adaptação à vida acadêmica pode ser difícil, as exigências numa instituição de ensino superior são diferentes daquelas de nível médio. Na universidade, é preciso ter uma autonomia que, na maioria das vezes, não era necessária no Ensino Fundamental e Médio. Essa nova rotina pode fazer com que os jovens se sintam pressionados e entrem em sofrimento emocional. Queixas comuns estão relacionadas a estresse, pressão por resultados e insegurança quanto ao futuro diante da escolha profissional que fizeram. Também, há casos mais graves, com relatos de surgimento de sintomas de transtorno de ansiedade/pânico e medicalização, em decorrência do baixo rendimento acadêmico e de problemas pessoais.

O Perfil Socioeconômico dos Universitários, realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 2018, aponta que 8 (oito) em cada 10 (dez) alunos relataram sentir ansiedade e sensação de desesperança. Além disso, 6% deles informaram ter ideias de morte, e 4%, pensamentos suicidas. Outro estudo, realizado por Ilton Teitelbaum, na PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), aponta que 36% dos entrevistados (1.620 jovens de 18 a 34 anos) fazem ou já fizeram tratamento psicológico e outros 36% gostariam de fazê-lo. Para o pesquisador, boa parte do mal-estar entre os jovens captado pela pesquisa está associado ao ambiente de pressão e instabilidade, especialmente quanto à vida profissional.

As pesquisas e dados apresentados, revelam e confirmam de certo modo, que as universidades, dentre os diversos ambientes/fatores, podem também contribuir consideravelmente para o desenvolvimento ou agravamento de instabilidades emocionais dos discentes. Seja qual for o motivo da ocorrência de tais fatos, medidas precisam ser tomadas para preservação da saúde mental e qualidade de vida dos seus estudantes.

Tendo ciência disso, o Ações de Apoio à Melhoria do Ensino de Graduação, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFERSA Campus Pau dos Ferros, em parceria com o serviço pedagógico e dois docentes colaboradores, elaboraram o projeto de ensino e pesquisa “Não se afobe, não. Que nada é pra já”. O mesmo tem o intuito de proporcionar orientação, acompanhamento, aconselhamento e encaminhamento dos discentes em atividades que favoreçam a educação atitudinal e emocional.

Também, compõem a equipe dois discentes (bolsistas) que desempenham papel fundamental no andamento do projeto, pois os mesmos são responsáveis pela relação entre os alunos e a organização do projeto,coleta de dados, idealização/divulgação das atividades, contato com profissionais e execução das ações. Além disso, por serem discentes, possibilitam o ponto de vista a partir do discente, buscando atender os anseios dos demais por conhecerem e vivenciarem a realidade destes.

O trabalho em questão trata-se da parcela do projeto de pesquisa em andamento, mencionando anteriormente, tendo por objetivo analisar os dados coletados referentes à vida acadêmica dos discentes da UFERSA - Campus Pau dos Ferros/RN, apresentar as ações desenvolvidas pelo grupo na Universidade diante do cenário apresentado e avaliar a eficiência das mesmas.

2 METODOLOGIA

Conforme Lakatos (2003), as pesquisas de campo são aplicadas visando obter o máximo de informações sobre determinada situação, observar e compreender os fatos para, posteriormente, analisá-los e pesquisar soluções, caso necessário. Sabendo disso, buscou-se desenvolver um formulário para coletar os dados referentes à vida acadêmica dos discentes da UFERSA Campus Pau dos Ferros/RN. Este, foi elaborado de maneira lúdica e intuitiva para que não apresentasse perguntas cansativas e pudesse conseguir o maior número de respostas. Foram realizadas um total de 141 entrevistas por meio de formulários *on-line* e físicos.

Realizamos a tabulação dos dados obtidos e análise dos mesmos, produzindo gráficos que facilitam a compreensão das informações. Destacamos quais as demandas existentes e organizamos pelo maior número de respostas, compreendendo assim quais temas deveriam ser abordados e o nível de urgência de cada um. Posteriormente, planejamos como desenvolver/abordar cada assunto, também conforme as entrevistas,

para realizar as ações conforme o solicitado pelos discentes. Por fim, executamos cada ação em datas programadas, almejando abranger e auxiliar da melhor maneira possível as necessidades apontadas no questionário.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 **Aplicação de Questionários**

Conforme mencionado anteriormente, elaborou-se por meio da plataforma Google Forms (2020) um formulário *on-line*, tendo em vista: a praticidade para a adição de informações por parte dos entrevistados, podendo ser realizado através de qualquer dispositivo com acesso à internet (smartphone, notebook, computador); o alcance do maior número de alunos, pela facilidade em compartilhar por meio das mídias sociais; a extração dos dados em forma ilustrada, pois o Google Forms (2020) transforma as informações inseridas em gráficos que auxiliam a compreender as respostas.

Apesar das vantagens mencionadas do questionário *on-line*, imprimimos as perguntas e aplicamos o questionário presencialmente com alunos que ainda não haviam participado da pesquisa, almejando alcançar um maior número de respostas para estabelecer uma boa base de dados. Usamos um pouco de informalidade para tornar o formulário mais atrativo e menos cansativo, embora trate-se de uma pesquisa científica, abordar os discentes em uma linguagem semelhante à que estes utilizam comumente permite uma melhor compreensão por parte dos mesmos.

Das estratégias aplicadas: O preenchimento da pesquisa de forma anônima, títulos simples em fontes dinâmicas, texto explicativo em cada seção em linguagem comum (

Figura **1**), uso de imagens em algumas perguntas de múltipla escolha para auxiliar na escolha da resposta ideal.

Figura 1 – Texto explicativo e uso de imagens dinâmicas.

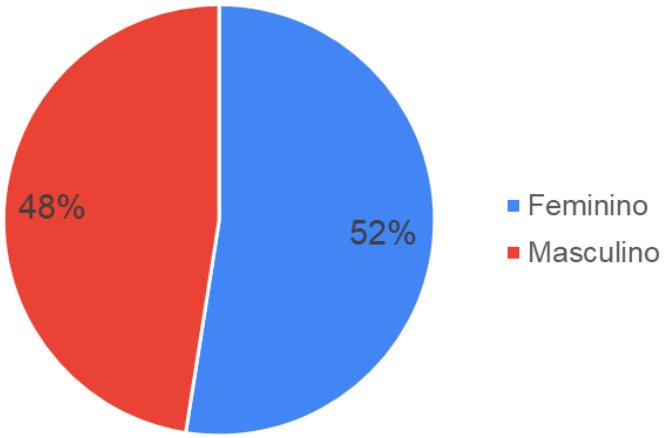




Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Inicialmente, buscamos conhecer o perfil dos entrevistados. Por esse motivo, perguntamos quanto ao gênero, idade e o curso de graduação destes. Nota-se, a participação de discentes de ambos os sexos, com a quantidade de respostas em porcentagens semelhantes, porém vê-se a predominância feminina (52%) na pesquisa (Gráfico 1).

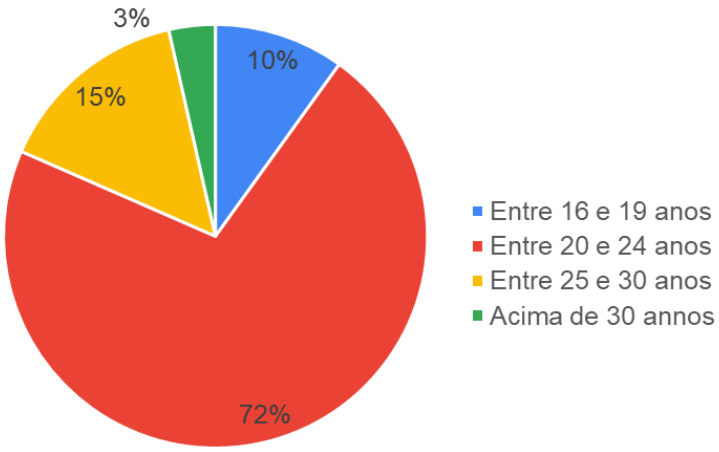
Gráfico 1 - Gênero dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A faixa etária dos discentes consultados varia entre 16 e acima de 30 anos (com prevalência daqueles que possuem de 20 a 24 (72%), revelando o interesse de jovens e adultos universitários quanto ao tema da vida acadêmica.

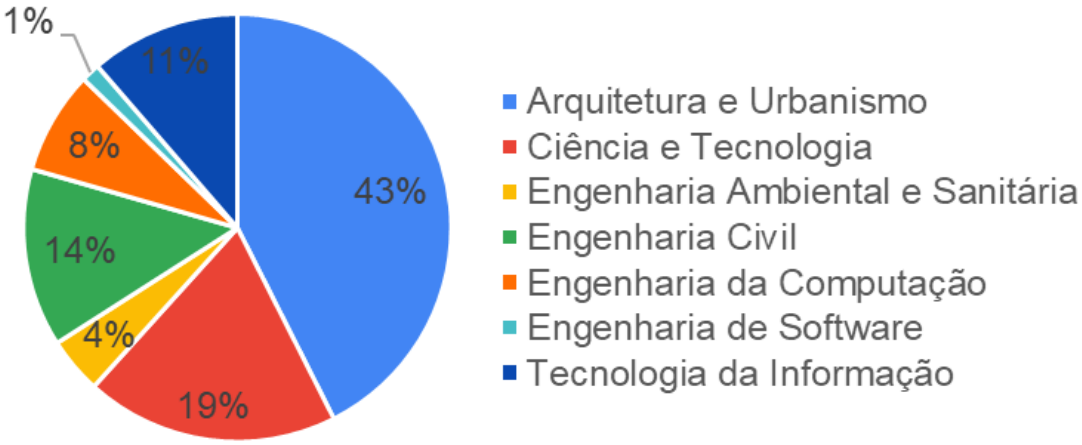
Gráfico 2 - Idade dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Alunos de todos os cursos ofertados pela UFERSA Pau dos Ferros/RN colaboraram com o estudo, mas pode-se observar que aproximadamente metade das respostas corresponde aos discentes do curso de Arquitetura e Urbanismo (42,6%), ressaltando a importância dos mesmos para o desenvolvimento da pesquisa, o restante encontra-se distribuído entre as demais graduações (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Cursos dos entrevistados



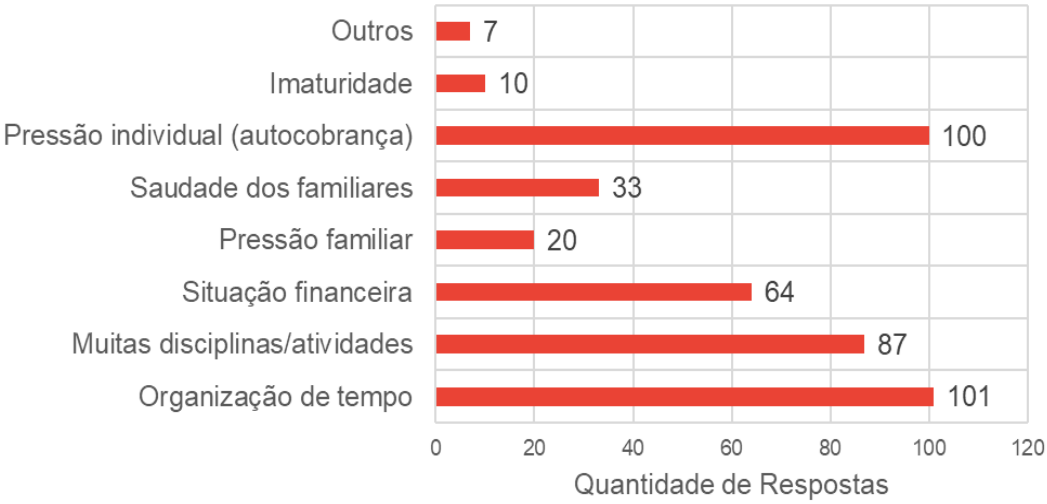
Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Para compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes universitários e que atividades podem ser desenvolvidas para auxiliar o enfrentamento desses problemas, foram elaboradas perguntas de múltipla escolha. Nestas, tanto consta alternativas elencadas pela equipe de projeto, quanto espaço para inserir uma solução que não constasse na questão, vale ressaltar que várias opções poderiam ser selecionadas. Esse modo de questionamento permite a extração quantitativa das

respostas dos entrevistados de maneira mais precisa, fazendo com que se saiba rapidamente quais demandas apresentam mais urgência.

Das dificuldades enfrentadas pelos discentes na vida acadêmica, obteve-se que a organização de tempo (71,6%), pressão individual/auto cobrança (71,6%), muitas disciplinas/atividades (61,7%) e situação financeira (45,4%), são problemas mais recorrentes (**Gráfico 4).** Vê-se que, apesar de serem temas ligados ao indivíduo isoladamente, são obstáculos enfrentados por muitos que prejudicam o desenvolvimento/desempenho acadêmico desses e ações se fazem necessárias para amenizar tal situação.

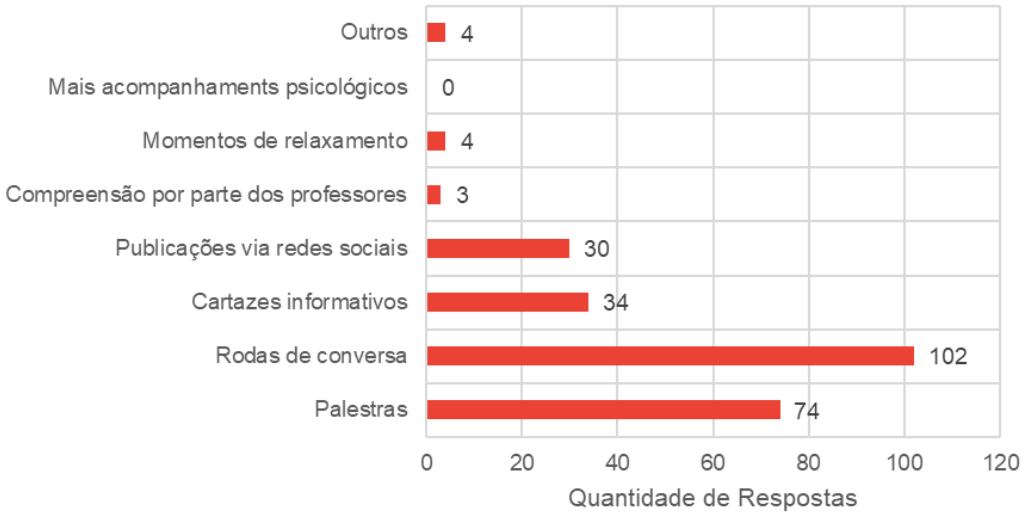
Gráfico 4 – Dificuldades da vida acadêmica mencionada pelos discentes.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Das atividades que podem auxiliar a combater as dificuldades mencionadas, as rodas de conversa predominam (71,6%), seguida por palestras (52,5%), cartazes informativos (24,1%) e publicações via redes sociais (22%). Nota-se que em todas as opções existe a exposição do conteúdo, mas nas duas primeiras tem-se o recurso da fala, que contribui para melhor compreensão do assunto em pauta. A roda de conversa destaca-se possivelmente pelo fato de permitir o diálogo entre todos os presentes, que terão oportunidade de expressar suas opiniões, o que não é comum em palestras.

Gráfico 5 – Dificuldades da vida acadêmica mencionada pelos discentes.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

3.2 Ações

Após a análise dos questionários, viu-se quais os temas recorrentes e qual a forma mais adequada para abordá-los. Dessa maneira, foram realizadas publicações em mídias sociais, distribuição de cartões de incentivo, feira de saúde e rodas de conversa, sendo esta última a principal ação aplicada.

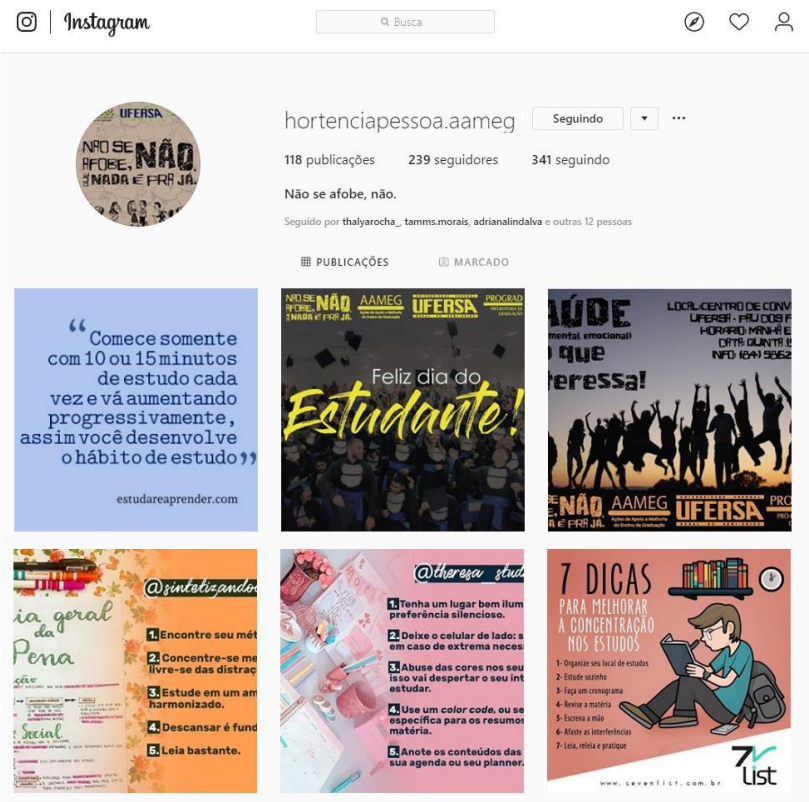
As ações foram realizadas com intuito de permitir momentos de descontração entre os discentes em meio ao ambiente de constante pressão que é a universidade, além de fornecer auxílio na convivência com os problemas apresentados na pesquisa. A UFERSA Campus Pau dos Ferros/RN dispõe, atualmente, de uma equipe multidisciplinar composta por psicóloga, assistente social, nutricionista, pedagoga, técnico desportivo, que oferecem atendimento coletivo e individualizado aos discentes, sendo que, em casos onde houvesse a necessidade de acompanhamento desses profissionais, eram direcionados para os mesmos.

3.3 Mídia social

A primeira ação realizada, foi a criação de um perfil na rede social Instagram (2020), para divulgação do projeto e suas dinâmicas,

além de efetuar publicações de incentivos e dicas para os alunos (**Figura 2**). O uso dessa plataforma é de fundamental importância para o alcance do maior número de estudantes da universidade, visto que grande parte deles a utilizam.

Figura 2 – Perfil do projeto no Instagram.



Fonte: Instagram (2020). Adaptado pelos autores (2020).

3.3.1 Cartões de incentivo

Buscou-se frases de grandes personalidades como Confúcio (551 a.C. a 479 a.C.), Aristóteles (384 a.C. a 322 a.C.), Mahatma Gandhi (1869 a 1948), dentre outros pensadores contemporâneos, que estivessem relacionadas a estudos/aprendizagem e elaborou-se cartões para entregar aos discentes (**Figura 3**). O público principal eram os alunos que estavam participando da semana de acolhimento organizada pela UFERSA Pau dos Ferros/RN, porém foram produzidos cartões suficientes para entregar aos estudantes veteranos. Além de auxiliar na recepção dos calouros, esse ato também foi realizado com a intenção de apresentar o projeto "Não se afobe não. Que nada é pra já" e demonstrar apoio aos alunos, por meio de frases com fundos incentivadores.

Figura 3 – Cartões de incentivo.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020). Acervo dos autores (2020).

3.3.2 Ações de saúde

Intitulada de “Saúde (física, mental, emocional) é o que interessa!” as ações de saúde que duraram um dia inteiro, foi outra atividade relevante, com o intuito de incentivar os discentes a atentarem para essas questões e praticarem e exercícios físicos. Com o apoio da Secretaria de Saúde do Município de Pau dos Ferros/RN, que disponibilizou profissionais e equipamentos para realização das ações, pode-se oferecer (para os discentes, docentes, técnicos e servidores) testes de glicemia, aferição de pressão, distribuição de preservativos, além de uma roda de conversa sobre depressão e suicídio (Figura 4).

Figura 4 – Equipe de saúde e atendimentos.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Também pode-se contar com os monitores de *slackline* e dança da UFERSA Pau dos Ferros/RN, que efetuaram aulas pela manhã e tarde, no Centro de Convivência do Campus, com conceitos iniciais/introdutórios para que todos os interessados pudessem participar (Figura 5).

Figura 5 – Prática de exercícios físicos.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

3.3.3 Rodas de conversa

Para Susan Scott (2004) “A conversa é relacionamento […]. Nossa vida alcança sucesso ou fracasso, muda gradual ou repentinamente, mantendo uma conversa por vez” (Fierce Conversation, p. 12). Utilizando então deste artifício, vê-se maior possibilidades em alcançar e auxiliar os discentes, pois, por meio de uma conversa “informal”, pode-se proporcionar mais conforto para aqueles que sentem o desejo de expressar algo. Por ser uma atividade em grupo, é provável que inicialmente haja timidez ou nervosismo, porém o depoimento de pessoas conhecidas e desconhecidas permite um ambiente agradável, onde as ideias/sentimentos são compartilhadas e existe apoio dos demais participantes. Como já mencionado, essa foi a principal ação desenvolvida pelo projeto “Não se afobe não. Que nada é pra já”, para realizá-la de maneira eficaz, necessitou atentar para algumas questões:

● Tema: escolhido por meio das respostas dos discentes ao questionário na questão relacionada a maior dificuldade enfrentada na vida acadêmica(**Gráfico 4**). Sendo eles cobrança individual, depressão e suicídio, gerenciamento de tempo, hábitos e motivação para estudos e falando em saudades (Figura 6);

Figura 6 – Convites para as rodas de conversa.



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

- **Horário:** para a participação do maior número de discentes e para que não houvesse conflito com o momento das aulas, optou-se por realizar as rodas de conversa entre o final do turno vespertino (18h00min) e o início do noturno (19h00min). Também nesse intervalo de tempo os alunos da UFERSA Pau dos Ferros/RN que residem nas cidades vizinhas e estudam à noite, estão chegando no campus e podem se fazer presentes na atividade (Figura 7);

Figura 7 – Participação dos discentes nas rodas de conversa.





Fonte: Acervo dos autores (2019).

● **Local:** para melhor fluidez dos diálogos e sensação de conforto, um ambiente agradável e humanizado faz toda a diferença, houve a preocupação por parte dos membros da equipe em torná-lo aconchegante para os participantes (Figura 8). O lugar selecionado trata-se de um “parklet” que de acordo com o decreto municipal de São Paulo, pode ser definido como uma aplicação do passeio público com função de recreação ou de manifestações artísticas, equipado com bancos, mesas, floreiras e etc. [Art. 2º do decreto n° 55.045/14]. Sendo este bastante frequentado pelos discentes, tornando assim um local estratégico segundo as pretensões da ação;

Figura 8 – Humanização do ambiente da roda de conversa.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

- **Apresentações musicais**: outro artifício que contribui**u** para tornar o ambiente mais agradável, além de despertar o interesse dos discentes para as rodas de conversas

foi a música**.** Alunos do próprio Campus que tocam algum instrumento musical e/ou cantam foram convidados para participar das rodas de conversa. As discussões foram intercaladas por músicas que alegraram o ambiente e tornaram as conversas mais leves. Também, facilitaram para os discentes falarem sobre suas dificuldades e como lidam com cada uma, entoando canções relacionadas ao tema em pauta, dando oportunidade destes nos prestigiarem com seus talentos e garantindo um momento melódico/reflexivo;

Figura 9 – Apresentações musicais.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

- **Dinâmicas:** para "quebrar o gelo", realizou-se dinâmicas que instigasse o diálogo entre os participantes da ação antes do momento da abordagem do tema

especificamente, permitindo uma ambientação com o local e reconhecimento das pessoas que estavam presentes;

- **Presença de profissionais/graduandos da psicologia:** mesmo sendo considerada uma conversa informal, buscou-se pessoas qualificadas nos assuntos psíquicos e emocionais para conceder um aporte científico, fornecer conselhos, ensinamentos e se preciso acompanhamentos. Convidou-se estudantes do curso de psicologia da FACEP (Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar), Pau dos Ferros/RN. Para algumas rodas, podendo estes apresentar suas opiniões, não somente como pesquisadores, mas também quanto estudantes, os colocando de certa forma, na mesma situação que os alunos presentes. Pode-se contar também em outros momentos com a psicóloga da UFERSA Campus Pau dos Ferros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio ao cenário atual em que jovens se deparam com constantes problemas ao decorrer de suas vidas acadêmicas, onde o equilíbrio psíquico/emocional pode ser desestabilizado por inúmeros fatores e o número de casos de depressão/ansiedade cresce a cada ano, faz-se indispensável a utilização de meios que amenizem essas situações.

O procedimento metodológico aplicado mostrou-se fundamental, por permitir o desenvolvimento da pesquisa de forma eficaz, pois, todos os recursos aplicados proporcionaram o alcance dos resultados almejados. A aplicação de questionários revelou-se como parte essencial deste estudo, afinal por meio deles pode-se elencar as demandas e planejar como realizá-las com base na opinião do público alvo.

Todas ações efetuadas desempenharam papéis importantes, tanto no auxílio dos discentes, quanto para a pesquisa em questão. O uso do Instagram (2020) facilitou a comunicação entre a equipe do projeto e os alunos, fazendo com que qualquer informação fosse difundida rapidamente. A entrega dos cartões de incentivo gerou reações positivas de ambos os estudantes (calouros e veteranos), alguns compartilharam em suas redes sociais, outros apoiaram a atitude e sugeriram a repetição da atividade. A feira de saúde alcançou seu objetivo com êxito, muitos participantes mesmo que rapidamente realizaram os testes de rotina, aqueles que necessitaram de algum aconselhamento/encaminhamento foram orientados devidamente.

As rodas de conversa, tão enfatizadas neste artigo, abrangeram os temas

elencados de maneira acessível a todos os presentes, proporcionando o diálogo destes acerca do assunto. Pode-se contar com uma quantidade considerável de estudantes e a pretensão de tornar o ambiente agradável/acolhedor foi alcançada, o local e elementos presentes nele foram muito elogiados. O uso da música teve um resultado melhor do que o esperado, pois não houve silêncio entre uma fala e outra, dando continuidade a conversa por meio da canção, os presentes interagiram, seja cantando junto, com estalar de dedos ou palmas. O apoio dos profissionais de psicologia foi primordial, pois algumas questões levantadas só puderam ser respondidas por estes, pela maior capacitação. As dinâmicas deram início aos primeiros diálogos dando oportunidade de fala para aqueles que quisessem compartilhar algo, alguns se emocionaram e não contiveram as lágrimas, o que levou outros a fazerem o mesmo, os olhares e gestos demonstravam a empatia causada pela atividade. Apesar de em primeiro momento esse ocorrido parecer algo ruim, na realidade não foi, os alunos viram como momentos de desabafo e afirmaram que o breve choro proporcionou leveza e alívio.

Observa-se que as ações realizadas, são de maneira geral acessíveis às universidades, pois não exigem elementos difíceis de se obter, conseguindo uma equipe de pessoas dispostas o projeto pode ser facilmente replicado em outras instituições, ajustado às suas necessidades. Conforme supracitado não se pode inibir todas as causas dos desequilíbrios emocionais, mas é possível amenizá-las, ou conceder momentos de alívio em meio a tanta pressão. Então se existe qualquer maneira de auxiliar os jovens a suportarem os problemas enfrentados durante a vida universitária, esta deve ser aplicada.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018.** Brasília, 2019

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

SCOTT, Susan. **Fierce conversations: Achieving success at work & in life, one conversation at a time**. Penguin, 2004.

TEITELBAUM, I. **O jovem brasileiro e o futuro do país: esperanças e desesperanças**. Revista Giz, São Paulo, 17 nov. 2016.

DISGRAFIA E TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jaqueline Antonello [1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre disgrafia e o trabalho docente com metodologias inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Com o intuito de demonstrar possibilidades metodológicas para o trabalho dos professores de Língua Portuguesa com alunos disgráficos, este trabalho aborda pressupostos teóricos relacionados aos distúrbios de aprendizagem e aos princípios da Educação Inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, marcada por revisão bibliográfica e por investigação caracterizada como estado do conhecimento, com base nas teses e dissertações disponíveis na plataforma virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2009 a 2019, a respeito da temática da disgrafia na educação escolar. Os resultados da pesquisa demonstram que poucas investigações têm sido realizadas, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, sobre o tema das metodologias de ensino de Língua Portuguesa para alunos disgráficos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Metodologias de Ensino, Distúrbios de Aprendizagem, Disgrafia, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Uma primeira versão deste texto é resultado do trabalho de conclusão de curso apresentado para a obtenção do título de Licenciada em Letras. Além disso, este trabalho está relacionado ao interesse de pesquisa decorrente da busca por respostas teórico-metodológicos relacionadas à atuação docente no ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva da inclusão, especialmente direcionadas ao tema de um dos distúrbios de aprendizagem da escrita, a disgrafia.

Nessa direção, objetiva-se discutir sobre disgrafia e o trabalho docente com metodologias inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Esta delimitação permite o direcionamento do olhar investigativo de maneira a aprofundar discussões e reflexões sobre uma temática específica que, assim como muitas outras, também compõe a realidade educacional das instituições escolares.

[1] Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* Francisco Beltrão. Licenciada em Letras. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior. E-mail: jaqueline_antonello@hotmail.com.

Por considerar tais aspectos, torna-se importante esclarecer que o homem é um sujeito que se humaniza por meio do trabalho e das relações que estabelece com outros homens e com a natureza. Por meio destas relações, o ser humano se apropria da cultura, modifica a natureza e modifica também a si próprio. Nesse processo de humanização, a linguagem se apresenta como essencial, pois, a partir dela a comunicação se efetiva e os sujeitos sociais podem transmitir valores, hábitos, costumes e conhecimentos para cada nova geração (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1981).

No que se refere à importância da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, é necessário enfatizar que esta atua diretamente no desenvolvimento do ser humano e é primordial na sociedade letrada na qual o homem é partícipe desde a sua mais tenra idade. Considerando estes aspectos, é possível afirmar que boa parte do processo de aquisição e aprimoramento da linguagem ocorre no ambiente escolar, isto é, numa das principais instituições sociais responsáveis pela educação formal dos indivíduos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 9.394/1996, na educação básica, objetiva-se o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e a aquisição dos conhecimentos historicamente elaborados pelo ser humano. Um destes conhecimentos é o conhecimento da língua, no caso do Brasil, da Língua Portuguesa. Isto significa que a escola trabalha com a língua padrão e ensina aos alunos as práticas sociais da leitura e da escrita ao sistematizar os saberes e conhecimentos específicos da língua.

Ao levar em conta a relevância da linguagem para o ser humano e atentar especificamente à linguagem verbal, percebe-se a necessidade de maior compreensão sobre os distúrbios que podem vir a ocorrer nesse processo. Desta forma, o que moveu esta pesquisa foi a necessidade de investigar diferentes metodologias de ensino para professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental que tenham alunos com um distúrbio de aprendizagem específico: a disgrafia.

Tal desejo de obter respostas metodológicas conduz à reflexão sobre a própria função do professor em sala de aula ao trabalhar com um aluno disgráfico. Neste caso, se estabelece a seguinte questão problematizadora: qual é o papel do professor de Língua Portuguesa na formação do aluno com disgrafia nos anos finais do Ensino Fundamental?

Este trabalho foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de estado do conhecimento a partir da análise dos títulos e dos resumos de teses e

dissertações disponíveis no catálogo de teses e dissertações da plataforma eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como tema a atuação do professor de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem de alunos com disgrafia nos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi pautada nos seguintes objetivos específicos: explicar brevemente o que são distúrbios de aprendizagem, em especial a disgrafia; investigar metodologias de ensino de Língua Portuguesa para professores que têm alunos com disgrafia nos anos finais do Ensino Fundamental; e, finalmente, verificar os limites e as possibilidades para a utilização destas alternativas pedagógicas no contexto da escola pública.

Para cumprir com os objetivos propostos, este trabalho foi organizado de modo a explicitar a metodologia e, em seguida, abordar os resultados e discussões por meio de dois tópicos. O primeiro tópico tratou da linguagem de maneira geral e de um distúrbio de aprendizagem específico da linguagem verbal: a disgrafia.

O segundo tópico, por sua vez, trouxe reflexões sobre o papel do professor com alunos disgráficos e expôs os resultados da pesquisa de aproximação à temática, que buscou metodologias de ensino de Língua Portuguesa para professores de alunos com disgrafia nos anos finais do Ensino Fundamental.

De maneira geral, os resultados demonstraram que poucas investigações têm sido realizadas, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, sobre o tema das metodologias de ensino de Língua Portuguesa para alunos disgráficos. Mas, apesar disso, algumas possibilidades metodológicas de trabalho docente, apresentadas no decorrer deste trabalho, apresentaram-se como indicativos potenciais para a prática de ensino.

METODOLOGIA

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo explicitar uma discussão sobre disgrafia e o trabalho docente com metodologias inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino. Para atingir tal objetivo foi necessário estabelecer um percurso metodológico que respaldasse uma pesquisa sobre o assunto. Sendo assim, baseando-se no método de abordagem dedutivo, método este “que antecede a experiência, e não exige confirmação experimental, mas somente coerência lógica" (RUIZ, 1979, p. 110), optou-se por realizar pesquisa bibliográfica e pesquisa de estado do conhecimento, com base em dados da CAPES.

Marconi e Lakatos (2003, p. 158), afirmam que para a "obtenção de dados podem ser utilizados três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos". Ao tratar especificamente da pesquisa bibliográfica, os autores explicam como esta pode auxiliar no delineamento do trabalho:

> A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

Por considerar a relevância deste procedimento de obtenção de dados e utilizá-lo como forma de conduzir a pesquisa, este trabalho teve como base o estudo de literaturas quanto ao tema dos distúrbios da aprendizagem, particularmente, a disgrafia, e das metodologias de ensino de Língua Portuguesa para professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Como ainda não foram localizadas informações sobre pesquisas relacionadas com esta temática específica, pode-se indicar que "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Além de realizar leituras para aprofundar os conhecimentos quanto ao tema de interesse, também foi realizada uma pesquisa de estado do conhecimento no catálogo de teses e dissertação do sítio eletrônico da CAPES, a respeito da temática delimitada. Este tipo de pesquisa pode oferecer importantes contribuições ao pesquisador e consiste em identificar aquilo que tem sido discutido sobre o assunto no meio acadêmico, com o potencial explicitar a relevância da pesquisa para a área da educação, neste caso, para o âmbito da segunda etapa do Ensino Fundamental.

A LINGUAGEM VERBAL ESCRITA E A DISGRAFIA

O homem é um indivíduo cuja humanização depende de dois fatores essenciais: o trabalho e a interação. Conforme aponta Frigotto (2002, p. 12), "o trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre" como valor de uso. Isso ocorre porque no trabalho como valor de uso existe uma necessidade "natural e eterna de

efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana" (MARX, 1982, p. 50).

Tamanha é a importância do trabalho que este se torna indispensável à existência do homem. Na medida em que modifica a natureza, o sujeito modifica também a si próprio e isso acontece não só na relação do ser humano com a natureza, mas na relação dos homens entre si. É nesse sentido que a linguagem se apresenta como essencial, pois, a comunicação é necessária para que exista intercâmbio cultural entre os sujeitos sociais.

É por meio das relações e interações dos indivíduos uns com os outros que o homem se apropria da cultura e, consequentemente, se humaniza. A interação ocorre por meio da linguagem, tanto verbal quanto não verbal e, conforme sintetizam Godoy e Senna (2011), a linguagem é, simultaneamente, uma manifestação biológica e social da espécie humana, é o que torna os seres, humanos.

Considerando a importância da linguagem para o ser humano e atentando especificamente à linguagem verbal, uma vez que nela se encontra o foco deste trabalho, percebe-se a necessidade de compreendê-la melhor. De acordo com José e Coelho (1999, p. 76):

> O ser humano apresenta basicamente três sistemas verbais: auditivo (palavra falada), visual (palavra lida) e escrito. O primeiro que ele adquiriu foi o auditivo, porque é o mais fácil de aprender e também o que exige menos maturidade psiconeurológica. O mesmo não ocorre com a palavra lida e escrita.

Essa aquisição não acontece de maneira tão fácil na palavra lida e escrita porque a aprendizagem desses dois processos é muito complexa e envolve várias habilidades. Entre estas habilidades vale ressaltar a integração harmônica entre os três sistemas verbais que, apesar de se desenvolverem em momentos diferentes, são manifestações de um mesmo sistema: o sistema da linguagem.

Ao tratar especialmente do sistema verbal escrito, Raupp (2008, p. 34) afirma que "a escrita é uma atividade motora fina, altamente complexa e diferenciada, que é desenvolvida com muita dedicação e destreza". Goldfeld (2003) demonstra a complexidade desta aquisição ao apontar que o desenvolvimento do grafismo tem três etapas: fase pré-caligráfica, fase caligráfica e fase pós-caligráfica.

Na primeira fase, o sujeito apresenta muita dificuldade motora, na segunda fase,

o equilíbrio gráfico é afetado pela dificuldade motora e prevalece o domínio do gesto e na terceira fase, o equilíbrio gráfico que já havia começado a melhorar volta a vacilar. Por ser um processo complexo, o sistema verbal escrito é construído pelo indivíduo durante toda a sua vida. Tal consideração sobre o desenvolvimento do grafismo, isto é, da aquisição da linguagem verbal escrita, leva ao entendimento de que esta aquisição não é padronizada a todos os indivíduos, o que faz com que dificuldades neste processo sejam muito comuns.

Nessa direção é possível falar sobre distúrbios de aprendizagem, pois, conforme define o Comitê Nacional de Dificuldade de Aprendizagem, este "é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas" (COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 32). Quanto ao item que se refere às dificuldades de aquisição na escrita, pode-se afirmar que diz respeito a duas dificuldades de aprendizagem específicas: a disgrafia e a disortografia.

A definição destes dois distúrbios está na própria etimologia da palavra. A disgrafia é um distúrbio de aprendizagem relacionado com a *caligrafia*, ou seja, com o traçado das letras. A disortografia, por sua vez, é um distúrbio na *ortografia*, "é uma dificuldade de escrever sem erros, ou seja, é um conjunto de erros na escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia" (CURITIBA, 2013, p. 47).

Analisando estes dois distúrbios de aprendizagem da escrita, é necessário apontar que "muitos fatores interdependentes – biológicos, sociais, linguísticos e cognitivos – afetam o desenvolvimento" (GODOY; DIAS, 2014, p. 61) da linguagem e modificam a forma como ela é adquirida. Assim, não é possível identificar uma única causa para o desenvolvimento dos distúrbios,

> Não são uma condição ou síndrome simples, nem decorrem de uma única etiologia, trata-se de um conjunto de condições e de problemas heterogêneos e de uma diversidade de sintomas e atributos que obviamente subentendem diversificadas e diferenciadas respostas clínico-educacionais (FONSECA, 1995, p. 74).

Ainda que não exista uma única causa para o desenvolvimento dos distúrbios de aprendizagem, uma vez que "podem ser atribuídas as mais variadas causas, dentre elas: orgânicas, psicológicas, pedagógicas, socioculturais" (SILVA, 2006, p. 75), é consenso entre os estudiosos do assunto que "estas desordens são intrínsecas ao sujeito"

(COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 32) e que, além disso, podem se manifestar em qualquer momento da vida do indivíduo.

Nessa lógica, Zorzi (2004), ao apontar a possível causa orgânica da disgrafia, afirma que esta pode ser provocada devido a alterações na região posterior do hemisfério cerebral direito, que desempenha função cognitiva espacial e pode levar à síndrome de disfunção hemisférica direita. Descrita por Fonseca (2007) como uma lesão cerebral mínima, a disgrafia pode implicar não em incapacidades, mas em dificuldades de aprendizagem, especificamente em dificuldades na escrita, isto é, na grafia das palavras.

Retomando o desenvolvimento do grafismo pelos indivíduos e as três fases pelas quais este desenvolvimento passa (pré-caligráfica, caligráfica e pós-caligráfica), pode-se dizer que "quando uma destas etapas não consegue ser bem superada, pode haver [...] alteração gráfica" (RAUPP, 2008, p. 34), neste caso, o que pode ocorrer é a disgrafia.

Mesmo que a disgrafia possa ser identificada a qualquer momento da vida das pessoas, tal identificação comumente ocorre no ambiente escolar. O Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, realizado no estado do Paraná no ano de 2013 é um documento que oferece subsídios e orientações pedagógicas sob o enfoque de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Este documento apresenta algumas características mais frequentes da disgrafia e, entre elas, é possível mencionar:

> - Má organização da página: erros ligados à orientação espacial. Caracteriza-se pela dificuldade em organizar adequadamente sua escrita na folha de papel: margens mal feitas ou inexistentes, espaço entre as palavras e entre linhas irregulares e, a escrita pode ser ascendente ou descendente.
> - Má organização das letras: é a incapacidade do aluno respeitar as regras caligráficas. O traçado é de qualidade muito ruim, as hastes são deformadas, os anéis irregulares, as letras são retocadas, irregulares em suas dimensões, inversão e substituição de letras, sílabas e números.
> - Erros de formas e de proporções: refere-se ao grau de limpeza do traçado das letras, sua dimensão (demasiado pequena ou demasiado grande), desorganização das formas e escrita alongada ou comprida (CURITIBA, 2013, p. 47).

De maneira geral, "a disgrafia não consiste somente em uma letra feia, mas sim em uma letra difícil de ser compreendida, às vezes, até pela própria pessoa que escreveu" (RAUPP, 2008, p. 34). Também é relevante explicitar que este distúrbio de aprendizagem pode ser classificado de duas formas: como *disgrafia motora*, que

consiste em dificuldades na coordenação motora fina no momento em que se realizam movimentos necessários à escrita ou como *disgrafia perceptiva*, quando o sujeito não relaciona "o sistema simbólico e as grafias que representam os sons" (RAUPP, 2008, p. 34).

Após a identificação precoce da disgrafia no ambiente escolar, é necessária uma avaliação mais sofisticada para que a existência do distúrbio de aprendizagem do estudante seja devidamente confirmada. A partir do resultado dessa avaliação, algumas coisas devem mudar na escola, tais como: a organização do espaço e do tempo em sala de aula e o trabalho do professor regente da turma em que o aluno disgráfico estuda.

Por considerar que cada aluno precisa ser respeitado e ensinado conforme suas especificidades e por compreender a relevância do trabalho do professor neste processo, o próximo tópico procura se apresentar como norteador de um trabalho voltado à melhoria da qualidade de aprendizagem do aluno disgráfico nas aulas de Língua Portuguesa.

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

De acordo com Saviani (2012), a escola é um ambiente formal de humanização e de aculturamento dos indivíduos, é a instituição social que sistematiza os conhecimentos científicos aos novos sujeitos sociais e, por meio deles, atua diretamente na sua formação humana. Neste ambiente essencial à perpetuação, ou até mesmo à transformação da sociedade, o professor tem o importante papel de agir como mediador do conhecimento e como profissional responsável pelo processo de ensino de sua área específica.

Atentando ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consideram o ensino e a aprendizagem como "prática pedagógica resultante da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor" (BRASIL, 1998, p. 22).

Os anos finais do Ensino Fundamental englobam o 6°, 7°, 8° e 9° ano[2] e o aluno é o sujeito que atua sobre e com o objeto de conhecimento. Nesta etapa da educação básica, o aluno geralmente é um sujeito que está na adolescência inicial (de 10 a 14 anos), "caracterizada, basicamente, pelas transformações corporais e alterações psíquicas derivadas destes acontecimentos" (OUTEIRAL, 2008, p. 5).

O segundo elemento da tríade proposta pelos PCN se refere aos conhecimentos da linguagem e conduzem à ideia de que "o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem" (BRASIL, 1998, p. 22). Considerando este objeto de ensino, cabe ao professor:

> Planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 22).

A partir das considerações dos PCN, é necessário compreender que o professor, para cumprir o seu papel de ensinar, "precisa conhecer o aluno em suas facilidades e dificuldades, avaliar o aluno nas suas particularidades e ter um planejamento flexível que possa atender às necessidades individuais" (LORENZI, 2016, p. 6). É isso que deve ocorrer em sala de aula a partir do momento em que o professor se depara com um aluno que apresenta distúrbios de aprendizagem.

A partir da constatação do distúrbio, o professor necessita atentar às suas práticas pedagógicas e verificar se elas estão de acordo com aquilo que o aluno precisa para conseguir aprender. Não basta identificar a disgrafia do aluno, enviá-lo para uma avaliação e deixar o 'trabalho duro' para o psicopedagogo, psicólogo, entre outros especialistas. Pelo contrário, o professor precisa agir como um sujeito que procura alternativas de trabalho pedagógico para que este aluno com distúrbio de aprendizagem consiga aprender tanto quanto ou o mais próximo possível dos demais, considerados em nível regular de aprendizagem. Após esgotar as possibilidades de recursos e metodologias, realizadas pelo/a professor/a comprometido/a com o processo de ensino e

[2] Esta etapa da educação básica foi selecionada para a realização desta pesquisa porque, de acordo com Fonseca (1995, p. 98), "sabe-se hoje que os problemas da DA tendem a reduzir a sua importância a partir dos 14".

aprendizagem e a dificuldade permanecer, daí a necessidade de encaminhamento à profissional específico.

Efetivar um processo de trabalho inclusivo em sala de aula para alunos com distúrbios de aprendizagem, especificamente com disgrafia, não é tarefa fácil. O professor precisa compreender que os "pequenos problemas de recepção, elaboração e expressão de informação [escrita] podem influenciar no desempenho escolar" (FONSECA, 1995, p. 74) caso a aprendizagem não seja mediatizada por experiências adequadas as possiblidades do aluno. A partir disso, o professor pode perceber que:

> O objetivo educacional geral para crianças com distúrbios de aprendizagem difere apenas ligeiramente do correspondente a todas as crianças; o objetivo é auxiliá-las com a aprendizagem, de modo que possam realizar suas potencialidades e sejam parte efetiva e integrante da sociedade (JOHNSON; MYKLEBUST, 1987, p. 60).

Compreendendo que o objetivo do ensino é o mesmo, mas que precisam ocorrer mudanças metodológicas nas práticas escolares cotidianas para que o processo de ensino e aprendizagem de alunos com disgrafia dos anos finais do Ensino Fundamental seja de qualidade, uma das primeiras ações do professor deve se pautar na relação entre a família e a escola. Pais e professores precisam trabalhar em conjunto, vez que por meio de sua constante interação alternativas de suporte e apoio pedagógico podem ser pensadas para minimizar os efeitos da disgrafia no adolescente.

Ao tratar especificamente da escola pública, José e Coelho (1999, p. 24), afirmam que "o professor deve contar com seus próprios conhecimentos e, ao detectar qualquer distúrbio, solicitar ajuda da família do aluno para que, juntos, possam ajudá-lo a superar suas dificuldades". A partir do estreitamento da relação entre a escola e a família do aluno com disgrafia, o professor pode encontrar maneiras de melhorar suas práticas de ensino.

Tal processo pode ser efetivado, mas ao longo do tempo tem sido pouco documentado e o resultado disso é a escassez de estudos quanto ao tema específico das metodologias de ensino. Conforme aponta Fonseca (1995, p. 74), já "existem equipes de apoio pedagógico que utilizam um tipo de diagnóstico multidisciplinar, todavia, relativamente limitado na inferência de métodos e estratégias de intervenção".

Essa situação de limitação de métodos e estratégias de intervenção, apontada por Fonseca (1995), ainda é recorrente na medida em que foi confirmada por meio de

pesquisa de aproximação à temática realizada para o desenvolvimento deste trabalho.

Tal pesquisa foi realizada a partir da busca de teses e dissertações disponíveis na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a respeito do tema "disgrafia e educação escolar". Essa busca foi empreendida por meio da identificação da temática nos títulos dos trabalhos publicados e, em seguida, pela leitura dos resumos dos trabalhos previamente selecionados.

Após realizar diferentes tentativas de busca, a abrangência da pesquisa foi delimitada a partir do uso dos termos "distúrbios de aprendizagem" e "disgrafia" e de um recorte temporal de dez anos, abrangendo o período entre 2009 e 2019. Dessa primeira busca, resultaram 50 trabalhos distintos. Ao refinar um pouco mais a pesquisa a partir das áreas do conhecimento "educação", "ensino" e "ensino-aprendizagem", obtiveram-se como resultados 11 trabalhos de pós-graduação.

Com base na leitura dos títulos destes 11 trabalhos, dois foram considerados relevantes à temática da pesquisa, pois, apesar de não tratarem especificamente da disgrafia, falam sobre os distúrbios de aprendizagem de maneira geral e, além disso, atentam ao papel e às ações do professor neste processo. Os trabalhos selecionados a partir desta delimitação foram: "Sala de recursos e o desenvolvimento da linguagem escrita" (OLIVEIRA, 2009) e "Distúrbio de aprendizagem? É isso, professor?", (BARILLO, 2015).

Ao discutir como os professores se sensibilizam (ou não) da relevância de suas ações didático-pedagógicas para o aprendizado de alunos com distúrbios e dificuldades de aprendizagem, Raupp (2008) expõe dados sobre algumas dificuldades e demonstra, por meio de entrevistas e de pesquisas bibliográficas, que a falta de reflexão sobre as metodologias de ensino é muito comum e fruto de má formação em nível superior.

A autora indica que diante das 'patologias da moda', entre elas a disgrafia, muitas vezes o professor se vê impotente e ao invés de procurar soluções em sala de aula e mudar algumas práticas de ensino, opta por encaminhamento à coordenação da escola ou para especialistas. Conforme indica Fortuna (1998), "com este encaminhamento muitos professores pretendem excluir o problema de seu campo de trabalho, eximindo-se, a partir daí, de qualquer responsabilidade sobre a situação". Ainda, de acordo com Raupp (2008, p. 76):

> A falta de tomada de consciência do docente em relação ao uso de uma metodologia inadequada e aos encaminhamentos desnecessários

> a profissionais da área da saúde, dá-se por falha no processo de formação profissional, o qual deixa aberta uma grande lacuna na formação desses profissionais, pois não propicia a qualificação necessária para um trabalho educacional que visa a abrangência de todos os aspectos da aprendizagem, contemplando não só o que é padrão no processo, mas também, no mesmo nível de importância, as diferenças.

Ao aprofundar reflexões relacionadas a análise dos resultados da pesquisa de estado do conhecimento, reafirma-se como perceptível o fato de a disgrafia não ser um tema de pesquisa recorrente em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Por mais que os resultados da busca de teses e dissertações tenham sido filtrados de diferentes maneiras, nenhuma das buscas resultou em trabalhos que falem especificamente sobre o tema das metodologias de ensino relacionadas com a disgrafia.

Ainda que a pesquisa de estado do conhecimento baseada nos dados da CAPES não tenha resultado em apontamentos metodológicos específicos, a partir de outras leituras realizadas no decorrer da pesquisa bibliográfica foi possível identificar que alguns autores apresentam possibilidades que podem auxiliar os professores neste caminho de busca por alternativas de trabalho. Entre estes autores, é possível mencionar Johnson e Myklebust (1987), Schirmer e Fontoura (2004) e Zorzi (2004).

Atualmente, existe certo consenso entre os estudiosos da disgrafia de que "a principal indicação atual para o tratamento de crianças com dificuldades de linguagem escrita é a intervenção direta nas habilidades de leitura" (SCHIRMER; FONTOURA, 2004). As autoras ainda apresentam princípios básicos para o trabalho com a linguagem escrita nas crianças, mas estes princípios também podem ser utilizados no trabalho com jovens e adolescentes:

> Estimular a descoberta e utilização da lógica de seu pensamento na construção de palavras e textos e na representação de fonemas; oferecer oportunidades para a escrita e leitura espontâneas; explorar constantemente as diversas funções da escrita (não apenas produção textual, mas também cartas e bilhetes); e explicitar as diferenças entre língua falada e língua escrita (SCHIRMER; FONTOURA, 2004).

Além disso, Zorzi (2004) explicita a necessidade de elaboração de narrativas e o trabalho com a ortografia. Por mais que a disgrafia consista na dificuldade de *grafar* as palavras, trabalhar com a forma padrão da escrita é essencial. Nesse caso, o que o autor indica, especialmente, é a importância do treino da escrita correta e com significado por

meio da produção de textos, pois, não basta que a letra do aluno seja legível, mas que expresse e comunique conteúdo significativo.

Para além destas alternativas, destaca-se a importância de utilização de aparatos tecnológicos que possam facilitar aprendizado do aluno com dificuldades para escrever. De modo geral, espera-se que o aluno consiga elevar sua escrita "a um nível em que consiga comunicar as suas necessidades pessoais e profissionais através do uso de lápis e papel, mas, além desse ponto, recomenda-se a datilografia" (JOHNSON; MYKLEBUST, 1987, p. 284). Na época em que os autores apresentaram essa possibilidade o uso da máquina de escrever ainda era comum.

Atualmente, a máquina de escrever caiu em desuso, mas seus princípios de utilização ainda estão presentes em vários novos instrumentos de digitação, é o caso dos computadores, *tablets* e *smartphones*[3]. Destaca-se que, sendo instrumentos de comunicação e pesquisa que seguem os comandos do usuário pela voz ou pela digitação, equipamentos como estes também servem para escrever. Pois, ainda que geralmente a escrita seja associada ao uso de lápis e papel, não é somente desta forma que ela se manifesta.

Considerando a questão dos alunos que "escrevem mal", Johnson e Myklebust (1987, p. 284) afirmam que "[...] aquelas crianças que não conseguem formar letras devido à disgrafia, geralmente alcançam bom progresso na escrita, mas aquelas que não progridem podem lucrar com a instrução em datilografia". Isso acontece porque os movimentos necessários à datilografia "são menos complexos do que os exigidos pela escrita cursiva" (JOHNSON; MYKLEBUST, 1987, p. 284). Nesse sentido, o uso de aparatos tecnológicos que possibilitem a digitação se apresenta como recurso didático para novos trabalhos metodológicos do professor com alunos disgráficos.

Vale ressaltar, uma vez que todos os alunos devem ser respeitados segundo suas especificidades, algo comum entre as diferentes perspectivas de trabalho pedagógico é a necessidade de que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram baseados nos princípios da inclusão e do respeito às diferenças.

Entretanto, ao tratar especificamente do contexto da escola pública, o trabalho do professor com metodologias diferenciadas muitas vezes pode esbarrar na falta de recursos físicos e materiais e no próprio desinteresse do professor em efetivar tal

[3] A partir deste momento, cada menção à datilografia deve ser compreendida nesta perspectiva. O objetivo não é defender a volta do uso da máquina de escrever, mas explicitar a importância de ferramentas que sigam princípios de digitação, nos casos em que os alunos não progridam na escrita cursiva.

trabalho com o aluno disgráfico em sala de aula. Ao analisar a profissão docente, é fácil se deparar com uma realidade complexa, comumente percebida nas escolas públicas: “professores descontentes com seus salários, com suas instituições de ensino, com seus alunos, com os governantes e com as políticas voltadas para a educação” (RAUPP, 2008, p. 47).

A maneira como os professores se sentem sobre sua própria profissão pode afetar profundamente as práticas de ensino em sala de aula e isso muitas vezes conduz ao descaso frente aos distúrbios de aprendizagem. Muitos professores “têm tanto trabalho que muitas vezes apenas leem e leem, mas não se dão o tempo necessário para refletir sobre a sua ação docente e sobre um ensino de mais qualidade” (RAUPP, 2008, p. 48). Ressalva-se que não se trata de um exercício de culpabilização, mas de um indicativo preocupante relacionado com a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Mesmo que muitos professores se empenhem em atitudes individualizadas que reverberem na resolução de problemas e dificuldades cotidianas do ambiente escolar, tem-se claro que o trabalho docente qualificado, em especial relativo à Educação Inclusiva, demanda não apenas ações individuais e focalizadas, mas o apoio do Estado via políticas públicas que garantam a efetividade dos direitos sociais, particularmente, do direito à educação.

Contudo, ainda que a realidade laboral no âmbito da educação pública seja complexa e desafiadora e que o professor não seja o único responsável pela aprendizagem do estudante com disgrafia, não se pode negar a importância de sua prática pedagógica e de seu papel de sensibilidade e criticidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, destaca-se que não basta a inclusão física do aluno com disgrafia no ambiente da sala de aula. Para além disso, torna-se necessário fornecer meios para que o aluno efetivamente aprenda e cabe ao professor, em parceria com a instituição escolar e com a família, procurar meios para que o aluno disgráfico aprenda efetivamente os conteúdos referentes às disciplinas escolares, especialmente os conteúdos de Língua Portuguesa, foco de análise deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu frente à necessidade de discutir sobre disgrafia e o trabalho docente com metodologias inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal busca metodológica foi essencial para identificar, primeiramente, qual é o papel do professor na formação do aluno com este distúrbio de aprendizagem.

A partir dos estudos realizados, ou seja, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de estado do conhecimento no catálogo de dados da CAPES, foi possível perceber que o objetivo geral da educação é o mesmo para todos os alunos e que para atingir o objetivo essencial da educação, qual seja, a humanização dos indivíduos por meio da sistematização dos conhecimentos científicos, o professor tem o papel primordial de ensinar. Entretanto, tal ensino não pode ser padronizado, porque a aprendizagem dos estudantes também não é padrão.

Cada sujeito aprende de uma forma e o modo de aprender de alunos com distúrbios de aprendizagem difere ainda mais do habitual e daquilo que os professores comumente consideram ‘normal’. Nesse sentido, também cabe ao professor buscar diferentes metodologias de ensino para que estes alunos aprendam.

Além de demonstrar a necessidade de reflexão quanto ao papel exercido pelo professor em sala de aula ao ensinar alunos com disgrafia, isto é, com distúrbio de aprendizagem na escrita, esta pesquisa demonstrou como o tema das metodologias de ensino para com estes alunos não é recorrente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Identifica-se que muito se fala sobre o que são os distúrbios de aprendizagem, mas pouco se escreve especificamente sobre a disgrafia e, parcamente, sobre alternativas de trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

A escassez de respostas metodológicas muitas vezes leva o professor a não saber como agir com o aluno disgráfico. Por não saber *como* ensinar, geralmente a alternativa do professor tem sido encaminhar o estudante para acompanhamento psicopedagógico. Ainda que o trabalho do psicopedagogo seja importante, isto não exime o professor de Língua Portuguesa de sua responsabilidade de ensinar os conteúdos específicos desta área do conhecimento. Finalmente, recomenda-se a continuidade e aprofundamento dos estudos e pesquisas quanto ao tema das metodologias de ensino de Língua Portuguesa para alunos com disgrafia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARILLO, Nanci Teresinha. **Distúrbio de aprendizagem? É isso, professor?'**. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis – UCP, Petrópolis, 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União:** Brasília, 2006.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos CEDES**, n. 28, Campinas: Papirus, 1992, p. 31-48.

CURITIBA, **Curso de avaliação psicoeducacional no contexto escolar**. DEEIN. Curitiba: 2013.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORTUNA, Tânia Ramos. Rotas de intervenção psicopedagógica na escola: o que e por que fazer. In: **Revista da FAPA**, Ciências e Letras, Porto Alegre, n. 24, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida humana. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Psicolinguística e letramento**. Curitiba: Ibpex, 2011

GODOY, Elena; DIAS, Luzia Schalkoski. **Psicolinguística em foco:** linguagem – aquisição e aprendizagem. Curitiba: InterSaberes, 2014.

GOLDFELD, Márcia. **Fundamentos em fonoaudiologia:** Linguagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

JOHNSON, Doris J; MYKLEBUST, Helmer R. **Distúrbios de aprendizagem:**

princípios e práticas educacionais. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

LORENZI, Franciele. **Práticas Pedagógicas X Alunos Com Dislexia:** uma análise do filme "Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial". Francisco Beltrão, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MARX, Karl. **O capital**. 7. Ed. São Paulo: Difel, 1982.

Oliveira, Lucilia Vernaschi de. **Sala de recursos e o desenvolvimento da linguagem escrita**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual De Maringá – UEM, Maringá, 2009.

OUTEIRAL, José. **Adolescer**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

RAUPP, Raquel Schiavon. **Docência e Dificuldade de Aprendizagem:** tomada de Consciência da Ação Didático-Pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2008.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica:** guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Rosângela Bruder da. **Dificuldades da aprendizagem no âmbito escolar e fora dele**. Monografia (Especialização em Educação Escolar). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2006.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

ZORZI, Jaime Luiz. Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. In: BRITTO, Ana Teresa (org.). **Livro de fonoaudiologia**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2005, p. 217-30.

DO SEGMENTO À PROSÓDIA DE L2: O ensino de pronúncia no contexto escolar e acadêmico

Leônidas José da Silva Jr. [1]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância do ensino de pronúncia em inglês como L2 em que, segmentos isomórficos aos fonemas e unidades prosódicas são contemplados. Para tal estudo, nos aportamos em Selinker (1972) e Flege (1995) quando do conceito de interlíngua e formação de novas categorias fonéticas, bem como, van Heuven (1986), e Silva Jr. e Barbosa (2019, 2020) quando da estruturação prosódica via medidas acústicas. Na metodologia, coletamos dados de falantes de inglês como L1 dos Estados Unidos e como L2, de brasileiros. Estes falantes leram um texto o qual extraímos sentenças para análise. A análise acústica se deu a partir de segmentos vocálicos e consonantais e a prosódica, através de sílabas fonéticas (unidades VV). Em seguida, realizamos a técnica estatística ANOVA para verificar o efeito dos grupos em correlatos como duração e frequência fundamental. Os resultados apontam variações significativas entre os nativos e os brasileiros no que tange a produção. Ademais, destacamos que, tanto conteúdo de uma pauta segmental quanto prosódica devem ser levados em conta durante o ensino de pronúncia de inglês como L2.

Palavras-chave: Prosódia de L2, Fonética de L2, Ensino de pronúncia.

INTRODUÇÃO

A aquisição do inglês como língua estrangeira (L2) no Brasil vem, a partir da segunda guerra mundial e mais acentuadamente após o fim da década de 1980, tornando-se mais importante na vida cotidiana e principalmente no mundo do trabalho e deste modo, reconhecendo que o aprendizado de suas habilidades é relevante (Brasil, 1998).

Segundo Jenkins (2000), as últimas décadas têm testemunhado a ascensão da língua inglesa, partindo de status de uma língua internacional, para um status de ser a primeira língua verdadeiramente global; sendo um meio através do qual as pessoas de todas as partes do mundo podem se comunicar uns com os outros, especialmente nos campos da ciência e tecnologia, comércio, educação, mídia, segurança internacional e viagens internacionais. Por esta razão, estudos em torno de como o ensino de língua inglesa têm que sido realizado merecem especial atenção, visto que os professores

[1] [1] Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - PB; Pós-doutorado em Fonética experimental pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/CNPq) - SP, leondas.silvajr@gmail.com.

formam cidadãos para atuarem de modo interacional e inteligível com outros falantes de inglês do mundo.

No que tange a questões fonético-fonológicas, grande parte dos professores que detêm habilidades orais do inglês/L2, prioriza o ensino de pronúncia dando ênfase apenas aos traços segmentais, ou seja, a segmentos isomórficos ao fonema ao invés de tentarem uni-los ao ensino da prosódia de L2 visto que, aspectos fonológicos não-lineares carregam um valor significativo e tão importante quanto os aspectos segmentais para inteligibilidade na troca conversacional como afirmam Roach, (1982); Celce-Murcia (2010); Avery & Ehrlich (2012).

Em meio a esse e a tantos outros desafios, a compreensão e a produção oral da língua aparece como um dos principais obstáculos encontrados por falantes do inglês como L2 devido às diferenças encontradas entre o sistema fonológicos desta e do e de sua língua materna (L1), a saber, o português brasileiro (PB). Dessa forma, aprender a comunicar-se em outra língua vai tornando-se cada vez menos responsabilidade das escolas e de universidades; passando a ser compromisso das escolas de idiomas.

O ensino de pronúncia de L2 no Brasil, tem apresentado controvérsias sobre *o que* e *como* ensinar. Por vezes, esta prática é erradicada entre a comunidade docente. Embora haja um considerável número de pesquisas sobre a importância e mediação do ensino dos aspectos fonético-fonológicos (cf. Jenkins, 2000; Celce-Murcia et al,, 2010; Avery & Ehrlich, 2012; Silva Jr, 2013; dentre outros), tal questão ainda não tem o destaque que merece nas universidades – quando na formação de docentes de L2 – nem tampouco nas escolas de ensino regular da rede pública.

Para alguns estudiosos, como Cagliari (1978), por exemplo, é fundamental que antes de aprender habilidades léxico-gramaticais, o aluno passe por exercícios fonéticos de percepção-produção dos sons da língua a ser estudada. Corroborando o pensamento de Cagliari (1978), Silva Jr. (2016) e Silva Jr. (2020) destaca, a partir de resultados de experimentos de envolvendo percepção-produção, a importância de levar o aprendiz ao treino de percepção e de produção antes das demais habilidades.

Visto que o ensino de fonética/pronúncia de inglês como L2 tem um papel representativo dentre as habilidades linguísticas e sua aquisição vem potencializar o domínio desta L2 por parte do aprendiz, a presente pesquisa tem como objetivo expor a importância da fonética e da prosódia de L2 no que tange ao ensino de pronúncia além de elencar pontos que devem ser observados e utilizados pelo falante de inglês como L2 na busca por uma pronúncia acurada e inteligível. Além disso, destacamos que, um dos

fatores que contribuem para a troca de elementos sonoros entre L1 e L2, é a falta de estímulos auditivos/perceptuais as quais não trabalhadas de modo sistemático no contexto escolar/acadêmico.

Duas questões são levantadas em relação a formação docente nas universidades:

i. *Será que o docente adquiriu durante sua formação, habilidades relacionadas à oralidade*?

ii. *Mesmo que o docente tenha aprendido a pronúncia adequada dos segmentos fonéticos a partir do inventário fonêmico do inglês, ele/a adquiriu questões que tocam aos níveis prosódicos desta L2*?

Respondendo a *primeira questão*, muitas vezes, o docente não conhece ou apresenta uma pronúncia débil em termos de inteligibilidade por não ter contemplado habilidades orais em sua formação. Assim sendo, este profissional, na maioria das vezes, não dá a devida importância que a pronúncia exerce enquanto habilidade constitutiva ao bojo do falante.

Como resposta à *segunda questão*, Roach (1982), Celce-Murcia (2010) e Avery & Ehrlich (2012) afirmam que muitos professores que priorizam o ensino de pronúncia o fazem dando ênfase aos traços segmentais se limitando ao quadro fonêmico do inglês deixando de lado traços suprassegmentais. Não é incomum que o docente dos cursos de Letras-inglês consiga realizar a pronúncia ajustada de segmentos fonéticos que representam um "calque" dos fonemas, só que em nível concreto. Professores tendem a ensinar a L2 com base em fonemas e não na musicalidade e ritmo desta língua (cf. Silva Jr. 2020).

Roach (1982) ainda afirma que processos e métodos usados para a aquisição de inglês como L2, em torno apenas de uma pronúncia que prioriza a unicamente a produção de fones isoladamente, devem ser revisitados. Na verdade, ambos os aspectos – fonéticos e prosódicos – devem ser associados quando no ensino de L2. Mascherpe (1970), já apontava que no início da aquisição, o estudante ouviria apenas os fonemas semelhantes aos de sua L1 e de maneira natural ele os transfere para L2 no momento da produção oral. Este processo é denominado transferência fonológica (TF) e se dá, dentre outros fatores, devido ao pouco acesso às habilidades orais de percepção-produção que os estudantes têm da L2.

Tomando a TF como base, na seção seguinte, que trataremos como funciona a aquisição de segmentos fônicos e como estes ocorrem no domínio da produção.

A fonética de L2 e o ensino de pronúncia

Os estudos de Hirakawa (2007), apontam a fonética enquanto disciplina componente para o estudo de línguas estrangeiras a partir do fim do século XIX com o Movimento de Reforma, com a fundação da Associação Internacional de Fonética, em 1886, e a criação do Alfabeto Fonético (*international phonetic alphabet* - IPA). Segundo a estudiosa, as antigas técnicas de ensino perderam um pouco do seu prestígio com o Método Direto (*Direct Approach*), voltando com um pouco mais de intensidade com o Método Áudio-lingual (*Audio-lingual Method*) e passaram a ser marginalizadas com o advento da Abordagem Comunicativa (*Communivative Approach*). De acordo com Massini-Cagliari & Cagliari (2001, p.105), "a principal preocupação da Fonética é descrever os sons os sons da fala". Ou até mesmo descrever os fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala (cf: CAGLIARI, 2002).

Nesta visão, Matzenauer (2005) e Small (2005) corroboram Massini-Cagliari & Cagliari (2001) colocando que a fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatório - verificando sua produção via aparelho fonador; do ponto de vista acústico - analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons; ou ainda do ponto de vista perceptual; parte responsável pela recepção dos sons.

Roach (2005), Celce-Murcia et al (2010) e Alves (2012) acrescentam que não correspondência fonema-grafema no inglês e, segundo Alves (op. cit.) cabe aos alunos brasileiros interpretar a opacidade da ortografia e perceber o som adequado para produção. Caso não haja familiaridade com a língua-alvo, certamente cometerá erros de pronúncia.

De acordo com Avery & Ehrlich (2012), se transpusermos a base fonológica do português brasileiro (PB) – nossa L1 como influenciador na aquisição do inglês como L2, teremos uma forte marca de sotaque incidindo sobre o inglês. Os autores ainda afirmam que a natureza do sotaque estrangeiro é determinada pela influência que a L1 exerce sobre a L2.

Steinberg (1985) já destacava que a proximidade articulatória entre os fonemas de uma língua e outra é uma das primeiras dificuldades que os estudantes encontram ao tentar imitar um som estranho ao de sua LM. Como não vê diferenças entre os fonemas, usam um fonema de sua língua materna que seja próximo daquele que ouviu podendo causar assim um problema no momento da comunicação.

Conforme apontam Alves & Silva Jr (2015), normalmente, as atenções sobre as transferências fônicas de uma L1 a uma L2 adquirida depois da infância, voltam-se para

as propriedades segmentais, articulatórias dos sons. Assim, um dos fatores ativados por influência da L1 que contribui para o sotaque estrangeiro vincula-se à má articulação dos sons considerados "difíceis". O sotaque estrangeiro, no que diz respeito à transferência indevida de aspectos articulatórios da L1 para a L2, pode ser caracterizado como o produto da ativação de padrões da L1 em lugar daqueles da L2, uma vez que o aprendiz trata os novos itens lexicais como se fossem compostos de sequências de unidades acústico-articulatórias da L1.

De acordo com Cagliari (1978), ensinar uma pronúncia adequada é tornar o aluno consciente das posturas fonéticas que devem realizar, a fim de articular corretamente os sons, respeitando a "empatia entre os interlocutores", ou seja, no ato da fala, quem ouve acompanha, reproduzindo fisiologicamente, sensações semelhantes às usadas por quem fala; o ouvinte confirma a percepção auditiva com pistas de contextualização equivalentes à produção do que está ouvindo (*feedback* articulatório). Da mesma forma, quem fala, sincroniza a produção articulatória com a sensação acústico-auditiva do produto da fala (*feedback* auditivo).

Desta maneira, o autor acredita ser importante que o professor apresente uma pronúncia correta[2] da língua que ensina, uma vez que, do contrário, fará com que o aluno reproduza e internalize formas tidas como "erradas" e tenha maior dificuldade em reconhecer a mesma palavra ou locução quando dita corretamente, por falta de empatia fonética.

De acordo com os postulados de Cagliari (1978), desenvolvemos o presente trabalho com alunos do curso de Letras-inglês quando - assim como o autor - defendemos que em sala de aula, o professor exerce um papel fundamental para a aprendizagem da pronúncia de língua inglesa. Todavia, o aluno também deve participar ativamente de seu aprendizado. Para isso, Cagliari (1978) acredita ser fundamental que, antes de falar, o aluno seja exposto a um treinamento para falar corretamente e ter consciência do que diz e de como diz. Em outras palavras, o aluno precisa ter consciência fonológica (CF) na LE no intuito de atingir pronúncia satisfatória dos sons da língua-alvo.

[2] O conceito de "pronúncia correta/incorreta" é bastante polêmico. Alguns teóricos como Kramsch (1993, 1998), Jenkins (1998, 2000), Gilbert (2010), Celce-Murcia et al (2010) dentre outros, defendem um processo chamado de Interlíngua – ou Interfonologia – na qual o indivíduo deve a manter inteligibilidade da fala, e não, necessariamente, priorizar a pronúncia de elementos fonéticos identicamente aos nativos de língua inglesa; seja em sua forma padrão, seja em dialetos não-padrão.
O objetivo da presente pesquisa é verificar se os sujeitos pesquisados evoluíram no tocante à pronúncia de palavras e frases do inglês tornando-as inteligível.

A obtenção de CF na aquisição e/ou processo ensino-aprendizagem de pronúncia é essencial uma vez que há uma tendência natural de o aluno transportar os hábitos linguísticos de sua L1 para a L2 como já fora anteriormente exposto. É por causa da CF que os alunos, em termos de pronúncia, adquirem maturidade neuro-muscular no trato vocal para produzir sons da fala bem como, habilidades neuro-sensoriais auditivas da fala para perceber sons da língua e de seu valor fonológico, ou seja, é importante que o aluno saiba das realidades fonético-fonológicas da língua que se pretende aprender e ensinar.

Com o propósito de trabalhar elementos fonético-fonológicos segmentais do inglês como *consoantes* (cf. Figura 1) e *vogais* (cf. Figura 4 para o inglês e Figura 5, para o PB), vejamos o posicionamento das referidas vogais no trato vocal par cada uma destas línguas: mostram fonemas de consoantes e vogais respectivamente desta língua.

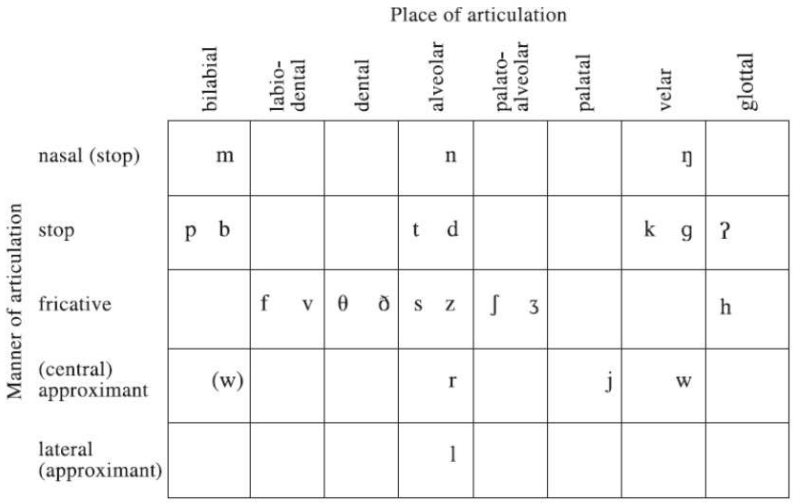


Figura 1: Fonemas conosanantais do inglês dos Estados Unidos (Ladefoged & Johnson, 2011, p. 43).

Se prestarmos atenção na Figura 1, observaremos que alguns modos e pontos de articulação são próximos entre o inglês e o PB. Este fator motiva não só a formação de novas categorias fonéticas como dito anteriormente, mas também, a (possível) produção de um segmento semelhante entre as línguas. Para Stampe (1973), um som com essa propriedade em termos articulatórios seria substituído por algum outro com um *nó de ponto* igual (no caso, *dental*), todavia, desprovido dessa propriedade (*inter*dental para *labio*dental) que o tornaria mais complexo para o falante.

Do ponto de vista fonético-acústico, torna-se mais coerente entender esta relação (cf. Barbosa e Madureira, 2015, cap. 7 e 8 para detalhamento de questões deste ponto até o fim da seção).

Sons como a fricativa interdental não-vozeada [θ], presentes em palavras como "*three*" (três) → [θ]*ree*, são comumente substituídos por "[t]*ree*" (ávore) ou "[f]*ree*" (livre) (cf. Alves e Silva Jr., 2015; Moreira e Silva Jr., 2016. A troca entre os sons não é aleatória. Mesmo após instrução explícita com pronúncia, utilização de materiais de áudio e treino fonético no intuito de despertar a consciência do aprendiz, os falantes tendem a apagar a produção da oclusiva dental [t] e a substituem ou pelo segmento-alvo – [θ], ou pela fricativa labiodental [f]. Uma explicação fonética para o porquê deste fenômeno ocorrer, está fortemente correlacionada com os espectros destas consoantes. O espectro de uma vogal/consoante representa a relação entre a *intensidade* deste som-alvo (a amplitude, medida em dB - no eixo ***y***) e a *frequência* dos harmônicos do referido som-alvo (medida em Hz – no eixo ***x***). A energia espectral de [θ] e [f] são semelhantes. A principal diferença entre as duas está na *energia espectral* (*dB/Hz*) computada a partir de 1500 Hz quando, de fato, a trajetória desses dois segmentos começa a modificar-se. Vejamos na Figura 2 o comportamento espectral entre estas duas fricativas.

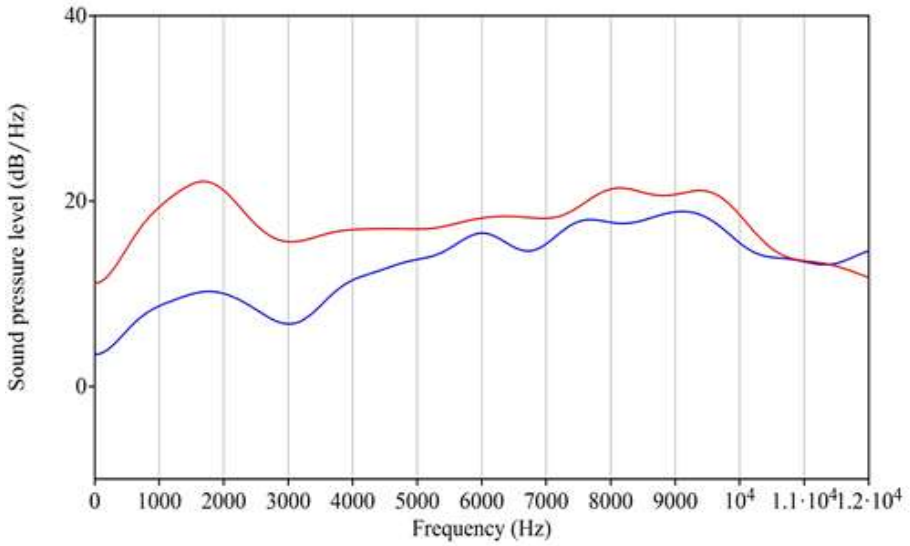


Figura 2: Espectro das fricativas *interdental* (traçado em azul) e da *labiodental* (traçado em vermelho) não-vozeadas na produção da palavra [three]ω produzida por um falante nativo de inglês (interdental) e por um brasileiro (labiodental).

O pico espectral (ponto de maior concentração de energia) da labiodental ocorre entre na faixa espectral entre 1500-2000 Hz, enquanto que, o da interdental só ocorre entre 9000-9500 Hz. Percebemos também há uma estabilidade da fricativa labiodental na faixa entre 3000 e 7000 Hz, ao passo que a interdental sofre pequenas oscilações de

amplitude nessa faixa spectral. A partir de 7000 Hz, a composição spectral das duas consoantes é bastante semelhante.

A composição espectral mostrada na Figura 2 não satisfaz nossa percepção enquanto falantes de inglês como L2. Trata-se de energia espectral em frequências próximas o que dificulta a percepção do ouvinte estrangeiro que não possui este som em sua língua. A composição espectral justifica os resultados de Moreira e Silva Jr., 2016, que concluem estatisticamente que, a troca por [f] se dá de modo significativo e, após instrução explicita, esta troca reduz, todavia, de modo discreto.

Por outro lado, a troca da interdental por [t] reduz significativamente após instrução. Este fato pode ser também justificado por correlatos acústicos do espectro desta oclusiva dental a partir da Figura 3.

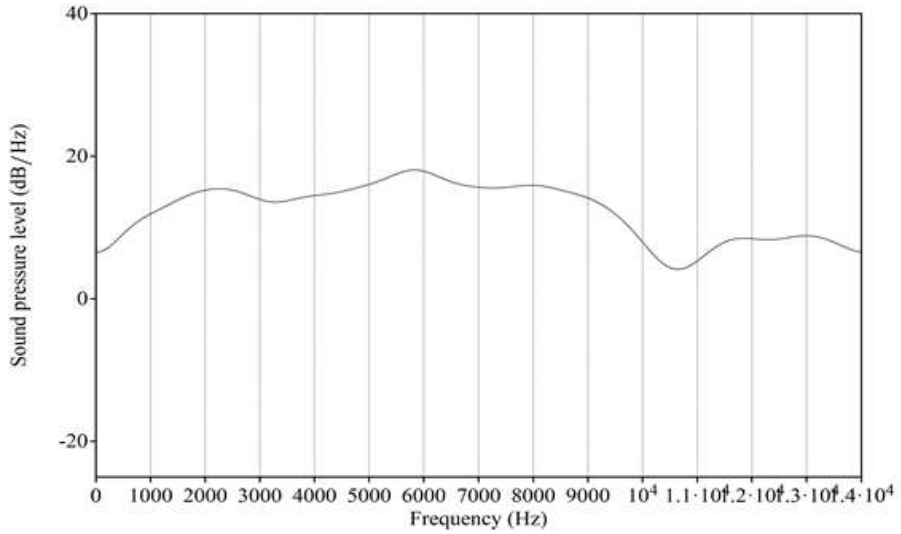


Figura 3: Espectro da oclusiva *dental* não-vozeadas em substituição à interdental na produção da palavra [three]ω produzida por um falante brasileiro.

O pico espectral neste caso, para esta oclusiva, ocorre na faixa de 6000 Hz. Esta medida está entre as fricativas labiodental e interdental. Desta forma, podemos nos perguntar sobre o porquê de redução significativa da oclusiva e discreta entre as fricativas.

Uma das respotas seria o fato de que, a *duração* dos segmentos funcionaria melhor como ponto de ancoragem perceptual do que qualquer outro correlato acústico. Vejamos:

- Na faixa entre 0 e 2000 Hz, tanto a oclusiva quanto a interdental apresentam amplitudes semelhantes;
- O pico espectral entre a oclusiva e o primeiro pico spectral da interdental ocorrem aproximadamente a 6000 Hz;

- A composição spectral é de pouca energia para a oclusiva e para interdental.

Vale à pena ressaltar que, mesmo sob a influência da escrita (cf. Alves E Silva Jr., 2016), há uma melhoria significativa do ponto de vista fonético quando é concebida a instrução explícita. O treino fonético é de suma importância para que questões ortográficas ou categorias da L1 suavizem-se com o passar do tempo.

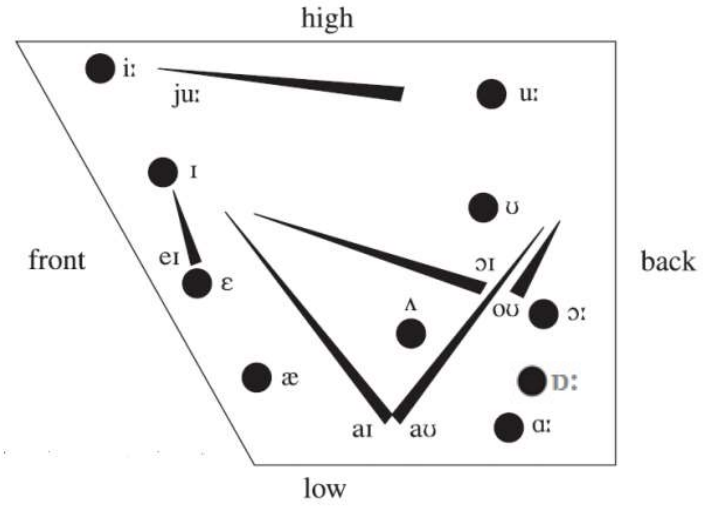


Figura 4: Representação de monotongos e ditongos dos fonemas vocálicos do inglês dos Estados Unidos (Ladefoged & Johnson, 2011, p. 90).

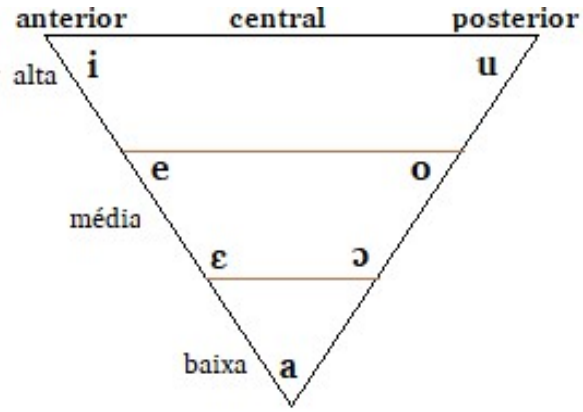


Figura 5: Representação dos fonemas vocálicos do português brasileiro (adaptado de Cristófaro-Silva, 2003).

É interessante destacar que, na maioria dos casos, os falantes (desde os falantes comuns a professores de e estudantes de L2) não têm consciência de que categorias fonéticas que são próximas entre L1 e L2 se diferenciam. Por exemplo, as vogais *posteriores baixas* de 1º e 2º grau respectivamente [ɑ, ɒ] do inglês, como em '*hot dog*' (cachorro quente), pronunciadas h[ɑ]t d[ɒ]g, e a vogal *central baixa* [a] do PB, como em

‘*imagem*’, pronunciada im[a]gem. Essas diferenças são audíveis e “visíveis” através de correlatos acústicos utilizados para identificação da qualidade da vogal pronunciada, tais como, maior concentração de harmônicos determinadas faixas de frequência (*formantes* – F1 e F2), *duração* da vogal e *frequência fundamental* (F0) da vogal.

Foi através de correlatos acústicos que o trabalho de Sousa e Silva Jr. (2018) conseguiu, mesmo que de forma precoce, realizar um mapeamento quanto à produção da vogal ‘schwa’ [ə] como em, “*prepare*” (preparar) → pr[ə]pare produzidas no inglês como L1 (falantes nativos dos Estados Unidos) e L2 (brasileiros). Os falantes de L2 compunham o *grupo experimental* dividido em dois níveis de proficiência: *alto-intermediário* e *avançado* e o *grupo controle*, formado apenas por falantes da L1-alvo. Em um primeiro momento, foi avaliada a *qualidade da vogal*, isto é, se, os valores acústicos dos *formantes*, F1/F2 gerados a produção da schwa por parte dos brasileiros eram distintos (ou não) aos dos nativos. Vejamos na Figura 6, o comportamento de F1 (que representa a altura da vogal – se [± alta/baixa] e F2 (que representa a posterioridade – se [± anterior/posterior] das vogais brutas e suas médias normalizadas entre todas as produções quanto à qualidade da vogal.

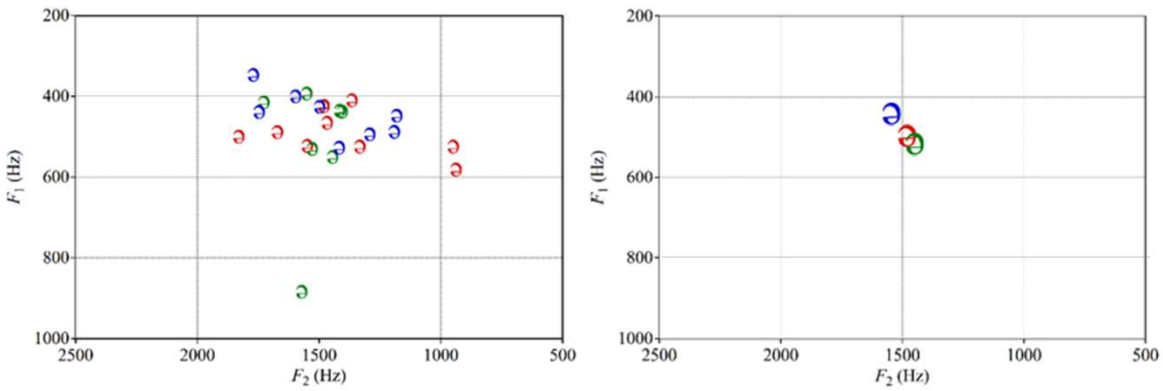


Figura 6: Valores de F1/F2 para a produção a vogal ‘*schwa*’ pelos grupos: nativos/L1 (vogais em vermelho), avançados/L2 (vogais em verde) e alto-intermediário/L2 (vogais em azul). À esquerda a produção dos valores brutos de F/F2 das vogais e à direita, as médias normalizadas das vogais (Sousa e Silva Jr., 2018).

Os resultados apontam que, quanto à qualidade da vogal, ou seja, no domínio segmental (do fone isomórfico ao fonema), não há diferenças significativas entre as produções. No entanto, do ponto de vista prosódico (duração e F0 das vogais-alvo), é possível reportar diferenças significativas como mostra a Figura 4.

Assim como Mascherpe aponta a TF, van Heuven (1986) e Flege (1995) propõem que traços prosódicos como acento, ritmo e entonação são transferidos da L1 para L2 com

mais integridade, pois estes são adquiridos na L1 em idade substancialmente primeva (a partir dos 6 meses de vida). Este fenômeno é denominado como Transferência Prosódica (TP). Apesar da importância da prosódia de L2, sobretudo nos aspectos dinâmicos da fala, ainda é relativamente pouco o número de pesquisas dedicadas à sua aquisição. Vejamos na próxima seção, algumas questões relacionadas à Prosódia de L2 e suas perspectivas no ensino de pronúncia.

A prosódia de L2 no ensino de pronúncia

Segundo Celce-Murcia (2010), a fala no inglês não é produzida a partir de palavras isoladas, ao invés disso, elas tendem a "correr juntas". Este fenômeno é conhecido como "fala em cadeia" (*connected speech*). Devido a este fenômeno, podemos encontrar processos de reestruturação silábica e mudanças fônicas das vogais (alternância dos traços [± forte/fraco] que se relacionam ao acento prosódico. Ainda diz a autora que, mesmo nas aulas mais simples de inglês, nunca devemos ignorar as mudanças de pronúncia que ocorrem dentro e entre palavras, ou seja, aspectos de prosódicos de pronúncia que invocam justaposição de sons em ambientes fonológicos vizinhos. A juntura desses sons produzirá um efeito diferente no enunciado e é neste cenário, que encontramos um equilíbrio entre ritmo e entonação da língua.

O ritmo e a entonação da fala configuram-se como traços mais distintivos de uma língua. Como dito anteriormente, são adquiridos na infância, tornando-se difícil passar por mudanças ao longo da vida. De acordo com Barbosa (2006), o ritmo se configura como sendo ritmo é a sensação causada pela sucessão de sílabas *proeminentes* (as sílabas fortes que formam os acentos frasais) e *não-proeminentes* (as sílabas fracas que formam o grupo acentual) ao longo do enunciado. No inglês, as sílabas proeminentes geralemte são localizadas à direita. Seus correlatos acústicos são: maior duração e menor F0 indicando que é comum encontrarmos uma relação inversa quanto às proeminências melódicas no inglês, ou seja, ao invés de a F0 aumentar junto com a duração, ela diminui. Vejamos na Figura 7 como se comporta acusticamente um enunciado produzido por um falante nativo de inglês:

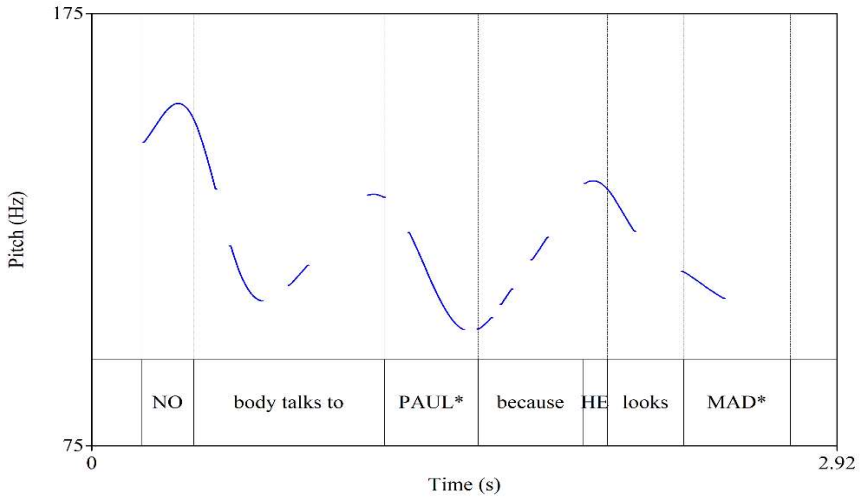


Figura 7: Contorno da F0 (curva melódica em azul) no enunciado: [*nobody talks to Paul because he looks mad*]U (ninguém fala com Paulo porque ele parece ser louco) produzido por um falante nativo de inglês. Os asteriscos (*) em 'PAUL*' e 'MAD*' representam os acentos frasais.

De acordo com Pike (1945) há uma polarização fonológica do ritmo da fala em silábico - uma sucessão de sílabas igualmente espaçadas na produção fonética e acentual - uma sucessão de alternância entre sílabas acentuadas e não-acentuadas. Os estudos fonéticos sobre o ritmo da fala preveem níveis gradientes entre as línguas com predominância de um ou outro tipo (cf. Barbosa, 2006).

Quanto à entonação, para Moreno (2000), a entonação é considerada um dos aspectos de mais difícil de assimilação. No que cerne a trabalhos em fonética acústica, Magen (1998) sobre percepção de sotaque estrangeiro por nativos de inglês revela que a frequência fundamental (F0) foi considerado o parâmetro acústico mais relevante na em sua discriminação entre diferentes sujeitos. Já Silva Jr. e Barbosa (2019) e Silva Jr. e Barbosa (2020), compararam a prosódia do inglês/L1 (inglês americano dos Estados Unidos) e L2 (por brasileiros) nas dimensões de produção. Os autores observaram que tanto o ritmo como a entonação revelaram parâmetros acústicos significativos na produção da L2. Vejamos na Figura 2, como ocorre o acento frasal nas sílabas proeminente dos enunciados em inglês como L1 e L2. A entonação aponta um deslocamento da proeminência melódica (acento de *pitch*) em relação às duas produções.

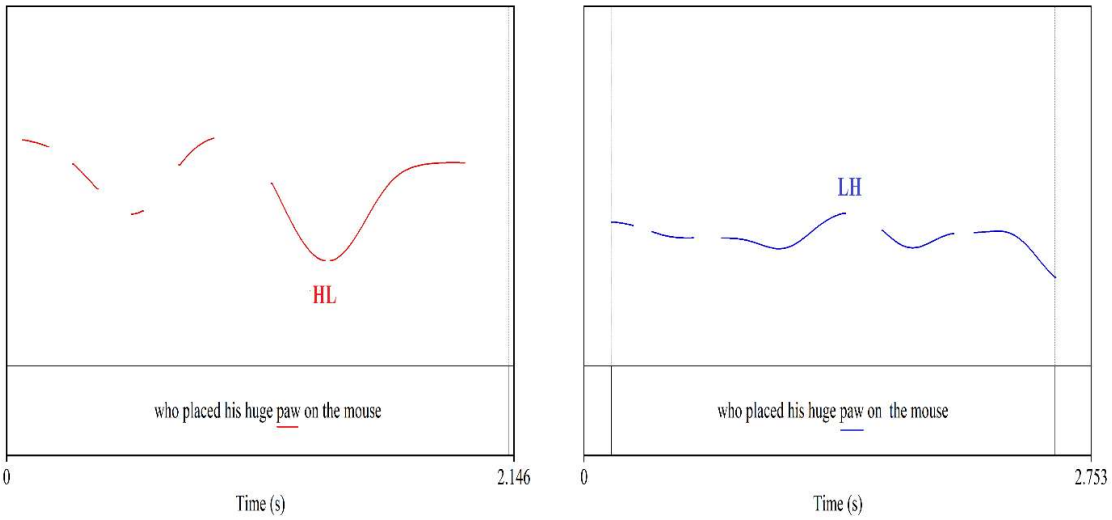


Figura 2: Contorno de F0 e acento frasal ao longo do tempo para o enunciado: [*who placed his huge PAW on the mouse*]U produzido por um falante nativo de inglês dos Estados Unidos (curva vermelha à esquerda) e por um falante brasileiro (curva azul à direita) (Silva Jr. e Barbosa, 2019; 2020)

Partindo do ponto de vista fisiológico e neurobiológico, parece também justificável considerar a entonação como um aspecto especial. Geralmente (90-95% das pessoas) os centros da fala estão localizados no hemisfério cerebral esquerdo - que opera em um sentido analítico e linear; no entanto, o hemisfério direito – que opera num sentido sintético e paralelo - também intervém no processamento da fala. O acento (lexical, frasal) é reconhecido e ocorre predominantemente no hemisfério esquerdo (Baum, 1998), mas a entonação (como relações espaciais, movimento, cor, música e emoções) é processada no hemisfério direito (cf. Gilbert, 1978; Cauneau, 1992; Taylor, 1993 apud Moreno, 2000).

Moreno (op. cit.) ainda afirma que quando levada em conta a aulas de pronúncia, a entonação neste processo de avaliação é na melhor das hipóteses, irrelevante. Comumente, o que observamos nestas aulas é que os alunos, consciente ou inconscientemente quando ouvem gravações na L2, concentram-se em outros aspectos (semânticos, gramaticais, fonético-segmentais e etc.) e praticamente não percebem os padrões de entonação, o que os torna cada vez mais distantes da produção fonética dos gestos entonacionais.

Desta forma, observando a importância da prosódia de L2 durante o ensino de pronúncia e como o (futuro) professor deve conscientizar-se acerca de sua importância para o ensino de pronúncia da L2-alvo, propomos aqui:

- Apresentar a prosódia e seu papel nas aulas de inglês/L2 no curso de letras;
- Mostrar como o ritmo e a entonação de L2;
- Apontar como os segmentos podem interferir na pronúncia de L2;

- Propor atividades a serem trabalhadas nos cursos de graduação de (inglês)/L2 que envolvam a percepção e produção;
- Apontar caminhos de como usar conhecimento de fonética acústica e perceptual nos estudos de pronúncia em L2

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo. Nossa proposta é verificar aspectos segmentais e prosódicos que causam impacto no ensino de pronúncia. A seguir, descreveremos como se deu a coleta de dados para constituição do *corpus* apontando os tipos de instrumento utilizados bem como, seu tratamento acústico e estatístico.

Coleta de dados

Nossa pesquisa está constituída por um *grupo experimental* (BRA), 10 (dez) participantes brasileiros alunos de graduação do curso Letras-inglês da Universidade Estadual da Paraíba em Guarabira-PB e um *grupo controle* (NAT), formado por 02 (dois) norte-americanos oriundos dos Estados Unidos.

Em seguida, os dois grupos leram um texto do qual foram extraídos 10 enunciados (**E**), como descritos de '**E01**' a '**E10**':

E01. *I want to stay at home, but I need to go to a library*.

E02. *He was celebrating because he was approved*.

E03. *I wanted to text you, but I don'thave your cell phone number*.

E04. *I go to the mall every week, because I Love window shoopping*.

E05. *The virus can not live in immunized individuals, nor in nature*.

E06. *Playing soccer in the park is entertaining in the winter, but it's better in the heat of summer*.

E07. *Nobody talks to Paul because he looks mad*.

E08. *I always take a book to read, yet I never seem to turn a single page*.

E09. *She is very old but still attractive*.

E10. *Paul thought he had a great chance to be accepted at YALE, because his grandfather taught him many things*.

Um total de ***120 ocorrências*** foi gerado; ($10_{enunciados}$ x $10_{participantes}$) = 100 (BRA) + ($10_{enunciados}$ x $2_{participantes}$) = 20 (NAT).

A coleta das amostras foi realizada em ambiente silencioso a partir de um gravador *Zoom H1 Handy PCM Recorder* com microfone: *on-board Zoom H1 unidirecional* acoplado a sua base de gravação a uma frequência de resposta de 30 a 16 KHz, taxa de amostragem de 44,1 KHz e taxa de quantização de 16bits com relação $\frac{sinal}{ruído} > 30$dB para garantir maior qualidade e fidelidade dos dados Esta configuração dos equipamentos garante a preservação desde vogais (que precisam de média a alta relação *sinal/ruído*) a sons fricativos (alta relação *sinal/ruído*) bem como, a escolha do microfone com frequência de resposta acima determinada para melhor captura da F0, visto que analisamos aspectos entonacionais em nossa pesquisa e estes são extraídos a partir da F0.

Tratamento acústico dos dados

O programa computacional utilizado para tratamento acústico e plotagem de imagens espectrográficas dos dados foi o Praat (BOERSMA e WEENINK, 2020).

Para a análise da prosódia de L2, os enunciados foram segmentados em intervalos correspondentes a *sílabas fonéticas* - unidades que vão do início de uma vogal ao início da próxima vogal (cf. Barbosa, 2006; Silva Jr. e Barbosa, 2019);

Para a análise dos fones de L2, os enunciados foram segmentados em vogais e consoantes usando as etiquetas V e C respectivamente:

Para análise acústica aqui realizada utilizamos valores de duração das unidades V/C, VV e F0 normalizados pela técnica *Lobanov* a partir das médias extraídas de (1). Esta técnica de normalização reduz diferenças fisiológicas entre falantes (tamanho do trato vocal, se é masculino/feminino, por exemplo) a partir do cálculo de suas medidas via *z-score*. Todas as medidas foram normalizadas a partir do *script* para Praat: *NormLobanov_DurF0* version 1.0 (Silva Jr, 2018) e apresentadas ao leitor na discussão dos resultados desta pesquisa (cf. tabela 1).

Tratamento estatístico dos dados

O tratamento estatístico de nossos dados foi realizado a partir de uma análise da variância entre os GE e o GC pela técnica estatística: ANOVA *de um fator* e um teste de Regressão Linear (RL). O teste ANOVA foi realizado após checagem dos três pressupostos estatísticos necessários a sua aplicação: *normalidade dos resíduos*, *homogeneidade das variâncias* e *independência das amostras* para os dois grupos. O teste

de RL foi realizado para avaliar a variação de cada enunciado e como o coeficiente de determinação (R^2) explica o modelo de regressão utilizado.

Os testes e plotagem de gráficos estatísticos foram rodados através da linguagem R (R CORE TEAM, 2019). Um valor de significância (alfa) de 5% foi utilizado para verificar se há variância ou igualdade (significativa/não-significativa) na produção dos aspectos segmentais e prosódicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vejamos, a partir da Tabela 1 e gráfico 1, a desempenho do comportamento fonético dos dois grupo a partir da estatística por nós aplicada.

ENUNCIADO	DURAÇÃO *norm*				P-VALOR	F_0 *norm*		P-VALOR
	BRA		NAT			BRA	NAT	
	VV	V/C	VV	V/C				
µE01	0.78	0.56	0.49	0.34	p < 0.01***	0.85	0.54	p < 0.01***
µE02	0.89	0.54	0.62	0.40	p < 0.01***	0.85	0.32	p < 0.01***
µE03	1.07	0.6	0.58	0.29	p < 0.01***	0.90	0.61	p < 0.01***
µE04	0.77	0.61	0.59	0.57	NS	0.85	0.80	NS
µE05	0.89	0.73	0.64	0.37	p < 0.01***	0.86	0.49	p < 0.01***
µE06	1.14	0.62	0.61	0.44	p < 0.01***	0.83	0.59	p < 0.02**
µE07	1.05	0.49	0.71	0.22	p < 0.01***	0.86	0.41	p < 0.01***
µE08	0.98	0.59	0.61	0.45	p < 0.01***	0.86	0.77	NS
µE09	0.94	0.66	0.53	0.28	p < 0.01**	0.85	0.56	p < 0.01***
µE10	0.98	0.71	0.66	0.33	p < 0.01***	0.78	0.86	NS

*µ = *média*

Tabela 1: Médias (µ) de valores normalizados da produção dos enunciados da duração das sílabas fonéticas (VV) e vogais e consoantes (V/C) e F0 e resultados do teste ANOVA e de RL entre os grupos BRA e NAT.

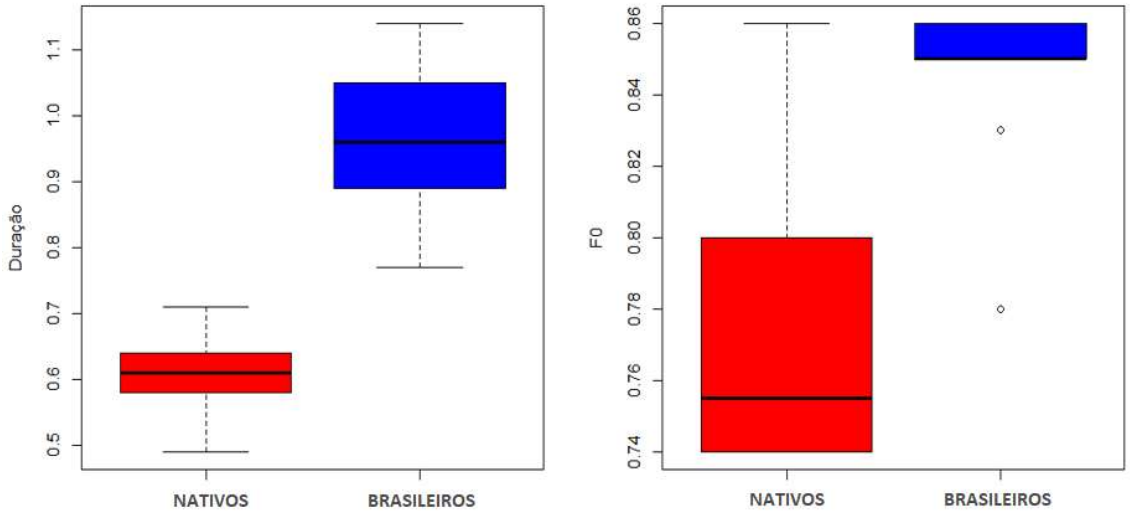


Grafico 1: boxplot com a distribuição e dispersão dos dados normalizados das vogais, consoantes e sílabas fonéticas dos enunciados (à esquerda) e da trajetória da F0 (à direita) dos brasileiros (em azul) e dos nativos (em vermelho).

Com os dados da Tabela 1, podemos inferir acerca da importância do estudo dos segmentos e da prosódia de L2 no enisno de pronúncia. Os resultados aqui observados nos leva a levantaar algumas discussões:

- Segmentos com maior duração para o grupo BRA (vogais) e para o grupo NAT (consoantes) se mostraram tão robustos e evidentes quanto aspectos prosódicos relacionados ao ritmo (duração de VV) e a melodia (trajetória da F0) apontando dificuldades dos alunos/falantes de inglês/L2 no que diz respeito a parâmetros métricos (duração) e acústico-melódicos (F0)
- De modo específico (por enunciado), é visível que há maior dificuldade se dá no que tange duração dos segmentos. Este fato corrobora o trabalho de Silva Jr. e Barbosa (2019) que aponta que a robustex na análse métrica na comparação prosódica de L1/L2 advém da escolha de uma segmentação dos dados em unidades VV (cf. Barbosa, 2006) uma vez que Raimundo e Silva Jr. (2018) e Raimundo (2018) investigaram essa influência sob a segmentação de vogais e consoantes apenas e concluíram que não havia diferenças significantes entre os modelos prosódicos de inglês/L1 e L2;
- Os valores de F0 também mostram robustez na análise prosódica de L2 mostrando variação significante sobretudo durante sua trajetória quando realizada pelos brasileiros e pelos nativos de inglês. É possível observar que, embora os falantes brasileiros matenham o tom mais alto, a variação entre os falantes de inglês/L1 é muito discrepante (cf. Gráfico 1);
- Outro ponto a ser elucidado é quanto à escolha do instrumento para coleta de dados. Como os enunciados foram retirados a partir da leitura de um texto maior, as chances de os brasileiros realizar transferências do domínio segmental e da prosódia de sua L1 foram potecializadas visto que Raimundo (op. cit) realizou coleta apenas de frases o que terminou não gerando diferenças significativass na produção da prosódia de L1/L2.

Ainda do ponto de vista estatístico, observamos que o *coeficiente de determinação* (R^2) tem um ajustamento de 92% ($R^2 = 0,92$) no que tange à explicação da duração das unidades VV e segmentos V/C entre as duas línguas em questão. Inferencialmente, isto propõe que de fato, é muito provável que brasileiros, mesmo sendo alunos do curso de Letras-inglês e tenham domínio da pronúncia de fonemas e da morfossintaxe, tranferem

traços prosódicos de sua L1 para o inglês/L2. Quanto ao ajuste do R^2 na F0, os brasileiros e americanoss ao falarem inglês explicam 78% ($R^2 = 0,78$) de variação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho propomos que a TF e a TP estão fortemente correlacionada à pronúncia de estudantes de inglês como L2; mesmo em se tratando de de alunos do curso de Letras-inglês em que espera-se que já domine aspectos de oralidade desta L2 em um certo grau.

O caráter aplicado desta pesquisa é consoante à minha prática profissional no período em que atuei como professor de língua inglesa em escolas públicas na tentativa de apontar quais são os melhores caminhos, as melhores estratégias, de se ensinar inglês/L2 de modo a conseguir dos aprendizes uma pronúncia mais inteligível levando em conta processos de sua prosódia como ritmo e entonação mas sem esquecer aspectos segmentais, silábico-estruturais internos que atingem diretamente a fala espontânea.

Como apontam Alves & Barreto (2012), o professor de língua inglesa deve privilegiar o ensino-aprendizagem priorizando em suas aulas aspectos fonético-fonológicos da L2 (no domínio segmental) para que o processo de aquisição seja mais efetivo. Silva Jr. E Barbosa (2019) porpõem situações comunicativas em que a prósdia da L2-alvo seja evidenciada. Como afirmado anteriormente, tanto os segmentos quanto a prosódia se mostraram robustos para este fim. Ressaltamos ainda a importância da fonética experimental e da estatística para que não se tire conclusões com base impressionística, mas sim, a partir de experimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a concessão de bolsa ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob o nº. 150143/2018-4.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C.; SILVA Jr, L. **A transferência fonológica no processo de aquisição da língua inglesa como língua estrangeira**. In: Daniela Nóbrega e Karyne Silveira. (Org.). Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. 21ed.Campina Grande: EDUEPB, 2016, v. 1, p. 70-82

ALVES, A.; SILVA Jr., L. **A Transferência Fonológica no Ensino do Inglês como L2**. In. Anais do II CONEDU. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA16_ID5409_23082015200627.pdf, 2015.
ALVES, U.; BARRETO, F. **O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2**. In: LAMPRECHT, Regina (org). *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2 ed, Porto Alegre, EDPUCRS, 2012.
AVERY, P.; EHRLICH, S. **Common Pronunciation Problems**. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. *Teaching American English Pronunciation*. New York, Oxford University Press, 2012, pp 96-109.
BARBOSA, P. **Incursões em torno do ritmo da Fala**. Campinas, FAPESP/Pontes Editores, 2006.
BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português**. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.
BOERSMA, P; WEENINK, D. **Praat: doing phonetics by computer (Version 6.0)** http://www.praat.org, 2020.
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira - 5ª. - 8ª. série. Brasília: MEC/SEF, 1998.
CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica – Introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
CAGLIARI, L. C. **A fonética e o ensino de língua estrangeira**. Campinas, UNICAMP, 1978.
CELCE-MURCIA, M. **Teaching Pronunciation: A course book and reference guide**, 2 ed. New York, Cambridge University Press, 2010.
CRISTÓFARO -SILVA, T. **Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 5 ed. São Paulo: Contexto. 2003
FLEGE, J. **Second Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems**. In: W. Strange (eds), Speech *Perception and linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium, York Press, 1995, pp. 233-277.
HIRAKAWA, D A. **A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas**. Dissertação(Mestrado). Disponível em: www.teses.usp.br/teses/.../DISSERTACAO_DANIELA_AKIE_HIRAKAWA.pdf, 2007
JENKINS, J. **The phonology of English as an International Language**. Oxford, Oxford University Press, 2000.
MAGEN, H. **The perception of foreign-accented speech**. *Journal of Phonetics*, (26), 1998, pp. 381-400.
MASCHERPE, M. **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do Inglês e do Português**. (Tese de Doutoramento.) Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1970.
MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Fonética**. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
MATZENAUER, C. L. **Introdução à teoria fonológica**. In: BISOL, Leda (org). Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 4 ed., 2005.
MOREIRA, I. A.; SILVA Jr, L. **A produção da fricativa interdental surda /θ/ no processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa**. In: Daniela Nóbrega e Karyne

Silveira. (Org.). REFLEXÕES SOBRE O ENSINOAPRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. 21ed.Campina Grande: EDUEPB, 2016, v. 1, p. 16-28.
MORENO, M. **Sobre la adquisición de la prosodia en lengua extranjera: Estado de La cuestión**. Didáctica (Lengua y Literatura), 2000, pp. 91-119.
PIKE, K. **The Intonation of American English**. Ann Arbor, University of Michigan Publications, 1945.
RIETVELD, T. HOUT, R. **Statistics in Language Research: Analysis of Variance**. Mouton de Gruyter, Berlin, 2005.
R CORE TEAM. R: A **language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, URL: <https://www.R-project.org/>, 2019.
RAIMUNDO, K. **A Relação Silábico-acentual n ritmo da fala por falantes brasileiros de inglês como L2**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Estadual da Paraíba: UEPB. Guarabira, 2016.
RAIMUNDO, K.; SILVA Jr., L. **Syllable-timed or Stress-timed? O ritmo do inglês/L2 pelo falante paraibano**. In: *Proceedings of Alfalito2018*. João Pessoa, UFPB, 2018.
ROACH, P. **On the distinction between 'stress-timed' and 'syllable-timed' languages**. In:
Linguistic controversies, 73-79, .London: Edward Arnold, 1982.
SELINKER, L. **Interlanguage**. International Review of Applied Linguistics, v.10, p.209-231, 1972
SELKIRK, E. **Phonology and Syntax: The relation between sound and structure**. Cambridge Mass: MIT Press, 1984.
SILVA Jr., L. **A Prosódia de L2 no curso de Letras**. In: P. A. Castro (org) Avaliação: Processos e Políticas – Volume 01, Campina Grande, Realize Editora, p. 435-450, 2020.
SILVA Jr., L. **O Ensino de Pronúncia na Formação do Aluno de Letras**. In: P. A. Castro (org) *Atualizações na profissionalização docente: PIBID/UEPB*, Campina Grande, Eduepb, 2018, p. 67-84.
SILVA Jr., L. **NormLobanov_DurF0 (version 1.0)**. Script para Praat, 2018.
SILVA Jr., L; BARBOSA, P. A. **Speech Rhythm Of English As L2: the influence of duration and f0 on foreign accent investigation**. In. Anais do I Congresso Brasileiro de Prosódia, v. 1, p 59-62, 2020. Disponível em: < http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_coloquio >.
SILVA Jr., L; BARBOSA, P. A. **Speech Rhythm of English As L2: an investigation of prosodic variables on the production of brazilian portuguese speakers**. Journal of Speech Sciences 8(2): p. 37-57, 2019.
SOUSA, J. F.; SILVA Jr. L. **A produção do 'schwa' por falantes brasileiros de inglês como l2: influência segmental e prosódica**. Apresentação (pôster). In. ALFALito 2018. João Pessoa, 2018.
STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. (Tese de Doutorado), Chicago University, Chicago, 1973.
STEINBERG, M. **Pronúncia do inglês norte-americano**. São Paulo: Ática, 1985.
VAN HEUVEN, V. **Some acoustic characteristics and perceptual consequences of foreign accent in Dutch spoken by Turkish immigrant workers**. J. van Oosten & J.F. Snapper (eds.) *Dutch Linguistics at Berkeley*, University of California,, 1986, p.67 – 84.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRESERVAÇÃO DO CERRADO NOS CAMINHOS DO PLANALTO CENTRAL

Lívia dos Reis Amorim[1]

RESUMO

Este estudo apresenta o Projeto Caminhos do Planalto Central, um sistema diversificado de trilhas de longo curso com o objetivo de conectar o território do Distrito Federal promovendo a preservação ambiental e a valorização das regiões e comunidades do bioma Cerrado, de acordo com sua história, cultura e seus projetos agroecológicos, de ecoturismo e turismo rural. Devido à extensão e ao trabalho cuidadoso na definição do traçado que integra ampla rede de atrativos, diferentes regiões e diversificadas paisagens do ponto de vista territorial, ambiental, cultural e social consideramos que os Caminhos do Planalto Central se distingue também como espaço que pode proporcionar múltiplas abordagens pedagógicas no espectro da Educação Ambiental. A pesquisa está fundamentada na metodologia de estudo do meio e na percepção de que os agentes atuam como mecanismo de aprendizagem, busca o sentido topofílico, idealizado por Yi Fu Tuan, de formação de um elo afetivo entre o homem e o meio físico e a metodologia baseada na observação direta da natureza defendida pelo pedagogo francês Celestin Freinet. Analisamos a importância das trilhas dos Caminhos do Planalto Central como significante e diferenciado instrumento de Educação Ambiental, capaz de fortalecer o sentimento de pertencimento e viabilizar mudanças positivas de valores, princípios e atitudes em relação a preservação do bioma Cerrado no Planalto Central do Brasil. Os Caminhos do Planalto Central contribuem para a sustentabilidade do Cerrado, sensibilizando as pessoas para que percebam a importância de preservar esse bioma e desejem fazer isso.

Palavras-chave: Caminhos do Planalto Central. Educação Ambiental, Preservação, Cerrado.

INTRODUÇÃO

A problemática ambiental tem chamado a atenção de vários segmentos da sociedade, estimulando iniciativas voltadas para questões como sustentabilidade e preservação. Atualmente a preservação do meio ambiente é um assunto bastante discutido, no que diz respeito ao uso adequado dos recursos naturais e a capacidade de suporte da vida no planeta. A interação entre homem e natureza, que anteriormente era caracterizada somente como uma relação de sobrevivência, vem adquirindo outras dimensões.

Nas palavras de Arraes et al (2012), o modelo econômico atual, baseado na exploração insustentável dos recursos naturais, se mostra como uma das maiores ameaças

[1] Mestre em Ciências da Educação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, liviaamorimdosreis@gmail.com.

à civilização moderna, provocando inúmeros problemas como perda de biodiversidade, redução da ciclagem de água e aquecimento global.

O Cerrado é considerado um dos biomas mais ricos em biodiversidade do mundo (BRASIL, 2019). Por sua grande riqueza de diversidade de fauna e flora, beleza diferenciada, importância, características e peculiaridades, o Cerrado foi classificado, em 1998, um hotspot[2] mundial de biodiversidade, conceito este que define áreas com grande variedade, e elevado grau de ameaça. Grande parte da biodiversidade encontrada no Cerrado é considerada endêmica, ou seja, é encontrada somente no Cerrado, outro motivo para que o bioma seja protegido.

De forma simplificada, compreende-se Educação Ambiental como uma parte da educação direcionada especificamente ao Meio Ambiente. Nas considerações de Sauvé (2005) a Educação Ambiental vai além de uma forma de educar voltada ao meio ambiente ou de uma ferramenta para a gestão ambiental. "Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa "casa de vida" compartilhada." (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Nos dias atuais as trilhas não se constituem apenas como meio de deslocamento, envolvendo cada vez mais adeptos. Para Amorim (2018), o contato com o meio ambiente através de caminhadas proporciona uma melhor compreensão do que é o natural, sua importância para a qualidade ambiental, incentiva a observação e possibilita momentos de reflexão sobre a necessidade de preservar e conservar.

Nas palavras de Vasconcellos (2006), as trilhas são identificadas como importante ferramenta de educação, interpretação, comunicação e conscientização ambiental. De acordo com Bedin (2004), a trilha é uma metodologia que oportuniza a Educação Ambiental, o conhecimento se torna uma experiência de vida, em cada toque e observação o caminhante amplia seu aprendizado, interpretando melhor o mundo em que vive.

Ao atingir variados níveis na estruturação de um novo e prazeroso paradigma ambiental, as trilhas associam a caminhada a atividades que almejam um conhecimento crítico sobre questões ambientais, tornando a sensibilização e o pertencimento mais relevante. Constituem uma forma descontraída e divertida de oportunizar a percepção

[2] Conceito criado pelo ecólogo inglês *Norman Myers*, identificados pela *Conservation International (CI).* Representa 34 áreas de relevância ecológica que contam com urgência em termos de políticas públicas para serem conservadas, tendo como critério a seguinte composição: áreas com 1500 espécies endêmicas (aquelas que só existem na região em questão) e que já perderam ¾ de sua vegetação original.

ambiental e a topofilia. “O meio ambiente pode não ser a causa direta da topofilia, mas oferece o estímulo sensorial que, ao agir como imagem percebida, dá forma às nossas alegrias e ideais”. (TUAN, 2012, p. 161).

O projeto Caminhos do Planalto Central, compreende que o indivíduo cria uma aproximação aos lugares em função da afetividade e pertencimento, diante desse entendimento envolve inúmeros parceiros na estruturação e conservação de um conjunto de trilhas que unem paisagens, história e culturas formando um extenso corredor ecológico com inúmeras possibilidades de preservação do Cerrado.

Devido à extensão e ao trabalho cuidadoso na definição do traçado que integra ampla rede de atrativos, diferentes regiões e diversificadas paisagens do ponto de vista territorial, ambiental, cultural e social; consideramos que os Caminhos do Planalto Central se distingue também como espaço que pode proporcionar múltiplas abordagens pedagógicas no espectro da Educação Ambiental.

Em função do exposto, analisamos neste estudo a importância das trilhas dos Caminhos do Planalto Central como significante e diferenciado instrumento de Educação Ambiental, capaz de fortalecer o sentimento de pertencimento e viabilizar mudanças positivas de valores, princípios e atitudes em relação a preservação do bioma Cerrado no Planalto Central do Brasil.

METODOLOGIA

Uma educação libertadora vai muito além das práticas repetitivas de sala de aula, é uma educação associada à vida, ao trabalho e às experiências, capaz de desenvolver um trabalho de Educação Ambiental verdadeiramente aplicado à realidade. Neste sentido a pesquisa está fundamentada na metodologia de estudo do meio e na percepção de que os agentes atuam como mecanismo de aprendizagem.

A pesquisa busca o sentido topofílico, idealizado por Yi Fu Tuan, de formação de um elo afetivo entre o homem e o meio físico e a metodologia baseada na observação direta da natureza defendida pelo pedagogo francês Celestin Freinet (1896-1966). Nas palavras de Tuan (1982) as relações entre o homem e o ambiente estabelecem atitude que “Primariamente é postura cultural, uma postura que se toma em relação ao mundo”.

Recorremos aos ideais do educador John Dewey (1859-1952), que defendia a importância do conhecimento processual e recomendava a transmissão do conhecimento para além da sala de aula, ou seja, para a vida. A concepção pragmática de John Dewey

expressa compatibilidade com o estudo do meio; um programa de ensino interdisciplinar orientado para as atividades em campo, ao viver social e à relação com o mundo.

Freire (2011), assevera que o estudo do meio por ser uma metodologia de ensino, pode ser entendido como uma possibilidade de produção e construção do conhecimento, onde a curiosidade e a criticidade fazem parte do ensinar/aprender. No contexto do estudo do meio Pontuschka (2004), afirma que ele acontece em um espaço dinâmico que se modifica permitindo a formação de referenciais a partir da reflexão.

Nas considerações de Pontuschka e Lopes (2009, p. 173), "a realização dos estudos do meio pode tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social".

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INSTRUMENTO NECESSÁRIO PARA PRESERVAÇÃO DO BIOMA CERRADO

A Educação Ambiental é considerada mundial e nacionalmente como um processo de aprendizagem permanente com consolidação de valores que favorecem a transformação humana e social e requer responsabilidade individual e coletiva, isto posto, necessita ser implementada na sociedade de forma ampla, para seu fortalecimento.

> Consideramos que educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si relação de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário (Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992).

Um importante passo para a consolidação da Educação Ambiental no Brasil foi a Constituição de 1988, em seu artigo 225 prega que "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações". No mesmo artigo, § 1º, VI, a Educação Ambiental se torna exigência a ser garantida pelos governos federal, estadual e municipal, "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente"

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro em 1992 (Eco - 92), foi outro importante acontecimento na consolidação da Educação Ambiental, pois discute o futuro das políticas ambientais mundiais e nacionais; analisando a importância da Educação Ambiental, os meios de se chegar a ela, seus princípios e recomendações, bem como seu desenvolvimento em organizações não-governamentais e sua implementação no ensino formal e não formal.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (2019), o Cerrado é o segundo maior bioma do país, sua área total é de mais de dois milhões de km², ocupando cerca de 23% do território nacional, está presente em 14 dos 26 estados além do Distrito Federal. Considerado o bioma com melhor posição geográfica do Brasil, está localizado na região central do país, ligado praticamente a todos os outros biomas (com exceção dos Pampas).

FIGURA 1- Cerrado do Planalto Central



Fonte: Caminhos do Planalto Central, 2019.

O Cerrado é conhecido como a savana mais rica do planeta, segundo dados do Plano Recupera Cerrado, realizado em 2017 pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente do DF (Sema-DF), a capital do país se localiza na região nuclear do Cerrado, onde o bioma ocupa uma área de 5.779 quilômetros quadrados.

> O cerrado tem grande taxa de endemismo: cerca de 38% das plantas, 37% dos lagartos e serpentes, 50% dos anfíbios, 12% dos mamíferos e

> 4% das aves do bioma são endêmicos. Essas são as verdadeiras espécies do cerrado; o desaparecimento delas significaria uma extinção global, já que não ocorrem em nenhum outro local do planeta. (AGUIAR ET AL, 2015, p. 33).

No ano de 2012, a WWF apresenta alguns dados sobre a disposição de água no Cerrado com a publicação do documento chamado Cerrado: Berço das águas. "No Cerrado nascem águas que abastecem três importantes aquíferos e seis das oito grandes bacias hidrográficas brasileiras – Amazônica, do Tocantins, Atlântico Norte-Nordeste, do São Francisco, Atlântico Leste e Paraná-Paraguai." (WWF, 2012, p. 3).

> É preciso pensar em um processo de ocupação diferenciado para a área que ainda está preservada, sem deixar de expandir a atividade econômica, mas analisando qual é a atividade compatível com os serviços ecossistêmicos daquela área. Não queremos um processo de desenvolvimento concentrador de renda e degradador. E na porção já muito convertida, a estratégia deveria ser recuperar as áreas degradadas, as APPs e Reserva Legal para que o sistema volte a funcionar. (BUSTAMANTE, 2015).

A importância do Cerrado não foi suficiente para justificar o controle da expansão das práticas humanas sobre o seu domínio natural, e esse bioma natural vem sendo amplamente devastado a partir do século XX. É necessário a efetiva prática de atividades de Educação Ambiental para conservação do bioma Cerrado.

O PROJETO CAMINHOS DO PLANALTO CENTRAL

O Projeto Caminhos do Planalto Central, se constitui em um Sistema de Trilhas de Longo Curso com o objetivo de conectar o território do Distrito Federal, suas unidades de conservação, paisagens, atrativos naturais, culturais e históricos; integrando as ideias de preservação do ambiente e da biodiversidade, pertencimento, turismo e desenvolvimento sustentável.

O Projeto segue a ideia de um sistema diversificado de trilhas para a integração do território como indutor da preservação ambiental e da valorização das regiões e comunidades, de acordo com sua história, cultura e seus projetos agroecológicos, de ecoturismo e turismo rural.

Os Caminhos do Planalto central recebem essa designação em referência ao território apontado desde o século XIX, a receber a futura capital do país. Conforme o Relatório Cruls da Comissão Exploradora do Planalto Central (1894), o planalto é a área mais próxima do centro do Brasil, onde se acham as cabeceiras de alguns dos mais

caudalosos rios do sistema hidrográfico brasileiro, o Tocantins, o São Francisco e o Paraná. O Artigo 3º da Constituição Federal de 1891 determinou que: "Fica pertencente à União, no Planalto Central da República, uma zona de 14.400 Km2, que será oportunamente demarcada, para nela estabelecer-se a futura Capital Federal".

FIGURA 2- Trilha dos Caminhos do Planalto Central



Fonte: Caminhos do Planalto Central, 2010.

Com aproximadamente 400 km de trilhas para caminhar, pedalar e cavalgar os Caminhos do Planalto Central estão inseridos em região de considerável valor ambiental e histórico do bioma Cerrado, compreendendo uma área que se estende da Lagoa Feia em Formosa à Barragem do Descoberto.

A proposta de construção do Caminhos do Planalto Central contou com a participação de grupos de caminhadas, de ciclistas e de cavalgadas, realizado em parceria com órgãos do Governo do Distrito Federal e com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). O projeto Integra o Caminhos dos Goyazes[3], a junção ocorre na Lagoa Feia em Formosa-GO, a leste e a oeste na Barragem do Descoberto em Águas Lindas-GO.

[3] Percurso com mais de 800 km, que liga a Cidade de Goiás a Chapada dos Veadeiros.

Compõem a Rede Brasileira de Trilhas, Projeto Conectividade de Paisagens, Sistema Nacional de Trilhas de Longo Curso, criado em 2017 pelo Ministério do Meio Ambiente e Coordenado pelo ICMbio. Tem como marcos institucionais a Portaria Conjunta nº 407/2018 - Rede Nacional de Trilhas e o Protocolo de Intenções de 27/10/2019 de Órgãos do GDF para ações integradas. O Projeto foi formalizado no IBRAM (39100004200/2018-86), ICMbio (02070.006272/2019-33) e SETUR (04009-00001340/2019-19).

As trilhas de longo percurso dos Caminhos do Planalto Central se localizam no Centro-Oeste do país, no Planalto Central, região que abrange o Distrito Federal, unidade da federação que possui ampla rede de proteção ambiental, com mais de uma centena de Unidades de Conservação e Parques de Uso Múltiplo. Região rica em fauna e flora nativa do Cerrado com elevada biodiversidade e potencial hidrográfico, além inúmeros atrativos culturais, históricos.

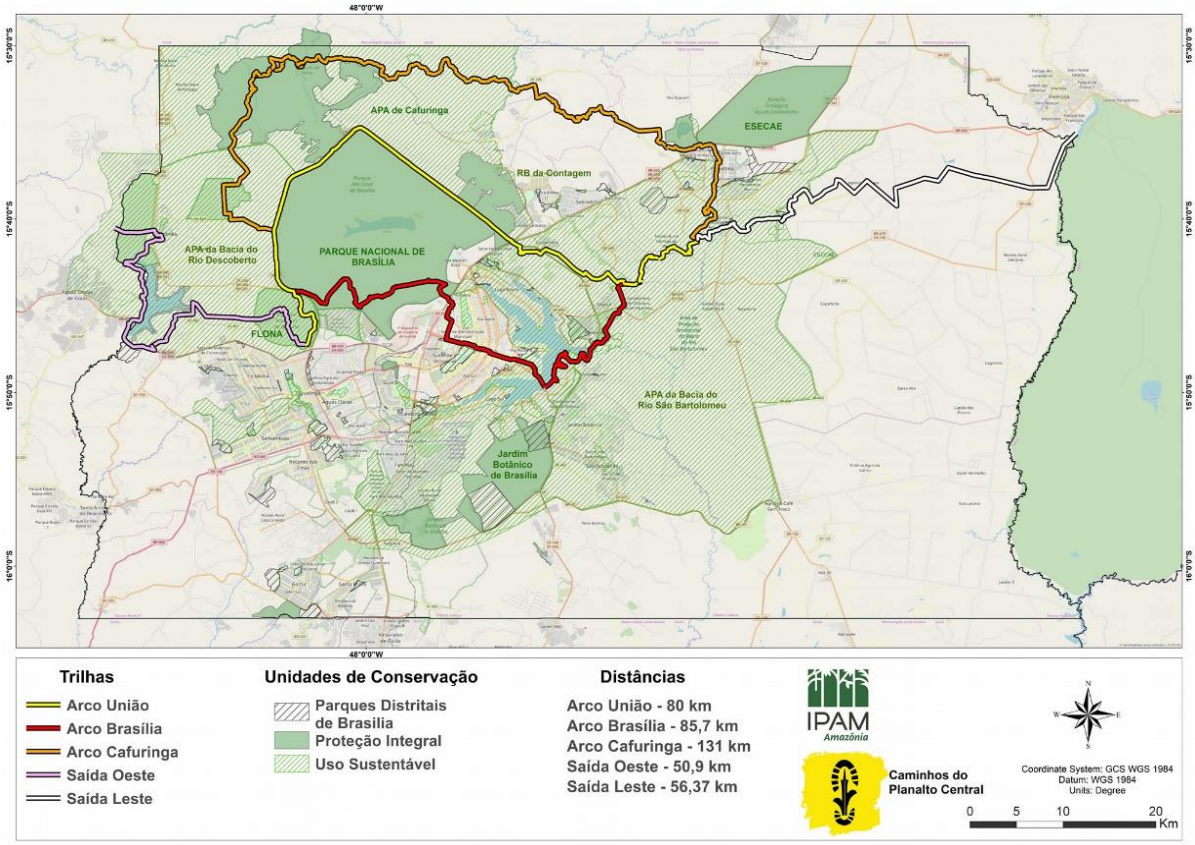
Esse complexo de UCs e Parques de Uso Múltiplo contribuem para caminhadas ecológica, prática de esporte, educação ambiental, pesquisa, eventos culturais e sociais, e concede à capital o título de uma das cidades brasileiras com maior área verde por habitante. De acordo com Ferreti e Britez (2006), trilhas representam um instrumento vantajoso para o manejo de áreas protegidas para acessar áreas sob monitoramento ambiental, pois seu acesso facilita a vigilância em áreas de grande extensão.

Levando em consideração a diversidade e riqueza do território do Distrito Federal, as trilhas dos Caminhos do Planalto Central formam três percursos bastante distintos no formato e tipo de experiência. São três arcos que partem da Floresta Nacional de Brasília e da Pedra Fundamental no Morro do Centenário; o Arco Brasília, Arco da Cafuringa e Trilha União.

Com 85 km de extensão, o Arco Brasília apresenta a mais importante caracterização da cidade em sua importância cívica, histórica e cultural. Envolve principalmente o Parque Nacional de Brasília (PNB), o Eixo Monumental, Lago Paranoá, Ermida Dom Bosco. O arco proporciona especialmente o contato com a cidade Patrimônio Cultural da Humanidade, seu traçado urbano singular e arquitetura modernista.

De valor ambiental e base na cultura rural, religiosa e histórica, o Arco Cafuringa se estende por 131 km de conexão de várias Unidades de Conservação, possibilitando contato com atrativos naturais ainda preservados do Cerrado e vivência com o ambiente rural e história da ocupação do nosso território através da região norte do Distrito Federal.

FIGURA 3- Unidades de Conservação e Arcos



Fonte: João Carlos Machado, 2019.

A Trilha União possui percurso de 80 km, de importância paisagística, cultural, mística e gastronômica com belas paisagens e inúmeros espaços para vivência espiritual, boa alimentação e contatos com manifestações culturais. Segue pelo contorno do Parque Nacional de Brasília, Lago Oeste, Serrinha do Paranoá e Rota do Cavalo, passando pela Torre Digital[4], símbolo dos Caminhos do Planalto Central.

A proposta é definida pelas seguintes diretrizes: conexão de paisagens e Corredores Ecológicos; valorização do ambiente e dos aspectos históricos e culturais; conexão de comunidades e regiões; uso para caminhantes, ciclistas e cavaleiros; cooperação e participação; turismo solidário, geração de emprego e renda; educação ambiental, patrimonial e cultural; atenção para os cuidados com segurança, serviços e infraestrutura.

Conta com vários parceiros preocupados com a preservação do bioma Cerrado do Planalto Central; Associação de

[4] É um dos monumentos símbolo de Brasília, inaugurada em 2012, tem 180m de altura, sintetiza o melhor da arquitetura de Oscar Niemeyer. Possui formato estilizado de Flor do Cerrado e pode ser avistada de várias posições ao longo dos caminhos, representando, de forma simbólica, referência para orientação no percurso.

Escalada do Planalto Central, Caminhantes Livres, Clube de Orientação Tiradentes, Ecomuseu Pedra Fundamental, Empresa Azul Associação, Fórum de ONGs Ambientalistas do DF, Grupo de Caminhadas Brasília, Grupo Jah do Cerrado, Fundação Israel Pinheiro, Insanos Running, Instituto Cerratense, Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia, Instituto Oca do Sol, Pedala Lago Norte, Pedala Planaltina, Rebas do Cerrado, Sindicato dos Guias de Turismo do DF, Trekking Brasília e Viva Lago Oeste.

CONTRIBUIÇÕES DOS CAMINHOS DO PLANALTO CENTRAL PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Muitos estudantes e a população em geral que vivem no Cerrado desconhecem aspectos relevantes sobre esse bioma, a falta de informação sobre sua importância vêm contribuindo para sua degradação. Por integrar ampla rede de atrativos, diferentes regiões e diversificadas paisagens do ponto de vista ambiental, cultural e social e pelo trabalho cuidadoso na definição do seu traçado, os Caminhos do Planalto Central estimulam a visitação e o contato com a natureza; fortalecendo o pertencimento num contexto de desenvolvimento sustentável.

O projeto Caminhos do Planalto Central, contribuem para que comunidades escolares e trilheiros entendam sobre a dinâmica do bioma Cerrado, adquirindo competências para decidir sobre as questões ambientais e sociais de sua realidade. “A educação, sendo um processo que envolve o homem e a sociedade, muda no tempo e no espaço. E, num tempo tão mutável como o de hoje, a educação encontra desafios e deve apresentar propostas novas e criativas”. (MAIA. 1979 p,10).

Tuan (1982), afirma que o indivíduo absorve as sensações em espaços, naturais ou construídos pelo homem, assimilando suas propriedades através de seus sentidos, principalmente a visão. Os elementos observados nas trilhas proporcionam o contato com os ambientes naturais, sendo uma possibilidade para mostrar a importância dos ambientes bióticos e abióticos através da Educação Ambiental.

As trilhas se tornam laboratórios vivos vinculando as informações à personalidade e às experiências dos caminhantes, motivando questionamentos e interação sobre fauna, flora, história, cultura, costumes e tradições dos locais visitados.

> As trilhas ecológicas aparecem dentro da Educação Ambiental como um recurso metodológico, uma prática que propõe a difusão de conhecimentos a partir da visão, olfato e sentimentos, transformando-

> se em uma experiência direta com a realidade, possibilitando a consciência ambiental e o pertencimento das pessoas. (AMORIM, 2018b, p, 789).

Conforme Costa et al (2012), as trilhas propiciam atividades que revelam os significados e características do ambiente mediante o uso dos elementos originais, experiência direta e meios ilustrativos, se tornando um instrumento básico de Educação Ambiental.

Nesse sentido os Caminhos do Planalto Central, podem atingir variados níveis na estruturação de um novo paradigma ambiental, pois efetivamente propiciam o sentir, o corpo e suas sensações. Aquele que sente e interpreta as sensações, está impregnado por motivações próprias que intervém no processo perceptivo do meio ambiente.

REDE DE VOLUNTÁRIOS E PARCEIROS

A rede de voluntários e parceiros dos Caminhos do Planalto Central é definida de forma colaborativa e participativa. O ingresso na rede se dá através de formulário próprio. A participação envolve desde a implementação das trilhas, manejo até a organização de caminhadas, cavalgadas e pedaladas e várias outras atividades relacionadas.

A proposta incentiva a participação de prestadores de serviço e outros interessados em colaborar com o manejo dos Caminhos do Planalto Central, disponibilizando ou desenvolvendo serviços. O propósito é trazer diferentes olhares e contribuições para tornar efetivo e sustentável do ponto de vista ambiental e econômico o projeto de trilhas de longo curso no Distrito Federal.

As atividades são realizadas de diversas formas, através de compartilhamento de informações e metodologias específicas para cada etapa. Mesmo se tratando de atividade casual, requer consciência, responsabilidade e comprometimento. Seus parceiros promovem inúmeras possibilidades de apresentação do projeto, refletindo juntos e cooperando na construção e desenvolvimento de metodologias de Educação Ambiental amparadas na prática da caminhada pelo território.

SINALIZAÇÃO DE TRILHAS

Uma trilha planejada e sinalizada é antes de tudo demonstração de cuidado. É instrumento de uso sustentável, de integração e segurança e sobretudo de Educação Ambiental, pois significa a oportunidade de outro olhar, para o compromisso em relação ao meio ambiente. O planejamento e apropriada elaboração das atividades a serem desenvolvidas nos Caminhos do Planalto Central faz com que os caminhantes percebam todas as particularidades do ambiente.

As trilhas devem ser cuidadosamente planejadas, sua sinalização merece bastante atenção. Diante da afirmação o planejamento de trilhas e técnicas de sinalização permanente e rústica dos Caminhos do Planalto Central, toma por base a experiência do Grupo de Caminhadas de Brasília (GCB) e segue as diretrizes do Manual de Sinalização de Trilhas do ICMBio.

Nas palavras de Lechner (2006), a sustentabilidade das trilhas é facilmente alcançada mediante uma abordagem integrada de seu manejo, considerando-se o planejamento, a construção, a manutenção, o monitoramento e a avaliação dos seus impactos.

FIGURA 4 - Pegada



Fonte: Caminhos do Planalto Central. 2020.

No sentido de facilitar a orientação, melhor caracterizar a rede nacional e personalizar os caminhos regionais com sua identidade própria, foi escolhida como sinalização padrão a pegada amarela sobre uma base preta, ou o contrário para indicar o sentido oposto. A pegada tem como símbolo a Torre Digital em seu interior, associando um dos principais símbolos de Brasília. Em Costa (2004), para possibilitar a conservação dos recursos naturais e a manutenção de contatos com a natureza, as trilhas devem ser criteriosamente localizadas, planejadas, construídas e manejadas.

O mapeamento dos atrativos naturais e sítios históricos, ocorre com a participação da sociedade em todo o processo de concepção, implementação e manutenção das trilhas.

Para Amorim (2018, p. 788), “As trilhas ecológicas são consideradas como práticas de educação ambiental, sendo definidas como percursos demarcados em áreas naturais que propiciam a interpretação ambiental e o resgate histórico-cultural.”

Para fortalecer a identidade local são realizadas oficinas para confecção de mapas, placas, totens e sinalização rústica. As oficinas visam orientar na conceituação dos diferentes tipos de sinalização permanente; na contratação e confecção de placas permanentes e artesanais bem como placas de atrativos e serviços.

Na sinalização dos caminhos houve preocupação no planejamento de todos os aspectos e informações necessárias para que possam ser percorridos de forma autônoma e segura. Ocorreu a identificação dos atrativos e perfil de usuários esperados, a análise das condições do ambiente e regras específicas; avaliação da complexidade na orientação; definição da simbologia, cores, regras de uso e outras informações e planejamento dos recursos e parcerias necessários e disponíveis.

FIGURA 5 - Placas de Sinalização



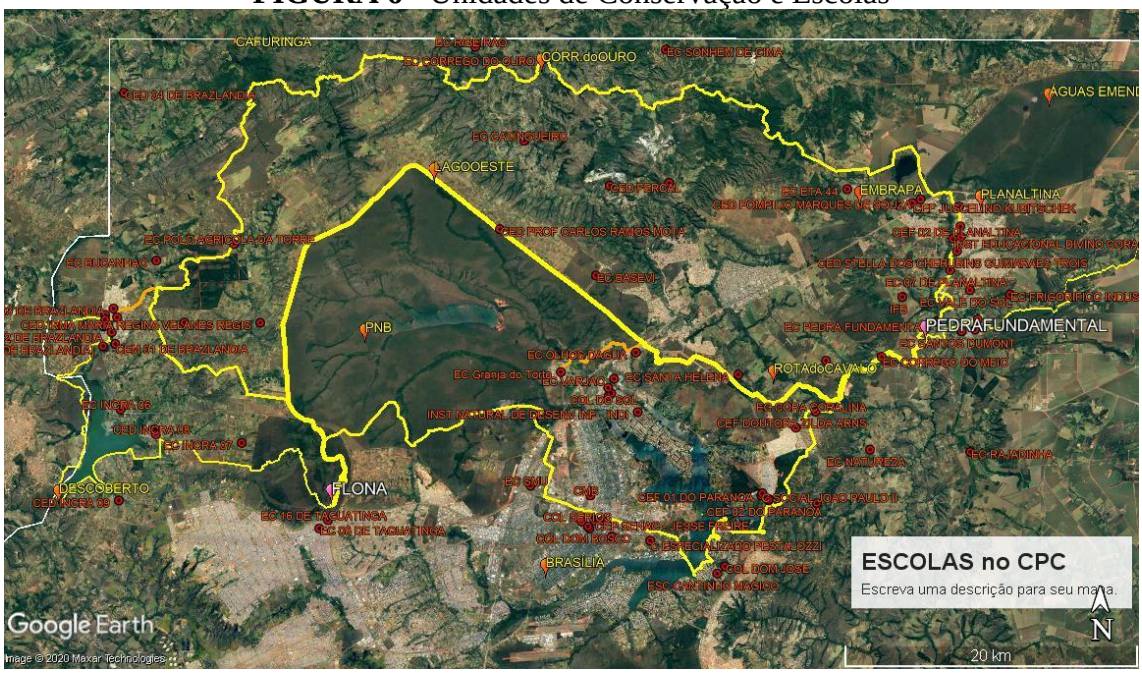
Fonte: Caminhos do Planalto Central, 2019.

PARCERIA COM COMUNIDADES ESCOLARES

O percurso Caminhos do Planalto Central passa por cerca de 60 escolas da rede pública do Distrito Federal, nas proximidades urbanas e espaço rural. Comunidades escolares fazem uso das trilhas sinalizadas como extensão dos seus espaços de aprendizagem, possibilitando uma educação não formal com variadas abordagens pedagógicas de Educação Ambiental principalmente através da ludicidade e transdisciplinaridade. Dessa forma, a natureza se estabelece como ferramenta facilitadora da aprendizagem.

Conforme considerações de Gohn (2006, p. 2), a educação não formal é “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. Ainda segundo o mesmo autor a educação não formal acontece em situações e ambientes interativos construídos coletivamente, com intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes; frequentemente a participação dos indivíduos é optativa, podendo ocorrer também por forças de certas circunstâncias da vivência histórica.

FIGURA 6 - Unidades de Conservação e Escolas



Fonte: João Carlos Machado, 2019.

.

Considerando o estudo de Macedo (2017, p .63), “a sustentabilidade inicia-se com a educação e a conscientização das pessoas em relação ao uso dos recursos naturais”, o Grupo de Caminhadas de Brasília (GCB), parceiro dos Caminhos do Planalto Central, juntamente com a Escola Classe Córrego do Meio elaboraram, de forma coletiva, o “Viveiro de Mudas Nativas do Cerrado: Árvores nas Trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental”, um projeto pedagógico transdisciplinar, que proporcionou uma aprendizagem significativa sobre a importância do Cerrado como base hídrica do planeta, bem como sua preservação.

O projeto premiado no concurso Iniciativas Sustentáveis promovido pela Secretaria do Meio Ambiente (SEMA-DF) em 2017, contou com a participação da comunidade escolar e parceiros na produção e plantio de mudas de espécies nativas do Cerrado nas trilhas de caminhadas e nascentes do Ecomuseu Pedra Fundamental. O projeto contribuiu para a sensibilização da comunidade escolar, sobre a importância das árvores nativas do Cerrado para a recuperação e conservação dos recursos hídricos da região e melhoria da qualidade ambiental, assim proporcionando na prática a Educação Ambiental.

Além da coleta e plantio de sementes, foram desenvolvidas atividades culturais e artísticas, para identificação e marcação de espécies, plantadas ou já existentes, de árvores nativas do Cerrado, bem como a confecção de placas informando sobre a fauna e a flora do bioma Cerrado. “O viveiro de mudas nativas do Bioma Cerrado da Escola Classe Córrego do Meio e sua relação com a participação comunitária se tornam um eixo articulador com ricas possibilidades de atividades pedagógicas e sustentáveis para preservação do Bioma Cerrado”. (AMORIM, 2018, p.10).

Outra possibilidade de conhecimento sobre um contexto socioambiental local de parceria é o projeto Trilha Pirá-Brasília fruto de uma pesquisa de mestrado (BARROS, 2017). A parceria entre o GCB e uma escola pública do Distrito Federal contribuiu para o resgate da memória do ambiente, situando os caminhantes em seu horizonte histórico por se tratar da construção de Brasília, além de evidenciar a importância da preservação hídrica local e de espécies endêmicas.

Nesse projeto, o GCB colaborou com a Comissão de Defesa de Meio Ambiente da Candangolândia (COMDEMA) para construção de aproximadamente 50 km de trilhas conectando o Parque Ecológico da Candangolândia aos parques próximos da Asa Sul, Granja do Ipê, Guará e Riacho Fundo.

ECOMUSEU PEDRA FUNDAMENTAL

Merece destacar que os Caminhos do Planalto Central ligam monumentos históricos, parques, montanhas, rios e cachoeiras à Pedra Fundamental. Edificada em 1922, simboliza a construção de Brasília, adquirindo valor como monumento histórico de grande relevância ambiental e cultural para a região de Planaltina-DF. O Ecomuseu Pedra Fundamental[5] abrange vários equipamentos do patrimônio histórico, parques e córregos que formam o Rio São Bartolomeu.

Os Caminhos do Planalto Central se integram ao Ecomuseu Pedra Fundamental, formado por um conjunto de monumentos de valor histórico e pontos naturais de beleza incontestável. Seus parceiros participam de várias atividades desenvolvidas pelo Ecomuseu, com o projeto Árvores nas Trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental (parceria com escolas públicas para o plantio de árvores nativas do Cerrado), Na Trilha da Missão Cruls (releitura dos caminhamentos da expedição exploradora do Planalto Central 1892-1893) além de liderar a implementação dos Caminhos da Pedra.

> A transdisciplinaridade, a contextualização e a ludicidade podem ser considerados os pontos fortes do projeto e o que constitui um elemento motivador para alunos e professores, a oportunidade de utilizar as aprendizagens proporcionadas no espaço ecomuseu para complementar a aprendizagem em sala de aula. (AMORIM, 2017, p. 89).

As caminhadas nas trilhas na região do Ecomuseu Pedra Fundamental contribuem para interpretação e conservação do ambiente natural e conhecimento sobre a história dos habitantes do Planalto Central. Favorece estudos históricos e contemporâneos sobre a população e sua relação com o meio ambiente, incentivando em cooperação com instituições de pesquisa a formação de especialistas nestas áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preservação e restauração do meio ambiente não pode se limitar apenas a proteção humana, deve estar vinculada a relação das pessoas que habitam ou

[5] Espaço aberto, o acervo são experiências vivenciadas pelos cidadãos através do tempo e espaço. A própria comunidade contribui para a definição do território do ecomuseu, se comprometendo a preservá-lo em suas características físico-ambientais e culturais. Contribui para compreensão da história da região, preservação e valorização do patrimônio natural e cultural desta população.

compartilham esses ambientes. Podemos mudar o comportamento e desenvolvimento de valores éticos, por meio da sensibilização para os detalhes da natureza, despertando hábitos pela convivência harmoniosa e sustentável com os ecossistemas.

Trilhas não possuem apenas o objetivo de instruir, provocam o despertar da consciência ecológica. Ao facilitar o acesso e interação de pessoas a locais naturais, estimulam a sensibilização perceptiva, possibilitam uma reflexão crítica sobre os problemas ambientais e a compreensão do ambiente natural e suas inter-relações e estimulam à aquisição de valores relativos à preservação do meio ambiente.

O desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental vinculadas aos Caminhos do Planalto Central, proporciona à comunidade uma maior sensibilização em relação ao meio ambiente. A percepção ambiental e conscientização envolve todas as práticas de Educação Ambiental existente nas trilhas, consolidando o exercício da cidadania e as relações interpessoais com o meio ambiente, estimulando iniciativas relacionadas com a sustentabilidade ambiental, cultural, econômica e social.

Os Caminhos do Planalto Central unem homem e natureza, possibilitando uma relação mais harmoniosa do indivíduo ou de sua coletividade com elementos naturais, pois sensibilizam os indivíduos para maior responsabilidade e respeito em relação ao seu ambiente imediato.

Dentro desse contexto, conclui-se que os Caminhos do Planalto Central podem proporcionar múltiplas abordagens pedagógicas, uma vez que representam um instrumento valioso e diferenciado de Educação Ambiental, que leva a mudanças positivas de valores, princípios e atitudes, contribuindo para a sustentabilidade do Cerrado, sensibilizando as pessoas para que percebam a importância de preservar esse bioma e desejem fazer isso.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ludmila. et al. Cerrado Terra incógnita do século 21. **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 330, out 2015. Disponível em: <http://mosaicosvp.com.br/2017/03/09/cerrado-terra-incognita-do-seculo-xxi/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

AMORIM, Lívia dos Reis. Trilhas Ecológicas: Contexto para Educação Ambiental e Preservação do Meio Ambiente. In: **VI Colóquio Internacional de Educação: Democracia em tempo de crise**, Joaçaba-SC. Anais. v. 1, Joaçaba: Unoesc. p. 787-790 2018.

_____, Ecomuseu Pedra Fundamental: Espaço abcerrado. **Revista Com Censo**, Brasília,

v. 4, n. 2, maio, 2017.

_____. Viveiro de Muda Nativas do Cerrado: Árvores nas Trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental. In: **VI Colóquio Internacional de Educação: Democracia em tempo de crise**, Joaçaba-SC. Anais. v. 1, Joaçaba: Unoesc. p. 107-109. 2018b.

ARRAES, R. DE A.; MARIANO, FRANCISCA ZILANIA; SIMONASSI, A. G. Causas do desmatamento no Brasil e seu ordenamento no contexto mundial. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 50, n. 1119–140, 2012.

BARROS, Maria Rosane Marques. **Ludicidade na Educação Ambiental**: Percepção crítica e Tomadas de decisão e ação sobre o contexto socioambiental do córrego Guará. Brasília, 2017. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31150>. Acesso em: 03 de ago. 2020.

BEDIM, B P. Trilhas Interpretativas como instrumento didático à Educação Biológica e Ambiental: Reflexões. In: BIOED 2004 – **INTERNATIONAL CONFERENCE ON BIOLOGY EDUCATION, SUSTAINABLE DEVELOPMENT, ETHICS AND CITIZENSHIP**. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 03 ago. de 2020.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 2004

BUSTAMANTE, Mercedes**. Desmatar o Cerrado é "fechar a torneira da água", diz especialista**. 21 jul. 2015. Revista Valor Econômico. Disponível em:< http://www.valor.com.br/brasil/4142706/desmatar-o-cerrado-e-fechar-torneira-da-agua-diz-especialista>. Acesso em: 07 set. 2020.

COSTA, M.M.S. et al. Proposta de trilha ecológica como atrativo ecoturístico na área de proteção ambiental da barra do Rio Mamanguape –PB. **Revista Turismo: estudos e práticas**, Mossoró, v.1, p.104-117, 2012.

CRULS, Luiz. Relatório Cruls: Relatório da Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil. Brasília: Senado Federal. Edição fac-similar. 2003.

FERRETI, A.; BRITEZ, R.M. 2006. Ecological restoration, carbon sequestration and biodiversity conservation: the experience of the Society for Wildlife Research and Environmental Education (SPVS) in the Atlantic Rain Forest of Southern Brazil. **Journal for Nature Conservation** 14: 249-259.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
GOHN, M G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO. INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Anais.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACEDO, Flávio Xavier de. **A Importância da Cooperativa Agropecuária Unaí LTDACAPUL- no desenvolvimento do cooperativismo no município de Unaí-MG**. Assunção, PY, 2017. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Americana, 2017. Disponível em: http://cerratense.com.br/linkartacamemicos.html. Acesso em: 21 jun. 2020.

MAIA, Nelly Aleotti. **Introdução à educação moderna**. Editora Rio, 1979.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). O Bioma Cerrado. 2019. Disponível em: http://www.mma.gov.br/biomas/Cerrado# . Acesso em: 29 jun. 2020.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 249-287.

_____.; LOPES, S. C. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>. Acesso em: 14 mai. 2020.

Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, 1992. Disponível em: http://www.ufpa.br/npadc/gpeea/DocsEA/TratadoEA.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente; tradução: Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1982.

_____. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente; tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012. 342p.

VASCONCELLOS, J. **Trilhas interpretativas: aliando educação e recreação.** Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação. Curitiba. IA.

WWF (World Wild Fund for Nature). **Cerrado: Berço das águas**. 2012. Disponível em:http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/wwf_factsheet_Cerrado_pt_web.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE PRIVADA DO RECIFE

Gabriela Lins Falcão [1]
Winny Neto do Nascimento [2]

RESUMO

Com o presente artigo, objetivamos contribuir para a discussão acerca do ensino remoto emergencial desenvolvido na educação básica em decorrência da pandemia de Covid-19. A partir da aplicação de questionário junto a 52 professores do ensino médio, em atuação em escolas recifenses da rede privada de ensino que estão ofertando aulas em de ambientes virtuais de aprendizagem desde maio de 2020, produzimos dados que nos ajudam a traçar um panorama acerca dos limites e das possibilidades dessa nova e emergencial realidade. A partir de autores da área da formação docente e do uso de tecnologias da informação e da comunicação no ambiente escolar, este estudo descritivo lança luz por sobre os desafios vivenciados pelos docentes, especialmente quanto às condições de formação e de trabalho, à administração do tempo, ao uso de meios e de tecnologias digitais, além do investimento pessoal, profissional e financeiro empreendidos para se adequarem a esse novo contexto. Além disso, aponta caminhos para entendermos questões ligadas à formação e aos saberes desses docentes, bem como às especificidades de uma educação desenvolvida no interior dessa nova condição de exercício da profissão.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e da comunicação, Ensino remoto, Covid-19, Profissão docente.

INTRODUÇÃO

Os estados brasileiros vivenciaram alterações significativas em seu funcionamento, nos diferentes segmentos profissionais, a partir da disseminação do vírus Sars-CoV-2, causador da pandemia de Covid-19. As crises sanitárias e de saúde pública foram evidenciadas, com um crescente número de casos de contágio e de vítimas fatais da doença, especialmente nas capitais e regiões metropolitanas. Com o intuito de frear a disseminação do vírus, medidas emergenciais foram adotadas, especialmente por parte dos governos estaduais, com vistas ao isolamento social.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gabrielafalcao@recife.ifpe.edu.br;
[2] Graduada pelo Curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, winny169@gmail.com.

Na cidade do Recife, capital pernambucana, as aulas presenciais em escolas, universidades e em outros estabelecimentos de ensino, públicos e privados, foram suspensas por tempo indeterminado, em meados do mês de março de 2020, por meio do Decreto nº 48.809/2020. Para lidar com a excepcionalidade desse contexto pandêmico, novos dispositivos regulamentadores foram emitidos pelas instâncias competentes, inclusive a nível nacional, especialmente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo da Portaria Nº 343/2020, também do mesmo mês, em que foram possibilitadas as substituições das aulas presenciais a partir do uso de meios digitais e de ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto durar a situação emergencial de saúde decorrente da pandemia do novo coronavírus.

Tal medida, de adaptação emergencial a um ensino remoto, escancara as dificuldades nacionais na garantia da democratização e da equidade no acesso à educação, e desconsidera, ainda, a diversidade das condições financeiras e familiares, e os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem individuais. Segundo o Censo Escolar de 2018, a capital pernambucana tem 64.142 matrículas na última etapa da educação básica, considerando os números das redes públicas e privada de ensino, com as particularidades dos perfis de sujeitos que as compõem e as possibilidades de investimentos emergenciais para atendimento ao novo cenário, de uso massivo de recursos tecnológicos e mídias digitais.

A partir dessa realidade e da preocupação com a demora quanto às definições do governo federal sobre a possível flexibilização do ano letivo e a manutenção ou alteração de datas para realização do Exame Nacional do Ensino Médio, maior avaliação em larga escala do país e preocupação constante entre estudantes e familiares, acompanhamos o surgimento de um período de adaptação e de implementação, em muitas escolas do Recife, especialmente aquelas pertencentes à rede privada de ensino, da oferta de ensino não presencial, com características da educação a distância (EaD), a partir do uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Em menos de dois meses, grande parte dessas instituições investiram na adaptação de suas atividades educativas para a oferta de disciplinas e dos currículos do ensino médio em ambiente virtual. Nosso interesse ao empreender o presente estudo, portanto, circunscreve-se à compreensão dos limites e das possibilidades do atual contexto de ensino remoto emergencial, na perspectiva dos professores em atuação no ensino médio de escolas da rede privada do município de Recife.

A partir da realização de questionário com 52 docentes, levantamos dados descritivos que podem contribuir, quantitativa e qualitativamente, para o mapeamento e para o entendimento da visão desses professores acerca de aspectos relativos à formação, à dinâmica encontrada nos ambientes virtuais e ao uso de recursos tecnológicos na educação básica. Além disso, a produção desses dados oportunizou a identificação de elementos que, segundo os professores, podem favorecer ou gerar lacunas no fazer docente e no processo de ensino-aprendizagem, especialmente frente às dificuldades vivenciadas com essa nova e inesperada rotina profissional.

A fim de cumprir os propósitos deste estudo, faz-se fundamental tecer considerações acerca da educação a distância e do ensino remoto emergencial, estabelecendo semelhanças e diferenças entre os usos dessas expressões. De acordo com o Decreto n. 9057/2017, que regulamenta a educação a distância no Brasil desde o ano de 2017,

> 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).

Observamos, pois, que, dadas as condições aligeiradas para o estabelecimento do ensino remoto, as limitações legais para a educação básica e o seu caráter provisório pelo contexto de emergência sanitária vivenciado no Brasil, não podemos concluir, a despeito do uso de meios e tecnologias de informação e comunicação (TDIC), que o ensino remoto emergencial, ora denominado ERE, seja compatível com tal definição.

METODOLOGIA

Os dados do nosso estudo foram produzidos a partir da resposta voluntária a um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado eletronicamente junto a um total de 52 professores, sendo 33 homens e 19 mulheres, em atuação no ensino médio em diferentes escolas pertencentes à rede privada de ensino da cidade do Recife,

especialmente instituições localizadas na Zona Norte e na Zona Sul da capital. A partir do uso das mídias sociais para divulgação, obtivemos a participação de todas as quatro grandes áreas de conhecimento em que atualmente se subdivide o currículo escolar, sendo 27% de professores das Linguagens; 22% das Ciências Humanas; 41% das Ciências da Natureza e 10% da Matemática.

Longe da pretensão de absolutizar, uniformizar ou julgar ambientes escolares e seus profissionais, buscamos tratar os indicadores no sentido de embasar possibilidades descritivas e interpretativas do contexto de desenvolvimento do ensino remoto no Recife, haja vista sua relevância, seu impacto e a novidade que traz à docência e ao cenário educacional brasileiro. Além disso, vimos nos achados de nossos dados quantitativos e qualitativos um potencial de indicar possibilidades e limitações vivenciadas nesse modelo, como acreditamos, inesperado e provisório.

Para fins de contextualização do ensino remoto desenvolvido na rede privada da cidade do Recife, opós o primeiro momento de suspensão das aulas presenciais, no período de 18 de março a 30 de abril de 2020, incluindo a antecipação parcial do período de férias docentes, cada escola buscou organizar o seu calendário letivo considerando as atividades não presenciais referentes ao processo de ensino-aprendizagem, definindo aspectos metodológicos, de avaliação e de funcionamento. Ouvimos, então, professores pertencentes a escolas particulares do Recife que retomaram suas atividades exclusivamente através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), na primeira semana de maio de 2020. A coleta de nossos dados desenvolveu-se na primeira quinzena de junho, portanto, pouco mais de um mês após o reinício das atividades escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por compreendermos a desafiadora e inesperada conjuntura de emergência de saúde em nosso país e das incertezas trazidas por essa situação social adversa, reconhecemos, também, as limitações trazidas pela proposta de ensino remoto para o ano letivo e para o processo de ensino- aprendizagem, especialmente em se tratando de jovens estudantes em contexto escolar. Assim como Lemke (2004), também constatamos uma preocupante convencionalização do funcionamento escolar, que pode configurar a busca pela replicação de práticas culturais presenciais no ensino virtual.

Para o autor,

> as práticas culturais e normas da nossa sociedade, ou de qualquer sociedade, e o modo como isso está imbuído no hábito de nossos corpos, nossa disposição para ação, as ferramentas que nos são providas e as arquiteturas que nós vivemos tendem a convencionalizar, se não transformar em rotina, as formas nas quais nós agimos em diferentes lugares, nos movemos de lugar para lugar, de contexto a contexto no curso do dia, da semana, ou mais, e fazemos uso do lugar e experimentamos espaço e tempo em e no cruzamento desses contextos (LEMKE, 2004, p. 02).

Tal realidade faz-se presente, também, nos estudos de Tanzi Neto (2018), os quais apontam que tal transposição é comum até mesmo em planos/programas de cursos pensados para a educação a distância, desprezando as efetivas diferenças entre ambientes físicos/presenciais e virtuais. O autor destaca, ainda, que, no campo educacional, "muitos profissionais e escolas estão apenas fazendo uma transposição da convencionalização de um ambiente escolar tradicional para o digital, partindo de um deslumbramento pelas ferramentas e pelos equipamentos disponíveis no mercado atual" (TANZI NETO, 2018, p. 6), o que implica reflexões acerca da qualidade e da eficácia do processo pedagógico.

Acreditamos que a comunidade escolar, incluindo os diferentes segmentos da escola e da família, precisarão conhecer as realidades coletivas e individuais produzidas e vivenciadas neste período, a fim de compreender as possibilidades e os cenários alcançados, e de caminhar para a superação de suas lacunas.

Reconhecemos que as novas formas de comunicação proporcionadas pela sociedade em rede, pelo ciberespaço e pela cibercultura, bem como pelo trabalho colaborativo e a partir do uso das TDIC, exigem diferentes e novos letramentos no ambiente educacional, e que, em tempos de hipermodernidade, conforme Rojo e Barbosa (2015), são necessários, também, novos modos de ser e de se relacionar.

Essas novas relações e as inserções das TDIC nos contextos educacionais precisam ser pensadas de forma a ressignificar o próprio ambiente escolar, impactando a formação do professor e suas práticas de ensino, bem como a relação escola-família, ainda mais imbricadas e dispostas em um mesmo espaço social de funcionamento. Essa inovação no contexto educacional não significa a substituição do professor pelas novas tecnologias ou a redução de investimentos no setor: trata-se do entendimento de que as práticas didáticas e escolares precisam dialogar com a dinâmica de uma sociedade interconectada.

Para Lankshear (2007), as práticas sociais contemporâneas formais e não formais do nosso dia a dia têm uma natureza mais participativa, colaborativa e distribuída. Essa realidade seria, portanto, responsável por fazer surgir um novo ethos ou uma nova mentalidade, o que significa que as transformações não se dão, apenas, com relação a aparatos tecnológicos (ROJO, 2013).

Concordamos com Azzi (2012), para quem cada instituição escolar possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente. Considerando o desenvolvimento de nosso estudo junto a profissionais de diferentes instituições da rede privada do Recife, reconhecemos, pois, a existência de múltiplas realidades, que não foram tomadas como eixos centrais de nossa análise, mas que estão presentes e que podem revelar elementos facilitadores ou dificultadores no tocante às condições materiais, aos recursos físicos, às condições objetivas de trabalho, à organização escolar do espaço e do tempo, às formas de negociação e de tomada de decisões entre gestores, professores, alunos e pais etc.

A despeito das diferenças entre os estabelecimentos de ensino, nossos resultados apontaram que mais de 65,4% dos professores partícipes deste estudo relataram desenvolver suas atividades de forma síncrona, mantendo as mesmas turmas e dando sequência à carga horária e ao conteúdo dispostos para a disciplina lecionada antes das recomendações de isolamento social, o que nos oferece um indicativo importante, considerando as demais informações a seguir, acerca de uma possível tentativa, por parte das instituições escolares, de transposição ou de replicação das aulas presenciais e do tempo pedagógico para o ambiente virtual.

A necessidade de uma rápida adaptação ao novo contexto também foi bastante sentida pelos docentes, e trouxe questões ligadas à formação e às condições de trabalho desses profissionais. Mais de 60% dos nossos sujeitos têm mais de 15 anos de experiência como professores e 86% possuem títulos de pós-graduação lato ou stricto sensu. No entanto, mais de 60% relataram nunca terem tido experiências anteriores com o ensino não presencial ou com a educação a distância, sequer como estudantes.

Entendemos o ensino-aprendizagem como um processo de construção e de reconstrução constante de conhecimentos, o qual inclui o desenvolvimento, por parte dos estudantes, da capacidade de não apenas receber informações, mas de conseguir transformá-las, assimilá-las e dar-lhes sentido. Para o trabalho docente, isso ocorre a partir da mobilização de saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados

(TARDIF, 2011), capazes de garantir, dentre outros aspectos, os pressupostos e as orientações teórico-metodológicas necessários à sua atuação pedagógica e profissional.

A trajetória docente é, como afirma Tardif (2011), marcada pela adaptação e pela flexibilidade, haja vista, por exemplo, o quantitativo semanal de turmas e de séries distintas sendo conduzidas, muitas vezes, de forma paralela, por um mesmo professor. Se tal realidade já demanda que o profissional lance mão de variadas estratégias e linguagens para construir conhecimentos e relações com os estudantes e com os ambientes escolares, a mudança instantânea para esse novo espaço de sala de aula virtual, decorrente do contexto de ensino remoto emergencial, foi ainda mais impactante e desafiadora para esse sujeito. Esse entendimento torna-se ainda mais significativo quando identificamos, por meio dos dados produzidos com este estudo, a inexistência de um saber experiencial compatível com as novas condições de exercício da profissão.

A trajetória profissional impõe rupturas e continuidades, e concordamos com Raymond et al. (1993), quando estes afirmam que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, visto que, "em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação" (RAYMOND et al., 1993, p. 83).

Apesar de 94% dos pesquisados afirmarem que já faziam uso de ferramentas tecnológicas em sua prática de ensino, quase 80% admitiram ter vivenciado ou estar ainda vivenciando um período de adaptação e/ou de dificuldades para iniciar suas atividades no ensino remoto, mas, a despeito desse dado, apenas 23% dos locais de trabalho ofereceram, segundo os professores, formação suficiente ou adequada ao novo contexto escolar. Tal dificuldade é ampliada, segundo os docentes, pela presença de recursos, ambientes, exigências e rotinas escolares também bastante distintos em cada instituição, demandando aprendizados e adaptações frente a uma realidade já anteriormente complexa e agora ainda mais marcada pelo "agir na urgência, decidir na incerteza" (PERRENOUD, 2001).

Reconhecemos, assim como Bernardi, Moresco e Behar (2013), que as práticas pedagógicas desenvolvidas em AVA exigem a mobilização de competências profissionais específicas. No entanto, dada a trajetória como professores em atuação na educação básica, é compreensível a inexistência ou a pouca familiaridade com as exigências comuns a uma realidade de ensino virtual. Dentre os nossos sujeitos, apenas 19% haviam participado de algum curso ou formação sobre EaD antes da pandemia.

Os investimentos individuais dos professores não foram apenas na busca por aprenderem ou por se adaptarem às novas exigências e ferramentas para a realização de seu trabalho considerando o contexto de ensino remoto emergencial: quase 80% dos professores precisaram adquirir novos equipamentos ou ampliar a rede domiciliar de internet, a fim de conseguirem desempenhar suas funções laborais. Um quantitativo bastante significativo de docentes afirmou, portanto, ter realizado investimentos financeiros, com recursos próprios, para atender a esse novo contexto de ensino.

Dos partícipes deste estudo, 65% informaram que utilizam chat ou fóruns de discussão com os estudantes em horário diferente do horário das aulas, e mais de 90% realizam postagens de materiais para os discentes também fora do horário de aula. Tal realidade contribui para identificarmos o redimensionamento do tempo pedagógico e das condições de trabalho e de descanso desses profissionais, já que lhes são atribuídas outras funções pedagógicas. Essas atividades, comumente desenvolvidas em cursos ofertados por meio de ambiente virtuais costumam ser atribuídas à figura de um tutor, que assume tais recursos e espaços dentro do AVA, como ferramentas de comunicação com os estudantes. Esse formato de trabalho em casa, tal como desenvolvido, resulta em mais horas de trabalho.

Segundo Oliveira (2013), na EaD, o tutor tem como algumas de suas atribuições: participar da organização, do desenvolvimento e da avaliação das atividades propostas pelo professor formador/mediador; apoiar didática e pedagogicamente os alunos, mediando o processo de produção de conhecimento, além de fornecer feedback aos coordenadores sobre o desempenho dos mesmos. Nesse contexto, o aluno tem mais autonomia no processo de aprendizagem, e o tutor passa a ser mediador desse processo, devendo a tutoria

> [...] ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema tutorial compreende, dessa forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno (SOUZA et al., 2009, p. 3).

Sendo assim, é possível estabelecermos um paralelo entre as atividades desempenhadas pelo professor em sala de aula presencial, rotina comum a nossos sujeitos,

e as novas funções desenvolvidas por eles no contexto do ensino remoto emergencial, se as compararmos às atribuições, por exemplo, de tutores e de professores mediadores/formadores desempenhadas em cursos na modalidade a distância. Logo, podemos atestar, como citado por Belloni (1999), a existência, diante da atual situação educacional, de um profissional atuando como professor-tutor. Nesse caso, ele seria responsável por planejar, preparar e executar materiais didáticos e encontros virtuais, orientar seus alunos nos estudos, esclarecendo-lhes dúvidas relativas ao conteúdo em questão, além de criar, gerenciar e acompanhar atividades avaliativas e o processo de ensino-aprendizagem.

Tal realidade pode contribuir para entendermos a alarmante avaliação apresentada por 98% de nossos pesquisados, os quais consideram que sua rotina de trabalho aumentou, ou aumentou muito. Os horários em sala de aula, somados ao planejamento, à preparação e à correção de materiais e à participação em reuniões pedagógicas, elementos sistemáticos, mas regulares no interior de uma rotina na educação presencial, agora se ampliam e se materializam a partir da reconfiguração de novas rotinas e exigências profissionais de um ensino vivenciado a distância, demandando mais horas de trabalho desse profissional.

Identificamos, na maioria das justificativas apresentadas nos questionários, o processo de preparação das aulas como sendo o principal elemento responsável por esse aumento da carga de trabalho, visto que demanda o uso de novos e de variados recursos, além de uma nova relação com a tecnologia e com o redimensionamento da distribuição das ações docentes durante a aula, somadas às novas formas de interação com os estudantes. Tal realidade é ainda mais dificultada, segundo os professores, quando as instituições trabalham a partir de plataformas e AVA distintos, como vimos, demandando maior apropriação, disponibilidade e tempo desse profissional, que, na maioria dos casos, teve seu horário junto aos estudantes mantido ou com pouquíssimas alterações, se comparado ao ensino presencial.

De acordo com Kenski (2013), a indiferenciação dos tempos pessoais e profissionais decorrente do excesso de trabalho e o uso das tecnologias digitais na educação mostram a necessidade de (re)definição e de (re)organização do tempo docente e dos docentes. Para a autora:

> As contratações docentes, muitas vezes, não preveem o excesso de trabalho que as mediações tecnológicas impõem. Cada vez mais

> professores dedicam um número maior de horas extra para desempenhar as atividades docentes mediadas, sem perceber o quanto a mais de trabalho realizam. Dedicam muitas horas a mais do que sua jornada oficial de trabalho para cumprir tarefas de ensino, pesquisa, comunicação e interação com os alunos, com os espaços administrativos de suas unidades, e, ainda assim, isso não é suficiente (...) Conectados em dias e horários de folga ou afastamento, os professores ainda investem em cursos de atualização e equipamentos cada vez mais velozes(...), entram em um movimento cada vez mais veloz de ações e atribuições docentes, não remuneradas e excedentes. (KENSKI, 2013, p. 15).

Essa nova dinâmica, mesmo decorrente de situação emergencial e com natureza temporária, exigiu, como vimos, uma reinvenção profissional para esses docentes, demandando maior tempo, dedicação e investimento financeiro e formativo. O cenário vivenciado no atual contexto é agravado quando levamos em conta relatos realizados voluntariamente, por muitos de nossos sujeitos, acerca: do adoecimento pessoal e/ou familiar; da ausência de redes de apoio para as atividades domésticas e/ou para a rotina com os filhos; da falta de apoio emocional diante do atual momento, tanto para os profissionais da educação, quanto para os estudantes.

No cenário decorrente da pandemia, em que a sociedade encontra-se em isolamento social e vemos ser ampliada a "ubiquidade das tecnologias" (CHIZZOTTI E ALMEIDA, 2020), a instituição educacional começa a ser identificada também como um conceito abstrato para além do lugar físico frequentado em determinado tempo, onde se realizam os processos de ensinar, aprender, investigar e construir conhecimentos. Espaços educativos presenciais e virtuais se entrelaçam e se vinculam com outros espaços de conhecimento formais, não formais e informais, reconfigurados continuamente em função das intenções educativas associadas com necessidades, interesses, valores e relações estabelecidas entre pessoas, tecnologias, linguagens e objetos de conhecimento. (CHIZZOTTI E ALMEIDA, 2020, p. 474)

São inúmeras as preocupações dos professores ouvidos por nosso estudo acerca dessa nova realidade e da qualidade da educação ofertada no ensino remoto emergencial, especialmente no tocante à desigualdade das aprendizagens entre os estudantes. A despeito do esforço coletivo empreendido por escolas, demais profissionais da educação, estudantes e familiares para a manutenção das atividades letivas, 54% desses professores consideram o ensino remoto praticado menos eficiente que o desenvolvido nas aulas

presenciais, 23% o consideram semelhante, 10% consideram-no mais eficiente e os demais se posicionaram informando ainda não terem parâmetros de avaliação.

Dentre os entraves listados por nossos sujeitos, quase 70% acreditam que a prática pedagógica a distância, tal como realizada, pode contribuir para o aumento das desigualdades de aprendizagem, inclusive entre os estudantes de uma mesma turma, mesmo percentual que afirmou considerar essencial a interação presencial com estudantes e colegas. Outras grandes dificuldades, apontadas por metade dos professores, além da falta de tempo para planejar e preparar aulas e atividades, remontam às limitações decorrentes do contexto de pandemia e de isolamento social, especialmente no tocante à ausência de redes de apoio, às dificuldades de conciliar as atribuições domésticas/familiares e profissionais, bem como à falta de adequação do ambiente doméstico e dos recursos disponíveis às exigências do ensino virtual.

Para Kendrick (2020), o contexto de pandemia trouxe alterações significativas na configuração e na organização dos modos de vida, nas diferentes esferas que compõem a vida pública e privada em nossa sociedade. Concordamos, pois, também como base nos estudos de Azzi (2012), que o processo de trabalho docente afeta e é afetado pelo contexto em que se dá a prática do ensino, e ratificamos a inviabilidade, sob o risco iminente de superficialidade, de tratarmos de aspectos educacionais, sem reconhecermos a influência e considerarmos a necessidade de compreensão das condições de vida e de trabalho desses profissionais.

Quando perguntados acerca de aspectos positivos decorrentes dessa experiência pedagógica, 86% dos partícipes deste estudo elencaram a possibilidade de utilização de uma maior variedade de recursos didáticos (vídeos, áudios, imagens, sites etc.) no processo de ensino-aprendizagem, e a maioria afirmou que o uso de diferentes metodologias na condução das turmas e nas formas de avaliação também são diferenciais positivos, com mais recurso, por exemplo, para pesquisas por parte dos discentes. 56% disseram perceber maior autonomia por parte dos alunos, que se tornaram mais responsáveis por seu aprendizado, mas apenas 13% desses docentes identificaram maior engajamento e interação destes nas aulas online ao vivo (síncronas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do panorama atual do ensino remoto emergencial desenvolvido na educação básica em decorrência da pandemia da covid-19 depende da reflexão crítica e conjunta realizada a partir da produção de dados frente aos diferentes segmentos que compõem e constroem a(s) realidade(s) escolar(es) em todo o território nacional, nas diversas redes e níveis de ensino. Nessa perspectiva, o presente estudo representou um esforço, também emergencial, se considerarmos a sua atualidade e o fato de sua produção ter sido realizada ainda no interior desse contexto pandêmico, de oferecer dados, oriundos da escuta de professores do ensino médio em situação de ensino remoto, que possam contribuir para o mapeamento das diferentes práticas vivenciadas por esses docentes, bem como dos impactos e dos desafios dessa realidade na vida pessoal e profissional desses sujeitos.

A despeito dos diferentes esforços empreendidos na busca por minimizar possíveis lacunas educacionais ligadas à vivência dessa situação emergencial, apontamos as dificuldades e os perigos que podem decorrer de uma tentativa de adaptação e de transposição de um ensino presencial para ambientes virtuais de aprendizagem, haja vista as diferenças nas ferramentas, nos recursos e nas competências exigidas para o processo de ensino-aprendizagem a partir do uso de tecnologias e mídias digitais. Tais situações exigem formação e preparo distintos, além do desenvolvimento de práticas culturais e de estratégias específicas por parte de todos os envolvidos, realidade dificultada, ainda mais, dadas as circunstâncias de um cenário de emergência sanitária vivenciado em nosso país.

Sabemos, em concordância com Azzi (2012, p. 44), que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”, e, também por isso, carrega especificidades e riquezas que demandam a compreensão de sua complexidade e da multiplicidade de fatores e de sujeitos que o envolvem. A partir de uma reflexão ancorada nos saberes e nas vivências dos professores partícipes deste estudo, constatamos, pois, o investimento, pessoal, profissional e financeiro que esses docentes estão empreendendo na busca, junto às diferentes instituições em que trabalham, por construir melhores alternativas e metodologias de ensino, adequadas a esse contexto e a seus estudantes.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. e ALMEIDA. M. A Revista e-Curriculum em tempos de pandemia. *Revista e-Curriculum*. v. 18. n. 2. 2020. pp. 473-479. ISSN: 1809-3876 Disponível em:

https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/49305/32297. Acesso em 29 de jun. 2020.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BELLONI, M. L. *Educação a distância.* Campinas: Autores Associados, 1999.

BERNARDI, M.; MORESCO, S. F.; BEHAR, P. *Competências para a prática pedagógica na educação a distância*: uma análise a partir do modelo pedagógico. In: BEHAR, P. A. Competências em educação a distância. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 343/20. Brasília, DF, 17 de mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 9.057. Brasília, DF, 25 de maio 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 18 jun. 2020.

IBGE. *Panorama Recife.* Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/panorama>. Acesso em: 18 jun. 2020.

KENDRICK, Karen. *É pra isso que serve a sociologia*?. Horizontes ao Sul. 2020. Disponível em: <https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/04/03/%C3%89-PARA-ISSO-QUE-SERVE-A-SOCIOLOGIA>. Acesso em 23 jun. 2020.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

LEMKE, J. L. Learning across multiple places and their chronotopes. In: *Symposium Spaces and Boundaries of Learning*. San Diego: AERA, 2004.

LANKSHEAR, Colin. *The stuff of new literacies*. In: Mary Lou Fulton Symposium. Lugar: Arizona State University, abril 2007. Disponível em: http://everydayliteracies.net/files/stuff.pdf . Acesso: 16 jun. 2020.

OLIVEIRA, Ana Maria Araújo Passos de. *O papel do tutor em cursos de educação a distância:* competências e habilidades. Revista Multitexto, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 23-29, fev. 2014. ISSN 2316-4484. Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/118>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PERNAMBUCO. Decreto Nº 48.809. Recife, PE, 14 de mar. 2020. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=49417&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar*: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, Leda Mª Rangearo; RODRIGUES, Mª Alexandra M. (Org.). *Educação Superior à Distância. Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Universidade Aberta do Brasil. Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2009.

RAYMOND, D. *Éclatement des savoirs et savoirs en rupture:* une réplique à Van der Maren. Revue des Sciences de l'Éducation, 19 (4), 187-200, 1993.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente* - Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. pp. 163-196.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2011.

TANZI NETO, A. Design de Ambientes Virtuais de Aprendizagem para práticas multiletradas: idealização, concepção e forma. Revista The Especialist. v. 39, n. 3, 2018. ISSN: 2318-7115. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/esp/article/download/40185/27471>. Acesso em: 23 jun. 2020.

EDUCAÇÃO E RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: BASES TEÓRICAS E CIVILIZATÓRIAS NO TRATO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Rugana Indafá[1]
Ivan Costa Lima[2]

RESUMO

As religiões de matriz africana têm sido importante campo de pesquisa ao expressarem dinâmicas culturais, sociais e políticas, não apenas por sua relação com o sagrado, mas como guardiães do patrimônio civilizatório dos descendentes de africanos no Brasil. O estudo objetiva evidenciar as bases teóricas e civilizatórias deste tema como contribuição para a implementação da educação das relações étnico raciais. Este debate torna-se relevante, na medida em que, se apresenta na realidade educacional como uma temática complexa e passível de intolerância, pela falta de conhecimentos e apropriação de suas bases epistemológicas. Para tanto, para alcançar este conhecimento metodologicamente utilizaremos da pesquisa bibliográfica para reforçar a definição de um quadro teórico pouco conhecido. Esperamos construir conhecimentos, que contribuam em dar visibilidade aos saberes produzidos pela população negra, subsidiando a universidade e a sociedade abrangente com suas histórias, memórias e formas de agir e pensar sobre as relações raciais dentro da Educação brasileira.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; Religiões africanas e afro-brasileiras; Negros no Ceará; Formação de educadores/as.

INTRODUÇÃO

A pesquisa, se situa no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Pibic-Unilab (Edital PROPPG 04-2019), vinculado ao Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, vinculado a linha de pesquisa "Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: territórios, religiosidades e intelectualidades", credenciado junto ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O estudo objetiva evidenciar as bases teóricas e civilizatórias deste tema como contribuição para a implementação da educação das relações étnico raciais. Este debate

[1] Bacharel em Humanidades e graduando do curso de Pedagogia/Unilab/CE. Bolsista Pibic/Unilab. E-mail: rugana@aluno.edu.unilab.br.
[2] Professor doutor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab/CE. E-mail: ivanlima@unilab.edu.br.

torna-se relevante, na medida em que, se apresenta na realidade educacional como uma temática complexa e passível de intolerância, pela falta de conhecimentos e apropriação de suas bases epistemológicas.

A pesquisa pretende problematizar o imaginário construído sobre a população negra no estado, questionando sua invisibilidade e a falta de uma reflexão crítica sobre a cultura afro cearense. Pretende-se reconstituir os elementos que configuram as religiões de matrizes africanas, suas formas organizativas e os valores civilizatórios produzidos pela população negra, para que o conhecimento desta dinâmica possa subsidiar, em especial a educação, a partir da formação possibilitar em diminuir a discriminação e a intolerância. Inicialmente, pretendia-se envolver os professores/as da educação básica da região de Redenção, onde se situa a Unilab, no entanto por conta da pandemia o estudo faz uma reflexão teórica sobre o tema das religiões de matrizes africanas e como isso impacta na formação dos educadores.

Desta forma, pretendemos de um lado o uso de uma abordagem bibliográfica numa perspectiva que "[...] além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto" (GIL, 1994), se ampliando a reflexão crítica desse conhecimento. Por outro lado, lançamos mão de forma incipiente da pesquisa de base biográfica, como defende Schutze (2013, p. 211), essa abordagem nas Ciências Sociais é possível "[...] somente quando o pesquisador conseguir relacionar os esforços teóricos interpretativos do portador da biografia como contexto de vida no qual ocorreram os desencadeamentos de processos fáticos". Assim, apresentam-se os conteúdos trabalhados e que impactam a vivência de um dos autores, problematizando a crítica da ausência de estudos em torno da existência de valores civilizatórios vinculados as religiões de matrizes africanas e as modificações necessárias para a formação de educadores/as sobre este tema.

Portanto, inicia-se indicando a pertinência em apresentar a trajetória do bolsista do projeto, o estudante africano Rugana Indafá do curso de pedagogia, tendo em vista ter aceito o desafio em se encontrar com uma temática que tem sido pouco conhecida pelos estudantes africanos presentes na Unilab, mas, que de certa forma, se aproximam com suas vivências tradicionais.

Sou guineense, tenho 1m e 76 cm, olhos pretos, e os cabelos pretos e pele negra. Sou filho de Martinho Indafá e de Sábado Mané, sou natural de Guiné Bissau no capital Bissau. Falar das minhas experiências formadoras é um desafio enorme, porém, é

importante salientar que podemos tê-las na vida que não estão ligadas somente a escola. Tendo em vista que podemos considerar que a educação se realiza em diferentes espaços, no meu caso, foi pela convivência e aprendizagem como parte das experiências, que vêm da minha relação familiar. Com isso, diálogo com Passeggi (2001, p. 148), onde: "O termo experiência, como se sabe, deriva do latim *experientia*/*ae* e remete à "*prova, ensaio, tentativa*", o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece". Segundo as afirmações do autor, estamos no processo de dar sentido as experiências que um dia se viveu ou que nos afetou de certa forma, mas, que hoje consigo perceber como foi importante na formação de meu ser.

Nesse caso, reflito que foi com a minha querida e amada mãe esse começo, após a morte do meu querido e amado pai. A convivência com ela, que eu considero experiência formadora, começou na forma como ela restringia minha mobilidade. Ela queria que a gente vivesse a vida indo de casa para a escola, da escola para casa, mas, naquele momento, para mim isso era uma prisão. Achava a mamãe muito chata, porque não me deixava fazer tudo o que os meus colegas faziam. Por exemplo, para eles não havia uma exigência em sentar-se para estudar, no entanto, minha mãe me mandava fazer isso quase todos os dias. Percebia que ela era muito exigente sobre a escola, me pressionava, ela não admitia que ninguém faltasse as aulas mesmo estando doente. Ela sempre me dizia assim "meu filho eu sei o que é bom para você, porque você é filho de pobres e nós vivemos assim porque não tínhamos oportunidade, mas vocês têm por isso tem que aproveitar para ser figura amanhã". E ainda dizia que os filho dos pobres se chamam "sacrifício, esforço, dedicação, vontade e luta", e continua que seu sobrenome era "humildade e amor".

Apesar de não compreender tudo naquele momento, considero esses momentos como uma experiência significativa para o que sou hoje. Foi formadora, porque hoje estou graduando na pedagogia, sendo que alguns colegas que eu admirava na adolescência em estar livre não conseguiram nem terminar o ensino médio.

Assim, minha trajetória tem a ver com aqueles momentos que considerava aprisionamento, mas que contribuiu para ensinamento e formação que tenho recebido da minha mamãe, que hoje dou muito valor e significado. É isso que Passeggi (2001) vai chamar de ressignificação e dar sentido aos acontecimentos que um dia nos sucederam.

O meu país República da Guiné Bissau fica situado na costa ocidental da África, fazendo fronteira ao norte com Senegal, a este e sudeste com a Guine Conacri, e a sul e

oeste com o oceano atlântico. Foi colônia de Portugal desde o século XV, até a proclamação unilateral da sua independência, no dia 24 de setembro de 1973, sendo a primeira colônia a ter a sua liberdade reconhecida pela metrópole. A Guiné Bissau, possui um património cultural muito rico e diversificado, porque conta com mais de 30 grupos étnicos, que apresentam diferenças linguísticas e uma enorme variedade cultural no que tange as expressões como a dança, artística, tradição musical e manifestações e práticas culturais. Pertenço ao grupo étnico majoritário que representa mais de 30% da população guineense, chamado Balantas.

A minha trajetória escolar começou na 1ª classe, pois, não estudei no jardim ou pré-classe, aquilo que se chama no Brasil de creche, porque os meus pais são pobres e humildes, e não tinham condições financeiras. Assim, da 1ª a 9ª classe foram cursadas na escola pública do estado. Depois, da 10ª classe ao 12º ano foi cursada na escola privada.

Quando terminei o 12º ano de escolaridade entre 2012/2013, queria muito entrar na universidade para fazer um curso superior, mas a minha mãe não tinha como me sustentar os estudos numa universidade. No entanto, trilhei um caminho como professor em uma escola, enquanto me preparava para o processo seletivo para diferentes lugares, sendo um deles para a Unilab, êxito que foi alcançado em 2016. Assim, no dia 19 de agosto de 2016 estava a caminho do aeroporto internacional Osvaldo Vieira da Guiné-Bissau rumo ao Brasil. Cheguei e ingressei na Unilab onde estou estudando até hoje, fazendo o curso da pedagogia.

Aqui cabe apontar que a Unilab nasce na perspectiva de trabalhar com a internacionalização com países de língua portuguesa, com a interiorização no Ceará e na Bahia, tendo como foco a promoção do desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

No curso de pedagogia o campo de disputa assumido passa por atuar numa dimensão epistemológica de releitura, ação e reflexão do repertório africano, afrodiaspórico, indígenas e ameríndios (NOGUERA, 2014, p. 45). Em especial, a dimensão da afrocentricidade, entendida aqui como um processo de compreensão do contexto histórico e cultural advindos do continente africano e da população negra brasileira, como uma agência favorável à liberdade de pensamento. Nesse sentido, conforme escreve Nascimento (2009, p. 30):

> Um primeiro e básico postulado da afrocentricidade é a pluralidade. Ela não se arroga, como fez o eurocentrismo, à condição e forma exclusiva de pensar, imposta de forma obrigatória sobre todas as experiências e todos os epistemes. O enfatizar a primazia do lugar, a teoria afrocêntrica admite e alta a possiblidade do diálogo entre conhecimentos construídos com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão de hegemonia.

Essa compreensão que impulsiona a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Pedagogia, se alimenta de práticas acadêmicas desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, de forma a constituir um arcabouço que articula o estudo, a pesquisa, a extensão crítica aos padrões considerados universais pelo Ocidente, ao mesmo tempo em que coloca em evidência conhecimentos de diferentes povos, em especial a dimensão filosófica.

Sendo assim, cabe salientar que pesquisar sobre as religiões de matrizes africanas têm a ver com a África e o meu grupo étnico Brassa (Balanta) e com a minha tradição cultural, primeiro entende-se que esta experiência religiosa foi a forma dos escravizados praticassem as suas diferentes religiões no Brasil.

Compreendo, existir vários ritos, mitos e práticas presentes nas diferentes religiões de matrizes africanas no Brasil que também estão presentes na minha etnia, como por exemplo, na tradição cultural do meu povo, a um respeito enorme pela natureza, isso torna obrigatório a responsabilidade de todos/as proteger e preservar a natureza. Também temos a construção ou a existência de todos os nossos lugares sagrados nas florestas, também nós ainda consideramos muito a questão de ancestralidade e os nossos antepassados. Assim, o projeto amplia o conhecimento sobre este processo de manutenção destas tradições como patrimônio de toda a humanidade.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como parte de cumprir os objetivos iniciais do estudo, executamos um levantamento dentro da Unilab, Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE) de trabalhos de graduação e pós-graduação em torno deste tema. Como também se buscou trabalhos no portal de periódicos da Capes, relacionados ao tema, em especial no Ceará. Em ambos, tendo como metodologia a busca de palavras-chave junto as bibliotecas destas instituições acadêmicas e ao portal.

O levantamento, por questão de sistematização, percorreu o período dos últimos cinco anos. Assim, localizamos oito trabalhos de conclusão de curso na Unilab, cujo foco principal é direcionado a compreensão da organização das religiões de matrizes africanas no maciço de Baturité/CE, região onde se instala a universidade. Na UFC entre dissertações e teses cerca de oito trabalhos, com atenção especial na área de educação, com atenção a dimensão educativa dentro dos terreiros. Na Uece foram encontrados quatro trabalhos, com atenção especial na área de história.

Após isso, foi realizado a busca de produções teóricas que podem ser distribuídas em três momentos de estudos e leituras intercalados: o debate da educação das relações étnico-raciais e seus desdobramentos na educação; a reflexão sobre as constituição das matrizes africanas no Brasil e os valores civilizatórios produzidos a partir das religiões de matrizes africanas; e, o desafio da formação dos educadores sobre as religiões trazidas desde o continente africano para o Brasil.

Em termos de discussão sobre a educação das relações étnico-raciais, tem-se os documentos oriundos a partir das mudanças inseridas na LDB, em especial a lei 10639/2003 (BRASIL, 2003), que determina para os sistemas públicos e privados o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, que entre outras questões orienta o ensino e aprendizagem sobre a convivência com diversidade religiosa e, focalizando a necessidade de valorização das heranças africanas no currículo escolar e na formação de educadores em prol do combate ao racismo religioso.

Da mesma forma, as determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) 003/2004 no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo parecer, aprovado em 2004, prescreve:

> Trata, ele [o parecer], de política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL/MEC/SECAD, 2006, p. 231).

Junta-se ainda a Resolução nº 1 desse mesmo Conselho, de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Fizemos a leitura de alguns livros considerados clássicos que trazem a histórias das religiões de matrizes africanas no Brasil, em especial Roger Bastide (2001); Nei Lopes (2011); Reginaldo Prandi (2001), tendo como metodologia a produção de resenhas sobre os conteúdos lidos e debatidos para a produção de conhecimentos sistematizados e relevantes sobre o tema.

Cumprindo os objetivos fizemos leituras e sistematização a partir de resenhas das principais concepções encontradas sobre as religiões de matrizes africanas para subsidiar o conhecimento tradicional sobre o tema em tela, em especial sobre o candomblé, conhecidos como ketu, com a tradição dos orixás e campo linguístico iorubá. O angola com o campo linguístico bantu e o candomblé jeje, campo linguístico fon. O foco foi compreender suas bases civilizatórias trazidas pelos africanos na diáspora. Fizemos ainda, a busca em sítios acadêmicos a busca de eventos científicos onde pudéssemos apresentar nosso estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta fase final do desenvolvimento do projeto de pesquisa, apontamos como resultado a sistematização de uma base teórica sobre o tema. Com isso, cumprindo parte dos objetivos no que se refere aos conhecimentos sobre as bases históricas e civilizatórias na compreensão das religiões de matrizes africanas, e de sua importância no trato da educação das relações étnico-raciais. Em especial, como estudante guineense nascido na capital do país, Bissau, este pertencimento me permite ter acesso a discussões que não tive ao longo da minha vivência educacional.

Desta forma, apresentamos como as principais discussões sobre o tema: 1) Na dimensão civilizatória discute-se a necessidade do entendimento que os africanos ao longo de sua história produziram potentes processos civilizatórios, com constituição de reinos e impérios.

Com isso, constituíram religiões tradicionais “[...] marcadas pela crença num ser criador em espíritos de ancestrais e da natureza que controlavam a vida de todos nas aldeias [...]” (MATTOS, 2011, p. 208). Portanto, a vida social não se separava da dimensão religiosa. Esta concepção é trazida no processo escravização para diferentes

lugares na diáspora africana, caracterizando uma continuidade transatlântica, mesmo com a tentativa de apagamento da dimensão civilizatória de base africana. No dizer de Bokolo (2012 *apud* ANTONIO, 2015, p. 119):

> A África não é apenas berço da humanidade, ela é berço das sistematizações teóricas, dos processos educativos, dos sistemas técnicos e das experiências em todos os níveis. Dentro desses contornos, a África, entendida a partir dos países e dos lugares, é vital para a continuidade das civilizações.

Assim, os legados africanos na diáspora, estão em sintonia com os valores civilizatórios presentes em sociedades negro-africanas, conforme ressalta o trabalho de Fábio Leite (1990, p. 1- 15), que aponta elementos comuns em diferentes sociedades. Tais elementos, organizam a existência de marcos civilizatórios constituídos de princípios estruturantes que, a despeito das "suas realidades singulares", revelam uma concepção de ser e estar no mundo. Assim, configura-se um processo religioso contínuo, que estarão presentes no Brasil, alicerçados pelos valores como:

- Força vital – energia primordial que está presente em todos os seres e que pode ser a todo momento mobilizada e recuperada;
- Palavra/oralidade – aqui a concepção de sopro divino e de respeito aos conhecimentos transmitidos ao longo da vida pelos mais velhos;
- "Ser humano"/corporeidade – entendido como a importância de compreender as pessoas de forma integrada corpo, espiritualidade e transcendência;
- Socialização/comunitarismo – aqui se remete ao papel primordial exercido pela comunidade, que contribui no cuidado com o todo;
- Morte – é concebida com um momento descontínuo da energia vital que é equilibrada por rituais que denota continuidade do sujeito como ancestral;
- Ancestralidade/memória – liga-se ao princípio de imortalidade do ser humano que contribui em sociedade e reelabora nossa história a todo momento;
- Família – é organizada como extensa onde a comunidade cuida de si e do outro a partir das linhagens tanto do pai quanto da mãe;
- Produção – tem como princípio a terra como sagrada e ao atendimento das necessidades da comunidade;
- Poder – no continente africano é entendido como a organização política em torno da autoridade de um rei articulado com o papel comunitário e dos mais velhos;

- Religiosidade – será tomada como parte essencial do ser humano na relação com outro e com o mundo natural e sobrenatural.

No Brasil, este debate será retomado como valores civilizatórios afro-brasileiros, como parte do esforço do projeto "A cor da cultura" como possibilidade de produção de práticas pedagógicas para a formação de educadores/as no trato da educação das relações étnico-raciais (ACOR DA CULTURA, 1996). Nesse caso, tais valores estarão marcados na organização das religiões de matrizes africanas, constituídos por diferentes nações de candomblé.

As nações aqui são entendidas como dimensões culturais de base africana que informam como se constitui a organização social e política das religiões de matrizes africanas na diáspora, não correspondendo necessariamente com a realidade geopolítica dentro do continente africano (Prandi,2001) , mas podendo se aproximar de características dos sujeitos trazidos forçadamente ao Brasil.

Dentro desta dimensão tem-se três grandes matrizes: Nação Ketu, Nação Bantu e Nação Jeje que vão constituir os candomblés no Brasil. Os estudos apontam que o candomblé se estrutura no Brasil a partir do século XIX a partir da aglutinação de diferentes referenciais africanos, indígenas e ocidentais.

A tradição bantu, se refere ao um conjunto de povos com um tronco linguístico comum, mas, em especial em dimensão filosófica "[...] onde o termo NTU designa a parte essencial de tudo que existe e tudo que nos é dado a conhecer à existência." (CUNHA JÚNIOR, 2010, p. 26). Nessa tradição, a filosofia liga-se, entre outras questões, ao fundamento do universo, onde seu valor supremo é a vida e a força que a impulsiona e dela emana. Essa energia vital, nessa tradição, é chamada de *Ngunzo*, pois "[...] o imperativo fundamental da filosofia banto é a afirmação categórica de que todo ser é força" (OLIVEIRA, 2003, p. 111). Essa cosmovisão irá constituir no Brasil o chamado Candomblé de Angola ou Congo-Angola, tendo como divindades os inquices, centrado na tradição de culto ao ancestral, a partir de processos iniciáticos.

Outra importante tradição veio desde a metade do século XIX, tidos como iorubás ou também nagôs, de diferentes grupos na atual Nigéria, República do Benin e Togo. Transportados especialmente para a Bahia, contribuíram para a implantação da cultura nagô naquele estado, reconstituindo suas instituições e procurando adaptá-las ao novo meio, com o máximo de fidelidade aos padrões básicos de origem. A mitologia dos iorubás é definida por ritos de iniciação aos Orixás, representando ancestrais

divinizados vinculados às forças da natureza, “cujo processo atribui senioridade iniciática, na comunidade, no transe místico e no oráculo do jogo de búzios ou Ifá” (SANTOS, 2016, p. 44).

A tradição jeje com menor informações acadêmicas são o culto aos chamados voduns, localizados em regiões da África ocidental e central, conhecido como Reino de Daomé.

Na esteira das proposições filosóficas e civilizatórias bantu e ketu, tem-se a constituição da Umbanda, nascida no Rio de Janeiro no final do século, cuja experiência religiosa remonta à constituição das “vertentes africanas às contribuições do kardecista francês, especialmente a ideia da comunicação com os espíritos dos mortos” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 142) aglutinando, ainda, a dimensão católica, em especial de dimensão popular e de elementos ameríndios representados pelos caboclos.

Formação de educadores/as e as religiões de matrizes africanas

No que se refere a dimensão educacional, considera-se importante situar que as Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais determinam o estudo do patrimônio, da história e da cultura africana e afro-brasileira no Brasil, como fundamental para todos.

Neste sentido, faz-se mister apontar o caráter educativo presente nas formas de organização das religiões de matrizes africanas, pois o sistema cultural negro-brasileiro,

> [...] na sua complexidade e dinâmica, expressa excelentemente bem as possibilidades curriculares encruzilhadas na formação e nas estabilizações das ruas, dos territórios, das rodas de samba e de capoeira, entre tantas outras manifestações culturais, em que os traços culturais comuns, a rigor uma cosmogonia, exigem o reconhecimento e, ao mesmo tempo, delineiam uma noção de currículo expandido desse sistema cultural e dos seus princípios estruturantes (ANTONIO, 2010, p. 123).

Para tanto, autores como Domingos (2014), Cunha Júnior (2010), Silva (2018) apontam haver uma dimensão pedagógica na forma como o conhecimento dentro dos terreiros são transmitidos, na medida que que a educação articulam processo de comunicação e interação social. Para Domingos (204, p. 134) “A pedagogia efetiva dentro do barracão funciona como fator determinante de manutenção, continuação da cultura e da religião negra, exerce a função de inclusão social e refúgio para sujeitos

discriminados". Assim, defende-se uma formação educacional a partir do complexo cultural que emerge da filosofia da ancestralidade, que exemplifica o alcance epistemológico desse sistema cultural, que é o objeto desse campo de conhecimento.

Desta discussão resulta conhecer a legislação federal que se focaliza na necessidade de um mergulho em dimensões históricas, sociais, antropológicas sobre a população negra para o conjunto da sociedade. Significa dizer que "[n]o caso da escola pública, é importante destacar que não se trata de negar seu caráter laico, mas, sim, de pautar a questão da religiosidade de matrizes africanas de forma ética, entendendo-a como uma dimensão da experiência humana [...]" (GOMES, 2015, p. 12). No entanto, no vasto universo multidisciplinar a que se destina, observam-se constantes desafios para discutir uma dimensão específica, as religiões de matriz africana, por conta de um olhar redutor de seu significado como reveladora de um universo filosófico, cultural e civilizatório. No entanto, também se evidenciam enormes dificuldades em se lidar com um aspecto essencial dessa tradição cultural, que são as religiões de matriz africana, por conta de diferentes argumentos.

Como pontua Santos (2015, p. 61), para ele há pelo menos três pressupostos básicos no debate sobre a intolerância no espaço escolar: "O primeiro é o de que a educação escolar constitui-se em espaço e tempo de formação de identidades socioculturais, de reprodução e enfrentamento de preconceitos e também de formas correlatas de intolerância", indicando seu papel contraditório ao lidar com esse tema.
O segundo pressuposto "[...] é o de que, em vários segmentos da sociedade brasileira, encontram-se atitudes de preconceitos e de intolerância com relação aos adeptos e às religiões de matrizes africanas", elementos que se vinculam ao debate de que a educação é atravessada por injunções sociais e políticas.

Por fim, o terceiro pressuposto "[...] é o de que a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais produzem uma invisibilidade das religiões de matrizes africanas pelas políticas educacionais [...]" – elementos que contribuem para o desinteresse de educadores(as) sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos que frequentam a sala de aula. Assim, deixam de compreender que essas vivências são produções da humanidade como quaisquer outras e que afetam a relação entre as pessoas e delas com o mundo.

Para a superação destas questões, na Unilab apresenta-se na fase inicial do curso uma componente curricular, que evidencia a necessidade de conhecer os princípios que norteiam a noção ancestral.

A componente curricular Filosofia da Ancestralidade e Educação tem sido ofertada no primeiro semestre do curso de Pedagogia, com carga horária de 60 horas, integrando o núcleo fundamental de conhecimentos oferecidos aos estudantes do curso em si quanto do bacharelado em Humanidades. A componente se propõe a ser uma reflexão teórica e prática sobre o universo da filosofia de base africana, da população negra no Brasil e afro-diaspórica, calcada em visibilizar a existência de valores civilizatórios, entre eles a ancestralidade, que é tomada como "categoria capaz de dialogar com a experiência africana em solo brasileiro" (OLIVEIRA, , 2012, p. 40).

Busca-se, assim, ampliar a compreensão sobre o arcabouço analítico propiciado pela a concepção de cosmovisão elaborada ao longo do processo de formação do sistema cultural de base africana e sua continuidade no escravismo criminoso no Brasil. Com isso, a dimensão ancestral ressignifica o tempo e o espaço de vivências dos negros/as:

> O sistema cultural negro-brasileiro, na sua complexidade e dinâmica, expressa excelentemente bem as possibilidades curriculares encruzilhadas na formação e nas estabilizações das ruas, dos territórios, das rodas de samba e de capoeira, entre tantas outras manifestações culturais, em que os traços culturais comuns, a rigor uma cosmogonia, exigem o reconhecimento e, ao mesmo tempo, delineiam uma noção de currículo expandido desse sistema cultural e dos seus princípios estruturantes. É desse complexo cultural que emerge o objeto da filosofia da ancestralidade, que exemplifica o alcance epistemológico desse sistema cultural, que é o objeto desse campo de conhecimento (ANTONIO, 2013, p. 122).

Nesse sentido, a componente deve subsidiar os estudantes para os elementos que implicam na elaboração de práticas pedagógicas com base em proposições descolonizadoras e calcadas nas experiências conduzidas pela história e a cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para desmistificar o domínio de base ocidental sobre a filosofia.

Para dar conta dessa perspectiva a componente transita por conceitos como: cosmovisão africana, corpo, mito, rito, tempo, ancestralidade. Relação comunitária. Importância do chão. Necessidade da diversidade e da alteridade. Religiosidade tradicional e sacralidade. Exu: para além do bem e do mal. Filosofia na perspectiva da cosmovisão africana. Ética e estética. Desafia-se a se compreender a importância da cosmovisão africana como interpretações necessárias em problematizar o pensamento filosófico ocidental, a partir da dimensão histórica e cultural trazida para o Brasil.

Dessa forma, as primeiras discussões dizem respeito a problematizar o conceito tradicional de filosofia, trazendo para a reflexão a discussão trazida por Ramose (2009, p. 8), onde, a partir do questionamento contemporâneo da existência de uma filosofia africana, ele reforça sua existência e desafia o pensamento ocidental a considerar que a experiência dos povos é o campo definidor da filosofia. Com isso, se amplia o entendimento da existência de uma filosofia africana que está alicerçada nas trajetórias civilizatórias dentro do continente africano e na diáspora.

> Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar.

Esse autor já evidencia que o pensar filosófico não se se situa como um saber sofisticado restrito aos acadêmicos, mas relacionado ao exercício prático, da vida social. No dizer de Noguera (2014, p. 13), nesse sentido "Filósofas e filósofos se ocupariam com questões profundas que manteriam distância de eventos corriqueiros 'desimportantes'". Questiona-se, desde já, esse pensar.

É no reforço desse universo civilizatório africano e na diáspora que o texto de Nascimento (2016, p. 162) aborda os elementos filosóficos que estão presentes nas religiões de matrizes africanas, em especial no candomblé.

> Assim, os candomblés, de modo generoso, oferecem às pessoas brasileiras um modo de viver que possibilite a salvaguarda de conhecimentos, valores, crenças em um contexto histórico que se esforçou por exterminá-los quando da saída compulsória das pessoas negras do velho continente negro. Por isso, poderíamos pensar os candomblés como uma religião definida como um modo de vida que se mostra como um *continuum* criativo entre nosso país e alguns lugares do continente africano.

A partir desse arcabouço teórico que paulatinamente vai reforçando a necessidade um conhecimento mais amplo sobre a filosofia africana em diferentes reflexões acadêmicas, vamos trazendo as bases para a discussão da filosofia da ancestralidade como parte significante deste debate.

Na obra de Oliveira (2012), ele evoca a importância da filosofia da ancestralidade como filosofia africana, reforçando que essa componente esta alicerçada na experiência social, política e cultural dos povos africanos e na diáspora (OLIVEIRA, 2009). Isto, significa, que essas dimensões são fundamentais para implementar na educação brasileira um conhecimento que está para além de uma base religiosa, mas como um sistema cultural que se alimenta dos saberes produzidos no continente africano e na diáspora, como desafio de se contrapor a um cotidiano balizado por um conhecimento ocidental. O autor aponta elementos que constituem a filosofia da ancestralidade, na medida que a ancestralidade "[...] é uma categoria analítica que contribui para a produção de sentidos e para experiência ética", reforçando que:

> [o]s temas da Ética, da Política e da Epistemologia são privilegiados e abordados de acordo com uma perspectiva geopolítica e geocultural que resultarão, em síntese, na perspectiva da Ancestralidade. Em solo brasileiro, a Filosofia da Ancestralidade reivindica para seu fazer filosófico a tradição dinâmica dos povos africanos – especialmente a tríade: nagô, jêje e banto-, como *leitmotiv* do filosofar. No entanto, seu contexto é latino-americano. Tem no mito, no rito e no corpo seus componentes singulares. Tem como desafio a construção de mundos. Tem como horizonte, a crítica da filosofia dogmaticamente universalizante e como ponto de partida a filosofia do contexto (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Para complementar essa dimensão ancestral amplia-se este debate a partir do texto de Pereira (2020) que começa a sistematizar um paradigma afroancestral assentado na cosmovisão africana e afro-brasileira, tendo como eixo a cosmovisão nagô-iorubá, como contribuição dentro da Unilab.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo coloca em evidência que há uma necessidade de conhecimento das religiões de matrizes africanas como patrimônio humano, e, que, portanto, precisam ser estudados na formação dos educadores/as na fase inicial e continuada. De forma, que a tarefa acadêmica subsidie ações de combate ao racismo e na ampliação de ações pedagógicas que contribuam em debelar o racismo religioso, por conta dos equívocos em torno deste tema.

Revela-se cada vez mais urgente a necessidade da promoção de espaços articuladores para essas reflexões, que possibilitariam a elaboração de saberes,

pesquisas e transformações na prática docente, em relação ao debate das relações raciais brasileiras. Isso significa, como bem nos lembra Fanon (2008), o romper com o estatuto colonial herdado com a escravidão, o extermínio físico, psicológico, simbólico de povos indígenas, bem como dos negros africanos e de seus descendentes.

Quer dizer, também, que a academia deve reconhecer o desenvolvimento político e tecnológico africano (NASCIMENTO, 2003), cujos conhecimentos e práticas lhes permitiram sobreviver no passado do escravismo criminoso. O desafio maior está em incorporá-los ao corpo de saberes que cabe à universidade, preservar, divulgar e assumir como referências para novos estudos.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. **Saberes e fazeres**, v. 3: modos de interagir - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

ANTÔNIO, Carlindo F. Descolonização do currículo escolar. In: SILVA, Geranilde; LIMA, Ivan; MEIJER, Rebeca. **Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar**. Redenção: Unilab, 2015.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia**: rito nagô. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. DOU de 10/01/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL, MEC/SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais. Acesso em: 30 ago. 2020.

CAPUTO, Stella G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. In: COSTA, Sylvio G., PEREIRA, Sonia. **Movimentos Sociais, educação popular e escola**: a favor da diversidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

CUNHA JUNIOR, H. SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

DOMINGOS, R. F. Pedagogias de Religiões de Base Africana, Transmissão do Conhecimento e Prática Cultural. In: LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela. Dossiê religiões de matriz africana em Marabá-PA**.** In.: **N'umbuntu em revista**. Ano 1, n. 01, Fortaleza: Imprece, 2014. Disponível em: https://numbuntu.unifesspa.edu.br/index.php/edicoes. Acesso em: 20 mar. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Nilma L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEITE, Fábio**.** Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. In: **África**: Revista do Centro de Estudos Africanos (USP), 18-19 (1). São Paulo: CEA, 1995/1996.

LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela. Dossiê religiões de matriz africana em Marabá-PA**. N'umbuntu em revista**. Ano 1, n. 01, Fortaleza: Imprece, 2014. Disponível em: https://numbuntu.unifesspa.edu.br/index.php/edicoes. Acesso em: 20 mar. 2020.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MATTOS, Regiane. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo; Contexto, 2011.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa. **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4).

NASCIMENTO, Wanderson F. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. In: **Ensaios Filosóficos**, vol. XIII, ago., 2016.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18, p. 28-47, maio-out/2012.

OLIVEIRA, Eduardo D. Epistemologia da Ancestralidade. In: **Entrelugares.** Revista Eletrônica de Sociopoética e abordagens afins. Vol. 1, número 2. Março/agosto, 2009.

PEREIRA, Linconly J. A. Paradigma afro-ancestral: reflexões iniciais de novas epistemologias a partir da cosmovisão nagô-yorubá. In: LIMA, Ivan C.; VILLACORTA, Gisela M. **Rede de colaboração educacional**: a Unilab em destaque numa dimensão afrocentrada. Fortaleza: Imprece, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação. Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697. Acesso em: 31/05/2020.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAMOSE, Mogose B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia Africana. In: **Ensaios Filosóficos**, vol. IV, out., 2017.

SANTOS, Erisvaldo P. do. **A formação de professores e religiões de matrizes africanas:** um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SCHULZ, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática, Petrópolis: Vozes, 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA DE QUALIDADE: DOS JESUITAS À PANDEMIA

Luzinete da Silva Figueirêdo [1]

RESUMO

Com o objetivo de analisar os caminhos percorridos pela educação nacional, este artigo busca compreender, bibliograficamente, o processo de formação histórica da escola no Brasil Colônia, a partir dos padres Jesuítas da Companhia de Jesus. A atualidade desta mesma educação baseia-se nos dados gerados pelo Fórum Mundial de Educação – Incheon 2015, em busca de uma Educação Inclusiva e Equitativa de Qualidade a nível mundial. Em relação ao contexto nacional conta-se com as contribuições da pesquisa da Fundação Carlos Chagas – Informe I de junho de 2020, sobre Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica, por serem estes dados relevantes e atuais sobre o processo de aprendizagem. A nível de proposta pós-pandemia para uma escola inclusiva, toma-se por base o documento da UNESCO que elenca dez pontos como alternativas viáveis no processo de implantação de uma "inclusão escolar" frente as grandes desigualdades sociais existentes ao longo do mundo. Trata-se de um trabalho relevante, atual, objetivando uma maior compreensão sobre a Educação Brasileira e sua condição histórica em busca da qualidade, equidade e igualdade.

Palavras-chave: Educação, Exclusão, Inclusão, Pandemia.

INTRODUÇÃO

A Educação, por ser uma prática social e efetivamente humana, torna-se instrumento de estudo constante nas mais diferentes realidades em que ela está inserida. Dessa forma, este trabalho se propõe analisar bibliograficamente a educação brasileira sob a perspectiva histórica de sua formação a partir dos Padres Jesuítas da Companhia de Jesus no Brasil Colônia. A seguir analisa-se a atualidade desta a nível mundial, com base no documento gerado pelo Fórum Mundial de Educação – Incheon 2015. Ainda sobre a realidade nacional busca-se na pesquisa da Fundação Carlos Chagas – Informe I de junho de 2020, dados atuais sobre Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Por fim, toma-se como base os dez pontos elencados pela UNESCO – Junho 2020, como possibilidades de implantação de Educação Inclusiva no pós-pandemia.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) – Lisboa, Portugal. E-mail: luzifigueiredo@hotmail.com.

Inicia-se a partir da implantação da escola no Brasil Colônia, a cargo dos Padres Jesuítas da Companhia de Jesus a escola nacional nasce com a especificidade de catequisar os índios, povos nativos, implantando nestes elementos da cultura europeia como a língua, a religião, as roupas entre outros. A dualidade da escola jesuítica é o ponto que a faz ser inserida aqui neste artigo, a existência da escola para índios e para os dominantes já era uma realidade no Brasil desde o início. Um segundo momento, toma-se por base a situação da educação brasileira no contexto do Fórum Mundial de Educação – Incheon 2015, em busca de uma efetiva Educação Inclusiva e Equitativa de Qualidade para todos os países, principalmente os que apresentam baixo nível de desenvolvimento relativo.

Inserem-se os dados atuais sobre a educação nacional, publicada pela Fundação Carlos Chagas – Informe I de junho de 2020, resultados da pesquisa sobre a Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Construindo assim, um contexto em que se percebe a educação e sua atuação junto à sociedade em diferentes momentos, caracterizando-a e, ao mesmo tempo identificando os processos de inclusão e exclusão existentes ao longo dos tempos e situações. Por fim, elenca-se os dez pontos sugeridos pela UNESCO – Junho 2020, como proposta pós-pandemia para uma escola inclusiva, vistos como alternativas viáveis no processo de implantação de uma "inclusão escolar" frente as grandes desigualdades sociais existentes ao longo do mundo.

METODOLOGIA

Considerando essa conjuntura, compreender teoricamente a realidade em que se encontram as escolas públicas frente a situação de pandemia, é buscar também, perceber como as diferenças sociais implicam na adaptação ou não dos menos favorecidos às novas realidades. Observando as propostas educacionais da Declaração de Incheon – Coréia do Sul – Maio de 2015, a Pesquisa realizada pela Fundação Osvaldo Cruz – Brasil – Maio 2020, e os 10 pontos de Compromisso Com a Inclusão, enunciados pela UNESCO em 2020 frente à pandemia, este trabalho referenciar-se-á elaborando um contexto no qual a educação escolar será analisada e, consequentemente caracterizada, para que se possa compreender as devidas diferenças e situações que remetem ao universo das aprendizagens nas periferias do mundo.

Sem querer esgotar o tema, desejo impossível nesse momento em que os acontecimentos ainda reagem à pandemia, busca-se registrar os fatos que marcam essa realidade. Contudo, trata-se de um estudo pertinente para os educadores, estudiosos, familiares, gestores que compreendem a realidade que hora se desvela sobre o mundo, tanto quanto para os alunos que podem se beneficiar das pesquisas que identificam os prós e os contras de uma mesma conjuntura, nesse caso, a educação. Opta-se pela revisão bibliográfica recente, por serem estes documentos atualizados, pertinentes, que configuram os números e situações que envolvem escolas, professores, alunos, bem como propostas que buscam minimizar as agruras que o momento desvela sobre todos os indivíduos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de Exclusão Escolar no Brasil é um fator histórico, chegou junto com o colonizador, ou seja, desde as primeiras escolas implantadas nas novas terras, regidas pelos religiosos da Companhia de Jesus, sob a ordem do Padre Manoel da Nóbrega, que o processo de aprendizagem das letras e dos números não era destinada para todos de forma igual. Enviados pela Igreja Católica para conquistar as almas dos gentios, os Padres Jesuítas utilizaram como metodologia a implantação das Missões para catequisar os índios, povos nativos, a partir da língua, das regras e da mudança de hábitos, o que deu grande resultado, pois estes permaneceram à frente das primeiras escolas brasileiras por mais de dois séculos. O resultado desse trabalho, não se pode negar, é que hoje o Brasil utiliza predominantemente a língua portuguesa e a prática da religião Católica.

A Exclusão Escolar no Brasil: Breve histórico

A educação escolar no Brasil nasce sob a égide da dominação e da exploração, modelo de colonização adotado e efetivado por mais de trezentos anos no país. Para Raymundo (1998),

> A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-

fé (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

Nessa situação colonial, nasce em agosto de 1549 na Bahia a primeira escola brasileira, fundada pela Companhia de Jesus, denominada escola de ler e escrever. Esta escola foi criada para atender a elite governante que chegara às novas terras em março do mesmo ano, com o Governo Geral de Tomé de Souza. Portanto, estas não atendiam aos índios, às missões sim, eram para os nativos, cujos objetivos de dominação eram bem definidos:

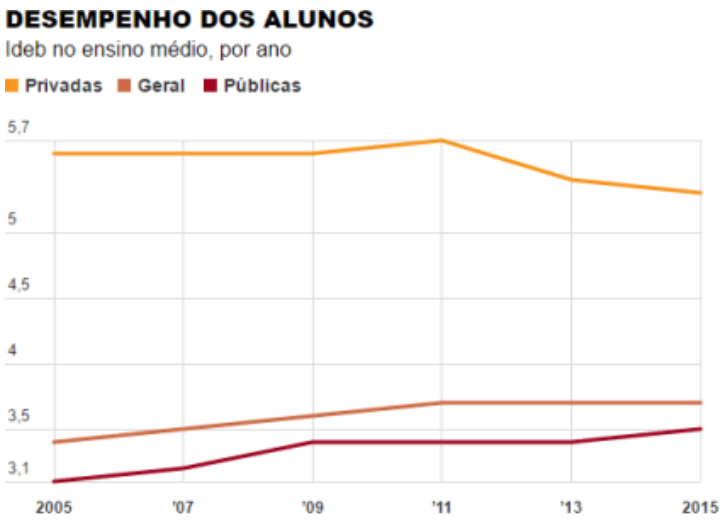
> • **objetivo doutrinário** – que visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios;
> • **objetivo econômico** – visava a instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira;
> • **objetivo político** – visava a utilizar os índios convertidos contra os ataques dos índios selvagens e, também, dos inimigos externos (SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B, 2008, p. 176).

Aprender a ler, escrever e contar, eram ensinamentos destinados aos dominantes, para os dominados restava o processo pelo qual a obediência era o objetivo maior. Nesse breve contexto, pode-se compreender que, desde os primeiros momentos as escolas brasileiras nascem com a função de reproduzir a desigualdade eminente na estrutura social vigente. Se a colonização pensou, implantou e efetivou essa prática, o Império reforçou, a República Velha reproduziu, e os tempos mais recentes a veste de novas roupagens, fazendo permanecer os números e situações de baixa aprendizagem ao longo dos anos, concretizando nas escolas, as situações de desigualdade que são tão explícitas na sociedade. A Figura 1 apresenta a triste realidade educacional brasileira, em que as escolas privadas continuam formando os dominantes e as escolas públicas os dominados, confirmados pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB entre 2005 e 2017.

A desigualdade no rendimento escolar entre escolas públicas e privadas, refletem as diferentes situações a que estão destinadas as populações de baixa renda no país, sabe-se que outros tantos fatores interferem no rendimento escolar, mas sobretudo, a questão da Educação como um Direito Humano, deve-se efetivar com equidade e qualidade para todos. Ainda em relação à Fig. 1, a distância que separa o nível de aprendizagem dos alunos das escolas públicas das escolas privadas soma quase dois pontos, um distanciamento que se reflete nos resultados da vida em sociedade, que destina uns e outros para realidades adversas. Essa distância entre os níveis de

conhecimentos apresentados no gráfico está também desenhada nas diferentes formas de moradia, nas opostas condições de empregabilidade e, sobretudo, no se fazer humano dentro da sociedade, um servindo e outro sendo servido, como se a mobilidade social fosse algo inalcançável, quando sabemos que não é, a todos, todos os direitos e condições de formação.

FIGURA 1 - Desempenho dos alunos: IDEB no Ensino Médio, por ano.



Fonte: INEP

A Escola na Declaração de Incheon

A realidade da educação pública no Brasil não difere muito de outras tantas ao longo do mundo, principalmente nos países que apresentam baixo nível de desenvolvimento relativo como no continente africano, América Central e Sul, entre outros. Países que tiveram um longo processo de exploração colonial, que buscam alternativas e novos olhares para uma realidade que se faz presente por longo tempo nas histórias locais. A implantação de Políticas Públicas para a Educação no Brasil ao longo do século XXI, vem minimizando a realidade da exclusão escolar. Considerando essa realidade, as novas alternativas voltam-se para a questão da qualidade e equidade da educação para todos a partir da inclusão, viabilizada pelo esforço nacional e, sobretudo, pelas instituições internacionais.

A Conferência de Incheon aconteceu em 2015, quando a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e o ACNUR organizaram o Fórum Mundial de Educação 2015, que contou com a participação de 160 países no qual fora

estabelecida uma nova visão sobre a Educação para os próximos 15 anos, tendo como marco de ação e objetivo “Assegurar a Educação Inclusiva e Equitativa de Qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A partir dessa estrutura, a conferência prioriza a garantia do “acesso e a conclusão de uma educação de qualidade para todas as crianças e todos os jovens, com pelo menos 12 anos de escolarização primária e secundária gratuita, pública, inclusiva, equitativa e de qualidade”. A partir desse argumento, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, diz respeito à Educação e a sua efetiva implantação (ODS, 2016, p. 27).

Para assegurar a Educação de Qualidade, alguns objetivos foram estruturados, buscando igualdade e equidade para as diferentes realidades educacionais que existem ao longo do mundo. Com uma visão ampla das reais necessidades que as escolas públicas dos países que apresentam baixo nível de desenvolvimento relativo necessitam, o Fórum Mundial de Educação apresenta metas que devem ser alcançadas até 2030, atentando para pontos como inclusão, respeito a diversidade, desenvolvimento sustentável entre outros. As metas para o Brasil serão aqui apresentadas de forma simplificada e brevemente analisadas com o olhar voltado para a inclusão e o respeito à realidade local. As Metas gerais adaptadas à realidade brasileira estão assim colocadas.

> 4. Educação de Qualidade
> Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS, 2016, p. 27).

Além de objetivar uma educação inclusiva e de qualidade, a meta 4 busca dar continuidade ao processo de aprendizagem ao longo da vida, por entender que esta se faz necessária em todo o tempo. Este documento, nas Metas 4.3 e 4.5, atenta para aspectos de grande importância, como as questões de gênero, raça, renda, território entre outras, respeitando as diferenças e as realidades que fazem parte da vivência de cada grupo. Não se busca somente a inclusão escolar, mas efetivamente a permanência no processo de aprendizagem, o que é de singular importância, desenvolver o gosto, o prazer de permanecer na escola e dela retirar todo conhecimento possível, não fazendo desta somente mais uma tarefa a ser cumprida.

> Meta 4.3 - Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços

> acessíveis.
> Meta 4.5 - Até 2030, [...]garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade (ODS, 2016, p. 27).

.

A preocupação com o desenvolvimento sustentável também foi elencando nas metas, observando o respeito ao Planeta, a vida humana por meio de estilos de vida sustentáveis e valorização da diversidade cultural. A Meta 4.7 busca o respeito pelo local tanto quanto o global como um direito humano a ser efetivado, um entendimento de que todos fazem parte de uma mesma realidade, o Planeta Terra, e, consequentemente todos devem cuidar a partir do ambiente em que vivem diretamente, o local, respeitando a diversidade e promovendo a cultura da paz e não violência.

> Meta 4.7 - Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusivo, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ODS, 2016, p. 27).

Outro aspecto relevante é a questão da infraestrutura nas escolas bem como o número de vagas ofertadas para os países de menor desenvolvimento relativo, atentando também para o processo de formação específica dos professores por área de conhecimentos. Estes aspectos dizem respeito a situações de que não é só estabelecer metas, mas se faz necessário ofertar vagas em número suficiente que atenda a demanda das diferentes realidades a quem as metas desejam alcançar. O propósito da formação continuada compreende a necessidade de professores que acompanhem as transformações que acontecem diariamente no processo de aprendizagem, não basta ser professor, tem que ser constante aprendiz. Estes aspectos são tratados na Meta 4.a, Meta e Meta 4.c apresentadas a seguir:

> Meta 4.a- Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para

> todos. Meta 4.b- Até 2020, ampliar em 50% o número de vagas efetivamente preenchidas por alunos dos países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, tais como os países africanos de língua portuguesa e países latino-americanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos no Brasil.
> Meta 4.c- Até 2030, assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam, promovendo a oferta de formação continuada, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, inclusive por meio de cooperação internacional (ODS, 2016, p. 27).

Apresentadas de forma resumida, as Metas formatadas para atender às necessidades da realidade do Brasil, trazem uma proposta coerente para as identidades regionais em relação a escola, buscando minimizar as situações de desigualdade existentes na educação nacional, compreendendo, principalmente, o olhar de forma especifica para os países de menor desenvolvimento relativo, que necessitam dessa sensibilidade para que possam transformar a realidade em que vivem por meio de oportunidades que são viáveis e necessárias. A partir dessa visão mundial e nacional, a educação emerge como o recurso fundamental, a partir do qual o conhecimento escolar pode chegar para todos que o busquem, desejem e tenham condição de aprender e fazer uso.

A Conferência Mundial de Educação – 2015 objetiva uma Educação Inclusiva e Equitativa de Qualidade para todos, isto porque, ao compreender que esta, a educação, desde a sua constituição, estabelecida por meio de seus objetivos e funções, é considerada um fenômeno social, pois atua na, e com a sociedade, estando relacionada diretamente às práticas políticas, econômicas, cientificas e cultural de um povo, formando assim, no conjunto das relações, os aspectos de identidade de uma sociedade. A educação faz parte de todas as sociedades, historicamente comprovada, a prática educativa acontece em todos os tempos e lugares desde que o homem se faça presente. Por ser uma prática especificamente humana, a educação e a sociedade estão interligadas, pois nos dois espaços a atuação humana se faz presente.

É importante notar que estas Metas foram estabelecidas para serem alcançadas até 2030, contando 15 anos para que sejam efetivadas, desde a sua elaboração. A busca pela inclusão e equidade de qualidade na educação, é luta de muitos que compreendem o valor da educação para a formação da humanidade, porém, não se contava com a

situação de pandemia que hora o mundo enfrenta. Assim, questiona-se a real situação da educação, no contexto dessa realidade tão adversa e frágil que se enfrenta no momento. Não se pode moldar a educação a nível mundial, mas pode-se buscar compreender a realidade do Brasil a partir de pesquisas realizadas ao longo dos últimos meses e caminhar em busca da sua transformação.

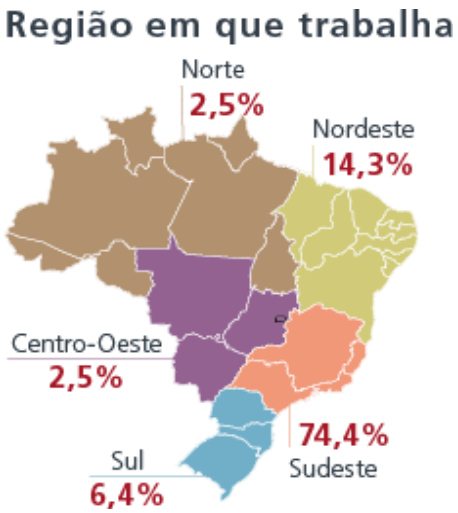
Educação Escolar em Tempos de Pandemia na visão de Professoras/es da Educação Básica

Diante de um cenário tão adverso, a educação escolar brasileira foi estudada pela Fundação Carlos Chagas, por meio de uma pesquisa que desenha o cenário educacional nacional a partir dos seres humanos que a compõe. Sabe-se que um número expressivo de escolas ficaram vazias, cerca de 81,9% dos alunos da educação Básica deixaram de frequenta-las, cerca de 39 milhões de pessoas, segundo a Unesco. A Escola parou, foi preciso, os cuidados com a vida era mais importante do que o processo de aprendizagem escolar. Diante dessa realidade, duas questões se tornam evidentes a nível nacional, segundo a Fundação Carlos Chagas no seu Informe 1 (2020, p.1): “garantir que os estudantes não sejam prejudicados em seu processo de escolarização e evitar o acirramento das desigualdades de acesso e de oportunidades”.

Para responder estas questões a Fundação Carlos Chagas foi ouvir a população envolvida na situação, participaram dessa pesquisa 14.285 docentes de todas as 27 Unidades da Federação, formando um perfil composto por 80,5% mulheres, 64,6% brancas, 50,6% atuam na rede estadual, 57,3% lecionam no ensino fundamental. Estas coletas foram realizadas no período de 30 de abril a 10 de maio de 2020 com percentuais de participação diferenciados por Região, sendo a Região Sudeste a de maior representatividade com 74,4%, seguida pela Região Nordeste com 14,3%, e as Regiões Norte, Sul e Centro-Oeste contabilizando um percentual de menos de 7% cada uma, como informa a Figura 2. Desta forma foi possível ouvir um pouco das diferentes realidades das escolas ao longo do grande país chamado Brasil. A situação de pandemia revestiu os profissionais da educação de novas e diferentes práticas educativas. Longe dos alunos e da escola fisicamente, os/as professoras e professores encontram-se com os alunos por meio de diferentes recursos, antes pouco utilizados, hoje os mais requisitados. Todo o planejamento elaborado na semana pedagógica do início do Ano Letivo de 2020 teve que ser revisto e alterado, fazendo com novas metodologias fossem

adotadas. De forma resumida, a pesquisa apresenta uma realidade pouco comum em relação à educação brasileira, os professores apresentam uma preocupação em organizar o tempo com os alunos, garantindo o conteúdo das disciplinas por meio de novas estratégias de ensino, nas mais utilizadas pelas professoras, ressalta-se o uso de materiais digitais via redes sociais (e-mail, WhatsApp, etc.) em todas as etapas/modalidades, como informa a Figura 3.

FIGURA 2 – Participação de docentes por região.



Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2020.

FIGURA 3 – Estratégias educacionais utilizadas



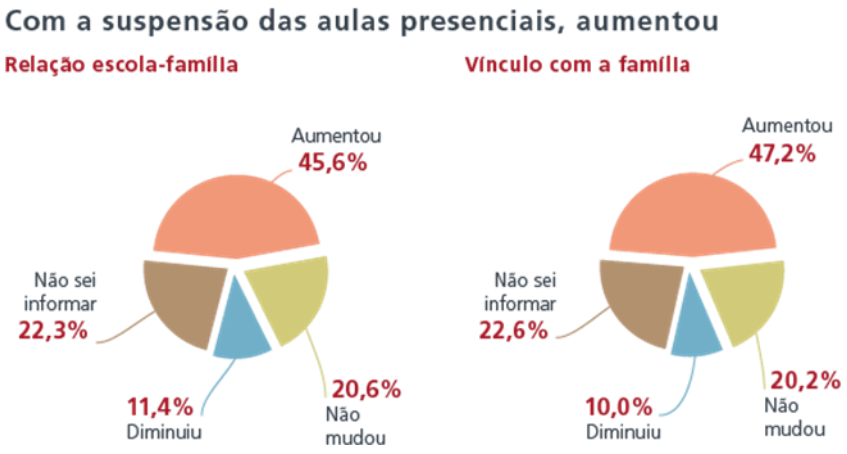
Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2020.

Tomando a Figura 3 como recurso de análise é possível perceber que materiais digitais como as redes sociais (77,4%), videoaulas (38,3%), aulas on-line (29,8%), são recursos amplamente utilizados nesse momento. Diante desse quadro, questiona-se a

situação em que se encontram as escolas rurais de comunidades distantes, as populações ribeirinhas que existem em grande número ao longo de todo o território brasileiro, mas que não contam com as redes de internet, nem com recursos tecnológicos que os mantenham conectados às novas realidades, como estão fazendo para continuarem aprendendo. A desigualdade social reflete diretamente no processo educativo em tempos de pandemia, nesse sentido, a concepção de escola inclusiva que tanto se busca ao longo dos anos, continua, na prática, sendo uma escola de inclusão excludente, aquela que consiste em incluir o aluno na escola, porém o mantem excluído por meio da desigualdade de direitos.

Fala-se em desigualdade de direitos o fato de que a maioria dos alunos das escolas públicas está incluída no processo escolar, mas não se compara aos alunos das escolas particulares que possuem recursos e condições para que continuem assistindo aulas on-line, atividades por meio de redes sociais e pais que possuem formação suficiente para acompanhá-los e juntos aprenderem. Os pais dos alunos das escolas públicas além de não terem os recursos necessários, em muitos casos não possuem domínio tecnológico suficiente para utilizá-los. A distância que separa uma realidade da outra é tão gritante, que chega a ser dolorosa. O vírus fez transbordar uma desigualdade social que estava camuflada ao longo dos tempos históricos do Brasil, revestindo-se de diferentes modelos representativos das sociedades vigentes em cada época.

FIGURA 4 – Relação Escola - Família



Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2020.

Outro aspecto que a pesquisa apresentou, está ligada a situação da relação família escola e os novos papéis sociais de cada uma delas junto aos alunos e filhos. A

relação família- escola apresentada na Figura 4 teve um aumento de 45,6%, remetendo a uma situação de que os responsáveis passaram a ser professores também, estão mais juntos aos filhos tanto quanto aos professores. Trata-se de um novo modelo de aprendizagem, para o qual os país e professores não estavam preparados, a adaptação teve que se tornar realidade. Essa mesma situação, representa um maior vínculo entre os familiares de 47,2%, as relações de saber aprender passam a serem efetivadas nas residências, construindo novos valores e relações presenciais entre pais e filhos. Esse momento de maior convivência entre família e escola pode ser visto como enriquecedor para ambos, pois pode desenvolver uma linguagem em comum para as duas maiores instituições de formação humana.

A pandemia revelou, segundo Bernard Charlot, na sua fala do Café Pedagógico (EDUCON - Agosto de 2020), uma "*necessidade lógica do ser humano, uma lógica de solidariedade*", distanciando-se das "*lógicas de concorrência generalizada que acontecem no mundo e nas escolas*". As novas situações de "*suspensão do cotidiano*" imposta pela pandemia, evidenciam, consequentemente, a "*fragilidade humana quanto espécie biológica que pode terminar a qualquer momento*", tanto quanto a "*valorização de pessoas que são invisíveis devido a desigualdade social, que se tornam valorosas nesse novo cotidiano*". Os novos "*normais*" obrigam um repensar de valores, situações e respeito a si e ao próximo, um processo de aprendizagem imposto e necessário por conta de um vírus.

Compreende-se nessa realidade tão adversa de pandemia, que as Ciências e os Órgãos Internacionais buscam soluções para minimizar as consequências negativas que possam afligir, ainda mais os já tão castigados do mundo, as populações marginalizadas, aquelas que não contam com a efetivação dos seus direitos quanto seres humanos. A ONU News, ao publicar os resultados de pesquisa da UNESCO, confirma uma triste realidade, "Covid-19: Unesco diz que 40% dos países não têm como apoiar alunos a distância." Essa realidade está detalhada no Relatório GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT - Inclusion and education: 2020 (UNESCO, 2020). Seguiremos estudando essa pesquisa objetivando a formação de um novo olhar sobre todos os povos.

Inclusão e Educação: Unesco 2020

A triste realidade descrita pela UNESCO em junho de 2020, “que 40% dos países mais pobres não apoiam os estudantes em situação de risco durante a crise da COVID-19 e pede por inclusão na educação”, acrescenta ainda, que um número crescente de escolas em todo o mundo está suspendendo as aulas para ajudar a conter novas ondas de contaminações pelo Covid-19, afetando 296 milhões de alunos. Este mesmo relatório contribui para maior entendimento dessa realidade, pois oferece,

> [...]análise aprofundada sobre os principais fatores da exclusão de estudantes em sistemas educacionais de todo o mundo, incluindo histórico, identidade e habilidades (ou seja, gênero, idade, local onde vivem, pobreza, deficiência, etnia, indigeneidade, língua, religião, status de migrantes ou deslocados internos, orientação sexual ou expressão de identidade de gênero, encarceramento, crenças e atitudes) (UNESCO, 2020).

O relatório apresenta realidades em que “menos de 10% dos países têm leis que ajudam a garantir a inclusão plena na educação”. Ainda sobre o relatório, este identifica um “aumento da exclusão escolar nos países de renda baixa e média-baixa, estes não apoiaram os estudantes desfavorecidos durante o fechamento temporário das escolas”, e pede que, no momento da reabertura das escolas, os países “deem atenção àqueles deixados para trás, com o objetivo de promover sociedades mais resilientes e igualitárias”. A partir dessa proposta, dez pontos são atribuídos como estratégias e respostas que asseguram a continuidade do ensino, apesar das ameaças do novo coronavírus à inclusão e a igualdade escolar. Atentaremos para alguns aspectos que também remetem a Educação Brasileira, elencando pontos com os outros documentos citados anteriormente.

Em primeiro lugar, todos os 10 pontos voltam-se para a realidade da “inclusão escolar”, tratam especificamente de medidas que viabilizam um olhar para cada realidade, de forma que as possibilidades existentes sejam elencadas e trabalhadas de forma a atender aos que nela se encontram. O primeiro e o segundo ponto sinalizam as escolhas das melhores ferramentas de comunicação, que possam atender e se tornarem eficientes no espaço que se fazem necessários, o importante é que estas funcionem e alcancem os grupos que delas precisam fazer uso no momento. Dessa forma, uma análise detalhada é muito importante, garantindo assim, que não se projete o uso de plataformas de internet num mundo que não conta nem com energia elétrica, e, cujos

alunos e professores desconhecem o domínio destas, é preciso não construir ou mesmo reforçar situações de exclusão. Seguem os pontos 1 e 2:

> 1 – Análise a resposta e escolha as melhores ferramentas - Escolha as tecnologias mais adequadas de acordo com os serviços de energia elétrica e comunicações da sua área, bem como as capacidades dos alunos e professores. Isso pode incluir plataformas na internet, lições de vídeo e até transmissão através da televisão ou rádio.
> 2 – Assegure-se de que os programas são inclusivos - Implemente medidas que garantam o acesso de estudantes de baixa renda ou com deficiências. Considere instalar computadores dos laboratórios da escola na casa dos alunos e ajudar com a ligação à internet (UNESCO, 2020).

Os pontos 3 e 4 dizem respeito a questão da segurança sobre as informações lançadas nas plataformas, de forma que estas garantam a privacidade dos alunos e alunas, tanto quanto tudo que a eles e elas digam respeito. Além destes aspectos, sugere-se a adoção de mecanismos que assegurem a conecção entre escolas, professores, alunos, famílias de maneira que se tornem meios pelos quais as situações mais delicadas possam ser resolvidas em conjunto. A pandemia mostrou quanto estas plataformas são necessárias num cotidiano escolar, se já estivessem efetivamente em funcionamento, talvez a realidade hoje fosse outra. Seguem os pontos três e quatro.

> 3 – Atente para a segurança e a proteção de dados - Avalie a segurança das comunicações online quando baixar informação sobre a escola e os alunos na internet. Tenha o mesmo cuidado quando partilhar esses dados com outras organizações e indivíduos. Garanta que o uso destas plataformas e aplicações não violam a privacidade dos alunos.
> 4 – Dê prioridade a desafios psicossociais, antes de problemas educacionais - Mobilize ferramentas que conectem escolas, pais, professores e alunos. Crie comunidades que assegurem interações humanas regulares, facilite medidas de cuidados sociais e resolva desafios que podem surgir quando os estudantes estão isolados (UNESCO, 2020).

Em se tratando diretamente da parte pedagógica, os pontos 5,6, e 7 alertam para a elaboração do novo calendário escolar para a volta as aulas, considerando as áreas afetadas e o nível de estudos e necessidades dos alunos junto a disponibilidade dos pais, pois eles também farão uso dessas metodologias. Os docentes também precisam de atendimento, a situação atinge a todos de formas diferentes, dessa forma a adoção de

uma ferramenta que tenha maior alcance se torna uma sugestão positiva. Seguem os pontos 5, 6 e 7 para conhecimento.

> 5 – Organização do calendário - Organize discussões com os vários parceiros para compreender a duração da suspensão das aulas e para decidir se o programa deve centrar em novos conhecimentos ou consolidação de currículo antigo. Para organizar o calendário é preciso considerar as áreas afetadas, o nível de estudos, as necessidades dos alunos e a disponibilidade dos pais. Escolha metodologias de ensino de acordo com as exigências da quarentena evitando métodos de comunicação presencial.
> 6 – Apoie pais e professores no uso de tecnologias digitais - Organize formações e orientações de curta duração para alunos e professores. Ajude os docentes com as condições básicas de trabalho, como rede de internet para aulas por videoconferência.
> 7 – Mescle diferentes abordagens e limite o número de aplicações - Misture as várias ferramentas disponíveis e evite pedir aos alunos e pais que baixem ou testem demasiadas plataformas (UNESCO, 2020).

Por fim, os pontos 8, 9 e 10 abordam as questões sobre avaliações e aprendizagens por meio de calendário específico considerando a capacidade de aprendizagem dos alunos, alertando para o tempo que devem ter as videoconferências, de forma que estas novas formas de ensino e aprendizagem venham agregar aos que dela fazem parte, novos valores e inclusão, contrariando a ideia de distância e exclusão. Seguem os pontos finais sugeridos pela UNESCO- 2020, como mecanismos que venham favorecer a educação inclusiva pós-pandemia.

> 8 – Crie regras e avalie a aprendizagem dos alunos - Defina regras com pais e alunos. Crie testes e exercícios para avaliar de perto a aprendizagem. Facilite o envio da avaliação para os alunos, evitando sobrecarregar os pais.
> 9 – Defina a duração das unidades com base na capacidade dos alunos - Mantenha um calendário de acordo com a capacidade dos alunos se concentrarem sozinhos, sobretudo para aulas por videoconferência. De preferência, cada unidade não deve exceder os 20 minutos para o ensino primário e 40 minutes para o ensino secundário.
> 10 – Crie comunidades e aumente a conexão - Crie comunidades de professores, pais e diretores de escolas para combater o sentimento de solidão e desespero, facilitando a troca de experiências e discussão de estratégias para enfrentar as dificuldades (UNESCO, 2020).

Compreende-se então a Educação antes, durante e depois da pandemia, como um direito humano previsto no Artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos que diz:

> Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (UNESCO, 1948).

A garantia da educação gratuita e de qualidade para todos objetivando o pleno desenvolvimento da personalidade humana é luta de longa duração, em se tratando da realidade brasileira. Essa busca, fragilizada nesse momento de pandemia, não minimiza o seu valor para os seres humanos, ao contrário, a pandemia não revoga as leis e as conquistas alcançadas até o momento como pode ser observada a partir do artigo 205 de nossa Constituição, que diz:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Historicamente, o direito a educação no Brasil, nem sempre foi para todos, ao contrário, durante longos períodos era destinado a determinadas classes sociais, deixando de lado uma boa parcela da população indígena inicialmente, escravos a seguir, baixa renda em outros momentos, como fora descrito anteriormente no início deste artigo. A desigualdade social é uma realidade alarmante no Brasil ao longo dos anos, e esta reflete diretamente em outras áreas da sociedade. O contingente populacional que alargam as filas dos SUS, das escolas públicas, os registros do Bolsa Família são representações dessa camada populacional a quem políticas públicas paliativas tentam minimizar a situação em que se encontram. Nas escolas públicas, estes estudantes representam a grande massa a quem os documentos citados aqui, buscam atender por meio de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Que a pandemia não seja justificativa para que os alunos das escolas públicas continuem sendo excluídos, colocados à parte do processo educativo, instrumento de formação e instrução fundamentais para que alcancem estruturas para guiar as próprias vidas na sociedade em que habitam. Que as escolas se tornem realmente inclusivas, que garantam o aperfeiçoamento contínuo de cada um dos que nela buscam os saberes, que o vírus causador de tantas transformações, não se torne um empecilho para que a sociedade brasileira continue fazendo o seu papel de reforçar os conceitos básicos da

educação estabelecidos na Constituição Brasileira de 1988: a educação é um direito de todos e todas; a educação é dever do Estado; a educação é dever da família; a educação deve ser fomentada pela sociedade (BRASIL, 1988).

Além disso, é preciso que as distâncias econômicas não distanciem os alunos dos espaços escolares, mas que este momento se torne um grito de alerta que possa unir família, sociedade e Estado assegurando a todos o mínimo de qualidade para uma sobrevivência digna e justa, como está disposto no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

De toda forma, que o passado histórico da Educação do Brasil não continue a ser reproduzido nas escolas atuais, colocando às margens os que mais necessitam de aprendizagem, os que têm esta como único recurso capaz de produzir em si, conhecimentos e habilidades que os capacitem para a vida do trabalho e da manutenção da vida. Utilizando a citação de um outro documento, que nesse contexto se faz importante reinterar, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, aprovada por meio de resolução do Conselho Nacional de Educação em 2017, na sua página 13, define o papel da Educação Básica na vida de todos os brasileiros, da seguinte forma:

> A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e,

> também, com os desafios da sociedade contemporânea... (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, que não precisemos de um vírus para dizer como a educação e a sociedade devem agir para minimizar as situações de desigualdade sociais e, consequentemente, as desigualdades educacionais que ocorrem no país ao longo dos anos e que se tornam mais evidentes nesse momento de pandemia. Vive-se um enorme desafio contemporâneo, onde o direito à educação, da forma como tradicionalmente conhecemos e praticamos, está inviabilizado temporariamente. Dessa forma, ao elaborar novas possibilidades e alternativas possíveis, na criação de uma cultura de pensar o processo de ensino-aprendizagem a inclusão seja a palavra-chave, seja o elo que liga as diferentes desigualdades que povoam o Brasil, ligando-os de tal maneira, que em breve, não seja mais possível distinguir uma realidade da outra, tornando-as mais igualitárias, respeitando o direito de todos em busca da formação.

Considerando esse contexto, a escola precisa repensar e exercer efetivamente sua função social, compreendendo que novas perspectivas devem ser criadas priorizando sobretudo a aprendizagem, o currículo e as avaliações, de forma que estes recursos se voltem para relações mais humanizadas e centradas no respeito ao próximo, contribuindo para uma sociedade mais justa e solidária. Se a escola lida diretamente com o aluno e sua realidade, ela compreende que não pode deixar nenhum deles de fora, ao contrário, o momento remete a concepção que novos desafios precisarão ser enfrentados, pois as consequências deste tempo presente e de tempos passados, impactaram e impactam as crianças e adolescentes, jovens e adultos, a sociedade e suas relações por um longo período.

A escola brasileira pós-pandemia, deve voltar-se para pensar no que de fato poderá ser implantado no processo educativo, no que pode realmente ser efetivado na realidade que temos. Esse futuro educacional deverá incluir uma bem estruturada articulação entre o Ensino Presencial e a Educação a Distância, considerando as diferentes realidades sociais que existem no país, nas quais muitos brasileiros não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade, realidade afirmada nos documentos analisados acima. Além disso, muitos professores não dominavam o uso das plataformas digitais, se fazendo necessários novas aprendizagens e adaptações. Muitos não contavam com uma mudança brusca de realidade, se elaborar, aplicar e avaliar atividades com o aluno perto já era difícil, imagine quão difícil deve ser realiza-

las à distância. Que as novas realidades nos unam, minimizando todas as modalidades de distâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento singular que vivemos desvela-se em um cenário mundial no qual os espaços sociais se tornam o palco das dinâmicas inesperadas da pandemia. Os atores são os sujeitos sociais que agem e interagem movidos por seus interesses ou situações, de forma coletiva ou individual. Nessa situação, entende-se, que as incertezas do momento geram desafios para todos e todas, e a escola, por ter um papel social relevante, torna-se aqui, nesse trabalho, o objeto a partir do qual se buscam novas soluções para se vencer os antagonismos sociais que caracterizam o Brasil ao longo dos anos. Sabe-se que muito se tem a discutir, entende-se que a escola não é a redentora, não se objetiva esgotar o tema, mas principalmente apresentar uma situação singular de pandemia e caracterizar efetivamente a conjunta escolar nesse momento. Principalmente uma escola que não se apresenta inclusiva desde o seu início e formação, situação que se torna gritante diante de uma pandemia.

Que a escola se transforme de tal maneira, que não seja necessário a intervenção de organismos mundiais para lhes dizer o que fazer, quando esta está tão perto e envolvida com a realidade dos alunos de forma direta. Que a escola possa enfrentar as incertezas do momento e seja capaz de promover aos estudantes a formação de um novo perfil, que estes se tornem protagonistas da sua própria construção do conhecimento, visando o fortalecimento da autonomia, superação das dificuldades, redução das desigualdades e meios que possibilitem o direito de todos e todas à educação de qualidade. Assim, que a escola brasileira seja o palco no qual os governantes pratiquem o direito de todos, desenvolvimento de novas habilidades e uma inclusão efetiva e equitativa de qualidade, que saibam reconhecer as necessidades locais sem que os globais tenham que sinalizar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf.

BRASIL**. Constituição Federal de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/c onstituição.htm.

CHAGAS, Fundação Carlos. **Educação Escolar em tempos de pandemia**. Disponível em https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1.

EDUCAÇÃO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. UNESCO. ODS - Organização de Desenvolvimento Sustentável 4. Educação de Qualidade. Brasília – DF, 2018. https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/184233/1/ODS-4-educacao-de-qualidade.pdf.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora **UFPR**.

SOUZA, Hebert José de. Como se faz análise de conjuntura. Petrópolis, **Editora Vozes**. 1984.

UNESCO – ONU News, **Perspectiva Global Reportagens Humanas**. 10 recomendações sobre ensino à distância. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691.

UNESCO - **Relatório de Monitoramento Global da Educação** (Relatório GEM) de 2020.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENTORNO SUL DO DISTRITO FEDERAL: ANÁLISE DO CENSO ESCOLAR/INEP DE 2007 A 2018

Marcella Suarez Di Santo[1]
Marcos Rodrigues da Paixão Silva [2]
Matheus dos Santos Silva [3]

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, Campus de Valparaíso de Goiás. Neste trabalho, apresenta-se uma análise das matrículas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva buscando compreender as políticas da educação inclusiva na região do entorno sul do Distrito Federal, a saber: Cidade Ocidental, Luziânia, Novo Gama e Valparaíso de Goiás. A partir dos resultados do Censo Escolar/Inep (2007-2018), verificamos o aumento das matrículas de estudantes com necessidades específicas e, em sua maioria, em turmas inclusivas. Esse aumento também se dá conforme o crescimento populacional e econômico na região. Dessa forma, destacamos nesse texto algumas reflexões da implementação das políticas de inclusão escolar nesse recorte temporal. Os primeiros resultados apontam que houve um aumento de matrículas de estudantes com necessidades específicas em classes comuns em todos os municípios analisados.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Inclusiva. Entono Sul do DF. Censo escolar/INEP.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz um estudo desenvolvido pelos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, participantes do Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica Tecnológica e Inovação (PIBICTI) do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, Campus Valparaíso. A análise do atual estado da arte da educação inclusiva e suas respectivas práticas de ensino e políticas públicas é oriunda da necessidade de

[1] Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e Professora do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, msdisanto@gmail.com;
[2] Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, marcosrps28@gmail.com;
[3] Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, matheusdossantos017@gmail.com.

compreender esse cenário numa região que historicamente, desde o seu surgimento, deparou-se com processos de exclusão e descentralização da classe trabalhadora para as periferias.

Essa região é denominada como o entorno sul do Distrito Federal e abarca quatro municípios da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE - DF e Entorno), a saber: Cidade Ocidental, Novo Gama, Valparaíso de Goiás e Luziânia. Analisou-se, também, essa região nos aspectos históricos, econômicos, demográficos e sociopolíticos para que pudéssemos ter uma maior referência para auxiliar na compreensão do desenvolvimento da educação especial numa perspectiva inclusiva. Além disso, salientamos a influência do legado histórico de formação na promoção de políticas públicas de educação inclusiva e no próprio desenvolver da educação especial nessa região.

Essas quatro regiões delimitadas nesse artigo e demais regiões do entrono do Distrito Federal são caracterizadas como cidades-dormitório[4], assim, predominantemente, servem apenas como descanso para grande parte dos trabalhadores do Distrito Federal. Nesse processo, a identidade desses indivíduos pode deparar-se com o não pertencimento desses espaços que ocupa.

Conforme Ojima, Pereira e Silva (2008), o termo cidade-dormitório

> traz em sua conotação um conjunto de percepções com carga negativa acerca do nível de desenvolvimento econômico e social do município envolvendo precárias condições de assentamento e de vida de sua população e nítida dependência de um aglomerado urbano vizinho. O seu uso normalmente está associado àquelas cidades que apresentam uma economia pouco dinâmica e cuja parcela significativa da população residente trabalha ou estuda em outra cidade, e que partilha de precárias condições de vida e está sujeita a algum processo de degradação ambiental.

Diante dos marcos normativos e legais que fortaleceram os desenvolvimento do sistema inclusivo nas instituições educacionais brasileiras (BRASIL, 2007, 2008, 2011), buscou-se compreender as necessidades educacionais específicas, mapear a atual situação da inclusão escolar e demais desafios na garantia da inclusão escolar de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos nas escolas municipais, estaduais, federais, privadas e demais instituições parceiras para a efetiva garantia do direito à educação.

Sabemos que na perspectiva da educação inclusiva a educação especial se caracteriza como uma proposta de educação inclusiva que rompe paradigmas

4

excludentes em todos os níveis e etapas de ensino. Dessa forma, torna-se evidente um dos principais objetivos da inclusão, qual seja: a garantia de acesso e permanência dos estudantes com necessidades especificas à educação regular. Partindo desses pressupostos sócio-históricos e educacionais desenvolvemos esse estudo referente ao estado da arte e o desenvolvimento da educação inclusiva nessa região.

METODOLOGIA

Nesse tópico, apresentamos os passos da pesquisa e seus resultados, bem como os caminhos metodológicos empregados.

Durante milhares de anos desde os povos pré-históricos o ser humano buscou compreender o mundo a sua volta através de mitos e explicações de cunho religioso, essa forma de pensar rendeu muitos frutos para a humanidade nos campos artístico, cultural e histórico, entretanto o responsável pela unificação da forma de entender o mundo e validar essas ideias foi o pensamento científico que requer a experimentação e observação como procedimentos básicos para a comprovação de algo.

Para Lakatos e Marconi (2001, p. 83),

> Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam estes métodos são ciências. Dessas afirmações podemos concluir que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos. Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

O método empregado durante uma pesquisa ou estudo é importante para que as pessoas que se mostrem interessadas consigam entender os dispositivos ultilizados até chegar-se ao resultado final.

A pesquisa que resultou nesse artigo teve inicio a partir de uma análise bibliográfica que segundo Silveira e Córdova (2009, p.37) [...] consiste em realizar o levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Essa etapa foi fundamental para o desenvolvimento do estudo, foram analisados e debatidos muitos textos que formaram a unidade básica necessária para a compreensão geral do que se trataria educação especial numa perspctiva inclusiva.

É possível ressaltar algumas produções literarias que foram de suma importância na etapa bibliográfica, como o livro “Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” da autora Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) e o livro “Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas” dos autores Marcos Moreira Paulino e Monica Pereira Dos Santos (2008), além disso muitos documentos como declarações, leis e decretos foram examinados, salientando a “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (1994), a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008) e a “Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009” (2009) que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.

Concluída essa etapa de “mineração bibliográfica” acerca da tentativa de entender o tema principal do estudo, a pesquisou avançou para a próxima etapa metodológica que se deu através de um caráter qualitativo e quantitativo. No âmbito qualitativo, a pesquisa volta-se para as particularidades que serão analisadas em um determinado contexto educacional. Segundo Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa não está voltada para a representatividade numérica, mas sim ao aprofundamento que visa à compreensão de um grupo social ou de organizações.

Foram observadas particularidades das instituições sociais estabelecidas como objeto de investigação tais como escola e família na qual permanecerá no viés da educação inclusiva por meio de entrevistas com a comunidade escolar considerada relevante para a correlação dos estudos das políticas públicas de educação inclusiva. O questionário elaborado para esta estapa da pesquisa seria estruturado inicialmente com perguntas específicas relacionadas ao tema e formuladas no âmbito da objetividade evitando assim interpretações errôneas, porém não foi possível ter a sua aplicação deferida por conta do fechamento das escolas no primeiro semestre de 2020. Diante do cenário da pandemia do Covid-19 pelo Brasil e todo o mundo, a pesquisa centrou-se na análise documental deixando para um segundo momento a etapa de pesquisa de campo.

De outro modo, há o complemento da pesquisa no âmbito quantitativo na qual os dados coletados de deram por via da análise do censo escolar de 2007 a 2018 na modalidade educacional especial. Esses dados auxiliaram no reconhecimento da real situação da educação inclusiva, na região do entorno sul do Distrito Federal, como os avanços e as mazelas existentes nessa comunidade.

De acordo com Fonseca (2002, p. 20),

> diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Dada a densidade das informações coletadas no Censo Escolar, podemos ter um retrato da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nesses municípios pesquisados. No entanto, há uma necessidade de complementação dessas informações por meio do estudo de campo, que ainda será desenvolvido. Com o aprofundamento da realidade escolar desses municípios, acreditamos que possamos desenvolver ações de formação continuada de professores e demais profissionais no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, de forma articulada, para atender as necessidades específicas das escolas públicas da região.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do amparo legal da Lei n° 9.394/1996, educação especial passou a ser reconhecida legalmente como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Assim, esse marco legal influenciou a criação de políticas e ações públicas que impulsionassem a inclusão.

Diante da análise do Censo Escolar dos anos de 2007 a 2018, destacamos alguns resultados pertinentes para a pesquisa. Apresentamos o número de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivass referente às quatro regiões. Entretanto, nesse quantitativo, não inclui matrículas de turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Após a realização da compilação dos dados das matrículas da educação especial nos quatro municípios, apresentamos os gráficos seguido de uma análise descritiva

sobre o comportamento das quantidades de matrículas no recorte temporal já delimitados (2007-2018).

Os gráficos a seguir referem-se ao número de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas. Ainda assim, estão incluídas as matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de ensino regular e/ou EJA em classes exclusivas e/ou classes comuns desde os anos iniciais até o ensino médio em classes exclusivas e/ou classes comuns. Na EJA estão incluídas as seguintes etapas: EJA Ensino Fundamental e EJA Ensino Médio. Entretanto, nesse quantitativo, não inclui matrículas de turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No município de Novo Gama, percebe-se um aumento gradativo no número de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas nos anos iniciais. Nos últimos quatro anos (2015-2018), esses números apresentaram pouca variação, em torno de 130 matrículas. De 2017 para 2018, percebe-se um crescimento das matrículas nos anos finais, de 36 para 56 matrículas. Ainda assim, em 2018, a quantidade de matrículas nos anos finais (56) não chega a cinquenta por cento (50%) da quantidade dos anos iniciais (126). Dessa forma, destaca-se a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental com maior prevalência de matrículas de educação especial no município do Novo Gama.

Na etapa do ensino médio, há um crescimento significativo das turmas que se inicia em 2014 e perdura até 2018. Na modalidade da EJA, vemos uma aproximação desses números de matrículas e com pouca variação da quantidade de turmas dessas tuas etapas (fundamental e médio).

Em Valparaíso de Goiás, nota-se um aumento progressivo no número de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas, nos anos iniciais e finais. Nos anos iniciais, destacam-se dois períodos de aumento dessas matrículas, o primeiro período (2009 - 2012) inicia-se com (144) matrículas e se finaliza com 282 matrículas, representando um aumento de 138 matrículas. Ainda assim, o segundo período (2013 - 2016), apresenta no primeiro ano (2013) um total de (255) matrículas e no último ano (2016) com (370) matrículas, totalizando um aumento de (115) matrículas nos anos iniciais. Assemelhando os anos finais com os iniciais, percebe-se uma aproximação do número de matrículas no ano de 2018, sendo os anos finais com (295) matrículas e nos anos finais com (367) matrículas.

Com referência à etapa do ensino médio destaca-se o período de (2016 – 2018), com um crescimento de (52) matrículas. Na modalidade da EJA, embora no último ano (2018), ter havido um crescimento na EJA do ensino fundamental e médio, destaca-se a EJA do fundamental com o maior quantitativo de matrículas, sendo (89) matrículas na EJA do nível fundamental e (22) matrículas na EJA do ensino médio.

Na Cidade Ocidental, verifica-se um aumento contínuo, de matrículas nos anos iniciais, a partir de 2011 com 274 matrículas até 2013 com 370 matrículas representando um aumento de 96 matrículas nesse período. Além desse período, destaca-se, também, o período de 2015 a 2017 que se inicia com 261 matrículas e cresce gradativamente até chegar a 319 matrículas, apresentando um aumento de 58 matrículas. No entanto, de 2017 para 2018, nos anos iniciais, constata-se, um decréscimo de 38 matrículas. Nos anos finais, no período (2014 – 2018), inicia-se um crescimento progressivo com 129 matrículas no ano de 2014 e com 192 matrículas no ano 2018, totalizando um aumento de 63 matrículas nesse período. Assim, destaca-se, a etapa dos anos iniciais com o maior quantitativo de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas no município de Cidade Ocidental.

Na etapa do ensino médio, destacam-se os anos de 2017 e 2018 com os maiores quantitativos de matrículas sendo 20 matrículas em 2017 e 25 em 2018. Na modalidade da EJA, destaca-se a etapa do ensino fundamental da EJA, com o maior quantitativo de matrículas comparado com a etapa do ensino médio da EJA, a verificar no ano de 2018 com 25 matrículas da EJA do fundamental e 5 matrículas da EJA do ensino médio.

Na cidade de Luziânia, verifica-se, nos anos iniciais o destaque para o maior quantitativo de 581 matrículas no ano de 2017. Entretanto, mesmo apresentando um crescimento significativo no período de (2013 – 2016) totalizando um aumento de 147 matrículas, apresentou também no último ano 2018 uma diminuição de 141 matrículas comparadas com o ano de 2017. Nos anos finais, percebe-se um aumento crescente que se inicia em 2015 com 85 matrículas e se perdura até o ano de 2018 com 186 matrículas, representando nesse período (2015- 2018) um aumento de 101 matrículas. Entre os anos iniciais e finais, constata-se a predominância do quantitativo de matrículas dos anos iniciais.

Na etapa do ensino médio, destaca-se o quantitativo de 96 matrículas no ano de 2009. Esse quantitativo se mantém em um crescimento estável, com pouca variação para mais ou para menos, até o ano de 2018 com 91 matrículas da educação especial. Na modalidade da EJA, evidencia-se a etapa do ensino fundamental no ano de 2013 com

203 matrículas sendo o maior quantitativo. Na etapa do ensino médio da EJA, nos anos de 2010, 2012, 2013 e 2014 não foram notados os números de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas.

De forma geral, podemos constatar que entre os quatro municípios analisados quanto ao número de de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas evidencia-se a etapa dos anos iniciais com a maior abrangência dessas matrículas. Após a etapa dos anos iniciais, ressalta-se a etapa dos anos finais com o segundo maior destaque e logo após a etapa do ensino médio. Por último, ainda comparando esses quatro munícipios, percebe-se que na modalidade EJA (fundamental e médio) há um menor quantitativo de matrículas quando comparada às outras etapas como; ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio.

No município de Valparaíso de goiás e na cidade ocidental, no ano de 2018, podemos ver uma aproximação entre a quantidade de matrículas dos anos iniciais e finais. Esse acontecimento pode ser visto como algo positivo por talvez ser resultado de alguma política de educação inclusiva que tenha promovido o acesso, o êxito e permanência dos estudantes na instituição escolar. No entanto, enquanto a aproximação no município de Valparaíso de Goiás ocorre entre um crescimento das duas etapas (anos iniciais e finais), na Cidade Ocidental essa aproximação ocorre por influência maior da diminuição de matrículas nos anos iniciais.

Após essa análise descritiva, quanto ao ao número de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas, podemos iniciar uma análise mais profunda sobre os principais fatores que motivaram e determinaram o aumento, a diminuição e também a estabilidade do quantitativo de matrículas da educação especial em cada município.

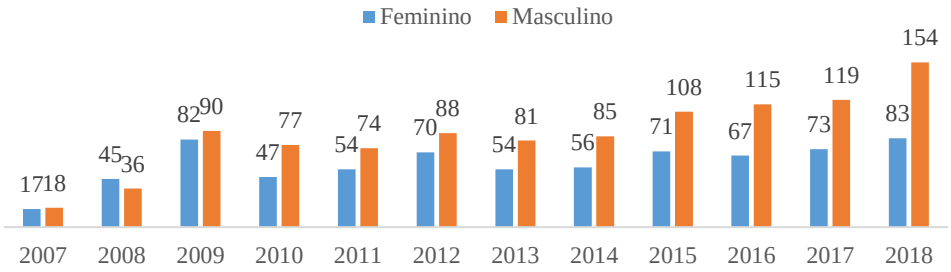
Além da análise descritiva das matrículas da educação especial, há também a análise das turmas de turmas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas. Nessas turmas estão incluídas as classes exclusivas e/ou classes comuns que possuem alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de ensino regular e/ou EJA.

Entre as turmas dos municípios de Novo Gama, Valparaíso de Goiás e Cidade Ocidental, constatamos uma aproximação entre os números de turmas da educação especial com o destaque nos anos de 2017 para 2018. Entretanto, o município de Luziânia apresenta nesses dois anos (2017 e 2018) um número maior de turmas nos anos finais do que nos anos iniciais do ensino médio.

Após essa breve análise das matrículas e turmas da educação especial nos municípios do entorno sul do Distrito Federal, analisamos os marcadores de sexo e raça nas matrículas da educação especial em classes comuns. Para as categorias de sexo, seguimos as já estipuladas no censo escolar/INEP, quais sejam: feminno e masculino. Nos marcadores de cor/raça , seguiu-se também as categorias estipuladas no censo escolar/INEP, quais sejam: não declarado, branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

Nos gráficos a seguir com um recorte temporal de 2007 a 2018, apresentaremos os números de matrículas da educação especial em classes comuns, pelo sexo e cor/raça nos quatro municípios: Novo Gama, Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental e Luziânia. No entanto, nesse quantitativo não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inclui matrículas de alunos do sexo feminino e masculino nas categorias de cor/taça com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA.

Gráfico 01: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo, no município de Novo Gama.



Fonte: INEP, 2019.

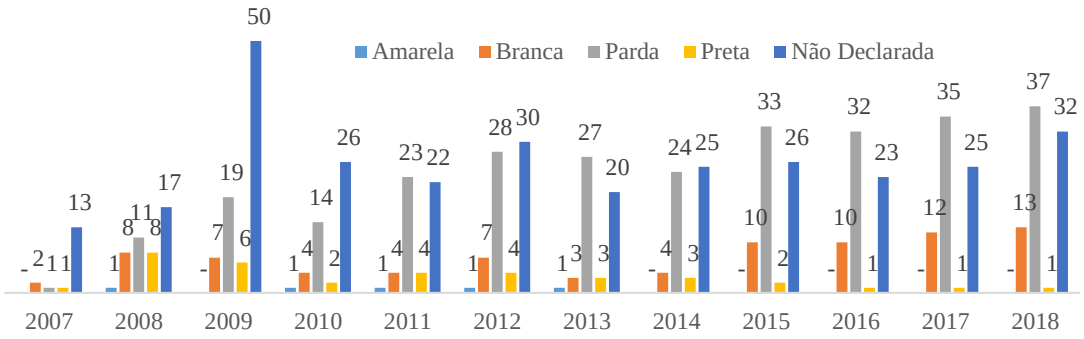
No gráfico acima, é apresentado o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo, no município de Novo Gama. É apresentado uma comparação entre o número de matrículas de estudantes do sexo feminino e masculino no recorte temporal (2007-2018).

Nota-se que, em grande parte dos anos, o quantitativo de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo, destaca-se o sexo masculino com a predominância do maior quantitativo de matrículas. Nesse cenário, há uma exceção no ano de (2008) apresentando (45) matrículas do sexo feminino e (36) matrículas do sexo feminino. No período de 2013 a 2018, percebe-se um maior distanciamento da quantidade de

matrículas do sexo masculino comparadas às matrículas do sexo feminino, evidenciando-se assim em (2018) com uma diferença de (71) matrículas.

Ainda sobre o município de Novo Gama, apresentaremos o número de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo feminino e cor/raça.

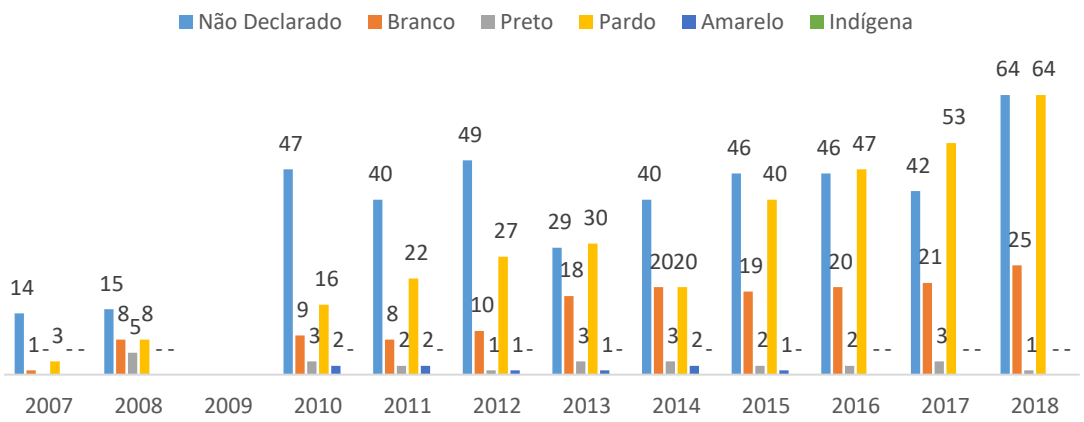
Gráfico 02: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo feminino e cor/raça, no município de Novo Gama.



Fonte: INEP, 2019.

Nas matrículas do sexo feminino, observa-se a predominância da quantidade de matrículas não declaradas quanto a cor/raça e as declaradas como pardas. Nesse recorte temporal (2007-2018), em relação ao quantitativo, as raças/cores preta e amarela concentram a menor quantidade de matrículas. Na raça/cor preta constatamos uma baixa gradativa com início no ano de 2008 com 8 matrículas, até 2015 com 2 matrículas. Após esse decrescimento, no período de (2016 - 2018), a quantidade de matrículas de estudantes do sexo feminino na cor/raça preta manteve-se constante, apresentando uma (1) matrícula. Além disso, nos últimos três anos (2016 - 2018), tanto as matrículas não declaradas quanto à cor/raça e quanto às declaradas como pardas apresentaram um crescimento. Na categoria de "não declarada" apresentou um aumento de 23 para 32 matrículas e na categoria "parda" aumentou de 33 para 37 matrículas. No município de Novo Gama, não houve registros de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo feminino na cor/raça indígena.

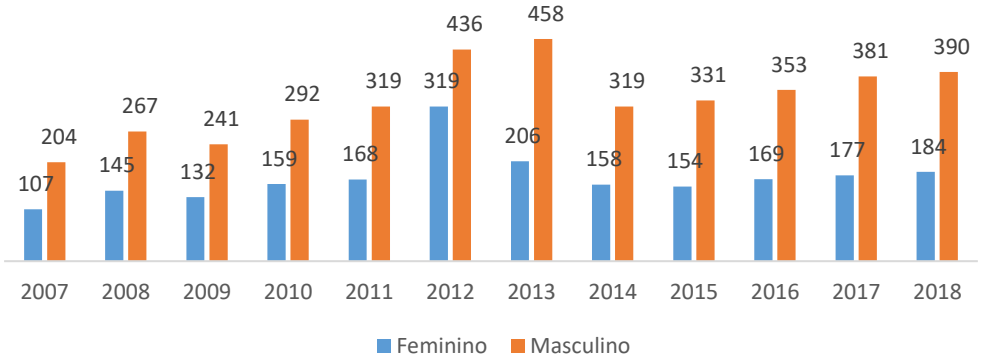
Gráfico 03: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo masculino e cor/raça, no município de Novo Gama.



Fonte: INEP, 2019.

Verifica-se um aumento gradativo do número de matrículas do sexo masculino, da educação especial em classes comuns, na categoria de cor/raça "não declarado". Entre os anos de 2017 para 2018, nessa categoria dos "não declarado" houve um aumento de vinte e duas (22) matrículas, chegando na mesma quantidade de matrículas declaradas na categoria "parda" em 2018. Nesse contexto, entre as raças/cores, a raça parda destaca-se com a maior quantidade de matrículas nesse recorte temporal. Entre as raças/cores parda e amarela, são apresentadas quantidades similares do quantitativo de matrículas. Entretanto, no período de (2016 - 2018), não é constatado nenhum quantitativo de matrículas na categoria amarela. Na raça/cor preta nos últimos nove anos (2009 - 2018), o quantitativo dessas matrículas se mantém entre 3 e 1. No gráfico acima, no ano de 2009, a quantidade dessas matrículas não foi informada. Contudo, no município de Novo Gama, não houve registros de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo masculino na cor/raça indígena.

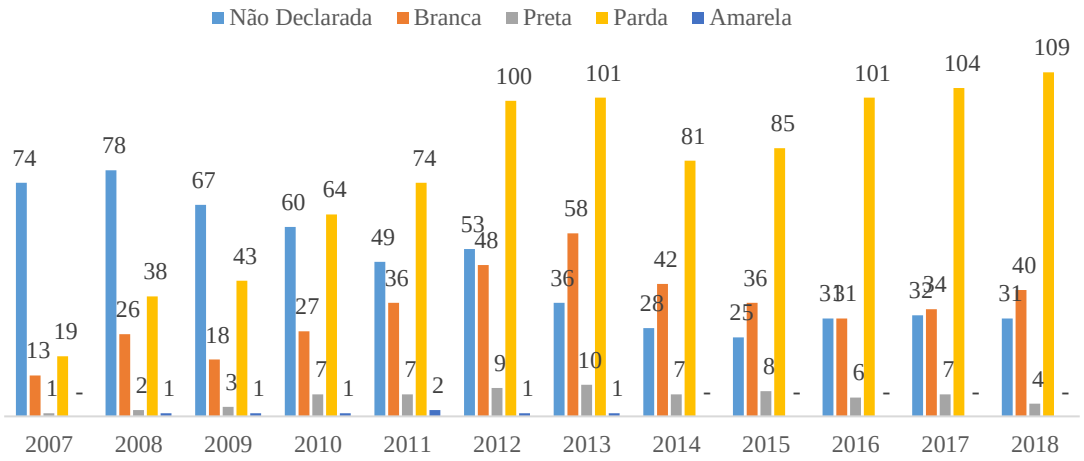
Gráfico 04: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo, no município de Cidade Ocidental



Fonte: INEP, 2019.

Constata-se que, em todos os anos desse recorte temporal, o as matrículas da educação especial do sexo masculino destacam-se com o maior quantitativo. No ano de 2013 apresenta 458 matrículas do sexo feminino e 206 matrículas do sexo feminino. Quanto ao quantitativo de matrículas do sexo feminino, em 2015, havia 154 matrículas, passando para 169 em 2016, 177 em 2017 e 184 em 2018, apresentando um crescimento contínuo de matrículas registradas.

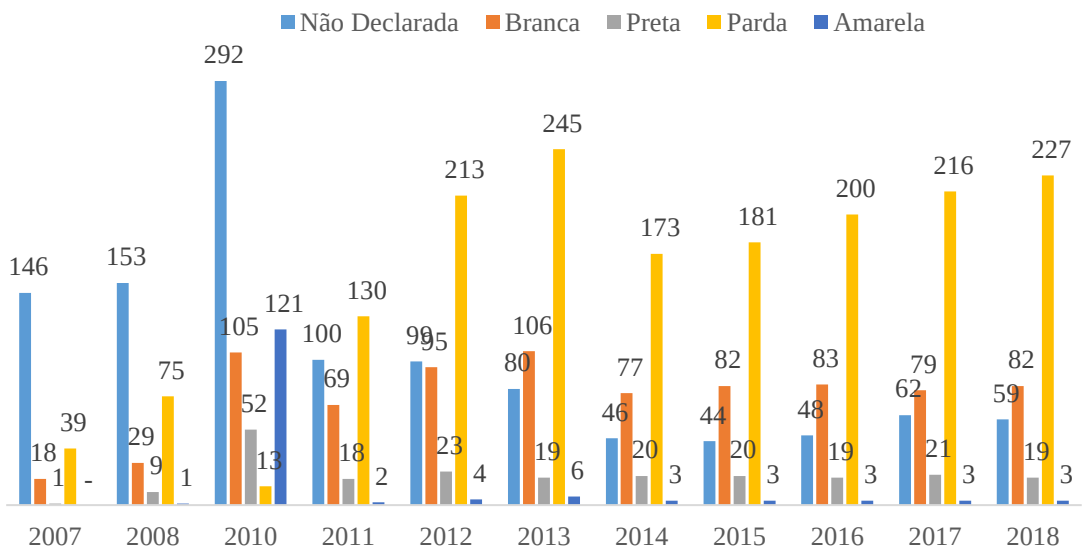
Gráfico 05: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo feminino e cor/raça, no município de Cidade Ocidental



Fonte: INEP, 2019

Observa-se que, entre as categorias de cor/raça, destacam-se as “não declaradas” e “pardas” com o maior quantitativo de matrículas da educação especial do sexo feminino. Entretanto, ao longo desse recorte temporal, percebe-se uma diminuição gradativa raça/cor “não declarada”. Nessa cor/raça, em 2009 apresentou 67 matrículas da educação especial do sexo feminino, passando para 53 em 2012 e 25 em 2015. No entanto, a cor/raça “parda” apresentou um crescimento em 2012 com 100 matrículas e em 2018 com 109 matrículas. Quanto a raça/cor branca, possui um maior destaque no ano de 2013 com 58 matrículas. Na raça/cor “amarela”, no recorte temporal, a quantidade de matrículas varia entre 1 e 2, tendo também alguns anos sem o quantitativo dessa cor/raça. Na raça/cor preta, destaca-se o ano de 2012 com 9 matrículas, passando para 10 em 2013, 7 em 2014, chegando a 4 em 2018. No município de Cidade Ocidental não houve registros de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo feminino na cor/raça indígena.

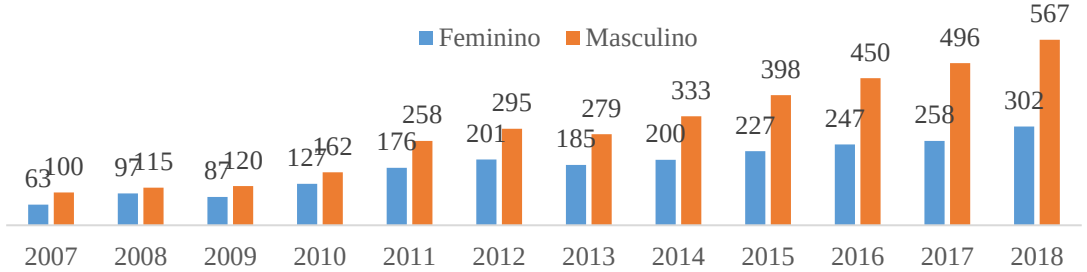
Gráfico 06: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo masculino e cor/raça, no município de Cidade Ocidental



Fonte: INEP, 2019.

Entre os anos de 2007 a 2010, nota-se a predominância do quantitativo das matrículas da cor/raça "não declarada", com 146 matrículas em 2007, 156 em 2008 e 292 em 2010. Na cor/raça parda, destacam-se os anos de 2012 com 213 matrículas da educação especial do sexo masculino, 2013 com 245 matrículas e 2018 com 227 matrículas. Na raça/cor preta, destaca-se o quantitativo no ano de 2010 com 52 matrículas e 21 em 2017. Na raça/cor amarela, ressalta-se o ano de 2010 com 121 matrículas e nos anos posteriores variando entre 6 e 2 matrículas. No período, (2015 – 2018), o quantitativo de matrículas da raça/cor branca mantém-se com pouca variação sendo em 2015 e 2018 com 82 matrículas. No município de Cidade Ocidental, não houve registros de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo masculino na cor/raça indígena.

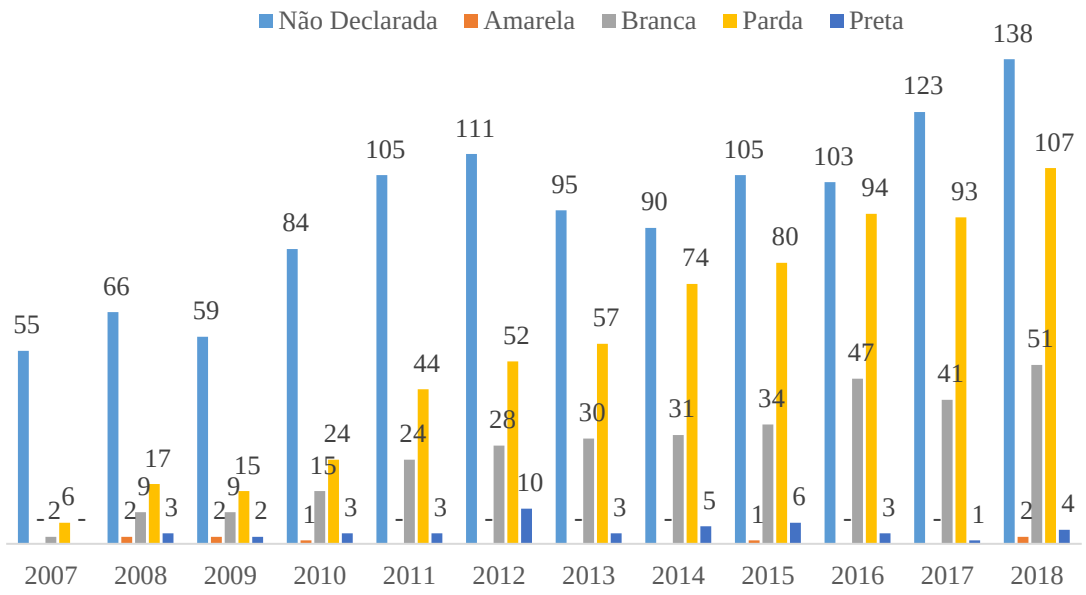
Gráfico 07: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo, no município de Valparaíso de Goiás.



Fonte: INEP, 2019.

Em Valparaíso de Goiás, no recorte temporal (2007- 2018), percebe-se que o número de matrículas da educação especial referente ao sexo masculino é maior e, também, possui um rápido crescimento. Esse crescimento se destaca no ano de 2013 com um total de 279 matrículas, passando para 333 em 2014, 398 em 2015, 450 em 2016, perdurando esse crescimento até o ano de 2018 com 567 matrículas da educação especial do sexo masculino. Ainda assim, nessas matrículas do sexo feminino, constata-se, também, um crescimento das matrículas a partir do ano de 2013 com 279 matrículas que se perdura até em 2018 com 302 matrículas representando um avanço de 23 matrículas no período de (2013 – 2018).

Gráfico 08: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo feminino, no município de Valparaíso de Goiás.

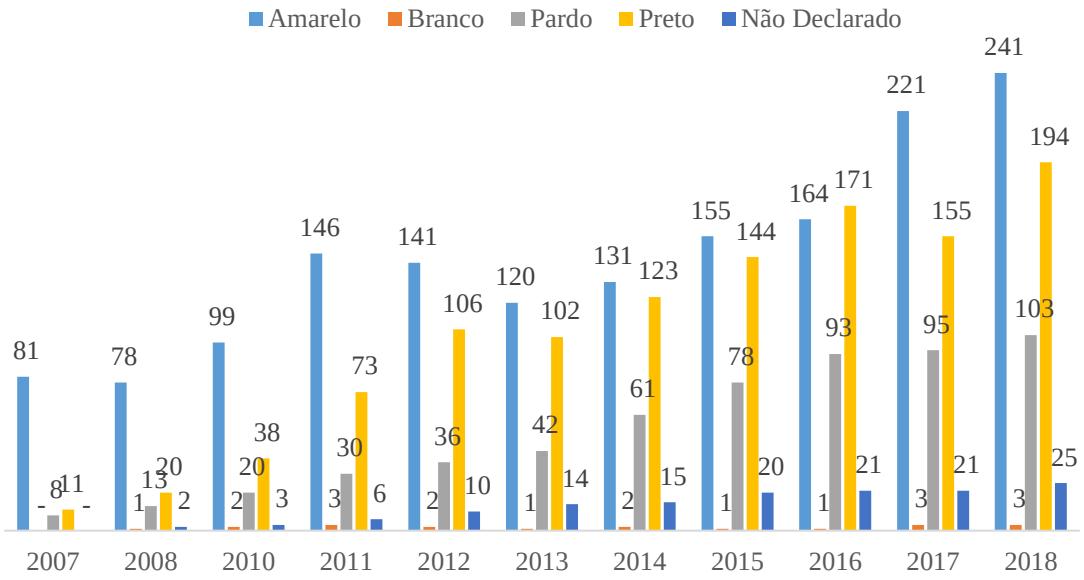


Fonte: INEP, 2019.

Constata-se que, entre os números de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo feminino destacam-se as “não declaradas” e “parda”. A cor/raça “não declarada” ressalta-se no ano de 2018 com 138 matrículas, sendo esse número o maior quantitativo, quando comparado aos demais anos. Destaca-se, também, o crescimento das matrículas da cor/raça parda a começar no ano de 2009 com 17 matrículas, passando para 2011 com 44, 2013 com 57, 2016 com 94, e por fim 2018 com 107 matrículas da educação especial do sexo feminino na cor/raça parda. Na cor/raça preta, ressalta-se o ano de 2012 com 10 matrículas, sendo esse número o maior quantitativo entre os demais

anos do recorte temporal (2007- 2018). Na raça/cor amarela, durante o recorte temporal, as matrículas variam entre 1 e 2 matrículas, chegando também a não apresentar em alguns anos números de matrículas registradas. Por fim, quanto a cor/raça branca, no ano de 2017 para 2018, verifica-se um aumento de 10 matrículas, passando de 41 matrículas em 2017 para 51 em 2018. No município de Valparaíso de Goiás, não houve registros de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo feminino na cor/raça indígena.

Gráfico 09: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo masculino, no município de Valparaíso de Goiás.

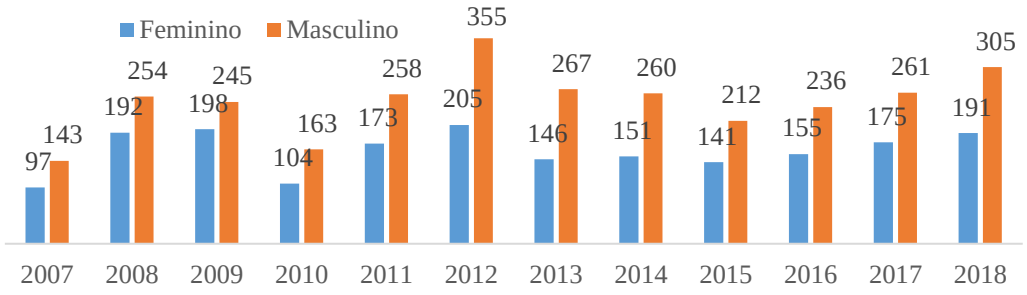


Fonte: INEP, 2019.

Constata-se, entre o número de matrículas da educação especial em classes comuns quanto ao sexo masculino, as raças/cores “amarelo” e “preto” com o maior destaque para o quantitativo de matrículas. Nota-se um crescimento contínuo de matrículas da raça/cor preta no ano de 2013 com 102 matrículas, passando para 123 em 2014, 144 em 2015, chegando a 2018 com 194 matrículas, totalizando um aumento de 92 matrículas da educação especial na raça/cor preta no período de (2013 – 2018). Quanto à raça/cor amarela, destacam-se os anos de 2017 com 221 matrículas, e o ano de 2018 com 241 matrículas. Ademais, na raça/cor branca, de 2017 para 2018, o número de matrículas se mantém o mesmo, nesses dois anos, com 3 matrículas. Na raça/cor parda, apresentou 93 matrículas em 2016, 95 em 2017 e 103 em 2018, representando um aumento contínuo. Além disso, na raça/cor branca, apresentou 1 matrícula em 2008, 2

em 2012, 1 em 2016, e 3 em 2018, demonstrando pouca variação no número de matrículas. Contudo, quanto a raça/cor não declarada, ressalta-se o ano de 2018 com o quantitativo de 25 matrículas. No município de Valparaíso de Goiás, não houve registros de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo masculino na cor/raça indígena.

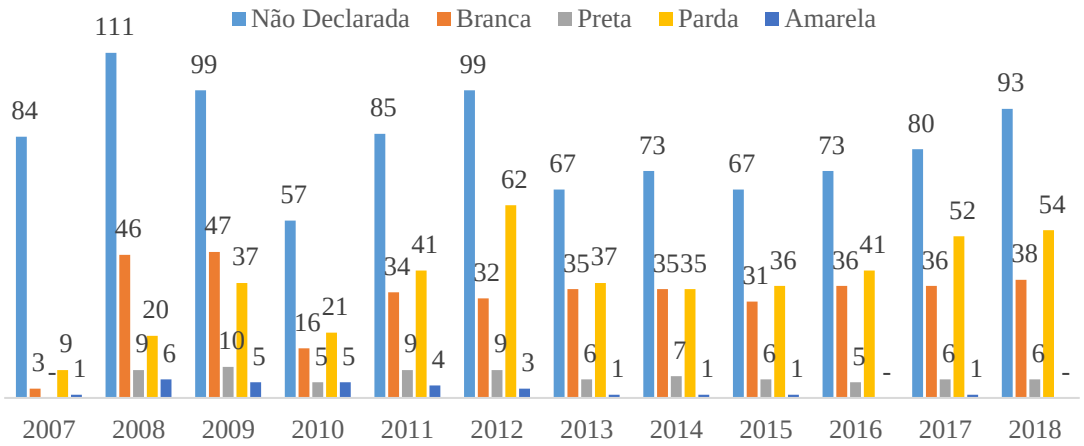
Gráfico 10: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo, no município de Luziânia.



Fonte: INEP, 2019.

Verifica-se nesse recorte temporal, que em todos os anos, em relação ao número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo, no município de Valparaíso de Goiás destacou-se o sexo masculino. Nesse cenário apresentou uma diferença no ano de 2012 entre o sexo masculino com 355 matrículas e o feminino com 205, efetuando-se uma diferença de 150 matrículas. No ano de 2018, fazendo essa mesma comparação nota-se uma diferença de 114 matrículas, com a predominância do quantitativo de matrículas do sexo masculino.

Gráfico 11: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo feminino e cor/raça, no município de Luziânia.

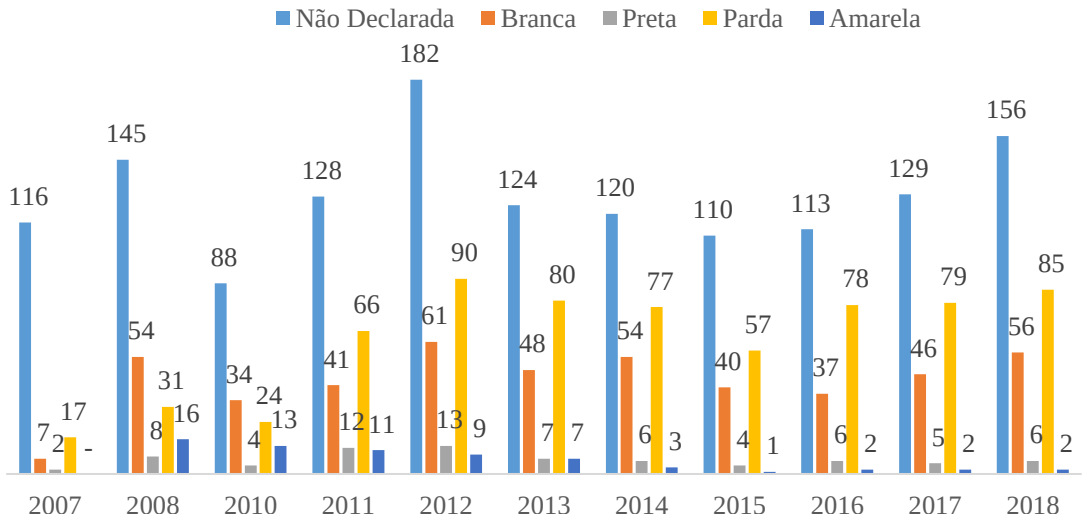


Fonte: INEP, 2019.

Entre as matrículas da educação especial, predomina-se as matrículas em relação a cor/raça as categorias de “não declarada” e “parda”. No período de (2015 – 2018)

nota-se um crescimento contínuo da quantidade de matrículas na categoria de "não declarada" passando de 67 matrículas em 2015 para 93 matrículas em 2018. Além disso, destaca-se também, o quantitativo de matrículas na categoria parda em 2012 com 62 matrículas, sendo o maior número nesse recorte temporal. No ano de 2009, apresenta-se (9) turmas da cor/raça preta, sendo o maior quantitativo. Ademais, entre os anos de 2013 a 2018, a quantidade de matrículas dessa raça/cor varia entre 5 e 7 matrículas. Na cor branca, constata-se no período de (2015 – 2017) uma estabilização da quantidade de matrículas nesses três anos com um total de 36 matrículas. No município de Luziânia, não houve registros de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo feminino na cor/raça indígena.

Gráfico 12: Informações sobre o número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo masculino e cor/raça, no município de Luziânia.



Fonte: INEP, 2019.

No município de Luziânia, destacam-se as matrículas do sexo masculino quanto a cor/raça "não declarada" e "parda". Quanto a cor/raça "não declarada", ressalta-se o ano de 2012 com 182 matrículas e o ano de 2018 com 156 matrículas. Na cor/raça parda, também se destacam, em relação ao quantitativo de matrículas, o ano de 2012 com 90 matrículas e o ano de 2018 com 85 matrículas. Com referência à raça/cor preta, nos últimos três anos (2015 – 2018), a quantidade de matrículas dessa cor, se mantem entre 5 e 6 matrículas. Quanto a raça/cor "branca", evidencia-se o crescimento de matrículas, entre os anos de 2017 para 2018, um aumento de 10 matrículas, saindo de 46 matrículas em 2017 para 56 em 2018. Por fim, no município de Luziânia, não se verificou o número de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo

masculino na cor/raça indígena. No município de Luziânia, não houve registros de matrículas da educação especial em classes comuns, por sexo masculino na cor/raça indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a importância do entorno sul do DF para o estado de Goiás e para o Distrito Federal, buscamos compreender o comportamento social e legislativo da educação inclusiva nos quatro municípios participantes dessa unidade geográfica. O princípio democrático de uma educação para todos deve ser resguardado em todas as instâncias da sociedade tendo em vista que a igualdade de condições de acesso, permanência e êxito na escola é estabelecido constitucionalmente.

Diante dos resultados expostos e demais análises realizadas nesse estudo, identificamos um avanço do registro de matrículas e turmas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que percebe-se o aumento das turmas e estudantes em classes inclusivas e não em classes exclusivas. Diante das teorias que abordam as vantagens da inclusão escolar de todos os sujeitos, verificamos que nesses 11 anos analisados, os municípios têm priorizado a inclsusão de estudantes com necessidades específicas em classes comuns. Para análise futura, os pesquisadores se comprometem em dar continuidade aos estudos em campo, verificando as especifidades que professores e gestores relatam nas escolas públicas dos quatro municípios pesquisados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. 2. Ed. 2011. 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: 10 ago. 2019

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record,1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar da educação básica 2007-2012:** Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) - Anexo II. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/consultamatricula>. Acesso em 10 ago. 2019.

_____. Censo escolar da educação básica 2013-2018: Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) - Anexo II. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 10 ago. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OJIMA, R.; PEREIRA, R. H. M.; SILVA, R. B. **Cidades-dormitório e a mobilidade pendular: espaços da desigualdade na redistribuição dos riscos socioambientais?** In: XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambú/MG. **Anais...** Brasil, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008.

SANTOS, M. P. S.; PAULINO, M. M. (orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. **A pesquisa científica.** In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31 -42.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PENEDO/AL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS[1]

Adriana Silva Nascimento [2]
Janayna Souza [3]

RESUMO

Esse artigo analisa a educação inclusiva ofertada nas escolas públicas do município de Penedo/AL, objetivando discutir as metas e as estratégias do Plano Municipal de Educação aprovado em 2015 sobre os aspectos que tratam especificamente dos estudantes com deficiência. Como aspectos teórico-metodológicos utilizamos a pesquisa qualitativa e a análise documental, fundamentada teoricamente na pedagogia da diferença, essencialmente a partir de Mantoan (2015). Como resultados verificamos que das 20 metas apresentadas pelo município, a atenção ao público da educação especial aparece na Meta 2, com uma estratégia; e na Meta 4, com 11 estratégias. Concluímos dizendo que apesar dos avanços do setor jurídico acerca dos direitos educacionais do estudante com deficiência em âmbito nacional e local, na praxe escolar, atrelada ao ensino tradicional, o processo de rotulação, integração e exclusão ainda são realidades recorrentes.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Pedagogia da diferença.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil em meados dos séculos XIX era caracterizada como "um artigo de luxo" e privilégio apenas para os nobres, os detentores do poder econômico. O acesso à educação era restrito e monopolizado, tornando evidente a violação dos direitos humanos e, assim, com o descontentamento dos educadores, surgiram as lutas pelos direitos igualitários para todos e o acesso à educação pública e de qualidade para todos e

[1] Esse estudo é um excerto do Projeto de Iniciação Científica intitulado "Educação Inclusiva: o que o professor de Ciências Naturais/Biologia tem a ver com isso?", realizada no ciclo PIBIC 2019-2020 e financiada pela Universidade Federal de Alagoas.

[2] Graduanda do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, *campus* Arapiraca, Unidade Educacional Penedo, integrante do Grupo de Estudos em Educação, Inclusão e Aprendizagem (G-IDEIA/GEDIC/CNPq/UFAL), vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação, Currículos e Diversidades (GEDIC/CNPq/UFAL), adriananascimento19@hotmail.com;

[3] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), docente adjunta da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, *campus* Arapiraca, Unidade Educacional Penedo, coordenadora do Grupo de Estudos em Educação, Inclusão e Aprendizagem (G-IDEIA/GEDIC/CNPq/UFAL), vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação, Currículos e Diversidades (GEDIC/CNPq/UFAL), souzajanaynapaula@gmail.com.

todas não somente para pessoas com deficiências, mas também as marginalizadas. Essa é uma luta que já vem sendo travada e continua até os dias atuais.

Levando em consideração o que diz a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5º, todos são iguais perante a lei, porém, viver em um país de desigualdades, colocar os parâmetros de igualdade, respeito e fazer valer os direitos ao cidadão delegados é um grande desafio, mediante a proporcionalidade em sentido estrito entre o grau de afetação e a realização dos seus direitos. Em contrapartida, a discriminação e a exclusão começam quando se classificam o sujeito quanto ao padrão estabelecido pela própria sociedade, catalogando entre rico ou pobre, normal ou anormal, intelectual ou apedeuto.

Após as reflexões e discussões sobre essas concepções e as situações excludentes a sociedade começa a se organizar e a lutar por melhoria e pela quebra da discriminação e exclusão de grupos marginalizados socialmente nos diversos âmbitos, tais como, educação, trabalho e étnico-cultural, trazendo benefícios e o sistema jurídico passou a reconhecer e estabelecer leis que garante a inclusão social.

Essas leis foram além das escalas relativas e marcou o cenário jurídico da educação inclusiva no Brasil, alcançou a educação garantindo o direito para todos e dever do Estado e da família, promovendo atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Considerando essas premissas, a fundamentação teórica desse estudo está alicerçada na pedagogia da diferença, essencialmente a partir de Mantoan (2013; 2015).

No debate sobre a inclusão educacional encontramos duas concepções para o termo “diferença”: aquele que é utilizado para *excluir*, e aquele que é utilizado para *incluir*. A diferença como exclusão, é colocada em prática quando o estudante autista está na sala de aula, mas as suas atividades diárias são exclusivas e diferenciadas das atividades dos outros estudantes, revelando uma situação de exclusão. Segundo Mantoan (2015), essa tendência em diferenciar o ensino na escola comum para certos grupos de estudantes ou mesmo para um único estudante é uma prática que não corresponde à educação verdadeiramente inclusiva, ao contrário, ela limita a participação social.

Em contrapartida, a pedagogia da diferença é construída no entendimento pleno da inclusão, ou seja, buscando não descaracterizar o que cada estudante tem de peculiar. Nessa perspectiva, para que a inclusão seja realizada, a escola deverá acolher a diferença de todos os estudantes, pois “a diferença tem natureza multiplicativa, reproduz-se, amplia-se; não se reduz jamais ao idêntico e já existente. A diferença

diferencia-se continuamente. Seres humanos, somos todos assim! “ (MANTOAN, 2015, p. 87).

Pensando sobre essas questões, percebemos que há poucos estudos que se debruçam sobre a educação inclusiva ofertada no município de Penedo/AL, assim, decidimos realizar essa pesquisa objetivando apresentar e discutir as políticas de inclusão educacional do município após a aprovação do Plano Municipal de Educação em 2015 identificando se nas escolas ocorrem inclusão ou integração dos estudantes com deficiência.

METODOLOGIA

O presente estudo se baseou em uma pesquisa qualitativa e de análise documental, pois utilizamos como *corpus* da pesquisa alguns dos documentos oficiais que abordam a educação inclusiva no Brasil, em Alagoas e no município de Penedo.

A pesquisa documental utiliza-se de métodos e técnicas para a compreensão e análise de documentos dos mais diversos tipos, de grande relevância e rico em informações.

Para Cellard (2008), a análise documental auxilia na observação do processo de crescimento e evolução de indivíduos, grupos sociais, conceitos, conhecimentos, comportamentos e práticas, que possui grande autenticidade e confiabilidade. Sendo assim, a pesquisa documental constitui-se como uma importante ferramenta para obtenção de informação, pois são fontes de registros e acordos firmados com total veracidade, ou seja, considerados cientificamente autênticos.

Segundo Chizzotti (2005, p. 18), uma pesquisa fundamentada com base em informações documentadas é essencial, pois há possibilidade de conhecer a situação histórica e atual sobre o problema que se intenciona a investigar.

Com base nisso, foram realizadas leituras exploratórias dos documentos nos âmbitos nacional, estadual e municipal listados a seguir:

Nacional:

– 2008: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;

– 2009: Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência;

– 2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Estadual:

– 2016: Plano Estadual da Educação de Alagoas.

Municipal:

– 2015: Plano Municipal da Educação de Penedo

As leituras buscaram identificar, compreender e explicar os princípios oficiais relativos à educação inclusiva.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL: UMA VISÃO PANORÂMICA

Historicamente, a educação inclusiva no Brasil está marcada por inúmeras iniciativas oficiais, das legislações e normas a partir da década de 1960 aos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação vigentes atualmente. Nesse contexto, observamos a importância das políticas públicas para assegurar o direito de todos e todas à uma educação pública e de qualidade e entendendo que elas sozinhas não podem dar conta de todas as demandas que surgem quando temos em mente a praxes pedagógica.

Considerando esse contexto, é importante recuperar os preceitos de alguns desses documentos. Assim, iremos compreender alguns dos princípios e propostas oficiais da Política Nacional de Educação Especial de 1994; da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; da Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); e da Lei Brasileira de Inclusão (2015).

De partida, é oportuno dizer que o movimento inclusivo tem uma história de aproximadamente trinta anos. Carneiro (2013), nos diz que a inclusão educativa como movimento planetário caminhou de forma deslinear e no campo educacional, tomou corpo verdadeiramente na Europa a partir de 1990. Os documentos publicados naquele momento buscavam a integração ou o incentivo à integração dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994, tinha como objetivo promover a integração do estudante com deficiência no ensino regular e uma das críticas apontadas sobre essa Política residia na “falta de consenso sobre a melhor forma

de operacionalizar o **processo de integração escolar** dos portadores de deficiência" (CARVALHO; SOARES 2012, p. 33-34, *grifo nosso*). Na época, essa defesa era vista como inovação e, ao mesmo tempo, um impasse para os professores que começavam a receber os estudantes com deficiência em salas de aula do ensino regular.

O estranhamento era de se esperar, pois naquele contexto, estava (e ainda está até hoje) vigente o modelo médico da deficiência (MANTOAN, 2013; 2015; CARVALHO, 2012; DINIZ, 2012), em que o trabalho na escola é realizado considerando o laudo médico do estudante que o classifica com "deficiência física", ou com "deficiência auditiva", ou "deficiência visual", ou "deficiência mental – Psicossocial – Esquizofrenia – Transtornos psicóticos e outras limitações psicossociais", ou "deficiência mental – Espectro Autista", ou "deficiência intelectual" ou "múltiplas deficiências".

Esse modelo, criticado amplamente pelas pesquisadoras, trata-se de uma abordagem em que o problema está situado no sujeito, na patologia. Em outras palavras, é o sujeito cego que não consegue se locomover na cidade, na escola. É o sujeito surdo que não se adapta à rotina escolar, é o sujeito com deficiência intelectual que não acompanha o ritmo das aulas, ou seja, a classificação do sujeito se dá pela patologia e ele é visto pela comunidade escolar como "especial", "deficiente", "doentinho", incapaz" de aprender.

Satisfatoriamente, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esse modelo médico deu lugar ao modelo social da deficiência. Assim, o problema deixa de ser clínico e responsabilidade do sujeito e passa a ser responsabilidade da organização da sociedade, que cria barreiras institucionais, arquitetônicas e educacionais para os sujeitos que apresentam algum tipo de distanciamento do que é posto como padrão. No modelo social, busca-se a remoção dessas barreiras e na disponibilização de recursos de acessibilidade para todos os sujeitos, independentemente, se possuem alguma deficiência ou não.

Nesse sentido, esse modelo traz uma contribuição valiosa e avançada para a Política Nacional, pois através dele a educação inclusiva é vista como possibilidade de remoção de barreiras para a aprendizagem e como diz Carvalho (2012, p. 45), busca-se identificar as dificuldades existentes na aprendizagem e na "ensinagem" oferecidas, ambas fontes de barreiras para o sucesso de qualquer estudante.

Outro aspecto importante da Política Nacional de 2008, é que ela marca a educação especial na perspectiva não só do acesso, mas também da participação e da

valorização do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino na transversalidade da educação especial

> desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008, p. 14).

Sendo assim, a Política Nacional (2008), fortalece a garantia e todo o suporte legal para os estudantes em todas as modalidades de ensino, estabelecendo que as escolas ofertem o ensino inclusivo de qualidade, contando com a participação da família no processo escolar e determinando que o processo de formação de professores e gestores assegurem o direito à acessibilidade e escolarização desses estudantes.

Outro documento importante para assegurar a educação inclusiva é a Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008 e do Decreto Executivo n. 6949/2009. Nesse documento fica estabelecido que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
> e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, Art. 24).

Com isto, a Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), passou a amparar o respeito a diversidade de tal forma a desenvolver a equidade entre todos os estudantes, sem que haja discriminação, mas se efetive o acesso a escolarização de forma que a escola se adeque, estimulando e trazendo os estudantes com deficiência para fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, trazemos como destaque a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015), que entrou em vigor em 2016, baseando-se nos princípios da Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência. A legislação trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade, amparando o estudante com deficiência em algumas áreas importantes, tais como: direitos das pessoas com deficiência à educação, transporte, saúde, esporte, assistência social, trabalho, acesso à informação e à comunicação, e acesso à justiça, caso a exigência dessas leis sejam infringidas.

Uma abordagem interessante trazida pela LBI foi sobre o conceito "deficiência", que antes era visto como condição estática e biológica da pessoa, com uma percepção de "incapacidade", hoje é compreendido bem como uma ineficácia social e de espaço físico, quando não dá aos mesmos as adequações necessárias para se desenvolver em todos seus aspectos. Este documento traz a autonomia e a capacidade das pessoas com deficiência em exercer sua cidadania de forma igualitária com as demais pessoas, trazendo mudanças expressivas ao cenário brasileiro. Em seu Art. 8 veremos algumas atribuições:

> Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade [...] (BRASIL, 2015, Art. 8, p. 13) .

A consolidação desta lei garante o empoderamento das pessoas com deficiência assumir seu papel social e exigir que seus direitos sejam exercidos, dando-lhes plena liberdade para atuar sobre suas decisões como autores únicos de suas vidas, retirando da sociedade o papel de ditar sobre as suas "capacidades".

Com base na legislação, promover a inclusão e a acessibilidade deve partir do princípio de que a sociedade é quem tem o dever de favorecer as pessoas com deficiência a possibilidade de frequentar todos os espaços e participar diretamente de todas as ações que compõem a sociedade, inclusive a educação sob perspectiva inclusiva com direito incondicional (SETUBAL; FAYAN, 2016, p. 65). Sendo assim, consta no Art. 28 algumas atribuições demandadas para adequação da educação inclusiva:

> **II** - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> **III** - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, Art. 28, p. 19).

Como vemos, além das garantias de acesso e permanência destacamos o enfoque dado para o processo de aprendizagem do estudante com deficiência, pois a educação inclusiva vai além do acesso às escolas, é necessário se preocupar com os processos de desenvolvimento social e cognitivo e de aprendizagem desses estudantes.

A LBI (2015) traz em seus registros o comprometimento de forma ampla e mais específica para o sistema educacional, fortalecendo desta maneira, a rigorosidade para adequação do ensino, com o intuito de banir as práticas excludentes e a evasão escolar e fornecer adaptações e acessibilidade que gere progresso na educação inclusiva, através de tecnologias assistiva, método e técnicas pedagógicas, como seguem nos capítulos:

> IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
> IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (BRASIL, 2015, Art. 28, p. 20).

Os aspectos contidos no Art. 28 da LBI (2015), visa assegurar a sistema educacional nos mais distintos aspectos, garantindo aprendizado ao longo de toda a vida, através de recursos e serviços ofertados a educação bilíngue trazendo como modalidade de ensino, com propósito de dissipar a exclusão e a discriminação.

Para que haja garantia do desenvolvimento do estudante com deficiência em sala de aula, é fundamental o acompanhamento do professor quanto o desenvolvimento de todos os estudantes e para que isso ocorra é de extrema importância que o mesmo esteja sempre apto a querer aprender e a lei assegura isto, como relata abaixo no Art. 28:

> X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
> **XI** - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

> **XIII** - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 28, p. 20).

Como vimos, o cenário jurídico brasileiro no que se refere à educação inclusiva, trouxe avanços necessários por meios das leis e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem por objetivo gerar transformação no sistema educacional priorizando o acesso de forma inclusiva de ensino e aprendizagem e garanta não somente a educação, mas o respeito, a dignidade e educação de qualidade para todos, de maneira que a comunidade escolar se adeque a necessidade do estudante e não o estudante com deficiência precisar se adequar a escola, de modo a minimizar as exclusões e frustações vivenciadas pelos estudantes com deficiência.

O documento registra a acessibilidade e a inclusão em diversos aspectos da sociedade, garantindo educação de qualidade tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, com destaque simultâneo para educação desde as modalidades iniciais de ensino até a formação continuada para professores, além de constar em seu Art. 88 a existência de multas e punições para atitudes discriminatória a pessoas com deficiência.

Segundo Setubal e Fayan (2016, p. 70), a implementação da LBI parte de um conjunto de conquista, em fase de consolidação, que busca contribuir para ampliar e fortalecer a independência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência no sistema de ensino educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Educação Inclusiva em Alagoas

De acordo com Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE-AL, 2015/2025), estima-se que 989.634 pessoas possuem algum tipo de deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, além das deficiências adquiridas nos acidentes de trabalho e de trânsito). Ao reconhecer esses números, o estado, por meio do seu Plano, "[...] assume a incumbência de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo" (PEE-AL, 2015-2025, p. 22).

Quanto ao número de alunos com deficiência regularmente matriculados entre os anos de 2009 a 2013, segundo relata PEE-AL, (2015/2025), baseando-se nos dados do INEP/Censo Escolar (2013), houve acréscimo de 50,44% no número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental; 210,67 no Ensino Médio e um acréscimo de 7,33% na Educação de Jovens e Adultos. Já a matrícula da rede estadual de ensino vem decrescendo, sobretudo, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental anos iniciais, devido ao processo de reordenamento de rede iniciado em 2007 (PEE-AL, 2015/2025, p. 47).

Educação Inclusiva em Penedo/AL

O Plano Municipal de Educação de Penedo/AL (PME-Penedo), constituído com base no Plano Nacional de Educação (PNE), é composto por 20 metas e inúmeras estratégias para atendê-las.

Na leitura exploratória desse documento, encontramos duas metas que trazem a educação do estudante com deficiência: a Meta 2, de forma aligeirada e na Meta 4, de forma mais estendida.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o nono ano de vigência deste PME.

- Estratégia 5: Assegurar, durante a vigência desse plano o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, com profissional especializado, respeitando o direito ao atendimento adequado em seus diferentes aspectos, bem como instituições especializadas.

Nessa meta, o foco é a ampliação do número das matrículas de todos os estudantes. Nos dados publicados pelo Censo Escolar 2019, 117 estudantes com deficiência estão matriculados nas escolas estaduais e municipais nos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, não há dados publicados sobre a quantidade de estudantes com deficiência que conseguem concluir o Ensino Fundamental.

Sobre o profissional especializado, o estudo de Silva, Santos e Cavalcante (2017), revelou que no município constata-se a presença de professores sem formação

específica, que atuam como professores de reforço escolar e, geralmente, são contratados por um ano.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Para atender essa meta foram elaboradas 11 estratégias.

- *Estratégia 4.1:* Promover, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Não encontramos nenhum dado registrado que comprove o avanço ou cumprimento do atendimento proposto.

- *Estratégia 4.2:* Assegurar, no prazo de 05 anos, a partir da aprovação deste Plano, a adaptação de no mínimo 50% da frota do transporte escolar para todas as crianças, adolescentes e adultos com deficiência e que ao final do prazo estabelecido pelo PME toda frota escolar.

Após quatro anos deste plano ter entrado em vigor, e excedendo o prazo estabelecido pelos próprios gestores para a adequação prevista nos transportes escolares, não encontramos nenhum dado registrado que comprove o avanço ou cumprimento para as possíveis adaptações citada acima.

- *Estratégia 4.3:* Disponibilizar livros para sistema Braille, livros falados, digitalizados e em escrita ampliada para todas as crianças, adolescentes e adultos cegos e com baixa visão, e também em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com todo o conteúdo e atividades complementares adaptadas para surdos, em todas as redes de ensino.

Não foram encontradas essas ferramentas disponibilizadas para os professores nem para os estudantes e não há registros da utilização desses recursos em sala de aula. Porém, ofertar aos estudantes com deficiência caminhos alternativos indiretos para que possam desenvolver suas funções e potencialidades é fundamental para o seu aprendizado, afirma (VYGOTSKY, 2011, p. 7).

- Estratégia 4.4: Efetivar através de concurso público, obrigatório no prazo de 05 (cinco) anos, profissionais qualificados e habilitados em nível superior, para atuar nas diferentes especificidades das crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência, nas redes públicas de ensino.

No início do corrente ano letivo houve um edital de seleção para contratação temporária de profissionais para atuar na Educação Especial. O edital publicado para o Processo Seletivo Simplificado da Secretaria Municipal de Educação de Penedo, n01/2020, descreve no tópico 2.2 as vagas disponibilizadas entre as especialidades com exigência de nível superior para professor e Ensino Médio completo e curso de especialização para os demais cargos, assim distribuídas:

- 05 vagas: professor auxiliar para Educação Especial;
- 04 vagas: tradutor/intérprete de libras; e,
- 01 vaga: ledor/transcritor de braille (cadastro reserva).

A questão que trazemos é: 10 profissionais contratados são suficientes para atender, minimamente, aos estudantes com deficiência matriculados nas escolas do município? Lembrando que esses estudantes estão presentes desde a Educação Infantil, passando pelos anos iniciais (do 1° ao 5° ano) até os anos finais (do 6° ao 9° ano) do Ensino Fundamental. E o que acontece com o processo de aprendizagem dos estudantes que não terão acesso ao professor auxiliar?

Enfim, a contratação dos profissionais é mínima e atende poucos estudantes com deficiência, além de ser um trabalho precarizado, já que a seleção é para preenchimento temporário das vagas.

- Estratégia 4.5: Promover parcerias com universidades/faculdades locais a fim de criar projetos de extensão universitária, a partir da vigência deste plano, visando à inclusão de todas as crianças, adolescentes e adultos com deficiência na educação básica, pós-médio e superior.

Até o presente momento, enquanto representantes da única universidade pública presente no município, não recebemos nenhum convite solicitando a parceria da universidade para realização de projetos educacionais vinculado às escolas municipais.

Em contrapartida, oferecemos aos coordenadores e professores das escolas municipais de Penedo dois Projetos de Extensão, com certificação de 60h, realizados no período de 2016 a 2017:

- setembro/2016 a março/2017: Formação Continuada para coordenadores da EJA - (re) construindo a prática pedagógica; e,
- julho/2017 a dezembro/2017: Formação Continuada para professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Penedo.

Dentre outras temáticas trabalhadas, discutimos a Educação Especial no município.

- *Estratégia 4.6:* Implementar e ampliar a oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais sobre o perfil de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação de crianças, jovens e adultos nas redes de ensino e também criar e efetivar classes bilíngues para surdos em Língua Brasileira de Sinais e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, salas para suporte ao aprendizado do sistema Braille para melhor qualidade do ensino.

Até o momento da escritura desse artigo, o município não dispõe de Atendimento Educacional Especializado, assim como não foi criada nenhuma classe bilíngue e nem sala para braille, havendo necessidade de formação de professores com essa especificidade, para que possa suprir a demanda necessária.

- *Estratégia 4.7:* Oferecer cursos de aperfeiçoamento/especialização que dê condições de ser trabalhado com pessoas portadoras de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação para os professores das redes públicas de ensino.

Vale ressaltar que a terminologia “pessoas portadoras de deficiências” já não é utilizada na literatura e pelas organizações sociais, por dar a entender que a pessoa ora porta a deficiência ora não porta, tornando-a limitada ou menos capaz, no entanto, urge que os sujeitos envolvidos no processo de elaboração deste Plano compreendam que é

necessário combater o eufemismo diluindo as barreiras discriminatórias, dando as pessoas com deficiência o devido valor, tratando com respeito e dignidade, compreendendo que não existe pessoas iguais, existe "pessoas" e cada uma com sua devida capacidade para desenvolver suas potencialidades, e garantir os direitos de igualdade para pessoas com deficiência é lei, a começar da terminologia correta, já iniciando pela forma de denominação aceita pela comunidade.

Quanto aos cursos de aperfeiçoamento/especialização registrado nesta meta, segundo relato de alguns professores do município, são ofertados cursos, encontros e palestras realizados pela Secretária Municipal de Educação, mas não encontramos registros oficiais sobre os temas, periodicidades e abordagens dessas atividades.

- *Estratégia 4.8:* Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

No site oficial da prefeitura municipal de Penedo, há a informação de que o município possui parceria com Centro de Reabilitação e Equoterapia Santa Clara (ACRESC), porém não está explícito quem tem o direito de usufruir as atividades ofertadas pela instituição, quais são as formas de atendimentos, os períodos de atendimento e quem são os profissionais que atuam.

- *Estratégia 4.9:* Promover, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos.

Nenhuma ação foi criada e publicizada até o momento que atende essa estratégia.

- *Estratégia 4.10:* Definir, no terceiro ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento à estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A avaliação imposta nesta estratégia não tem como ser cumprida, pois até o ano vigente o município não possui Atendimento Educacional Especializado.

- Estratégia 4.11: Promover através de parceria com o comércio e empresas locais estágios para jovens e adultos deficientes visando a inclusão no mercado de trabalho.

Oficialmente, não existe parceria entre o comércio de Penedo e o município para que possa promover acessibilidade para vagas de trabalho ou estágio para as pessoas com deficiência, mesmo sendo um direito a cotação de vagas assegurado pela Lei 8213/91 art. 93 e também pela Lei Brasileira de Inclusão. Nossa hipótese é a de que pela ausência de fiscalização esse direito não é colocado em prática.

A única via empregatícia que encontramos é realizada pelo Núcleo de Atenção aos Deficientes de Penedo (NUDEPE) em parceria com uma das usinas de açúcar e álcool do estado.

Após análise do PME-Penedo, verificamos que o interesse do município até o momento está na quantidade de matrículas e em cumprir adaptações arquitetônicas, mas não encontramos ações que demonstrem preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, o que poderia ser entendido, pois "por falta de formação pedagógica, o mecanismo da aprendizagem não é adequadamente compreendido; na prática, ensinar é confundido com aprender" (BORDENAVE e PEREIRA, 2012, p, 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo analisar a educação inclusiva ofertada nas escolas públicas do município de Penedo/AL. Para isso, discutimos as metas e as estratégias do Plano Municipal de Educação (PME-Penedo) aprovado em 2015, apontando os avanços e os desafios encontrados até o corrente ano.

Os dados coletados mostraram que a educação inclusiva aparece em duas das 20 metas do município, na Meta 2 e na Meta 4.

Na meta 2 aparece apenas na quinta estratégia, que visa assegurar "o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, com profissional especializado, respeitando o direito ao atendimento adequado em seus diferentes aspectos, bem como instituições especializadas", no entanto, o que percebemos foi apenas o aumento do número das matrículas.

Na meta 4, são apresentadas 11 estratégias para atender as especificidades dos estudantes com deficiência e numa análise geral podemos afirma que a preocupação do

município se resumiu no aumento das matrículas desse público e na adaptação arquitetônica das escolas públicas municipais e estaduais deixando como um grande desafio uma série de melhorias necessárias para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, tais como, a criação do Atendimento Educacional Especializado, ainda inexistente no município; o investimento de verbas para a contratação de profissionais capacitados e efetivos para atender os estudantes com deficiência; e oferecer formação continuada de professores incluindo os docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, que geralmente, são "esquecidos" quando o município fornece algum tipo de atividade de formação, como palestras e encontros pedagógicos comuns a cada início de ano letivo.

Observamos é que na prática o ensino tradicional, baseado na transmissão do conhecimento e da experiência do professor e na supervalorização dos conteúdos que deverão ser absorvidos e reproduzidos pelos estudantes nas provas, ainda é o tipo de educação que prevalece na escola pública de Penedo/AL. Consequentemente, as diferenças inerentes ao processo de aprendizagem de todos os estudantes não são consideradas pelo professor e, assim, aqueles que não acompanham o "ritmo da turma" são rotulados como "preguiçosos", "hiperativos", "problemáticos", "doentes", "deficientes", "especiais". E uma fala recorrente que percebemos no contato com vários professores durante a realização dos estágios supervisionados é a de que "como eles não conseguem aprender, então, não adianta ensinar". Sem intenção de culpabilizar os professores, acreditamos que a implantação de um processo de formação continuada diminuiria significativamente esses preconceitos.

Com a realização dessa pesquisa concluímos que apesar dos avanços conquistados no campo jurídico, em Penedo/AL, ainda está distante a garantia da aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola pública e no lugar da inclusão educacional como preveem a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, identificamos que ainda está ocorrendo segregação, integração e exclusão desses estudantes. Em poucas palavras, os estudantes com deficiência estão matriculados na escola regular, mas pouco tem sido feito pelo poder público municipal para incluí-los efetivamente. Entendemos que a lei só ganha eficácia quando é posta em prática.

Outras pesquisas poderão ser realizadas buscando identificar quais e quantos estudantes com deficiência no município conseguem aprender, concluir de forma

adequada o Ensino Fundamental, ingressar e finalizar o Ensino Médio e o Ensino Superior, conquistando sua participação social como cidadão atuante e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei nº 7.795**, de 22 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, para o período de 2016 a 2025, e dá outras providências. Diário Oficial: Alagoas, 25 de janeiro de 2016.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. D. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 21 junho. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8213**, de 24 de julho de 1991. Planos de Benefício da Previdência Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213compilado.htm. Acesso em 29 de agosto. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Palácio do Planalto: Brasília, 25 de junho de 2014.

CARVALHO, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, M. (org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al (orgs). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI. A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5 ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PENEDO. **Edital SEMED Nº 01/2020**, Processo Seletivo Simplificado, 2020.

PENEDO. **Lei. nº 1.537/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, para o período de 2016 a 2025, e dá outras providências.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ACRESC **fecham parceria**. Prefeitura de Municipal de Penedo, Penedo, 08 de ago. de 2017. Disponível em: https://penedo.al.gov.br/2017/08/08/secretaria-de-educacao-e-acresc-fecham-parceria/. Acessado em: 28 de agosto. 2020.

SETUBAL, J. M; FAYAN, R. A. C. **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência Comentada**. Campinas: Fundação FFAC, 2016.

SILVA, V. T; SANTOS, E. F; CAVALCANTE, V. C**. Educação Especial e Inclusiva em Penedo**: aplicabilidade das metas e estratégias do PME nas escolas municipais, 2017.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

EDUCAÇÃO INFANTIL: MAQUINARIA DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Luana Alves de Oliveira[1]
Ana Raquel Lopes Pereira[2]

RESUMO

No quadro político atual que vivemos se faz cada vez mais necessário discursões acerca da importância da educação infantil da mais tenra idade pois apesar da educação infantil em creches já tenha mostrado seu valor na formação de sujeitos. Encontramos no atual governo de nosso país um grupo de pessoas que estão no poder que desvalorizam completamente o ensino em creches. Por isso tomamos por base Emília Ferreiro, pedagoga que ressalta a importância da leitura ainda antes da criança saber ler e escrever, além do mais é também nas creches que a criança amplia seu contato com uma nova realidade que enriquece a construção de subjetividade devido ao contato com profissionais capacitados para auxiliar nesse processo de leitura e de contato com brincadeiras que direcionam o aluno para um processo de ensino-aprendizagem que é fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual e emocional da criança. Tomando por base a LDB, pode-se verificar a importância e o valor desta etapa da educação para a criança. Mostrando também o processo Histórico para introdução das creches no ensino infantil, revendo assim as necessidades que deram origem a esse processo e com isto verificando a necessidade da permanência das creches na educação infantil.

Palavras-chave: criança, subjetividade, leitura e experiência.

INTRODUÇÃO

Este artigo de estágio supervisionado de Educação Infantil tem como objetivo demonstrar não só a realidade das creches como também mostrar que na educação infantil hoje vem tendo mais destaque no cenário da educação, pois por muito tempo a educação infantil de 0 a 4 anos foi marginalizada do processo de educação, ou seja, a educação da crianças nesses anos iniciais não era vista como um direito da criança. Só era vista como um lugar onde os filhos ficavam enquanto suas mães trabalhavam. Hoje vemos com mais clareza o impacto que as creches vem causando na educação dessas crianças. Pois o contato com a leitura, com as brincadeiras e com o processo de ensino –aprendizagem tem transformado de maneira significativa o aprendizado, dando uma alavancada na educação.

[1] Mestrado na Universidade Federal - UFRN, luana.nt@hotmail.com;
[2] Graduada no Curso de Filosofiada, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB anaraquel.filosofia@email.com;

Mas muito são os desafios da educação dessa fase especifica pois embora tenha tido vários avanços na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), muitos são os desafios que a educação infantil em seus anos iniciais tem enfrentado, como por exemplo comprovar sua importância para a sua permanência no nosso quadro educativo. Pois já se fala constantemente na extinção das creches, já que a matricula obrigatória dos alunos só se dá no momento em que o aluno completa 4 anos. Quanto a forma do professor lecionar da melhor maneira nessa faixa etária eu diria que seria observar o método freiriano de observar a realidade que ele está inserido desde os anos inicias da educação. Por isso que as tendências pedagógicas e práticas educativas devem está ligadas ao seu cotidiano, senão o ensino de modo geral se torna alienado do processo de formação dos alunos e de difícil apreensão, principalmente nessa faixa etária onde o aluno está iniciando seu contato com o mundo de modo geral. É preciso ter em mente que o aluno NÃO é uma tábula rasa, nem uma folha de papel em brando.

Assim, devemos perceber a grande importância de se debater sobre a grande relevância que as creches trazem para formação intelectual do aluno, pois é um assunto de grande relevância para que se possa discutir a importância de uma educação voltada para crianças menores de 4 anos ´pois é nesse período que se dá uma etapa muito importante na educação pois ocorre o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a compreensão e a interiorização do mundo humano pela criança.

METODOLOGIA

vemos o recurso didático, qualquer que seja ele: o livro, o áudio, o vídeo, o data-show; como o que realmente são: ferramentas, e na dependência da relação que se estabelece com eles, por exemplo: uma tela, uma fotografia, uma imagem qualquer; são documentos históricos.

Seja como ferramentas (recursos técnicos), seja como documentos históricos (fontes), o conhecimento não está nesses artefatos, mas no professor que faz desses artefatos, em virtude dos conhecimentos que tem uma ferramenta e um documento.

Obviamente, não se pode transmitir algum conhecimento sem um suporte didático, mas também não é certo atribuir uma má aula à falta de um data-show.

Recurso didático e transmissão de conhecimento tem um certo grau de dependência, mas o que é inquestionavelmente absoluto é que de um mal professor não pode sair uma boa aula, sendo pois o professor; sua postura, seus gestos, sua voz, sua emotividade, sua alma em fim; o recurso didático por excelência.É o conhecimento do professor que vai fazer valer a utilização dos recursos técnicos pedagógicos.

Ilustrando uma aula a partir de um vídeo, ou mesmo da exposição de uma imagem do livro didático, está na dependência do conhecimento do professor a capacidade de problematização, capacidade essa que vai fazer da aula uma aula interessante, envolvente, conectada com a vida e a realidade do aluno. É essa capacidade que vai levantar importantes questões capazes de reescrever o livro didático. E de desenvolver no aluno uma certa criticidade.

Essa criticidade, essência de toda educação de qualidade, não vem das aulas enfeitadas com fitas e cartolinas, com dinâmicas que fazem do momento da aula um recreio para “engolir o tempo” e “encher lingüiça”, mas do professor responsável comprometido com o saber e que dignifica a sua função.

São comuns as reclamações sobre a falta de livros didáticos para os alunos e seus conteúdos; são comuns as reclamações sobre a falta de recursos didáticos tecnologicamente modernos nas escolas públicas, tudo isso é válido e que se façam reclamações, mas essas condições não devem servir de pretexto para justificar uma escola pública desqualificada.

Em nosso curso universitário, aprendemos a partir do pensamento de Foucault, que por mais disciplinadora que seja uma sociedade, não existe uma sociedade disciplinada, ou seja, por mais repressor que seja o sistema há sempre as brechas por onde se pode ser livre e criar movimentos de resistência.

Em relação ao livro didático e seu conteúdo, em relação à insuficiência de um recurso didático adequado, o professor deve procurar as brechas e sobressair-se de forma poética, dobrando as situações e dobrando-se.

Essa *astúcia* do professor, face às *estratégias* do currículo, torna-o responsável e senhor de suas aulas e faz de suas aulas, aulas mais proveitosas capazes de dialogar com qualquer situação.

Principalmente na escola pública, aonde um grande contingente de alunos vem de famílias pobres e que por isso ainda jovem se veem divididos entre os compromissos profissionais e escolares, ou de adultos que por dificuldades financeiras começam a estudar tardiamente, como é o caso dos alunos do EJA (Programa de governo para o Ensino de Jovens e Adultos), é comum um grande número de faltas as aulas e hesitações quanto a conclusão de seus cursos no ano letivo. Essa dura realidade deve cativar a sensibilidade do professor e o professor não deve respondê-la como que respondendo os deveres do aluno, mas, criativamente, deve criar condições para que o aluno possa concluir seus cursos, para que o aluno possa criar suas "brechas". Se o professor se petrifica ao ritmo conteudista do livro didático lhes faltará essa condição.

Em fim o professor deve zelar pela sua liberdade. Nada que o prenda, nada que o impeça de agir e tomar decisões para o bem de seus alunos. Nem currículos, nem programas gerais de educação geridos nos Congressos protegidos pelos planaltos da vida e longe da realidade de cada um, deve objetivar o professor. O professor trabalha com seres humanos é um humanista e como humanista deve ser singular, deve ver de forma singular, sentir e agir de forma singular. O professor currículo não é um humanista é uma cartilha é um programa que não percebe que em sala de aula há em cada voz, em cada canto, um encanto e um desencanto, uma dor e uma dificuldade que a sua luz deve espargir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste texto é pensar a leitura e a escrita como um lugar importante na produção da subjetividade das crianças, portanto em relação a produção do sujeito. A partir dos conceitos de escrita e de leitura de Michel Foucault, que são as principais bases teóricas deste texto. Gostaríamos de começar com uma imagem muito interessante e que nos chamou muita atenção, a qual se encontra no final do livro "As Palavras e as Coisas" de Michel Foucault, que é a seguinte imagem: "O homem desapareceria como, na orla do mar, um rosto na areia." A imagem remete a uma ideia de sujeito que não teria uma essência, o sujeito seria um desenho uma forma de uma época e que em outra época, como a onda do mar pode apagar essa forma e instaurar outras formas de ser sujeito.

O sujeito é a partir de um regime de saber e de poder de sua época, pois o individuo é o resultado de seu tempo. É a partir de um regime de leitura que podemos observar a subjetivação ou dessubjetivação dos indivíduos. Um exemplo de Como a educação produz subjetivação e dessubjetivação são as cartas de Madalena, personagem central da obra São Bernardo de Graciliano Ramos. Onde a leitura e a escrita de Madalena é a única forma de ela fugir um pouco das agressões e maus tratos de Paulo Honório. As cartas que Madalena escreve e que seu marido nunca teve acesso com exceção da última carta é a única maneira que ela conseguiu para mudar seu comportamento e suas atitudes diante da vida. Para que possa ela suportar sua vida com um pouco mais de alegria. A educação é para Madalena lugar de subjetivação e dessubjetivação.

Outro exemplo pode ser encontrado em um filme que vimos atualmente e que nos chamou muita atenç~o, o nome do filme é “PS eu te amo,” dirigido por Richard Lagravenese que tem como personagens principais Holly Kennedy e Gerry e tem como questão central a morte de Gerry. Mas o principal problema é a dor que a esposa sente diante de sua morte. Então sabendo de sua morte eminente Gerry escreve algumas cartas que vão ser entregues depois de sua morte e a partir dessas cartas, Holly vai aos poucos superando sua dor, pois as cartas ajudam a encarar os fatos, abraçar a dor e aceitar a morte na sua vida e decide voltar a viver. Tanto no filme como no livro a leitura assume o lugar de uma dessubjetivação ou de uma reinvenção do sujeito. A partir do qual é possível a produção de um duplo, de uma dobra de força que se dobra e que dobra a vida.

A leitura e a escrita está neste filme e neste livro como sinônimo de experiência, no sentido foucaultiano de experiência, e o que seria experiência no sentido foucaultiano? Seria aquilo que transforma deforma o sujeito aquilo de que não se sai, senão alterado, tocado, comovido. Temos consciência que muitos pensarão que dar exemplos de livros e filmes não contam porque são personagens de uma ficção, e isso não corresponde a realidade. A estas pessoas comunicamos que embora a arte de um modo geral tenha entrado em uma crise, e que na sociedade atual essa crise impera sem muitos terem se quer conhecimento, pois durante muito tempo a arte era vista para retratar a realidade, ela era vista como um espelho do real. É uma pena que com o desenvolvimento de outros saberes como a Sociologia, a

Psicologia, a Geografia, etc. a Literatura e a arte de forma geral foram deixadas meio que de lado.

Não porque ela tenham deixado de exercer esse papel de retratar o real, mas porque pouco a pouco esse função das artes foram sendo esquecidas e transferidas para outros campos do saber. E é nisso que se constitui a crise das artes de um modo geral e assim, as pessoas começaram a deixar de enxergar esse papel tão peculiar da arte. E ela é vista hoje em dia pela maioria das pessoas, como uma forma de laser quando estamos no ócio, ou seja, quando queremos descansar vemos um bom filme ou lemos um romance literário. Não que isso seja errado, mas o grande problema é que as artes de maneira geral se reduziu apenas a esse papel tão pobre e mirrado e as pessoas geralmente não percebem a função de um romance ou de um filme, não conseguem enxergar o valor e a importância que tem tudo isso, a ficção não é um lugar fora da realidade, como muitos acreditam, pelo contrario ela retrata uma realidade, é claro que os personagens são inventados, mas eles são um espelho humano. São reflexo de nossas taras, de nossas perversidades, daquilo que provavelmente nos faria felizes ou infelizes, de nossos sentimentos angelicais, enfim do ser humano e das situações que vivenciamos de uma maneira geral. Quantas vezes não temos um susto ao ver em um desses personagens características tão nossos sentimentos que muitas vezes não tínhamos coragem de falar para ninguém nem para nós mesmos e de repente eles estão lá nos personagens inventados. Tudo isso serve para que possamos refletir ainda mais na importância da leitura e da escrita, pois a partir dela podemos fazer coisas fantásticas, como da vida a um personagem que instiga as pessoas a refletirem sobre suas próprias vidas. Ou fazer a leitura de um livro, ou de um filme, pois não fazemos apenas a leitura de letras, mas de tudo que está posto a nossa percepção, podemos fazer nossa leitura de Mundo a partir daquilo que vemos ou tocamos, enfim de tudo que é posto ao nosso alcance, sendo assim um filme ou um romance de boa qualidade pode possibilitar aos indivíduos transformarem a si mesmo. Em outras palavras são maquinarias de subjetivação e dessubjetivação.

A experiência foucaultiana como se pode observar é diferente da experiência segundo o conceito vulgar. Para Michel Foucault a experiência é aquilo que possibilita um corte numa existência, uma dessubjetivação, Foucault pensou esse conceito para a escrita. Para ele, influenciado por Blanchot, o escritor escreve para

tornar-se o outro de si mesmo, para desencontrar-se, para perder-se de si mesmo. Escrita com lugar de dessubjetivação, mas também a leitura pode funcionar dessa forma. Ela não traz apenas erudição, conhecimento, acumulo de informação. Podemos fazer a leitura de um texto de um filme, de uma paisagem. Porque como já dissemos, não lemos apenas letras, lemos quadros, olhares, acontecimentos, a leitura pode levar a uma dessubjetivação, um desencontro de si consigo mesmo. Pode levar o individuo a movimentos inusitados.

Na leitura de personagens seja num livro, ou num filme, ou até mesmo no nosso cotidiano se vê a grande relevância que se tem nas creches para uma rica produção de subjetividades. Já que é na mais tenra idade que se tem a formação de nossos valores, de nossa personalidade, de nossas crenças e costumes. Enfim a educação de creches tem mostrado uma grande ferramenta da educação para formação de um povo mais rico culturalmente falando, contribuindo para formação do cidadão mais esclarecido.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Assim está definida na Base Nacional Comum Curricular:

> "Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada." (BRASIL, 2017, p.38)

A finalidade dessa etapa está posta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 29: "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, grifos nossos.) . observe-se, pois, que a finalidade da educação infantil está diretamente vinculada a uma ação complementar na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Garantida enquanto etapa da educação básica, a educação infantil deve ser ofertada pelo Município e está dividida pela LDB em duas fases: creche, para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos. Sendo a primeira etapa não-obrigatória em termos de matrícula da criança e a segunda, obrigatória. Pois nas garantias deste mesmo documento, está posta a obrigatoriedade dos pais matricularem suas crianças no ano em que completarem 4 anos, com ponto de corte:

31 de março. Implicando dizer que se a criança completa 4 anos em abril daquele ano, os pais já têm essa obrigatoriedade.

Mas essa ainda é uma história recente na educação escolar universal e na educação escolar brasileira:

> "A criança sempre foi vista como um ser incompleto, incapaz e a idéia de infância não existia, tanto que a origem da palavra infância é de infans – aquele que não fala. Com as transformações sociais iniciadas lentamente na idade média, parcela dessa infância, ora era tida como miniatura dos adultos, se misturando a eles e vivendo de acordo com seus costumes, ora como bibelôs. Pode-se afirmar que Montaigne e Rosseau foram os grandes contribuidores para a gênese da Infância" (GUIRALDELLI, 1996).

Com a emergência do sistema industrial e o crescimento da produção agrária, as mulheres terminam adentrando no mercado do trabalho, visto que a mão de obra masculina tornou-se insuficiente no mercado de trabalho. O que impõe às fábricas a necessidade de contratarem mulheres para serviços antes exercidos apenas por homens. Em decorrência desse fator, surge a necessidade de criação de lugares e também de pessoas para cuidarem dos filhos das novas operárias. Emerge a partir desse contexto um novo olhar para a criança: esta começa a ser pensada e entendida como ser que precisa de cuidados; cuidados esses antes relacionados apenas à função materna.

Entretanto, é importante ressaltar que a emergência desse espaço para o cuidado das crianças não implica em políticas educacionais ou diretrizes pedagógicas. Não existiam programas voltados para a infância no campo da educação. Como afirma Nascimento, com base na pesquisa desenvolvida pela historiadora Mary Del Priori A ("História da criança no Brasil")::

> "As crianças das classes mais abastadas, segundo Del Priori , eram educadas por preceptores particulares, não tendo frequentado escolas até o início do século XX, e os filhos dos pobres, desde muito cedo, eram considerados força produtiva, não tendo a educação como prioridade." (NASCIMENTO, p 29 ,2009)

Assim, as crianças pobres passam a ser acolhidas em instituições criadas pelas próprias empresas, e não pelo Estado. Instituições estas que não estavam voltadas, nem foram criadas por conta dos direitos da criança à educação, mas pelas necessidades inerentes ao mercado de trabalho.

> "Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo

> vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe." (OLIVEIRA, ZILMA, p.96, 2008)

No Brasil, a educação infantil vai se tornando pouco a pouco uma realidade escolar, cujo grande marco foi sem dúvida a constituição Federal de 1988. Entretanto como chama atenção a BNCC, a década de 80, ainda apresenta um olhar que desvincula educação infantil de educação escolar:

> "A expressão educação "pré-escolar", utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal." (BRASIL, 2017, p. 35)

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Entretanto, é com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil torna-se parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No ano de 2006, tem-se uma modificação introduzida na LDB, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2017).

Entretanto, mesmo considerada como etapa, a educação infantil ainda não se torna obrigatória, como bem chama atenção o texto da BNCC sobre essa etapa:

> "Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil."(BRASIL, 2017, p.36)

Em termos pedagógicos, a BNCC compreenderá a educação infantil a partir do conceito de experiência. Partindo desse conceito constrói os campos de experiências, onde se inserem as habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa, tanto na primeira quanto na segunda fase. Entretanto, o texto não parte dessa separação dada pela LDB para organizar os campos de experiência, mas de uma divisão das crianças em faixas etárias.

> "Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças." (BRASIL, 2017, p.46)

Sendo que dois desses grupos estão na creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) . o terceiro grupo corresponde à pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Com relação aos campos de experiência, temos: **O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação** e **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.**

O primeiro campo de experiência - **O eu, o outro e o nós -** compreende que é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. É preciso que, na Educação Infantil sejam criadas oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. (BRASIL 2017)

O segundo campo de experiência - **Corpo, gestos e movimentos –** compreende o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), como lugar a partir do qual as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam- -se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Assim, por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão**.** (BRASIL, 2017)

O terceiro campo de experiência - **Traços, sons, cores e formas -** entende que o conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças vivenciar diversas formas de expressão e linguagens: artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual. A BNCC compreende que com base nessas experiências, as crianças podem se se expressar por meio de várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças,

mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.

O quarto campo de experiência - **Escuta, fala, pensamento e imaginação –** entende que as crianças desde o nascimento, crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido om a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. (BNCC, 2017)

Assim para a BNCC na Educação Infantil, é importante que se promova experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, tendo em vista a potencialização de sua participação na cultura oral, pois seria na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui, segundo a BNCC, *ativamente* como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

O quinto campo de experiência - **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações –** compreende que as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. (BRASIL, 2017)

Dessa forma , para a BNCC, a Educação Infantil deve promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. O que possibilitaria a criação e oferta de oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Faz-se necessário ainda salientar que todos os campos de experiências pensados para a educação infantil não podem estar em discordância com os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica que seriam: as interações e a brincadeira. Deve-se salientar ainda que toda formação para

professores dessa etapa mais do que trabalhar conteúdos, deve pensar um professor que dialogue com os eixos estruturantes de forma lúdica, mais também responsável, compreendendo que as brincadeiras não são meras ferramentas que permitem passar o tempo, mas espaços importantes de socialização, empoderamento infantil e aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem no que se refere ao uso das propostas teórico-pedagógicas a partir do lugar do professor ante a sala de aula foi uma de nossas inquietações.

Seria interessante trazer para este artigo um pouco da experiencia que adquirimos com o estágio pois, as teorias e a relevância delas só se dá com a pratica por isso enquanto da nossa cadeira de estagiário observávamos a relação do professor com os alunos, vinha a memória as disciplinas teóricas pedagógicas e cruzando informações teóricas com a realidade, percebia que não raro, o arsenal teórico não condiz com a realidade da sala de aula, o que me permitia problematizar a condição dos cursos formadores de professores, ou seja, se os conteúdos neles abordados têm possibilidades de serem utilizados ou não na sala de aula.

A fim de compatibilizar os pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica e a vivência do professor na sala de aula, percebi duas questões chaves do processo ensino-aprendizagem e o professor, que são questões que competem aos aspectos "meta-teóricos" e os "elementos idiossincráticos" do fenômeno educacional, o que respectivamente são questões identificadas com a teoria e a realidade sócio-cultural marcada pelas relações entre professores e alunos.

Vista em si mesma, as teorias que fundamentam os processos pedagógicos nos remetem a uma realidade *arque genealógica*[3]·, realidade contingencial nas quais elas emergiram e somente nas quais elas têm plena validade. Percebendo esse fato, MIZUKAMI (1986) comenta:

> "Não há teoria que, por sua própria natureza, fins e propriedades, seja elaborada e resista às mudanças sociais, filosóficas e psicológicas, pelo menos do ponto de vista do ser humano que a examina, a utiliza e participa do mundo que o cerca." (p.106)

[3] Conceito foucaultiano que a partir das práticas discursivas e não discursivas que fundamentam regimes de verdades forjados na relação saber e poder

Da citação a cima, fica claro que toda e qualquer teoria não é boa nem ruim e podem adquirir esses valores na dependência da realidade na qual é utilizada.

Para contornar o impasse da relativização, que muitas vezes leva a um uso anacrônico da teoria, a autora citada, propõe um olhar não ortodoxo sobre as questões teóricas e enfatiza que no limite da teoria deve-se levar em conta a experiência do professor e sua habilidade de articular as conceituações teóricas a fim de reescrevê-las constantemente.

Nessa perspectiva a autora propõe a formação de professores nos seguintes termos:

> "... estruturação dos cursos de Licenciatura de forma a que teorias e práticas pedagógicas não fossem consideradas de forma dicotomizada, mas sim que, a partir da prática, se pudesse refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com esta mesma prática" (FERREIRA, 1995, p.108)

A nosso ver, esse ponto de vista é extremamente válido porque determina não um sistema, mas um processo que permite a construção de um diálogo e entendimento entre o fazer pedagógico do professor e o alunos.

O sistema nos remete a um fazer pedagógico consumado, o processo nos remete a um fazer pedagógico dinâmico onde essencialmente não é a teoria que diz a prática, mas a prática que diz a teoria, ou seja, o cotidiano da sala de aula diz qual é a melhor teoria ou quais as melhores, ou que teoria deve ser criada.

Assim, temos uma teoria viva e não uma teoria morta, inadequada e desinteressante, mas, pela escolha do professor e de acordo com as necessidades da sala de aula, uma abordagem teórica interativa com a realidade da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a realização deste estudo foi crucial para uma melhor compreensão e reflexão sobre a educação infantil. Pois a teoria sem a prática é morta.

Com a experiência da sala de aula se pode repensar a educação de forma mais crítica e responsável. Uma vez que o aluno também é sujeito do processo de educação e sua vivencia em sala nos possibilita refletir de forma mais madura o processo ensino-aprendizagem. Uma vez que a escola é produto do meio social em que vivemos, então se o meio social se modifica a escola acompanha essas mudanças. E que ao entrarmos em uma sala de aula temos que ter a certeza de que devemos levar em consideração as práticas pedagógicas de um modo geral tentando trazer para a realidade do aluno aquela que melhor se encaixa no seu perfil, e que o segredo para que haja uma boa aula está antes de tudo no professor e não nos recursos que ele utiliza.

Com toda essa reflexão acerca do contexto histórico, metodológico e conceitual acreditamos que se torna bastante clara a importância da iniciação da educação infantil acontecer em creches, ao contrário do que defende nosso atual governo. Uma vez que esta comunicação teve como objetivo demonstrar a importância da educação na formação dos sujeitos, pois a educação é uma maquinaria na produção de sujeitos pois é a partir da leitura e da escrita que construímos nossa subjetividade, já que para ele, nós não possuímos uma essência, nós somos formados pela época em que vivemos, ou melhor, pela educação que obtemos. A leitura e a escrita por produzir subjetividade podem possibilitar ao sujeito uma dobra de si sobre si mesmo, ou seja, possibilita uma experiência no sentido foucaultiano, que é diferente do conceito de experiência agenciado no sentido comum. Para Foucault, a experiência é aquilo que possibilita um corte numa existência, uma dessubjetivação. Pensar o conceito de dobra ou de experiência para a leitura e para a escrita é colocar para educação um papel fundamental na formação dos sujeitos. E quando falamos em leitura não estamos nos referindo apenas a letras, pois podemos fazer a leitura de um filme, de uma imagem, de um fato da vida cotidiana, de uma paisagem e de inúmeras outras coisas. Em fim, são muitas as contribuições que a filosofia foucaultiana, nos ajudando a pensar sobre a importância da escrita e da leitura para a (de) formação do sujeito. Assim entendemos que a leitura nesta fase inicial da educação se dá a partir das brincadeiras tão presentes nas creches, das leituras de historinhas feitas pelo professor e de tantas outras ferramentas utilizadas nesta fase inicial da educação de crianças em creches.

REFERÊNCIAS

TONET, Ivo. Educação e cidadania. Campinas, São Paulo: Editora Átomo,2001.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder.Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FERREIRA, Jane Reis. Prática Educativa. São Paulo: Graal,1995.

Ensinando a literatura negro-brasileira de Solano Trindade para a disrupção de estereótipos e reconstituição identitária das pessoas negras no ambiente escolar

Karina de Morais e Silva[1]

RESUMO
Estudos realizados sobre a presença e representação da população negra na literatura brasileira vêm mostrando como o cânone literário nacional tradicionalmente relegou a comunidade afrodescendente, quando não censurada e apagada de suas páginas, aos mais diversos estereótipos, configurando todo um universo de criações simbólicas que alimentam e reproduzem o imaginário social racista. Nesse sentido, entendemos que a escola de ensino básico, orientada pela lei 11.645/08, que rege a inclusão do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino, apresenta-se como espaço privilegiado para a execução de iniciativas que buscam a reversão da problemática racial apresentada. Avaliamos que, por meio do ensino da literatura negro-brasileira, a escola de ensino básico pode dispor de materiais e práticas de letramento que contribuem para a efetiva educação das relações étnico-raciais e reconstrução da história, da memória e da identidade da comunidade negra brasileira. Nosso estudo se organiza em duas partes: inicialmente, a avaliação dos múltiplos estereótipos criados sobre o negro na literatura brasileira, e, em seguida, a análise de como a literatura negro-brasileira, representada pela produção poética de Solano Trindade, "o Poeta Negro", mostra-se como voz contestadora do imaginário racista antinegro cultural e socialmente criado. Fundamentam nossas reflexões os pesquisadores em educação e relações raciais Gomes (2010), Arroyo (2010) e Sarteschi (2016); no que diz respeito à produção crítica sobre o negro na literatura brasileira e sobre a literatura de autores negros, consultamos Brookshow (1083), Pereira (2004) e Machado (2010).

Palavras-chave: Literatura; Literatura negro-brasileira; Ensino; Estereótipos; Identidade.

INTRODUÇÃO

Enquanto avançam as primeiras décadas do século XXI, o Brasil se apresenta no cenário mundial, em números absolutos, como o país de maior população afrodescendente fora do continente africano. Segundo dados do IBGE, a população negra brasileira diz respeito a 55.8% do contingente nacional total[2]. Todavia, uma rápida olhada no modo como se distribui essa massa populacional nas diferentes

[1]Mestrando em Literatura Comparada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Univesidade Federal do Ceará - UFC, karinamorais858@gmail.com

[2] O dado citado pode ser conferido em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/22/em-sete-anos- aumenta-em-32percent-a-populacao-que-se-declara-preta-no-brasil.ghtml. Acesso 21 de Agosto. 2020.

camadas da estrutura hierárquica da sociedade brasileira revela como a desigualdade racial rege violentamente sua situação socioeconômica.

Paralelo ao quadro apresentado, o espaço de representação destinado à comunidade afrodescendente nas produções artístico-culturais e nos equipamentos midiáticos é, sobretudo, o da marginalização. Quando não, a representação legada a negras e negros é aquela eivada pelas artimanhas do imaginário racista, operante em direcionar a essa comunidade racial estereótipos dos mais diversos tipos, sejam eles degradantes, desumanizantes e redutores de suas complexidades históricas e subjetivas.

Fonseca (2000) explica que as imagens construídas sobre o negro na cultura brasileira se assemelham ao que se passa em outros espaços que tiveram como base econômica fundadora a exploração do trabalho escravo. A experiência psicossocial do escravismo e do racismo marcou tão profundamente a população americana que seus códigos morais e estéticos ainda se veiculam pelas caracterizações epidérmicas e fenotípicas dos corpos. "Faz parte desse código o conjunto de considerações depreciativas ligadas ao negro, aos seus valores, às suas crenças, à sua relação com o trabalho, bem como a configuração de imagens que sustentam as experiências singulares de sua vitalidade sociocultural." (FONSECA, 2000, p. 90). Nas últimas décadas, o reconhecimento e a pretensa valorização da pluralidade étnica que marca a formação do Brasil, não corrigem, até mesmo endossam, a depreciação das imagens negras. Desse modo, é:

> (...) pertinente observar que, em decorrência do modo como a sociedade brasileira lidou com a questão escravocrata, as imagens do negro e da negrura continuam a ser modeladas por uma gama imensa de preconceitos que podem ser percebidos em diferentes lugares sociais ainda que, muitas vezes, encobertos por eufemismos que contornam o fato de o país haver decidido ver-se, particularmente a partir da metade do século XX, como mestiço e a reconhecer a pluralidade étnica de sua população. Tal atitude não pode evitar, no entanto, que mesmo nessa face mestiça se acentue uma simbologia estruturada a partir de um código específico que define os modos com que a população de afrodescendentes passa a ser significada de forma convencional e ideológica. (FONSECA, 2000, p. 92).

Nesse contexto, enquanto construção dialeticamente pessoal e social, a identidade negra se elabora sob a ação violenta de múltiplos cerceamentos,

constrangimentos e violações. São processos demarcadores dessa formação identitária os séculos de escravização e colonização, o processo de abolição falho e parcial, a não integração da comunidade negra no universo da cidadania republicana e, não se pode deixar de mencionar, as diversas estratégias e organizações de resistência da população negra no período escravista e no pós- abolição (GOMES, 2010, p. 98 - 99).

Quanto ao que nos interessa sobre a construção e reprodução do imaginário racista anti-negro, podemos no deparar com a instituição escolar como espaço privilegiado para perpetuação de práticas mantenedoras desse cenário sociocultural, desde que não realizadas intervenções decisivas na sua construção política e pedagógica. Para Arroyo (2010), se não há como ocultar e silenciar os conflitos raciais na sociedade, na há, portanto, como ocultá-los e silenciá-los no sistema escolar, da educação infantil ao ensino superior.

> Uma realidade desafiante que parecia apenas preocupação dos militantes do Movimento Negro, de intelectuais, pesquisadores, e educadores(as) negros(as) vai se tornando uma interrogação para o pensamento educacional, as pesquisas e as políticas, os currículos, as didáticas e as propostas pedagógicas. (ARROYO, 2010, p. 111).

Em atenção ao quadro educacional descrito, no ano de 2003 é promulgada a lei 10.639/03, que inclui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro- brasileira nos currículos de ensino, posteriormente alterada, em 2008, pela lei 11.645/08, que acrescenta à anterior a extensão da obrigatoriedade à história e cultura indígena. Tal alteração no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) resultou em conquista histórica das diferentes expressões do movimento negro organizado que há décadas pautam menções de maior relevo à comunidade negra nos dispositivos legais, os quais revelam histórica rejeição até mesmo ao apontamento das diferentes ascendências étnicas que constituem a sociedade brasileira, conforme explicam os incisos da legislação 11.645/08:

> 1º O cōnteúdo 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 cōnteúdos 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 brasileiras. [3]

Importante pesquisadora no campo da educação das relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes (2010), comenta que é pela força de lei 10.639/03 que a questão racial passa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado e pelas instituições de ensino e considerada como uma questão relevante aos materiais didáticos, currículos e formação docente. Porém, como acrescenta a pesquisadora, essa inclusão é lenta e se dá não diante de poucas resistências, situação para ela reveladora do racismo brasileiro e de sua expressão na educação.

> Há, na educação escolar, uma imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente de professores(as) negros(as). A implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial, e muitas vezes, é permeada pela resistência a sua própria inserção nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. (GOMES, 2010, p. 104 - 105).

No que se refere ao contexto escolar e às medidas adotadas para a efetivação da política reparatória de inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos de ensino, faz coro às falas de Gomes (2010) a professora e pesquisadora Petronilha Gonçalves, que integrou como relatora a comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/20042 para as diretrizes curriculares da lei 10.639/2003, comentando em entrevista realizada por ocasião do aniversário da lei que apesar do relevante aumento de profissionais negros e não-negros interessados na educação das relações étnico-raciais, o tratamento da questão no ensino básico se mantém dependente de iniciativas pontuais e isoladas de professores e grupos de professores.

Como se pode ver, segundo o que enunciam ambas as autoras, fundamentais

[3] (Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>) Acesso em: 21 de outubro de 2017.

para a trajetória de formação de um pensamento negro em educação, os reais impactos de sua implementação ainda se mostram sensíveis, enfrentando dificuldades que vão desde o despreparo dos profissionais da educação à precariedade dos materiais didáticos no que trata da abordagem do tema.

A responsabilidade social e legal no que toca aos afrodescendentes, imputada aos sistemas de ensino pela nova legislação, tenciona as instituições de ensino básico e desafia seus profissionais a uma revisão radical de seus próprios saberes, metodologias e relações de conteúdos aplicados ao percurso formativo dos(as) aprendizes que atravessam a vida escolar. Cabe, agora, legalmente aos sistemas de ensino a tarefa que há muito deveria orientar parcela significativa de suas práticas: esta tarefa fundamental de contribuir para a reversão do imaginário social vigente que condena o negro aos mais criminosos estereótipos e apresentá- lo na integridade de sua existência enquanto sujeito portador e produtor de história, memória e cultura.

Nesse sentido, acreditamos que a literatura negro-brasileira se mostre como potente instrumento de intervenção para o cenário educacional descrito e para cumprir os interesses apontados quanto à re-inscrição da presença do negro na literatura brasileira. Segundo define Cuti (2010), a literatura que se quer negro-brasileira assume a vida e os conflitos dos descendentes da massa populacional negra escravizada. Em seu livro *Literatura negro- brasileira* (2010), o autor, que é também poeta e ficcionista, explica que ela modifica os paradigmas estético-ideológicos e os recursos formais de representação da população negra. Essa literatura se caracteriza especialmente pelo lugar socio-ideológico a partir do qual é produzida, isto é, o lugar dos sujeitos negros e se identifica ao grupo discriminado no sistema social que estrutura o racismo anti-nego.

Buscando refletir sobre o ensino da literatura negro-brasileira nas práticas de letramento literário, lemos que Zilbeman (2008) nos explica que a literatura permite ao leitor confrontar-se com novos imaginários, experiências e posicionamentos intelectuais. Constituindo-se como atividade sintetizadora, através da literatura o leitor adentra o âmbito da alteridade sem negar sua subjetividade e história. Com isso, ao defendermos a inclusão sistemática da literatura negro-brasileira nas práticas de ensino de literatura, procuramos afirmar a pluralização da experiência de alteridade possível e a diversificação dos imaginários socioculturais explorados. Os movimentos

dessa inclusão geram rupturas e reissignificações ao cânone da literatura nacional que predomina na escola, promovendo o recentramento estético e cultural do negro brasileiro.

Quando inclusa no ambiente escolar, essa literatura pode redimensionar perspectivas, metodologias e currículos de ensino de literatura, de modo a potencializar práticas pedagógicas voltadas à compreensão e superação das estruturas de opressão que secularmente atravessam o tecido social da nação, além de proporcionar, no que trata da interface texto e leitor, novas experiências de alteridade. Sarteschi (2010), autora de trabalhos que pautam a inter-relação entre literatura negra e educação, explica que:

> Novas vozes literárias contarão outras histórias, engendrando diferentes formas de compreender e elaborar o mundo a partir de novas perspectivas históricas e sociais que, ao assumir o comando e a autoria de sua própria história, concorrerão para o estabelecimento de um sistema literário baseado na heterogeneidade, na pluralidade e na diversidade. O cidadão que emerge desse contexto escolar certamente será capaz de melhor compreender o mundo á sua volta, tendo condições de atuar mais decisivamente na esperada transformação da sociedade em que vive, tornando-a mais justa e equânime. É possível, desta forma, projetar mudanças concretas das condições materiais da sociedade em que os acordos hegemônicos existentes no jogo político e social sejam efetivamente revistos e modificados. (SARTESCHI, 2010, p. 46).

A mesma autora questiona as operações canônicas, "(...) reivindicando a abertura do cânone a textos representativos de experiências e saberes tradicionalmente excluídos, apontando, assim, para a reorganização de construções simbólicas no âmbito da cultura e do sistema literário brasileiro" (2011, p. 5). Resulta desse processo a elaboração de um projeto de ensino de literatura contra-hegemônico, com vias à participação da literatura na construção de pedagogias emancipatórias dispostas ao combate antirracista (SARTESCHI, 2011).

Com base no que foi exposto, nossa pesquisa, orientada pela lei 11.645/08, que atualiza a lei 10.639/03, objetiva expor e justificar o ensino da literatura de autores negros como potente ferramenta didática para a reversão dos estereótipos anti-negro que povoam o imaginário social e para a reconstrução subjetiva e histórica, consequentemente, identitária, das pessoas negras.

METODOLOGIA

A aplicação metodológica de nosso estudo se dá em dois momentos dialógicos. Inicialmente, observaremos os estereótipos que o discurso literário nacional erigiu sobre a população negra e afrodescendente do Brasil por meio da síntese de estudos críticos realizados por pesquisadores que se debruçaram sobre a representação do negro na literatura brasileira. Em seguida, observaremos como escritores afro-identificados, no exercício de sua autorrepresentação, rompem com o jogo simbólico de estereótipos que aprisionam sujeitos negros em uma configuração sociocultural redutora de sua humanidade. Para isso, realizamos a leitura dos poemas do escritor pernambucano Solano Trindade, reconhecido precursor da literatura negro-brasileira que em seus versos se reivindica como "o Poeta Negro". Por meio da análise dos textos selecionados, veremos como a literatura negro-brasileira pode agir para reconstituição identitária dos afro-brasileiros, e, assim, tornar-se importante aparato docente para a educação das relações étnico-raciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estereótipos do negro na literatura brasileira

Ao se tratar da representação do negro na literatura brasileira, nos deteremos em dois estudos seminais à questão. São eles: o livro do pesquisador norte-americano David Brookshaw, *Raça & cor na literatura brasileira* (1983); e o trabalho mais recente publicado em artigo do escritor literário e pesquisador Domício Proença Filho, *A trajetória do negro na literatura brasileira* (2004). Os dois autores cujas contribuições foram escolhidas para o enriquecimento das reflexões apresentas neste artigo realizam em seus respectivos textos a análise de vasta quantidade de obras literárias nacionais, sejam elas de autores(as) notadamente reconhecidos(as) como brancos ou como negros, de modo a mapear os estereótipos que perseguem a representação dada à comunidade negra pelo discurso literário dos poetas e ficcionistas mais ou menos engajados na causa negra. Seus estudos complementam-se e se revelam como material de grande interesse para a revisão do trato e da leitura corrente dado a obras literárias canonizadas e amplamente utilizadas nas práticas de ensino de literatura.

David Brookshaw (1983), em seu estudo, revela os padrões emergentes dos estereótipos que a cultura branca se utiliza para aprisionamento do negro e, em

seguida, enfatiza o papel da raça e da cor no nativismo brasileiro, segundo a produção de escritores brancos e negros. Nas definições de Brookshaw, o ser estereotipado corporifica um mito concebido a partir do seu percebedor, com base na ideia do papel sociocultural que esse tem de si e do outro. O colonialismo é a situação em que esse fato se torna mais aparente, sendo a escravatura africana nas Américas um exemplo preciso.

Tanto no contexto das relações sociais como culturais, o homem branco precisa agir em relação a seu subordinado negro nas formas que lhe convenham. O que se explicita pela caracterização do negro na literatura criativa, que no Brasil só veio ganhar uma representação frequente em prosa e em verso a partir da segunda metade do séc. XIX.

> Estereótipos positivos e negativos foram atribuídos a ele. Na literatura abolicionista, por exemplo, a contraparte do 'Escravo Demônio' (o fugitivo, insurrecto, versão literária do negro velho do folclore) era o 'Escravo Fiel' (o 'Pai João', equivalente brasileiro do 'Uncle Remus'). Na literatura deste século apareceu uma outra faceta, porquanto as atitudes em relação ao negro evoluíram de acordo com as novas prioridades sócio-culturais. Assim, surgiu um lado positivo para o estereótipo negativo e subversivo sob a forma de um negro encantadoramente irreverente, anárquico, todavia puro, conforme é retratado nos romances de Jorge Amado. (BROOKSHAW, 1983, p.16)

Os estereótipos, porque amparados em preconceitos e não em fatos, são, assim, móveis no tempo, sendo reconstruídos conforme os interesses de quem possui maior poder simbólico afirmativo. A existência de estereótipos positivos não significa, entretanto, que essa positividade recaia sobre a condição social do negro. Positivos ou negativos, os estereótipos mencionados por Brookshaw constituem formas de dominação.

O autor caracteriza o estereótipo da mulher negra de cor retinta como a trabalhadora, resignada, passiva, feia, e da mulata como a voluptuosa e sensual, verdadeiro produto do Brasil. Em análise sobre a construção desses estereótipos, Brookshaw explica:

> O escravo violento evoluiu para abranger o mulato passional e rebelde, enquanto o estereótipo do escravo passional sobrevivia na figura da mulata lasciva, a mulher negra em si mesma, como sua contraparte masculina, sendo

> relegada à passividade, à derrota biológica e ao total abandono social. [...] nenhum desses estereótipos foi resultado de uma visão melhorada do afro-brasileiro. Ao contrário, eles provêm do ressentimento fundamental de interesses escravistas perante a implacável arrancada da economia antiescravocrata. (1983, p. 47)

Proença Filho (2004), para a interpretação da trajetória do negro em nossa literatura, organiza sua análise em dois campos, o *negro como objeto*: a visão distanciada, e o *negro como sujeito*: uma atitude compromissada. Mais afim ao interesse de nosso estudo se mostra, por hora, o primeiro momento da exposição de sua pesquisa, *o negro como objeto*, no qual o autor avalia obras literárias que tomam o negro como personagem ou que se ligam aos aspectos de sua vivência, envolvidos, de modo distanciado, sob a ideologia, as atitudes e os estereótipos da estética branca dominante. Os resultados a que chega Proença (2004) demonstram a gama de estereótipos nos quais as negras e os negros brasileiros se encontram comumente envolvidos pela representação literária. Pontuamos, então, os que se mostram em obras literárias comuns ao ensino de literatura brasileira.

No conhecido romance *A Escrava Isaura* (1875), de Bernardo de Guimarães, Proença (2004) aponta a presença do *escravo nobre*, aquele que consegue ascender na hierarquia social e partilhar dos mesmos espaços da elite senhorial a custo do seu sofrível embranquecimento. Em Castro Alves, especialmente no famoso poema "O Navio Negreiro", o autor identifica o *negro vítima*, estereótipo que situa o negro como objeto de comiseração e se isenta de apresentá-lo como sujeito agente ante a seu próprio destino. Ainda sobre a produção literária de estética romântica, obras como *O demônio familiar* (1857), de José de

Alencar, *O Cego* (1849) e *A Moreninha* (1844), de Joaquim Manoel de Macedo, apresentam o *negro infantilizado*, que inteiramente dedicado a servir, não possui na sua representação outro dado que o da sua posição subalterna. Também na obra de Joaquim Manoel de Macedo, no seu romance *As vítimas-algozes* (1869), emerge a figura do *escravo demônio*, que, bestializado pela escravidão, não lhe resta qualquer traço de humanidade a que se possa dar notícia.

A estética naturalista e realista, de maior expressão na segunda metade do século XIX, embora tenha demonstrado maior preocupação em revelar os conflitos de raça devido ao seu intento de expor as mazelas constitutivas da sociedade brasileira,

não fugiu à tônica da criação e do emprego de estereótipos para a representação dos negros em situação de escravidão, dos negros alforriados ou dos negros em situação de ascensão – muitas vezes referidos como mulatos. Analisando as obras representativas desse movimento literário, Proença (2004) encontra como estereótipos demarcadores da comunidade afrodescendente a figura do *negro animalizado*, caso da personagem Bertoleza, apresentada no notável romance naturalista *O Cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo. Na mesma obra, nos deparamos com o *negro pervertido* e o *negro sensualizado*, dotado de impulsos sexuais irrefreáveis e potencialmente corruptores da benevolência das personagens brancas que os circundam; tipificam essas características no romance as personagens Rita Baiana e o capoeirista Firmo. Essas categorias do estereótipo negro se repetem em obras como *A Carne* (1888), de Júlio Ribeiro, em que a personagem central, Lenita, liberta seus instintos sexuais pela convivência com os escravizados, e em *Bom Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha.

Dando curso à historiografia literária, sabemos que o modernismo literário, desde as suas expressões de vanguarda aos seus desdobramentos posteriores, promoveu diversas rupturas formais e conteudísticas com a tradição literária que lhe antecedia. Todavia, em muitos autores, mesmo naqueles que demonstraram engajamento ante a causa negra para além da esfera da produção literária, persistiu a representação das personagens negras reduzidas ao olhar nutrido de estereótipos. Faz-se como exemplo disso o estereótipo da *mulata sensual*, que tem sua presença marcada na poesia de Jorge de Lima, como no poema "Negra Fulô"[4], e em Jorge Amado, nos romances *Jubiabá* (1935) e *Gabriela Cravo e Canela* (1958).

O desvelamento dessas construções simbólicas falam não somente sobre violações inscritas nas entrelinhas de um aparentemente infenso texto literário, mas lançam conteúdos necessários ao entendimento de nossa práticas sociais cotidianas e do imaginário social que as cercam. Como explica Fonseca (2000), "(...) uma vasta literatura se encarrega de descrever a desigualdade entre brancos e negros e de isolar estes em espaços vigiados por preconceitos e estereótipos" (p. 102). A disrupção desses estereótipos, ou seja, a ruptura de seu fluxo propício à continuidade quando não interferido, é um dos elementos cruciais à luta, ainda presente, contra o universo

[4] Trecho do poema: "O Sinhô foi ver a negra/ levar couro do feitor. /A negra tirou a roupa. /O Sinhô disse: Fulô!/ (A vista se escureceu/ que nem a negra Fulô.)/ Essa negra Fulô!". Disponível em: http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/literatura/essanegraful..htm. Acesso em 21 de Agosto. 2020.

esquemático de representações da comunidade negra brasileira elaborados sob a ótica do colonialismo e do racismo anti-negro.

Diante do conflito material e simbólico descrito pela exposição do que caracteriza um estereótipo e da descrição das várias categorias de estereótipos empregados ao longo da historiografia literária nacional para caracterizar os sujeitos negros, desde a sua íntima participação no espaço privado da ordem familiar à sua atuação de cunho mais público, ao professor do ensino básico, no seu lugar promotor de leituras e de atividades orientadas para letramento literário, colocam-se algumas questões: que esquemas simbólicos de representação as obras literárias selecionadas para o trabalho em sala de aula mobilizam? E quanto à leitura dirigida e orientada dessas obras: o(a) professor(a) está apto para destinar ao textos canônicos novas interpretações capazes de revelar as nuances dos conflitos étnico-raciais que perpassam as obras porque inscritos também na história e na estrutura socioeconômica da nação brasileira?

Podemos acrescentar a esses questionamentos de ordem pedagógica ainda um terceiro: os profissionais docentes do ensino de literatura dispõem do arcabouço teórico-conceitual e do conhecimento de obras divergentes da seleção canônica que possam diversificar os universos simbólicos que os(as) estudantes têm acesso nas aulas de literatura? Em nosso caso, tratamos dos estereótipos acionados para a representação dos sujeitos negros e constantemente afirmados pela leitura acrítica e não diversificada de obras literárias estudadas nas práticas de letramento literário. Contrapomos a essa problemática a literatura negro-brasileira, mencionada na introdução, como um campo de experiências e saberes literários fundamental à formação leitora em literatura, por manifestar literariamente o desejo da comunidade negra brasileira de reconstruir suas subjetividade, memória e identidade. Os interesses éticos e estéticos que norteiam escritores e escritoras negro-brasileiros confrontam diretamente a gama de estereótipos destinados à comunidade que expusemos acima. Sobre isso, temos as palavras de Sarteschi (2016):

> Assim, pensamos que para a formação literária verdadeiramente democrática é preciso muito mais do que incluir um ou dois textos africanos e afro-brasileiros ao repertório do currículo escolar. É preciso que se legitimem as diferentes formas de elaboração simbólica do mundo e que elas estejam em

> permanente diálogo, fazendo com que o mundo ali projetado seja acessado dialeticamente, possibilitando-se que o contraponto exista. Não se trata, de maneira alguma, de substituir o eurocentrismo que marca nosso sistema literário por um afrocentrismo, mas de pensar o sistema literário nacional em toda sua dimensão plural com as fraturas que revelam nosso complexo processo histórico e social. (SARTESCHI, p. 46).

A pesquisadora compreende o ato de ler como uma prática social inscrita na dimensão simbólica das atividades humanas. Os sujeitos envolvidos nas práticas de leitura se engajam na dinâmica do processo histórico-social de produção de sentidos. "O jovem leitor terá diante de si textos com abordagens de temas, experiências e representações que concorrerão para um desejável processo de desalienação que certamente resultará nas transformações das relações de poder colocadas". (SARTESCHI, p. 45). Vejamos, portanto, como as questões postas se materializam na poética de Solano Trindade, e como sua produção literária responde aos interesses do nosso estudo.

Autorrepresentação, ruptura de estereótipos e reconstrução identitária na poesia de Solano Trindade

O poeta Solano Trindade nasceu em 1908, natural de Recife (PE), filho de pai sapateiro, Manoel Abílio, e mãe de emprego doméstico, Emerenciana Quituteira. Desde cedo influenciado pela cultura negra popular, através do Pai travou contato com o Pastoril, o Bumba-meu-boi, o Maracatu e o Frevo. Por intermédio da mãe, mulher não alfabetizada, para quem fazia leituras, aproximou-se do cordel e da poesia romântica. Na vida adulta, tornou-se notado promotor da consciência racial, fundando, junto ao poeta Ascenso Ferreira, o pintor Barros e o escritor José Vicente Lima, organizações como a Frente Negra Pernambucana e o Centro de Cultura Afro-Brasileira, que tinham como objetivo fomentar a produção e divulgação de trabalhos artístico-culturais e intelectuais sobre os afrodescendentes no Brasil.

Seu primeiro livro, *Poemas Negros* (1036), já dá provas dos aspectos peculiares da construção de uma literatura negra em relação ao sistema literário nacional canônico. De mesmo título é o livro de Jorge Lima, Poemas Negros (1947). Ao se contrastar a matéria poética dos dois livros, vê-se que em Solano (1936) a subjetividade negra está assumida em primeira pessoa, e no segundo, sob o viés do distanciamento, que tematiza, mas não subjetiviza.

A seguir, faremos a análise de alguns poemas de Solano Trindade elaborados conforme o processo estético que aqui destacamos: a disrupção dos estereótipos que constrangem as subjetividades negras. Os poemas selecionados se encontram na antologia Canto Negro (2006), produzida para o estudo de literatura junto a turmas escolares do Ensino Fundamental II. O livro integra o projeto Biblioteca Afro-Brasileira, que tem como objetivo organizar referências históricas e culturais sobre os povos africanos e afrodescendentes. A literatura de autores e autoras negros ultrapassa os limites de uma literatura que fala sobre o negro, enquanto tema, e se posiciona como uma literatura das pessoas negras enquanto sujeitos de sua própria representação, ou autorrepresentação. Em sua poesia, Solano Trindade recorre à expressão poética para tecer a constante afirmação de si e do seu pertencimento racial, como podemos ver desde o título no poema "Sou Negro" (p. 16).

Sou Negro
À Dione Silva

Sou Negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos
tambores atabaques, gonguês e
agogôs

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor do
engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um
danado nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso

Mesmo vovó não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação…

O poema "Sou Negro" constrói a identidade negra reivindicada pelo sujeito lírico por meio do resgate da trajetória histórica de suas gerações passadas. A história revelada segue, não por acaso, o próprio curso histórico do escravismo negro que violentou a costa do continente Africano. Na primeira estrofe, o sujeito lírico nos informa a procedência dos avós, africanos, preenchidos pelos símbolos da musicalidade africana. Em seguida, conhecemos o destino que lhes reservou a violência escravista; traficados, escravizados, explorados pela empresa colonial na América que encontrou no cultivo e comercialização da cana-de-açúcar um dos seus

pilares. A estrofe se inicia com o verbo “Contaram-me”, escolha do poeta que se ajusta ao resgate da tradição oral africana. Despossuído do código da língua portuguesa em sua modalidade escrita, diferentes etnias africanas dispunham apenas da oralidade como tecnologia para a preservação de suas histórias e memórias, como para sua transmissão às gerações subsequentes.

A narrativa do eu - lírico sobre seus antepassados, e que é também a sua própria narrativa, não se esgota, todavia, na exploração trágica desse evento histórico, o escravismo; do contrário, o poeta se coloca não exclusivamente como descendente de nações subjugadas, ele é, principalmente, descendente das terras de Zumbi, daqueles que resistiram à escravidão. A comparação que se segue é reveladora: seu avô era “valente”, “Não foi um pai João/ Humilde e manso”. Nesse ponto, Solano explicita seu desejo de romper com o estereótipo do negro escravizado bom e absolutamente submisso à casa senhorial, do qual o chamado “Pai João” é o paradigma. À imagem do negro obediente ele contrapõe o reconhecimento do negro resistente.

A menção à Revolta dos Malês enfatiza a apreciação do poeta sobre a insubmissão dos escravizados africanos e afrodescendentes. A Revolta dos Malês, ou a Grande Insurreição, foi uma rebelião armada que fez parte de um ciclo de insurreições de escravizados ocorridas na Bahia desde o início do século XX. Assim, a trajetória dos seus avós finda não na miséria, mas na rebelião organizada ante o sistema escravista. Ao término do poema, o sujeito poético encontra a si mesmo, o que nele vive dessa batalha histórica: o samba/ o batuque/ o bamboleio/ e o desejo de libertação.

Sobre a ruptura com os estereótipos que enxertam à imagem do negro os ideais da miserabilidade, da infantilização, da submissão e servidão essenciais, outro poema característico é “Navio Negreiro” (p. 52). Nesses versos, Solano não se resigna a apresentar o Navio Negreiro sobre o viés da comiseração, tal qual o encontramos, por exemplo, no Navio Negreiro de Castro Alves. Em sua poesia, o poeta negro, como tantas vezes assim se autonomeou, ultrapassa a condição da “carga humana” que se arrasta “cheia de melancolia”, para revelar que no universo daquelas agruras há um navio “Cheinho de poesia/ Com a carga da resistência/ Cheinho de inteligência”. Solano complexifica o que seria simplesmente a “carga humana”

transportada pelo atlântico justamente retratando aquilo que a faz mais humana e menos mercadoria: sua arte, seus saberes e sua capacidade de resistir.

Navio Negreiro

Lá vem o navio negreiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro
Por água brasiliana
Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência...

Encontramos em Solano a descrição positiva da identidade fenotípica negra. A valoração positiva do que comumente se chama de "traços negros" se dá no poema "Muleque" (p. 13). O "beiço grande", "o cabelo duro", "o nariz achatado" não se associam ao habitual das produções midiáticas e literárias que as representam sob o signo do ridículo e do esteticamente desagradável. Em "Muleque", todos esses traços alijados dos padrões de beleza socialmente construídos são, por outro lado, construções da pulsão positiva do amor. Outro dado de interesse é a palavra escolhida para o título. Solano propõe, também, uma reversão semântica dos sentidos originais da palavra *moleque*. Em consulta ao dicionário Michaelis, encontramos para o verbete moleque a descrição do menino de pouca idade, negro, sem ocupação certa, que vive pelas ruas e comete travessuras. Uma rápida revisão em nossos atos linguísticos, no fará concluir que a palavra moleque, seja em sua função substantiva ou na sua função adjetiva, não é utilizada em caráter de elogio.

Muleque

Muleque, muleque
quem te deu este beiço
assim tão grandão?

Teus cabelos
de pimenta do reino?

Teu nariz
essa coisa achatada?

Muleque, muleque
quem te fez assim?
Eu penso, muleque
que foi o amor...

Em seu estudo sobre a potencialidade humanizadora da poesia de Solano Trindade, Machado (2010) analisa que por meio da poesia negra a palavra poética se torna arma contra a opressão. "A escrita negra faz exatamente isto: rasura a identidade mumificada pela negação e faz emergir um 'eu' que reivindica sua voz

e seu lugar de agente de/no processo histórico" (p. 45). Em análise dos poemas de Trindade, a autora avalia que é pela tomada de consciência de si que o poeta, representado pelo sujeito lírico que emerge no texto, constrói sua identidade. "Ou seja, pela conscientização, o afrodescendente pode negar os símbolos de estereotipias que foram anexadas a sua real imagem" (MACHADO, 2010, p. 45).

Machado (2010) considera que Solano Trindade re-apresenta a comunidade negra afrodescendente fora dos estigmas da marginalidade e se posiciona contra todas as formas de opressão por ela sofrida. A poética de Solano "(...) expressa um convite para o ingresso a outro universo de sentido, outra forma de apreender, significar e organizar o espaço/mundo. Em sua obra, busca o re-conhecimento do negro e propõe um olhar novamente" (MACHADO, 2010, p. 47). Transforma-se, assim, não somente a representação dada à comunidade negra, como a atividade e possibilidades do texto poético enquanto instrumento de *re-existência* de sujeitos socialmente excluídos, e de *re-construção* da memória e da identidade de um povo social e historicamente marginalizado.

> A poesia configura-se como uma oportunidade histórica para aclamar a negritude, aquela que resistiu às diversas formas de coerção, e que agora incendeia-se para o mundo, consumindo as imagens de negro mau, primitivo, submisso, invisível (...). Fica no leitor a visão de uma brecha por onde o afro- descendente pode atravessar e mostrar-se ao mundo, obrigar-se a ser visto e ouvido: a poesia. A obra de Trindade adquire este sentido e o eu-lírico busca transformar o seu status social pelo discurso poético. (MACHADO, 2010, p. 45).

Ao localizar as possibilidades éticas e estéticas de poesia de Solano Trindade no ambiente escolar, e mais especificamente nas aulas de ensino de literatura, concluímos o que expõe a já mencionada Sarteschi (2016): "(...) textos que estão à margem do sistema literário, problematizados a partir do diálogo entabulado com os textos canônicos, possibilitam que o aluno seja colocado em contato com o antagônico, com pontos de vista diferentes e que questionem as verdades estabelecidas (p. 47)". Resulta desse processo não apenas uma reformulação proveitosa dos programas de ensino em literatura, como a transformação da relação dos aprendizes com o texto literário, e consequentemente, com os conflitos sociais e raciais que os cercam. Em síntese, "A literatura pode, enfim, contribuir para o rompimento de silenciamentos históricos." (SARTESCHI, 2016, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o início de nossa pesquisa, avaliamos a situação socioeducional corrente no momento atual que nos levou à percepção de que a comunidade negra afrodescendente se encontra ainda sub-representada ou vítima de representações discriminatoriamente deturpadas em produções culturais e literárias que permeiam as instituições de ensino básico, como também outras instituições de legitimação de discursos e expressões artísticas. Ainda que a lei 10.639/03, atualizada pela lei 11.641/08, oriente que os currículos e práticas de ensino devem incluir a história e cultura afro-brasileira, vê-se que essa previsão legal não se cumpre de modo suficientemente satisfatório.

Observando esse conflito político e pedagógico, ao longo de nossas reflexões, e por meio da consulta e diálogo com o trabalho dos pesquisadores citados, acreditamos que a inserção da literatura negro-brasileira no universo escolar pode não somente pluralizar os discursos que imperam nos currículos, como redimensionar a própria percepção que estudantes e docentes partilham sobre a sociedade em que vivem. Esse avanço ético e pedagógico se torna possível na medida em que a literatura negro-brasileira se mostra comprometida com o revelar das fraturas do processo de configuração social que historicamente vitima comunidades específicas, ao tempo em que, não se resignando ao exercício da denúncia, compromete-se também à reconstrução da subjetividade e identidade dos sujeitos afro-identificados.

A sala de aula, como um território da cultura, tal qual o sistema literário, é um espaço de tensões sociais. A escola e a literatura que nela se estuda expressam um mundo em todas as dimensões de disputas por poder nele imbricadas. Ao professor, na sua experiência educacional, é fundamental a compreensão desses conflitos para sua intervenção consciente, concorrendo para sua modificação. O sistema educativo concretiza, assim, sua responsabilidade legal e social de contribuir para o processo de recuperação simbólica e subjetiva de indivíduos historicamente segregados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. GOMES, Nilma Lino (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 19 de agosto

de 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 19 de agosto de 2019.

BROOKSHAW, David. Raça & cor na literatura brasileira. Trad. Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CUTI (Luiz Silva). Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo negro, 2010.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de Cultura e História Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. GOMES, Nilma Lino (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, Serafina Ferreira. Solano Trindade: a poesia como arma humanizadora. Maringá, v. 32, n. 1, p. 43-50, 2010.

FILHO, Domício Proença. Trajetória do negro na literatura brasileira.

SARTESCHI, Rosangela. Literatura na escola: de que autores falamos? In: SIQUEIRA, Ana Márcia Alves (Org). Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. 240 p.

SARTESCHI, Rosangela. A lei 11.645/08 e o ensino de literatura afro-brasileira em perspectiva: Cuti e sua poética do confronto. Disponível em:<https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3088/textorosangelas.pdf>. Acesso em 19 de Agosto de 2019.

TRINDADE, Solano. Canto Negro. São Paulo: Pallas, 2006.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, (14), 11-22, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376. Acesso em 19 de agosto de 2019.

ENSINANDO SOBRE A COVID -19 : UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIRECIONADOS PARA A CONSCIENTIZAÇÃO E PREVENÇÃO DO PÚBLICO INFANTIL

Helenira Fonseca de Alencar [1]
Heloisa Fonseca Barbosa [2]

RESUMO: A presente pesquisa objetivou analisar como materiais infantis sobre conscientização e prevenção a Covid-19 abordam pedagogicamente essa temática. Para tanto, optamos por uma investigação de caráter qualitativo e utilizamos como aporte metodológico a pesquisa documental e bibliográfica. Os critérios de elegibilidade adotados para a análise dos materiais foram: a) abordar a temática de prevenção e/ou combate a Covid-19; b) ser direcionado ao público infantil e; c) estar disponível no formato ebook em língua portuguesa. Os resultados evidenciaram que os materiais analisados abordam, de forma predominante, medidas educativas para o ensino de condutas de prevenção à saúde, mas discutem também aspectos inerentes ao processo de formação subjetiva e emocional das crianças, bem como elucidam a responsabilidade social delas enquanto sujeitos ativos no enfrentamento da pandemia. Nesse entendimento, de posse dos dados obtidos, averiguamos que a pandemia de Covid- 19, surgida repentinamente na sociedade, gera a criação de uma série de narrativas que eclodem como resultado da necessidade de significação social desse novo fenômeno na sociedade. Nesse universo de mudanças defendemos que as crianças precisam ser devidamente comunicadas e educadas sobre o ocorrido. Estando longe da escola, os materiais disponíveis servem para dar suporte aos pais e aos professores que atuam à distância. Desse modo, concluímos que embora todas as obras analisadas abordem a temática da Covid-19, elas possuem enfoques diferentes, os quais contribuem de formas diferentes para a conscientização e enfrentamento da pandemia.

Palavras-chave: Gêneros Textuais, Covid – 19, Leitura.

INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais estão presentes no processo de desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças crescem imersas em uma sociedade letrada e grafocêntrica. Nesse entendimento, mesmo fora do ambiente escolar, espaço no qual as ações direcionadas a esse público devem ser planejadas com intencionalidade pedagógica, as crianças convivem com os gêneros textuais por meio do convívio diário com receitas, panfletos, cardápios, contos, bulas, jornais, dentre outros (SOARES, 2004).

Os gêneros detém diversas funções sociais que variam de acordo com a situação comunicativa, portanto, ao produzir um texto, o autor deve selecionar um tipo ou gênero textual em função do que deseja comunicar e do impacto que espera produzir em seus

[1] Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; helenirafonseca@yahoo.com.br
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC; heloiisa.fonseeca@hotmail.com.

interlocutores. Consoante Bakhtin (2000), os gêneros textuais, chamados pelo autor de "gêneros do discurso", são os textos criados na e pela sociedade, ao longo de sua história, com vistas ao atendimento das necessidades comunicativas que surgem.

Em 2020, com o advento do avanço da pandemia de Covid-19[3], averiguamos que pelo menos 85 países suspenderam o funcionamento presencial das atividades escolares para tentar conter a disseminação da doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. A medida de contenção adotada em âmbito mundial impactou mais de 776,7 milhões de crianças e jovens (UNICEF[4], 2020). Acerca dessa temática, de acordo com Ahmad (2020, p.01)

> Em tempos de crise, as escolas proporcionam às crianças um senso de estabilidade e normalidade e garantem que as crianças tenham uma rotina e sejam emocionalmente apoiadas para lidar com uma situação transformadora. As escolas também fornecem aspectos importantes para que as crianças e suas famílias saibam sobre higiene, técnicas adequadas de lavagem das mãos e se ajustam a situações que quebram rotinas. Sem acesso às escolas, essa responsabilidade recai principalmente sobre os pais, responsáveis e cuidadores. Quando as escolas são fechadas, as agências governamentais devem intervir para fornecer informações claras e precisas sobre saúde pública através da mídia apropriada.

Em consonância com os apontamentos teóricos do autor supracitado, no Brasil, algumas instituições e profissionais autônomos da área da Educação, bem como da Saúde, elaboraram materiais educativos como livros e cartilhas direcionados para o público infantil, com o objetivo precípuo de auxiliar as crianças a compreenderem os impactos sociais da pandemia, bem como ensiná-las medidas de prevenção a Covid-19 recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e instâncias governamentais estaduais.

Nesse contexto, defendemos no presente estudo que a utilização dos gêneros textuais pode favorecer a compreensão das crianças acerca dessa temática supracitada, na medida em que esses contribuem para o processo de aquisição dos conhecimentos sobre a Covid-19 de forma mais significativa, contextualizada e lúdica. No entanto, por ser um

[3] Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto no final de 2019 após registro de casos na China. Provoca a doença chamada Covid-19. (OMS, 2020).

[4] O UNICEF trabalha pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes, concentrando seus esforços naqueles mais vulneráveis, com foco especial nos que são vítimas de formas extremas de violência.

assunto que demanda do sujeito alguns saberes prévios sobre Biologia e outras disciplinas que as crianças não costumam estudar com profundidade até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, destacamos a necessidade dos textos direcionados para o público infantil possuírem uma linguagem adequada, de fácil entendimento e em conformidade com as recomendações expressas pelas instâncias de saúde.

Desse modo, insere-se no presente estudo a seguinte problemática: como os materiais infantis sobre conscientização e prevenção da Covid-19 abordam essa temática? Para o desenvolvimento dessa questão, elencamos como objetivo geral analisar como materiais infantis sobre conscientização e prevenção da Covid-19 abordam pedagogicamente essa temática. Para desdobramento e melhor discussão desse objetivo, definimos como objetivos específicos: a) identificar os gêneros e/ou tipos textuais presentes nas obras; b) identificar os conteúdos abordados no processo de educação em saúde para o público infantil, e por fim; c) analisar a acessibilidade pedagógica dos materiais analisados para o público infantil.

METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos traçados optamos por uma investigação de caráter qualitativo e utilizamos como aporte metodológico a pesquisa documental e bibliográfica. Segundo Severino (2016, p. 131), a pesquisa documental tem-se "[...] como fonte o sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais", enquanto a pesquisa bibliográfica é definida por Boccato (2006, p. 266), como aquela que

> [...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Nesse entendimento, na presente investigação, a fim de respondermos nossos objetivos de pesquisa elegemos os seguintes critérios de elegibilidade para a escolha dos materiais analisados: a) abordar a temática de prevenção e/ou combate a Covid-19; b) ser direcionado ao público infantil e; c) estar disponível no formato ebook em língua portuguesa.

Com base nesses critérios, encontramos quatro materiais: “Meu nome é coronavirus”, “Guerreiros da saúde contra o coronavírus”, “Coronavírus “ e “ Uma menina em tempos de coronavírus”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pandemia de Covid-19, intensificada no início de 2020, impactou significativamente diversas esferas da vida social em um alcance mundial. Nesse contexto, averiguamos que a maioria das pesquisas científicas realizadas centraram-se nas áreas da Saúde e das Ciências Biológicas, por meio de estudos acerca da eficácia de medicamentos para o tratamento da doença ocasionada pelo vírus, bem como para o desenvolvimento de uma vacina. Destacamos que esses estudos são essenciais para contenção da epidemia, pois almejam garantir a imunidade da população que não foi contaminada e a recuperação de enfermos que contraíram o vírus e, por conseguinte, os resultados obtidos podem salvar milhares de vidas (JAKHAR, KAUSHIK, GAKHAR, 2020; GAO et al, 2020).

No entanto, conforme Ahmad (2020), as repercussões da Covid-19 não se restringem à área da saúde, uma vez que a doença gerou mudanças significativas em diversos aspectos da sociedade. Nessa conjuntura, identificamos a escassez de estudos que discutem os impactos dessa doença nas demais áreas, dentre elas na esfera educacional, um dos seguimentos mais afetados pela proliferação do vírus. Nesse entendimento, compreendemos que se faz necessário analisar os materiais educacionais que discutem esse assunto com as crianças com a finalidade de conscientização e/ou prevenção.

Nessa sessão serão apresentados os dados obtidos de acordo com a análise dos materiais que atendiam aos critérios de elegibilidade definidos na presente pesquisa. Para fins de organização, optamos por apresentar a análise individual de cada uma das obras. Esta pesquisa utilizou os seguintes referenciais teóricos para embasar a análise dos materiais encontrados: o ordenamento jurídico pátrio que define e/ou orienta as ações educativas em âmbito escolar; a perspectiva teórica sobre a função das estratégias de leitura para o aprendizado infantil apontada por Solé (1988); as perspectivas teóricas sobre saúde emocional no processo educativo (WAIKAMP, SERRALTA, 2018); a inteligência emocional (SANTOS, 2000), o uso do desenho como ferramenta expressiva (SOUZA, CAMARGO&BULGAVOC, 2003), dentre outros.

Coronavírus – Coleção Pequenos Cientistas

A obra “Coronavírus” foi escrita por uma equipe de professores da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). O livro em questão foi publicado em 2020, exclusivamente em formato digital. Ele faz parte da série de livros “Pequenos Cientistas - mundo invisível- ”, elaborada em um projeto de extensão desenvolvido pela supracitada instituição, entitulado como “MT Ciência”.

Conforme os autores da obra, o MT Ciência é “Resultado da união de esforços de professores, técnicos e alunos do campus SINOP e de outras instituições, a missão deste programa é popularizar a ciência, estreitando os laços da Universidade Pública com a sociedade brasileira” (NOGUEIRA et al, 2020, p.31).

Verificamos que esse projeto de extensão tem como eixo orientador a oferta de ações e o desenvolvimento de recursos que auxiliem a alfabetização científica das crianças brasileiras, levando informações consideradas relevantes e estruturadas conforme preconiza o pensamento sistematizado para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Consoante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - nº 9394/96, as universidades devem nortear suas ações institucionais considerando três pilares indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1996). Esse último caracteriza-se por um conjunto de ações da universidade junto à comunidade, com o objetivo de ofertar ao público externo os conhecimentos adquiridos com o ensino e a pesquisa desenvolvidos em âmbito institucional (SILVA, 1996). Nesse sentido, destacamos que a produção do livro em questão corrobora com a função social das universidades de compartilhar conhecimentos produzidos pela comunidade acadêmica com o público externo.

Ao analisarmos a obra, evidenciou-se que se trata de um texto informativo, no qual os autores buscam apresentar ao público infantil aspectos referentes à disseminação e prevenção da Covid-19, por meio da explicação de conceitos científicos, quais sejam: pandemia, microrganismos, hospedeiros e protozoários. O livro também esclarece algumas medidas de prevenção da doença, os sintomas apresentados pelos pacientes e a organização básica das células, bem como seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.

Averiguamos que os autores, ao explicarem esses conceitos e informações buscaram adequar a linguagem às crianças e trouxeram exemplos próximos de suas realidades para favorecer uma aprendizagem mais contextualizada. Esse aspecto fica

evidenciado no seguinte extrato da obra, no qual os autores buscam ensinar como a higienização adequeada das mãos pode contribuir no combate a disseminação da Covid-19: "Sabe quando lavamos o prato em casa e usamos o sabão para tirar a gordura? O sabão age igual no vírus, tirando a gordura do seu envelope, acabando com ele" (NOGUEIRA, et al, 2020, p.06). Ressaltamos que, anteriormente, os autores explicam no texto que o envelope é uma cobertura do vírus feita com gordura.

Verificamos, no entanto, que os autores não explicitaram na obra a idade do público-alvo que pretende ser alcançado, pois apenas recomendam a leitura às crianças de modo geral. Todavia, consoante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento esse que estabelece as diretrizes obrigatórias para a elaboração dos currículos escolares e as propostas pedagógicas para instituições de ensino que ofertam educação básica, é somente a partir do 4º ano do ensino fundamental que devem ser introduzidas com as crianças as discussões sobre a transmissão de alguns microrganismos e as medidas de prevenção a eles associadas (BRASIL, 2017).

Até esse momento, no que se refere a unidade temática "Vida e evolução", o documento orientador preconiza que as crianças devem ter adquirido até o final do 1º ano a habilidade de "discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc. são necessários para a manutenção da saúde" (BRASIL,2017, p.333) e só retomam os estudos sistematizados sobre essa temática no 4º ano. Todavia, destacamos que, fora a explicação dos conceitos científicos, as medidas de prevenção e os sintomas da doença foram apresentados de forma objetiva e acessível para as crianças de qualquer faixa etária.

Ao analisarmos a obra, identificamos que além de discutir aspectos referentes ao ensino das ciências naturais, os autores também buscam estimular a interpretação textual das crianças, pois sugerem algumas estratégias a serem realizadas por pais, responsáveis e professores antes, durante e depois da leitura do material. De acordo com Solé (1988), as estratégias de leitura são basilares para o desenvolvimento da leitura proficiente, pois possibilitam ao leitor compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos.

Verificamos que os autores da obra analisada recomendam que antes da leitura seja discutido com a criança os elementos presentes na capa e as imagens contidas no livro. Durante a leitura, eles sugerem que a leitura seja realizada juntamente com a criança, sempre incentivando-a a ler algumas partes. Por fim, após a conclusão da leitura, propõe-se que os pais, responsáveis e professores façam perguntas sobre o texto lido, com

vistas ao fortalecimento da prática de interpretação textual. As estratégias propostas pelos autores corroboram com os dados obtidos em um estudo realizado por Piovezen & Castro, no qual os pesquisadores evidenciaram que

> A utilização das estratégias de leitura, tanto cognitivas quanto metacognitivas, pode ocorrer antes, durante e após a leitura. No momento anterior o leitor procura analisar globalmente o texto e utiliza seu conhecimento prévio sobre o assunto. Durante a leitura, é feita uma compreensão da mensagem do texto, selecionando as informações de maior relevância, relacionando as informações apresentadas com as predições feitas anteriormente, confirmando ou refutando-as. E, após a leitura, as informações são revistas e o leitor reflete sobre o conteúdo lido, como por meio de uma síntese ou releitura do texto. (PIOVEZEN& CASTRO, 2008,p.55).

Desse modo, de posse desses dados, averiguamos que a obra "Coronavírus" é interdisciplinar uma vez que envolve aspectos condizentes com o ensino de língua portuguesa e o ensino de ciências naturais. Ademais, averiguamos que a leitura desse material favorece a prática da interpretação textual infantil e a expansão de conhecimentos científicos sobre aspectos condizentes aos seres vírus, aos cuidados necessários para a prevenção associados a Covid-19 e aos sintomas geralmente apresentados pelos enfermos que adquirem a doença.

No entanto, por envolver alguns conceitos que só devem ser estudados a partir do 4º ano do ensino fundamental, destacamos que algumas crianças menores podem apresentar dificuldade em compreender as explicações apresentadas na obra.

Guerreiros da saúde contra o Coronavirus

A obra "Guerreiros da saúde contra o coronavirus", foi publicada em 2020 pela Betweien, uma empresa dedicada à concessão, ao desenvolvimento e à implementação de projetos educativos. Verificamos que o livro analisado possui características informativas e narrativas, com predominância das primeiras. A obra é narrada em primeira pessoa do singular, na qual o narrador protagista é o próprio coronavírus.

Averiguamos que o livro busca articular algumas informações sobre as características, meios de transmissão e sintomas da Covid– 19 , com alguns dos impactos sociais decorrentes da pandemia ocasionada pela proliferação global do vírus. A autora também evidencia, que por ser uma temática constamentente difundida em diversos meios de comunicação, as crianças, provavelmente estão familizares com o termo "coronavírus". Esse aspecto é evidenciado no trecho da obra presente abaixo

> Olá, guerreiros e guerreiras da saúde! Sou o Coronavírus, um vírus superstar! Tenho a certeza de que já ouviram falar sobre mim, certo? Estou em todo mundo e em todo lado: na televisão, na rádio, na internet, nas redes sociais, na conversa dos vossos pais e mães, educadores e educadoras, professores e professoras. Nos últimos dias, as vossas rotinas diárias alteraram-se, as escolas fecharam e as vossas aulas são agora bem diferentes daquilo que eram! A culpa é minha! (BETWEIEN, 2020, p.11).

Nesse contexto, é possível compreendemos que na perspectiva da autora, as crianças não estão alheias aos fenômenos sociais que as cercam. Ao corroborar com o pensamento da autora, para Krammer (1999, p.277) a criança: "[...] é um ser histórico, social e político que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, construir e reconstruir espaços que a cercam".

Assim, no contexto da pandemia de Covid – 19, defendemos que não cabe as instituições escolares e responsáveis, a omissão de informações sobre essa temática, e sim, o esclarecimento adequado de informações, conforme as orientações expressas pelos órgãos de saúde e as necessidades individuais da criança.

Ao analisarmos a obra, identificamos que a autora do livro optou pelo ensino de cinco orientações de prevenção a Covid– 19 expressas pela OMS , que ela chamou de "regras": a) hienizar corretamente as mãos; b) evitar contato físico; c) cobrir a região do nariz e da boca com o braço ao espirrar ou tossir; d) não colocar as mãos nas maçanetas e nos corrimãos, e por último, e) não visitar pessoas idosas, pois essas fazem parte do grupo de risco da doença.

Sobre essa última, a autora ressalta para as crianças que "A quinta regra vai magoar o vosso coração, mas é importante para muitas vidas salvar. Apesar dos tempos na casa dos avós serem uma diversão, nos dias que se seguem vão ter de muitas visitas adiar" (BETWEIEN, 2020, p.08). Destacamos que leituras de materiais como esse, podem favorecer o engajamento infantil no estudo de Saúde e Educação pois estimulam que a criança compreenda que suas ações podem causar impactos benéficos ou maléficos para sua saúde, bem como para saúde do coletivo.

Os aspectos apresentados na obra corroboram com a definição de Educação em Saúde estabelecida no documento " Promoção da Saúde", elaborado pelo Ministério da Saúde , no qual esse campo do conhecimento é definido como

> Um conjunto de práticas pedagógicas de caráter participativo e emancipatório, que perpassa vários campos de atuação e tem como objetivo sensibilizar, conscientizar e mobilizar para o enfrentamento de situações individuais e coletivas que interferem na qualidade de vida. (BRASIL, 2009, p. 17)

Ao analisarmos a obra, verificamos que os autores discutem a questão da responsabilidade das crianças frente ao combate da Covid – 19 durante todo o texto, colocando-as como sujeitos ativos que exercem influência diretamente nesse processo. Esse aspecto fica evidenciado por exemplo, no seguinte trecho do livro: "Vocês, guerreiros e guerreiras da saúde, não vão falhar. Eu, Coronavírus, acabarei por fugir. Sem hipótese alguma de vos voltar a assustar" (BETWEIEN, 2020, p.10). Desse modo, concluímos que os aspectos abordados na obra coadunam com as recomendações e diretrizes de prevenção ao Covid-19 expressas pela OMS e corroboram para o desenvolvimento da responsabilidade social das crianças no enfrentamento à pandemia.

Meu nome é Coronavírus

A obra "Meu nome é coronavírus" foi publicada em 2020. Originalmente ela foi escrita em espanhol, sendo posteriormente traduzida para várias línguas, dentre elas, em língua portugusa. O livro foi criado com o objetivo de acompanhar os aspectos emocionais de crianças entre dois e sete anos durante a pandemia de Covid-19. Nesse sentido, averiguamos que o texto é predominantemente narrativo, com algumas características informativas. Como na obra anteriormente analisada, nesta, o texto também é escrito em primeira pessoa do singular e o narrador protagista é o próprio coronavírus.

A narrativa inicia-se com a apresentação do personagem coronavírus. Em seguida o vírus afirma para os leitores que adora viajar e pular na mão de outras pessoas. Posteriormente, é questionado no texto se as crianças já ouviram falar sobre ele ou não, e como elas se sentem ao escutar seu nome. Para responder a essa pergunta, a autora apresenta algumas opções para as crianças assinalarem com as respostas: tranquilo, confuso, preocupado, curioso, nervoso e triste. Cada uma delas vem acompanhada de uma imagem representando o sentimento.

O aspecto da obra de estimular que as crianças identifiquem suas emoções no contexto da pandemia de Covid - 19, é de extrema relevância a ser observado e discutido na esfera educacional, na medida em que as crianças são mais suscetíveis ao impacto emocional de eventos que afetam suas vidas cotidianas (WAIKAMP, SERRALTA, 2018). Nesse contexto, em uma pesquisa realizada por profissionais da área da saúde, os dados obtidos evidenciaram que: "Além de manter as crianças fisicamente seguras

durante a pandemia de Covid – 19, também é importante cuidar de sua saúde emocional" (BARTLETT,GRIFFIN, THOMSON, 2020, p.03).

Logo após indagar sobre os sentimentos das crianças, a autora solicita que elas expressem-nos por meio da produção de um desenho. Acerca dessa temática, consoante Souza, Camargo& Bulgavoc (2003, p.103): "O desenho como atividade expressiva propicia, portanto, a objetivação do plano mais interno, profundo e oculto do pensamento". Nessa perspectiva, a estratégia de construção do desenho oportuniza que a criança expresse seus sentimentos em relação aos impactos da Covid-19 , de modo que, possivelmente não conseguisse por meio da comunicação oral ou escrita e, por conseguinte, corrobora para o desenvolvimento da inteligência emocional. Acerca dessa última, Santos (2000, p. 46) esclarece que

> A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Em seguida, a obra traz para as crianças que os adultos também possuem sentimentos sobre a situação. Nesse contexto, afirma-se que: "Às vezes os adultos se preocupam quando leem as notícias ou me veem na TV" (MOLINA, 2020, p.06). Logo após, a autora apresenta para as crianças a justificativa de por que motivo os adultos estão se preocupando e exemplifica para elas alguns sintomas decorrentes da contaminação por Covid – 19: febre, falta de ar e tosse.

No final da leitura, a autora ensina brevemente para as crianças duas medidas de prevenção que vão ao encontro das recomendações estabelecidas pela OMS e que devem ser adotadas por todos enquanto ainda não foi desenvolvida uma vacina para Covid -19: a primeira é lavar as mãos com água e sabão, e a segunda, usar álcool em gel.

Desse modo, após a análise do livro "meu nome é coronavírus ", concluímos que se trata de um material interativo, no qual a autora não se aprofunda nas questões científicas condizentes a contaminação e a Covid-19 em si. Nesse contexto, averiguamos portanto, que o livro não tem como objetivo precípuo ensinar informações científicas para as crianças e sim, ser ferramenta da fantasia e do universo simbólico para auxiliar no processo de autoconhecimento de emoções e para o enfrentamento da pandemia.

Uma menina em tempos de Coronavírus

A obra “Uma menina em tempos de coronavírus” foi publicada em 2020. Trata-se de uma publicação independente, com ilustrações da própria autora, disponibilizada somente em formato digital. Verificamos que o texto é narrativo e a estória é contada por um narrador onisciente. A narrativa inicia contextualizando a origem da Covid-19 e depois elucida como ela afetou a vida de uma determinada menina e sua família.

Ao analisarmos o livro, averiguamos que, por ser uma obra de caráter fictício, ainda que baseada em eventos reais e informações científicas, a autora escreveu com certas liberdades criativas para melhorar o entendimento das crianças sobre esse evento, como personificar o vírus, classificá-lo como “monstrinho” e também elaborar uma situação hipotética do exato momento em que o vírus teria começado a se espalhar, baseando-se no que se sabe sobre o seu lugar de origem.

Nesse sentido, identificamos que as informações sobre as medidas de prevenção a Covid-19 são inseridas dentro do contexto narrativo. Esse aspecto é evidenciado, por exemplo, quando a professora da personagem diz para os alunos: “ Não precisam se assustar, basta não abraçar, não beijar, não pegar nos outros e lavar bem as mãos! Os monstrinhos são sujos e detestam limpeza. As armas contra eles são água e sabão” (PESSOA, 2020). Averiguamos portanto, que essa instrução também pode ser aprendida pelo público-leitor, sem necessariamente ser uma orientação explícita às crianças que elas também devem adotar essas medidas.

Além disso, as experiências da personagem durante o isolamento servem como conforto, por enfatizar os lados positivos dessa estratégia de diminuição de contagio, e como fonte de sugestões de atividades, como montar uma barraca de lençol na sala, assistir televisão, ajudar a mãe a fazer bolos e pães, etc., para outras crianças que estão passando por situações semelhantes.

O livro traz diversas dicussões sobre temas relacionados à pandemia, tais como as formas de contágio da doença, os sintomas, os grupos de risco, as formas de prevenção, o auto-isolamento e as formas como a sociedade em geral está sendo afetada pela Covid-19. Nesse entendimento, consoante os pressupostos teóricos de Marinho, Silva e Ferreira (2013), defendemos que ter conhecimento do efeito de suas ações para o combate da doença faz com que as crianças desenvolvam conhecimentos inerentes a educação em saúde e um senso de responsabilidade social. Um exemplo de benefício diretamente citado na obra é a proteção aos idosos, exemplificada no seguinte trecho da obra

> A única coisa que ela sentia falta era abraçar os avós. Mas todos os dias ela falava com eles pelo celular. Assim ela soltava beijos à vontade sem medo de passar monstrinhos para eles. E a menina sabia que, se todos tomassem esses cuidados, em pouco tempo a vida voltaria ao normal e ela finalmente poderia encontrar e abraçar seus amados avós. (PESSOA, 2020, p. 20)

Nessa perspectiva, identificamos que esse material busca contribuir para a promoção de novos conhecimentos por parte das crianças, e não possui unicamente, a finalidade de entretenimento. Acerca dessa temática , Maciel (2010, p.59) esclarece que "Longe da crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise da elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes ou que ainda não dominem o código escrito".

A narrativa analisada apresenta para as crianças como a pandemia é um acontecimento em escala global, com escolas pelo mundo inteiro sendo afetadas. Alinhando-se com isso, a protagonista é chamada apenas de Menina, um substantivo genérico que serve para mostrar que ela é uma criança como o público-leitor a quem essa obra é destinada e que a própria estória reflete as experiências delas. Esse aspecto do livro é importante para que as crianças consigam se identificar com a personagem, entender sua própria situação em meio à essa crise de saúde global e aprender a como se comportar diante disso.

Desse modo, concluímos que essa é uma obra que utiliza a ficção para tornar assuntos científicos e sociais mais acessíveis para crianças, ajudando-as a compreender a pandemia e a saber como lidar os impactos decorrentes dessa. Embora seu gênero textual não seja instrucional, ela traz recomendações que as crianças podem seguir, visto que a sua situação e a situação vivida pela protagonista são similares.

Com ilustrações, uma narrativa simples, personagens fictícios, e uma transfiguração do corona-vírus em um 'monstrinho', um conceito de mais fácil compreensão do que um micro-organismo, verificamos que o livro analisado aborda a temática da Covid-19 de forma lúdica, a qual pode contribuir com o entendimento sobre esse assunto para crianças de todas as idades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid- 19, surgida repentinamente na sociedade, gera a criação de uma série de narrativas que eclodem como resultado da necessidade de significação social desse novo fenômeno na sociedade. Nesse ínterim, podemos observar a elaboração

social do que Baktin (2000) trata como gênero discursivo, na medida em que fenômenos como: o isolamento social, educação básica à distância, novos hábitos de higiene, a perspectiva ameaçadora de um doença advinda de uma causa invisível, dentre outros aspectos, pressionam para uma reorganização da vida social.

Nesse universo de mudanças, de acordo com os dados obtidos nessa investigação, defendemos que as crianças precisam ser devidamente comunicadas e educadas sobre o ocorrido. Ao estar longe da escola, os materiais educacionais disponíveis servem para dar suporte aos pais e aos professores que atuam à distância. Nesse sentido, surgiu a necessidade desses materiais apresentarem uma linguagem adequada e acessível para o público infantil.

Observamos que todos os materiais analisados nesta pesquisa não possuem apenas o caráter de entrerimento, pois almejam ensinar às crianças medidas de prevenção a Covid-19, contudo, sob perspectivas diferentes. Nesse entendimento, constatamos que a obra "Coronavírus" é um texto informativo, o qual se atentou em estimular o letramento científico das crianças brasileiras por meio de explicações de conceitos inerentes ao ensino de ciências e os aspectos biológicos do coronavírus, bem como as respectivas medidas de prevenção a ele asssociadas. Além disso, identificamos que os autores da obra em questão também recomendaram para professores e pais algumas estratégias para serem realizadas antes, durante e depois da leitura do material.

A obra " Guerreiros da saúde contra o coronavírus" apresenta características predominantemente informativas, e discute principalmente a responsabilidade social das crianças no enfrentamento à pandemia, bem como as ensina algumas medidas de prevenção recomendadas pela OMS. A estória "meu nome é coronavírus" é uma obra com características predominantemente narrativas a qual tem como objetivo precípuo auxiliar crianças entre dois e sete anos a compreenderem adequadamente seus sentimentos durante a pandemia de Covid-19.

Por fim, averiguamos que o livro " uma menina em tempos de Coronavírus" é o único dentre os recursos analisados com características unicamente narrativas. Averiguamos que obra com a suposta pessoalidade do agente contagioso, alcança o universo subjetivo das crianças, e promove a melhor compreensão do conhecimento que pretende apresentar.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Tabrez. **Social and Moral Responsibility of the Individuals, Governments, and the Protection of Human Rights in the Coronavirus Pandemic (COVID-19)** (April 15, 2020).Disponível em https://ssrn.com/abstract=3576237 . Acesso em 30 de abr de 2020

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: M. E. Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTLETT, JD, GRIFFIN, JL, THOMSON, D. (2020). **Resources for Supporting Children's Emotional Well-being during the COVID-19 Pandemic**. Coronavirus COVID-19. Publications by UMMS Authors. Disponível em: https://escholarship.umassmed.edu/covid19/5, acesso em: 10 abr, 2020.

BETWEIEN. **Guerreiros da saúde contra o coronavírus**. Lisboa: Betweien, Lda, 2020.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf. Acesso em: 24 fev . 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 24 fev . 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Temático promoção da saúde** IV. Brasília (DF): Organização Pan-Americana da Saúde; 2009.

GOA, Qiang, et al. **Development of an inactivated vaccine candidate for SARS-CoV-2.** Disponível em: https://science.sciencemag.org/content/early/2020/05/06/science.abc1932Acesso em: 24 fev . 2020.

JAKHAR.R; KAUSHIK.S; GAKHAR. S. **3CL Hydrolase Based Multi Epitope Peptide Vaccine Against Sars-CoV-2 Using Immunoinformatics**. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jmv.25993. Acesso em: 24 fev . 2020.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 6.ed. Campinas: Papirus, 1996.

MACIEL, **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2010. (Coleção explorando o ensino; v. 20).

MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, João Alberto da; FERREIRA, Maira. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os parâmetros curriculares nacionais e algumas concepções docentes. : analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 429-443,2013

MOLINA, Manuela. **Meu nome é coronavírus**. 2020. 12 p.

NOGUEIRA, R. M. ; DONOFRIO, F. C; PIRES, E. M.; BRONZONI, R.V.M; SOCREPPA, L. M. **Coronavírus**: Série Pequenos Cientistas - Mundo Invisível. Cuiabá: Fundação Uniselva, 2020. 32 p.

PESSOA, Simone. **Uma menina em tempos de coronavírus**. Fortaleza, 2020. 21 p.

PIOVEZAN, N.M; CASTRO, N. B. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Psic**: Revista de Psicologia, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-62, jun. 2008.

SANTOS, J. O. Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, O. D. da. **O que é extensão universitária?** <Disponível em http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html > acesso em 24 fev, 2020 (1996).

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 25, p. 5-17, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, S.V; CAMARGO, D; BULGACO, Y. L. M. Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 101-109, jun. 2003.

WAIKAMP, V., & SERRALTA, F. B. (2018). **Repercussões do trauma na infância na psicopatologia da vida adulta**. Ciências Psicológicas,12(1), 137-144. doi: 10.22235/cp.v12i1.16.

ENTRE CORTES E RESISTÊNCIA: REPERCUSSÕES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2012-2020)

Fernando de Sá Oliveira Júnior[1]

Krystila Andressa Costa da Silva[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os cortes das bolsas de Pós-Graduação em História, sobretudo correspondente a Universidade Federal de Alagoas, e o impacto referente aos últimos anos, avaliando desde a criação do eminente curso em 2012. Esta pesquisa revela a necessidade de discutir e refletir acerca dos cortes de bolsas e a produção de ciência no Brasil, tendo em vista os ataques a tal área, o autoritarismo presente no governo Michel Temer e que predomina com o presidente Jair Bolsonaro. A abordagem escolhida foi a análise dos dados, embora seja quantitativa, nos detemos a averiguar de modo inicial as "falas" do atual presidente Jair Bolsonaro, e a postura do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, ou seja, presente ainda nas subjetividades dos discursos. A análise documental, especificamente gera uma compilação entre os relatórios facilitados pela Coordenação da pós-graduação em História, demonstram os cortes nas bolsas, e os impactos gerados nas turmas de mestrado nos anos de 2012 a 2020.

Palavras-chave: Desmonte da Educação**.** Humanidades**.** Mestrado em História

INTRODUÇÃO

A inquietação inicial para a produção deste estudo, nasce a partir de experiências dxs autorxs e a "vivência" durante a inserção no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas, bem como reflexão durante o ano de 2019, e eventos históricos ocorridos durante 2020, como a pandemia do novo Coronavírus[3] e consequentemente o isolamento social. Durante o período de isolamento, e já recorrente desde a campanha presidencial do então Deputado Federal Jair Messias Bolsonaro, seus discursos apresentava falas "anticiência", repudiando dados científicos[4], sendo agravado com a vitória de sua eleição para presidente em 2018, e as escolhas do comando da pasta da Educação, Ricardo Vélez

[1] Mestrando em História, pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, fjunior.oli@hotmail.com

[2] Mestranda em História, pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, bolsista CAPES/Demanda Social, krystilacosta@gmail.com

[3]Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

[4]Uma das suas declarações tratou a covid-19, como "gripezinha", minimizando os efeitos da pandemia. Exigia dos governantes a reabertura do comércio, classificando o isolamento social como ineficaz. Promoveu um medicamento sem comprovação científica, como "cura" da covid-19.

Rodríguez[5], o primeiro ministro durante o governo Bolsonaro, foi substituído por Abraham Weintraub[6], em 8 de abril de 2019, onde até então era secretário-executivo da Casa Civil.

A partir da atuação enquanto Ministro Weintraub, manteve em suas redes sociais o discurso de ataque a ciência, e as universidades públicas[7], junto aos cortes e contingenciamentos das bolsas de pós-graduação, em especial na área de Humanidades[8]. O objetivo deste estudo, é evidenciar através de elementos quantitativos, o quão grave tem sido os cortes e os ataques dos agentes do governo[9], salientamos de igual forma a relevância dos cursos de humanidades, essenciais para o desenvolvimento social dos indivíduos. Destacamos a recente Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), fundado em 2012[10].

Para discutir a trajetória dos cursos de humanidades, é necessário realizar um recuo histórico, a fim de captar o momento da institucionalização dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu, são instituídas como centros de produção de conhecimento científico. A institucionalização regulatória e jurídica que reconhece os processos e produtos de trabalho, como a pesquisa científica brasileira, tal modelo possui mais de meio século (FIGUEIREDO, 2016).

No decorrer da trajetória da pós-graduação brasileira, cabe destacar a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada conforme Figueiredo (2016) em 1951, e chamada inicialmente de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo Decreto nº.29.741, com o objetivo de garantir formação de recursos especializados, visando o desenvolvimento do país, diante das dificuldades de iniciativa do público e privado. Quanto a consolidação e expansão da pós-

[5]Possui graduação em Filosofia pela Universidade Pontifícia Javeriana (1964), graduação em Teologia - Seminário Conciliar de Bogotá (1967), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1974) e doutorado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (1982). Atualmente é professor das faculdades de direito e admini da FACULDADE ARTHUR THOMAS - LONDRINA. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: pensamento brasileiro, patrimonialismo, filosofias nacionais, filosofia brasileira e liberalismo. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/138109773313949

[6]Professor da Universidade Federal de São Paulo, tendo sido responsável por ministrar as matérias de Macroeconomia, Microeconomia e Mercado Financeiro. Mestre em Administração na área de Finanças pela Faculdade Getulio Vargas. Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade de São Paulo (1994). Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5940134985399027

[7]O ex-ministro decretou guerra contra as universidades públicas, cortou 8% das bolsas de pesquisa em 2019 e reduziu o fomento a área de humanas. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/gestao-de-weintraub-no-mec-foi-marcada-por-ataques-e-projetos-parados.shtml

[8]Uma das suas falas preconceituosas, sobre o curso de filosofia foi essa: "Pode estudar filosofia? Pode. Com dinheiro próprio". Disponível em https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/bolsonaro-anuncia-ataque-aos-cursos-de-filosofia1

[9]Termo aqui escolhido para referenciar, por exemplo, o ex- Ministro da Educação Abraham Weintraub.

[10]Informações em:http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ichca/pos-graduacao/mestrado-em-historia/apresentacao

graduação (mestrado e doutorado), ainda conforme Figueiredo (2016), o órgão que desempenha tal papel, trata-se da Fundação do Ministério da Educação (MEC), sendo assim a pesquisa no Brasil naquele momento, capacitando-se de caráter de qualidade e buscando resolver questões de inúmeras origens.

Prosseguindo a discussão dos cursos de Mestrado e Doutorado, com sua criação no início dos anos 1960, Falcon (2012), destaca o quanto a instalação do Golpe Militar, em 31 de março de 1964, limitou as discussões, e entre 1964 e 1968 o paradigma de universidade, a estrutura dos cursos de pós-graduação, exercendo assim o que o autor enuncia controle político-pedagógico sobre os corpos discentes e docentes.

Durante o período da ditadura, os espaços das universidades, tornam-se locais de enfrentamentos político-pedagógicos, desde o âmbito do estudantil, quanto ao corpo docente. Conforme Falcon (2012) discute, ambos se mobilizaram, professores e estudantes de graduação em História, as universidades do Sudeste criam Centros de Estudos de História, e passam a reunir-se em diversos congressos e assembleias, polemizando o ensino de história, destacando a publicação do *Boletim de História*[11], especificamente pelos discentes da antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), com as contestações em torno da atualização curricular, modernização de métodos do corpo docente, a atualização do currículo, bem como os métodos docentes, solicitando a inclusão de autores nacionais, estrangeiros de campos teóricos distintos, e naquele momento as tendências historiográficas em voga na França.

Em 1961, o movimento dos professores de História, proveniente da Faculdade de Letras de Marília (São Paulo), teve como pauta central, um encontro discutindo o currículo fixado pelo Conselho Federal de Educação. A *posteriori,* o evento é nomeado como I Simpósio dos Professores de História (Apuh), depois chamada de ANPUH. Falcon (2012) aponta: Os Simpósios foram realizados com certa regularidade: 1962, 1965, 1967, 1969, 1971, e contando com a presença de numerosas plateias de estudantes de história, o autor salienta o caráter dos eventos em torno das discussões específicas a área de História, bem como o rol de fontes históricas.

A partir de 1963 foram aprovadas, pelo Conselho Universitário da Universidade do Brasil, "Diretrizes para reforma da Universidade do Brasil", provenientes do que foi

[11]PEREIRA, Daniel Mesquita. **Boletim de História. Uma experiência de vanguarda na Faculdade Nacional de Filosofia** — 1958/1963. Dissertação (mestrado) — Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

desenvolvido desde 1962, um pouco mais à frente em 1965, o Conselho Universitário da UB realiza um pronunciamento contramedida anunciada pelo governo, em relação a uniformização da denominação do Estado. Falcon (2012) ressalta ainda que em 5 de novembro de 1965, a Lei n. 4.831 dispôs sobre as denominações das universidades federais situadas nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói, foram subordinadas ao MEC, passando a denominação de UFRJ e UFF.

Utilizamos aqui a perspectiva de Francisco José Calazans Falcon, e sua trajetória que se confunde em diversos momentos com o Curso de Mestrado em História, situando a tensão em que os profissionais da área estão entre 1970 e 1978, conforme os relatos do célebre professor:

> De 1970 a 1978 vivemos num clima de insegurança, receio e vigilância. Houve alunos que simplesmente sumiram; nossas aulas eram ostensivamente vigiadas por funcionários da limpeza; nosso nome foi vetado para uma formatura. Procuramos manter, na medida do possível, uma espécie de *low profile*. Foi um tempo durante o qual tive o prazer de lecionar para algumas turmas excelentes, com alunos não raro fora de série, e, apesar de tudo, continuei a usar a bibliografia com autores marxistas nos cursos de História Moderna e Contemporânea, mesmo sabendo da presença de espiões. Lecionei também a História dos Países Ibéricos. Aproveitei também, não o nego, de todos os recursos legais para licenciar-me durante vários períodos: licença-prêmio e licença sem vencimentos. (FALCON, 2012, p. 11)

Percebemos, através do relato do autor, a hostilidade e a maneira como o Curso de História são tratadas em regimes ditatoriais, ou por aqueles que passeiam nessa onda conservadora. "Captando" ainda a perspectiva de Falcon (2012), o mesmo relata a importância da criação do Curso de Mestrado, em meio a reformulação do antigo Curso de aperfeiçoamento, especificando a construção do Programa de Pós-graduação em História no Rio de Janeiro, sendo implementas mudanças, como por exemplo, a concentração em duas áreas de concentração: História do Brasil e História Antiga (Roma) e Medieval, durante o período entre 1978 e 1979.

Falcon (2012) destaca através da anistia, os "ares" passam a ser amenos e as articulações entre Capes e CNPq[12], oferecendo cursos na área de História, sobretudo na década de 1980, a realização do I Encontro de Professores de História do Rio de Janeiro, entre 26 e 30 de setembro de 1983, pelo Departamento de História do IFCS (UFRJ). Nessa ocasião, foram apresentados vários textos originais, tanto sobre o ensino de graduação como o de pós-graduação.

1.0- PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

[12]Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, criada em 1951 http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional/

Evidenciamos a maneira como os PPGHIS[13] tem oportunidade de situar-se no Brasil, para tanto, é necessário recuar historicamente e mencionar ainda a criação do curso de História da Universidade de São Paulo-USP[14], que conta atualmente com Nota Capes 6 (seis), de acordo com a avaliação durante o quadriênio 2013-2016. O funcionamento do Departamento inicia em 1934, através da criação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, juntamente com o curso de geografia, referenciado como o mais antigo curso de história do Brasil.

Os Programas de Pós-graduação da Região Nordeste, também apresentam trajetórias relevantes, preenchendo as lacunas científicas e viabilizando questões a sociedade, discutindo-as com responsabilidade. O Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, atualmente com Nota Capes 4[15], de acordo com a última avaliação da CAPES durante o quadriênio 2013-2016, o conceito 4 (quatro). Foi uma das primeiras pós-graduações em História do Brasil, tendo sido criada em 1974, e de acordo com a última avaliação da CAPES durante o quadriênio 2013-2016, o conceito 4 (quatro). Inicialmente com o Curso de Mestrado, e o Doutorado sendo concretizado no ano de 1991. Destacamos as linhas de pesquisa: Cultura e Memória, Mundo Atlântico e Relações de Poder, Sociedade e Ambiente, dentro da área de concentração "Sociedades, culturas e Poderes",

O Histórico do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, que está situado em Salvador[16], indica que sua criação se deu em 1990, sendo desmembrado aliás do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, que de fato estruturou o primeiro curso de mestrado em História na Bahia, e se estabelecendo como referência em estudos sobre a história social da escravidão e do pós-abolição, embora o programa apresente dinamicidade em suas linhas, as investigações sobre religião e religiosidade, relações de gênero seguem com grande destaque, o PPGH UFBA, possui atualmente nota 4 (quatro), de acordo com a última avaliação CAPES.

Um dos mais "jovens" programas da região destacada é justamente o PPGH da Universidade Federal de Sergipe[17], localizado em São Cristóvão, e criado em 2001, ofertando o curso de mestrado acadêmico na área de concentração "Cultura e Sociedade", registrado como o primeiro curso de mestrado em História no estado, com linhas de pesquisa: "Cultura,

[13]Utilizaremos a sigla para Programa de Pós-Graduação em História.
[14]Referências disponíveis em: http://www.historia.fflch.usp.br/ e http://www.prpg.usp.br/
[15]Referências disponíveis em: https://www.ufpe.br/ppghistoria/o-programa
[16]Referências e informações coletadas em: https://ppgh.ufba.br/historico
[17]Informações em: www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=735

Memória e identidade" e "Relações sociais e poder", avaliado com nota 4 (quatro) no último quadriênio da CAPES.

2.0- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS.

A partir de 1930, o ensino superior em Alagoas começa a dar seus "primeiros passos", através das escolas privadas, entre 1930 e 1950 se dá a formação dos novos diplomados, abrindo espaço na fechada sociedade alagoana, conforme observam Tavares e Verçosa (2011)[18], proporcionando assim o acesso de indivíduos que não estavam ligados as famílias tradicionais alagoanas.

Em 1961 é criada de fato a Universidade Federal de Alagoas, inicialmente com as escolas de Direito, Medicina e Engenharia, juntamente com as Universidades do Rio Grande do Norte, Paraíba e Santa Catarina, conforme observam ainda Tavares e Verçosa (2011), "a educação superior em Alagoas é um fenômeno tardio, mesmo para os padrões brasileiros, sob a liderança do Professor Aristóteles Calazans Simões", que respondia as pressões estudantis, tendo em vista que o movimento reivindicava que a criação da universidade garantiria recursos para a pesquisa.

Em 1980, a UFAL chega aos vinte anos de existência com estrutura modernizada, porém número diminuto de pesquisas em conclusão, em 1990 a universidade em questão acompanha a globalização, apesar de alguns efeitos negativos, é neste momento que a UFAL "caminha" em direção a consolidação. A partir dos anos 2000, e um processo de reestruturação da Universidade Federal de Alagoas, é criado o Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA)[19], sendo desdobrado do antigo Centro de Ciências Humanas, letras e Artes (CHLA), criando em 2006 cerca de 21 novas Unidades Acadêmicas.

O ICHCA é formado pelos Cursos de Graduação em Artes Cênicas / Licenciatura em Teatro, Biblioteconomia, Canto / Bacharelado, Comunicação Social (com habilitações em Jornalismo e Relações Públicas), Filosofia / Licenciatura, História / Bacharelado, História / Licenciatura, Música / Licenciatura e Psicologia, além do Curso Profissionalizante de Formação do Ator, com a criação posterior do Curso de Dança e da Escola Técnica de Artes (ETA). Quanto ao Programa de Pós-Graduação em História da UFAL, especificamente sua

[18]TAVARES, Maria das Graças Medeiros Tavares. VERÇOSA, Elcio de Gusmão. MOROSINI, Marilia (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.
[19]Informações coletadas em: http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ichca/institucional/quem-somos

criação se dá em 2012[20], sendo um PPGH jovem, porém disponibilizando e ofertando o aperfeiçoamento da formação profissional na área de pesquisa e ensino de história.

Durante este item para além de apresentar o PPGH UFAL, analisamos sua trajetória, junto a estrutura de maneira geral e o modo como ocorreu até aqui o investimento em assistência estudantil, ou seja, as bolsas ofertadas para os discentes do programa. Quanto a estrutura e a área de concentração do PPGH da UFAL é *Poder*, *Cultura e Sociedade*, com duas linhas de pesquisa: Relações de Poder, Conflitos e Movimentos Sociais e Culturas Políticas, Representações, Discursos e Narrativas[21], consolidando diferentes perfis de docentes pesquisadores, fomentando assim um perfil dinâmico e que atende a diversidade sociocultural de Alagoas.

A partir do ano de 2014, e conforme a propensão deste momento histórico, o PPGH UFAL segue com a valorização das políticas afirmativas, através de uma discussão e costurando relações com o Instituto do Negro de Alagoas e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros sobre a implantação de cotas étnico-raciais durante o processo seletivo, conforme o Relatório elaborado para a Plataforma Sucupira, é destacado o fator do território alagoano ocupado por 12 (doze) comunidades indígenas e sessenta e oito (68) quilombolas todas em situação precária de sobrevivência, entretanto os jovens se mostram ávidos para aprender e estarem inseridos no âmbito *acadêmico*.

Através da resolução 86/2018-Consuni/UFAL, em 10 de dezembro de 2018, "ficou estabelecido a política de ações afirmativas para candidatos/as negros/as (pretos/as e pardo/as), indígenas e pessoas com deficiência, nos Cursos e Programas de Pós-Graduação Lato sensu, inclusive as Residências, e *Strictu Sensu*"[22]. Os candidatos selecionados pelo sistema de cotas terão reserva de 40% (20% candidatos/as negros/as, pretos/as, pardos/as; 10% candidatos/as indígenas e 10% candidatos/as com deficiência) da oferta de bolsas de estudo pelos Programas de Pós-Graduação da UFAL[23].

No ano de 2019[24], são levantadas as questões acerca da distribuição de bolsas, sendo adaptado ao regulamento geral da UFAL, entretanto durante este ano, devido ao cenário político

[20]Informações coletadas em: http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ichca/pos-graduacao/mestrado-em-historia/apresentacao
[21] Ibidem
[22] Informações em: https://sipac.sig.ufal.br/public/baixarBoletim.do?publico=true&idBoletim=501
[23] Ibidem
[24] Os reflexos sentidos nas pós-graduações no ano de 2019, são diretamente causados pelos cortes que a CAPES operou em 2018, foram retirados 614 milhões de reais na concessão de bolsas no país, ocasionando 20 mil bolsas

autoritário, que ataca a produção de ciência, sobretudo a área de humanidades, o PPGH UFAL não recebe nenhuma bolsa. Esse impacto é sentido por todas os programas de mestrado e doutorado financiados pela CAPES, a bandeira levantada pelo governo, foi "contingenciar" para "economizar R$544 milhões", sendo congelados 2,65% do orçamento da fundação, deixando de fornecer 5.613 bolsas[25] para os estudantes no Brasil.

2.1- ESTRUTURA CURRICULAR DO PPGH UFAL, FINANCIAMENTO E ACOMPANHAMENTO DAS BOLSAS 2012-2020

A partir da elaboração inicial da Área de concentração *Poder, Cultura e Sociedade*, mencionada já anteriormente, é de extrema relevância sua criação, no sentido de "tecer" fios condutores entre as distintas pesquisas desenvolvidas pelo professorado, sendo necessária reflexão acerca das relações de poder e representações culturais produzidas pela sociedade no decorrer dos anos. O quadro docente é composto por 16 (dezesseis) permanentes, e 2 (dois colaboradores) [26].

As linhas de pesquisa "Relações de Poder, Conflitos e Movimentos Sociais" e "Culturas Políticas, Representações, Discursos e Narrativas", se desdobram nos componentes curriculares com créditos, sistematizados em 4 (quatro) eixos: disciplinas obrigatórias, as disciplinas optativas, as atividades acadêmicas e a escrita da dissertação, que contabilizam 28 créditos de regime didático. Como a unidade de integralização curricular do curso de mestrado do PPGH é o crédito, que corresponde a 15 (quinze) horas/aula, o mestrando precisa de 420 horas para terminar o curso.

Em relação as bolsas de pesquisa, o PPGH UFAL dispõe de uma comissão, que gerencia a concessão, e a manutenção das bolsas. Atualmente compõe o quadro a coordenadora Michelle Reis de Macedo, docentes Ana Paula Palamartchuk e Irinéia Maria Franco dos Santos, e a representante discente Vanessa Elisa da Silva Correia. A comissão é responsável pela avaliação dos relatórios dos/as bolsistas, tendo em vista como critérios a dedicação e desempenho em suas pesquisas de pós-graduação.

---

a menos. Informações em: http://www.anpg.org.br/06/05/2019/as-bolsas-de-pos-graduacao-estao-a-beira-de-um-colapso/

[25]Informações em: https://www.capes.gov.br/36-noticias/9796-capes-congela-bolsas-para-economizar-r-544-milhoes

[26]Informações em: http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ichca/pos-graduacao/mestrado-em-historia/corpo-docente

A concessão de bolsas inicia em 2012, juntamente com a criação do Mestrado em História, que resultou na defesa de 05 (cinco) dissertações. Foram ofertadas a turma inicial 04 (quatro bolsas), sendo os Programas de Fomento divididos entre: CAPES Demanda Social (DS)[27] e Reestruturação e Expansão das IES (REUNI)[28]. Em 2013, é disponibilizada a categoria CAPES/FAPEAL[29], através do edital FAPEAL nº001/2013, o PPGHis submete a proposta para análise da FAPEAL, o resultado foram 11 bolsas ativas no ano de 2013, que contemplou os alunos da turma de 2012 e 2013. Os frutos da turma de 2013, foram 9 (nove) dissertações, onde todos obtiveram financiamento no desenvolvimento da sua pesquisa.

O programa obteve 9 (nove) bolsas no ano de 2014, distribuídas entre os alunos dessa turma, as agências de fomento foram CAPES DS e Universidade Aberta do Brasil[30]. O resultado da turma de 2014, foram 18 (dezoito) dissertações, a quantidade de bolsas inicialmente, não contemplou a todos os alunos. Em 2015, através da CAPES/FAPEAL foram distribuídas 15 (quinze bolsas), 8 (oito) bolsas para o restante dos alunos da turma de 2014, e 7 (sete) bolsas para a turma de 2015, com mais duas bolsas DS, fato que contemplou a todos os alunos serem bolsistas, resultando 8 (oito) dissertações.

A turma de 2016, foi contemplada com 8 (oito) bolsas, duas bolsas CAPES/FAPEAL e cinco bolsas DS, resultando em 7 (sete) dissertações defendias, é importante percebermos que todos os alunos foram contemplados com bolsas no primeiro ano do mestrado, um caso que infelizmente não é rotineiro, pela lista de espera das turmas anteriores, quando o quadro de bolsas é inferior ao de alunos. Em 2017, o número de bolsas disponíveis para essa turma, foram 3 (três) bolsas DS, em uma turma de 17 (dezessete) pessoas.

Em 2018, a turma era composta por 20 (vinte) discentes, a distribuição das bolsas se deu através de 7 (sete) bolsas CAPES/FAPEAL e 5 (cinco) bolsas DS, totalizando 12 bolsas, não contemplando a todos os alunos. Em 2019, foram disponibilizadas 3 (três) bolsas DS, que ficaram entre os alunos restantes da turma de 2018. Não houve edital da CAPES/FAPEAL, nem

[27]Programa de Demanda Social (DS) tem por objetivo apoiar discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, por meio da concessão de bolsas de estudo, nos níveis de mestrado e doutorado.
[28]Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.
[29]Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, exerce atividades de fomento à pesquisa e indução tecnológica, disponibilizando bolsas e auxílios aos pesquisadores.
[30]Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

outras bolsas DS, a turma de 2019, não recebeu bolsa no referido ano, consequências dos cortes promovidos pelo governo Bolsonaro.

Atingidos pelos cortes e congelamentos promovidas pelo governo, durante o ano de 2020, sofremos um novo ataque articulado pela portaria nº 34. A proposta era a retirada de bolsas dos programas com conceito 3 e 4, notas que são atribuídas pela avaliação quadrienal da Capes, essa portaria foi lançada em 9 de março de 2020, gerando protestos e indignação pelos programas de pós-graduação. De acordo com o Art. 8º, da portaria nº34:

> "I- diminuição não superior a 50% (cinquenta por cento), para cursos cujas suas duas últimas notas forem iguais a 3 (três), vedado qualquer acréscimo;
>
> II – diminuição não superior a 45% (quarenta e cinco por cento), para cursos cuja nota for igual a 3, vedado qualquer acréscimo;
>
> III – diminuição não superior a 40% (quarenta por cento) ou acréscimos limitados a 10% (dez por cento), para cursos cuja nota for igual a 4[31]"

Configurando em um golpe direto ao Mestrado em História da UFAL, após protestos, recomendações do Ministério Público pela revogação da portaria nº34[32], ao entenderem que gerava danos irreparáveis as pesquisas em andamento, e aos estudantes. Em abril de 2020, a Capes admite um "erro" no corte de 6 (seis) mil bolsas, para o novo modelo de concessão de bolsas. Através desse "erro", algumas bolsas foram devolvidas, incluindo as 7 (sete) bolsas para o PPGHis, todas bolsa Capes DS, que foi distribuída entre os alunos das turmas 2019 e 2020.

METODOLOGIA

Essa pesquisa, que está em desenvolvimento, sendo produzida a partir da análise dos dados referentes aos cortes de bolsas na pós-graduação, especificamente a investigação ocorrida no Mestrado em História da Universidade Federal de Alagoas. Através do desenvolvimento de produção de dados, a análise do quantitativo e ainda tendo em vista o processo de vivência empírica da autoria desta pesquisa, esta investigação busca refletir quanto ao impacto dos cortes de bolsas e a desvalorização da produção de ciência, que tem sido constante e durante tal processo.

Durante o processo de análise, ressaltando aqui a disponibilidade constante da coordenação do Mestrado em História da UFAL, através da professora Michelle Reis de

[31]BRASIL. Portaria nº34, 9 de Março de 2020. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, DF, março de 2020

[32]Informações em: http://www.mpf.mp.br/rs/sala-de-imprensa/noticias-rs/mpf-ajuiza-tutela-cautelar-para-garantir-direito-de-estudantes-prejudicados-por-portaria-no-34-2020-da-capes

Macedo, que possibilitou nosso acesso aos dados da plataforma Sucupira. Utilizamos os relatórios emitidos pela professora Michelle, no qual estão listadas as distribuições de bolsas aos alunos do mestrado, nos anos de 2012 a 2020, assim conseguimos estabelecer a análise dos aumentos e cortes de bolsas no programa.

A partir da estimativa de que a interpretação de cada indivíduo está relacionada com suas experiências e leituras, referindo-se aqui ao arcabouço teórico que se constrói para determinadas discussões. Habermas (2012) com seus mundos da vida, e que ninguém é capaz de conhecer a realidade sozinha/o, e de que consequentemente não é possível fazer ciência sozinha/o, através de uma metodologia comunicativo crítica, o autor destaca que a mesma permite a criação coletiva de conhecimento, através da garantia das diversas vozes em todos os momentos da pesquisa.

Pautada na metodologia que permite a comunicação, análise dos dados e a implicação da autoria envolvida, sendo possível conforme Tibúrcio (2016)[33], a capacidade de interpretação da realidade e de participar de processo de construção de conhecimento dialógico, em que pessoas do contexto aportam conhecimentos prévios sobre o tema, os obstáculos que enfrentam naquele contexto e, por sua vez, pessoas da academia aportam conhecimentos prévios da produção teórica acumulada que ajudem a compreender a realidade em pauta.

As técnicas de análise da pesquisa consistem ainda em uma abordagem qualitativa, podemos dizer assim em "segundo plano", como informado anteriormente, pois nos interessa descortinar as falas do presidente Jair Bolsonaro, que sempre ataca a funcionalidade da área de humanas, taxando como irrelevante. Em 26 de abril de 2019, através do seu *twitter*, reafirma o discurso do ex-ministro da educação Abraham Weintraub: *"A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em volta[34]"*. A partir dessa perspectiva, o governo entende que investimento rentável, são nas seguintes áreas "*veterinária, engenharia e medicina*[35]".

[33]Tibúrcio, Gabriela Santos. Desafios e possibilidades do PIBID: uma análise das práticas docentes em educação ambiental de educadoras/es em formação inicial dos cursos de biologia e de educação física da Unesp de Rio Claro. São Carlos: UFSCar, 2016.
[34]Informações em:https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980
[35]Informações em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/09/sob-ameaca-de-cortes-no-governo-bolsonaro-cursos-de-ciencias-sociais-e-humanas-concentram-diversidade-racial.ghtml

Os ataques e cortes seguem durante o ano de 2019. No mês de maio, houve um corte generalizado nas bolsas de mestrado e doutorado ofertadas pela Capes, essas bolsas estavam "ociosas", por estarem esperando abertura do sistema para novo cadastro de bolsistas. A Universidade Federal de Alagoas, teve a suspensão de 30 bolsas para novos pesquisadores de mestrado e doutorado[36], pode parecer um número pequeno, mas é uma bolsa de valor extremamente necessário para o pesquisador. Outro ponto, que devemos analisar são os valores das bolsas de pós-graduação, que foram reajustadas em março de 2013, para os valores mensais de R$1.500 durante dois anos para o bolsista de mestrado, e R$2.200[37] durante quatro anos para os bolsistas de doutorado, quando esses discentes conseguem bolsa ao início do curso. Em setembro de 2019, o governo anunciou novos cortes, como já foi explanado anteriormente, e a negativa de aceitação de cadastramento de novos bolsistas.

A Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), vem efetivamente travando lutas para manutenção das bolsas nos programas de pós-graduação. Em junho de 2020, foi organizado pela ANPG, um mapeamento sobre a distribuição de bolsas, onde foi demonstrado o orçamento da Capes, a principal agência de financiamento de bolsas no Brasil, o recurso total é de R$ 3,76 bilhões, sendo utilizado para financiamento de bolsas R$ 1,87 bilhões, o que na prática permite a concessão das 84.076 bolsas ativas[38]. Durante a coleta de informações através da mídia, e dos trabalhos organizados pela ANPG, pudemos ter um panorama sobre as condições brasileiras para a pesquisa nas pós-graduações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental até o momento de construção desse texto, bem como as informações consultadas acerca do investimento nos últimos anos, no que diz respeito, a crise de financiamento das Universidades Federais e da Ciência, tem como fonte a base de dados proveniente da Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, publicada em junho de 2018, no qual aponta, entre outras questões, como tem sido o financiamento das universidades federais e concomitante ao mesmo a dívida pública.

[36]Informações em:https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2019/05/cortes-de-recursos-da-educacao-provoca-suspensao-de-bolsas-na-ufal_77395.php
[37]Informações em:http://www.anpg.org.br/20/02/2020/18-m-7-anos-sem-reajuste-nao-da-recomposicao-e-reajuste-das-bolsas-ja/
[38]Informações em:http://www.anpg.org.br/05/06/2020/exclusivo-anpg-faz-mapeamento-nacional-de-bolsas-da-capes/

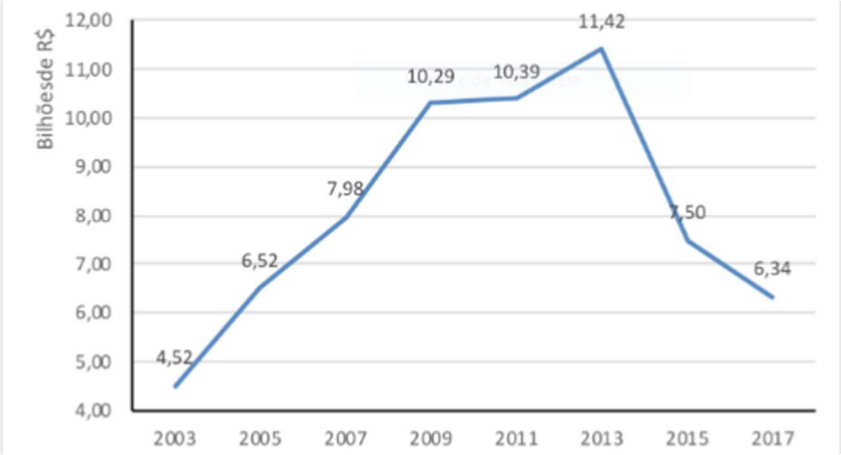
Estevão (2018)[39] destaca que, durante o período entre 2003 a 2017, a União gastou com as universidades federais (incluídos os hospitais universitários – HU), em média, 3,47% do gasto total com a dívida pública (juros, amortizações e refinanciamento) e 8,14% do gasto apenas com juros e amortizações da dívida pública. De modo atualizado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) para janeiro de 2018, no ano de 2003, gastaram-se R$349 bilhões em juros e amortizações e apenas R$20,2 bilhões com as universidades federais. Já em 2017, os gastos com juros e amortizações foram de R$536,6 bilhões, e os gastos com as universidades federais foram de R$50,3 bilhões.

Conforme Estevão (2018), há que se defender a educação como direito social e não somente como mercadoria, neste sentido compartilhamos a visão da autora, reafirmando ainda o combate a priorização, pela União, da destinação de recursos públicos para pagamento da dívida pública em detrimento da educação, saúde e seguridade social, previstas na Constituição Federal de 1988 – e isto perpassa a política econômica desde Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

Referente ao pagamento da dívida pública, Estevão (2018) destaca que a mesma vem ocorrendo sem auditoria, o que contraria a previsão Constituição Federal de 1988, restringindo o financiamento das políticas sociais, com prejuízo assim para a classe trabalhadora em especial. As restrições ocorrem também na área da Ciência e Tecnologia (C&T), que vem sofrendo cortes drásticos nos últimos anos conforme já discutido ao longo desta pesquisa e evidente no Gráfico 1.

Gráfico 1: Gasto da União com ciência e tecnologia (em bilhões de reais-IPCA jan./2018).

[39]ESTEVÃO, Ana Maria Ramos. (coord.) Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Brasília.2018.

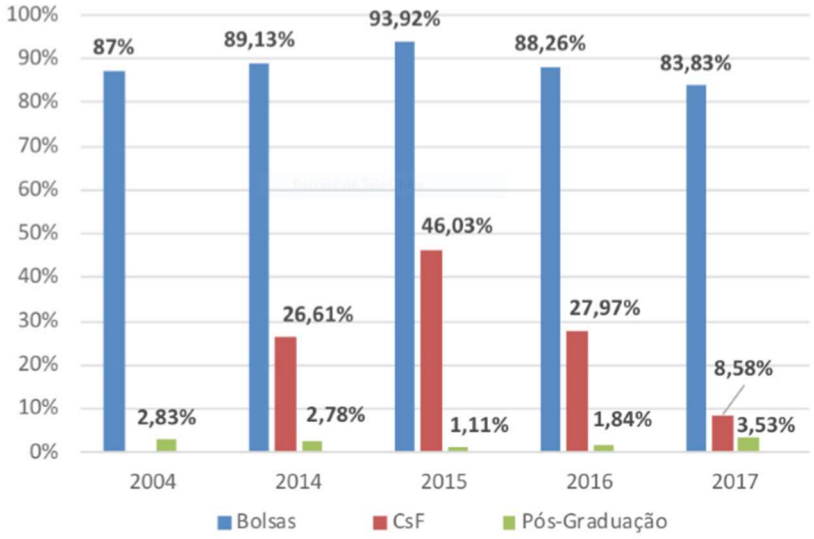


Fonte: Reis (2018)

Através do gráfico, percebemos os gastos C&T apresentaram crescimento até 2013 e, posteriormente, uma redução significativa, retornando, em 2017, aos patamares de 2005. A gravidade dos cortes na área se expressa no fato de, em 2017, os gastos corresponderem praticamente apenas à metade dos gastos realizados no ano de 2013. Discutir gastos e cortes, requer ainda evidenciar o decaimento das despesas da União com a função ciência e tecnologia, em 2013 a 2017 especificamente, frisando conforme Estevão (2018) destaca, que em 2017 os valores vão diminuindo ainda mais, e 2003 até 2007, os recursos do CNPq foram superiores aos da CAPES. A partir de 2008, o volume de recursos destinados ao CNPq ficou gradativamente inferior aos recursos executados pela CAPES, chegando a ficar, em 2015, 377,26% maior que o recurso destinado ao CNPq.

Entre 2009 e 2013, os recursos do CNPq cresceram, chegando a atingir 0,1% da receita total; no entanto, desde o ano de 2014, o órgão vem sofrendo uma política de cortes de recursos chegando em 2016 e 2017 a valores inferiores ao recebido em 2003, atingindo no período uma redução de mais de 13%, o que representa um retrocesso ao financiamento público da pesquisa no país e, ao mesmo tempo, cria mecanismos de indução para as parcerias com as empresas privadas. Finalmente é necessário evidenciar ainda a distribuição especificamente dos recursos da CAPES, referindo-se aqui as bolsas, que é o cerne da questão desta pesquisa, para tanto averiguamos o Gráfico 2.

Gráfico 2. Recursos distribuídos da CAPES-Bolsas, CsF e Pós-Graduação, de 2004 a 2017, em %



Fonte: Chaves (2018). Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/02052017-ORCAMENTO-POR-PPA-2004-2019.pdf

Conforme Estevão (2018) e os dados apresentados por Reis e Chaves (2018), constatamos o quanto os governos no Brasil sucessivamente têm investido pouco em C&T, conforme a autora destaca e "bebemos" desta fonte, consideravam seus discursos, como instrumentos de soberania. Ana Maria Estevão destaca ainda, que apesar do aumento dos recursos entre 2003 e 2015, a "política de inovação", estaria situada no sentido da mercantilização do financiamento da pesquisa e na transferência de dinheiro público para o setor privado, por meio de um arcabouço jurídico e político construído nesse período e que foi analisado no Caderno 28 (2018) do ANDES-SN sobre a política de C&T.

Após esta rápida análise de investimento e aplicação dos recursos de Ciências e Tecnologia, nos debruçamos a discutir e partir das análises iniciais referentes as bolsas concedidas ao Mestrado em história Social da Universidade Federal de Alagoas, verificando assim que existe uma variação da oferta, tendo em vista que o programa inicia com uma oferta de 4 (quatro) bolsas em 2012, divididas em seu Programa de Fomento, sendo 2 (duas) proveniente de Demanda Social e 2 (duas) da Reestruturação e expansão das IES (REUNI).

O número de bolsas a partir desta oferta passa a aumentar, ao considerarmos que a turma inicial possuía 5 alunos, constatamos através da análise documental entre o ano de 2013 a 2019, uma permanência de número considerável nas bolsas ativas, através das bolsas de Demanda Social, e o acordo CAPES/FAPEAL. É importante explicarmos, o que entendemos como "bolsas ativas", são elas o número total das bolsas vigentes ao ano, por exemplo em 2013 estavam ativas 16 bolsas, referente as 5 bolsas recebidas em 2012, e as 11 bolsas recebidas em 2013.

O Programa de Pós-graduação segue com o processo seletivo anual, chegando ao número de 32 (trinta e duas) bolsas ativas em 2015, o que ainda não contempla a todos os alunos que são aprovados nas seleções, pois a quantidade de bolsas, nem sempre supre a quantidade de alunos ao ano, pois existe uma fila para repasse de bolsas no programa, no qual muitos alunos esperam um ano para receberem suas bolsas.

Em 2019, o número de bolsas ativas declina, como já explicitados os motivos foram os cortes e congelamentos de bolsas pelo governo, ficam apenas 19 bolsas, correspondendo as turmas de 2017 e 2018. A turma de 2019, não recebeu bolsa durante esse ano, são 10 discentes, que foram prejudicados diretamente no desempenho de suas pesquisas, pela falta de financiamento do governo. No início de 2020, estavam ativas 21 bolsas, contemplando as turmas de 2018, 2019 e 2020, a turma de 2018 encerrou a demanda de bolsas em março. Assim a fila de bolsas da turma de 2019, pôde ser atendida, através das bolsas DS, contemplando aos 5 (cinco) alunos, que estavam esperando a um ano por essa possibilidade. A turma de 2020, foi contemplada com 2 (duas) bolsas DS, quando o total de alunos são 16 (dezesseis).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assevera-se a partir das atribuições definidas constitucionalmente, que as universidades públicas têm como atividade o ensino, a pesquisa e a extensão. Estevão (2018) salienta que uma pesquisa recente de uma empresa cientométrica estadunidense confirmou que a pesquisa no Brasil (com base nos artigos publicados na *Web of Science*) é feita majoritariamente nas universidades e instituições de pesquisa públicas. Tal pesquisa, ainda constata aumento considerável na qualidade dos artigos do Brasil, nos anos entre 2003 e 2015, com base no índice de impacto dos periódicos, durante o mesmo período a produção científica aumentou de 15 mil artigos para 45 mil artigos.

Ana Maria Estevão destaca, que durante o ano de 2010, ocorre um declínio dos recursos destinados à Ciência & Tecnologia: em 2010, foram destinados R$11,945 bilhões e, em 2017, R$6,344 bilhões, isto representa uma redução da ordem de 46,89%. No período de 2003 a 2010, foram destinados, em média, 0,14% do PIB e 0,34% do orçamento da União para a área de C&T. Nesse período, somente o pagamento de juros e amortizações da dívida pública representou, em média, 8,22% do PIB e 19,82% do orçamento da União.

Estevão (2018) ressalta ainda o impacto dos cortes recorrentes dos recursos destinados à educação e à C&T, implementados pelo governo federal, ocasionando o declínio da educação pública superior. A ausência de um financiamento devido, a expansão do número de matrículas verificada nas universidades federais nos últimos anos, longe de representar a anunciada democratização do acesso à educação superior, resulta no aprofundamento da precarização das condições de trabalho, na degradação da qualidade do ensino e da produção científica realizada nessas instituições.

A partir da diminuição dos recursos no setor de ciência e tecnologia, o desdém dos últimos governos, sobretudo após o golpe de 2016, em relação à produção de conhecimento, desconsiderando a importância que tal investimento representa para a soberania nacional e a possibilidade de avanço tecnológico em todas as áreas do conhecimento.

Após a análise dos números e a breve discussão das subjetividades (ou explícito) na postura dos últimos governantes, especificamente o Presidente Michel Temer e Jair Bolsonaro, requer uma reflexão de todas as formas, uma mudança radical na composição do orçamento nacional, conforme Estevão (2018) ainda aponta, a possibilitar o direcionamento dos recursos necessários e indispensáveis para as políticas sociais que venham a beneficiar a população e colocar o país em um patamar de desenvolvimento social para efetiva distribuição das riquezas produzidas, acabando com a concentração de renda e praticando a justiça social.

Os gráficos e a discussão muito bem delineada pela obra organizada por Ana Maria Estevão, apontam que no período de 2010 a 2017, as despesas com a CAPES cresceram 26,6%; no entanto, se analisarmos a evolução dos recursos de 2015 a 2017, observamos que ocorreu redução de mais de 54%, evidenciando como o ajuste fiscal afetou gravemente os programas de pós-graduação e o fomento à pesquisa no país. Através dos dados é possível observar que, no período de 2004 a 2014, os recursos da CAPES cresceram em 447,5%, e os valores destinados a bolsas obtiveram um aumento de 458,4%; no entanto, entre 2015 e 2017, o corte nas bolsas de estudo atingiu 45,22%.

Enquanto pesquisadores, discentes na educação brasileira, vivemos em um fluxo constantes de emoções e resistências. Precarizam a educação, argumentam que as universidades produzem "balbúrdia", Weintraub tentou a todo modo desmerecer o espaço público, enquanto atuava como Ministro da Educação, eram constantes suas negativas as universidades federais, frases como "*A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo*", ao considerar bagunça "*sem-terra dentro do câmpus, gente pelada dentro do*

câmpus[40]", ressalta o caráter elitista e conservador reproduzido pelo atual governo, atrelado a ignorância sobre as produções científicas nas universidades públicas.

A análise dos dados referente as bolsas do PPGH UFAL, nos permitiu refletir o quanto o Programa, mesmo diante de inúmeras estratégias dos últimos governos em prejudicar a área de Humanidades, destacando aqui a área de História, mantém um esforço para que os discentes em vulnerabilidade social, estejam inseridos e consigam permanecer na academia, é necessário que esses espaços sejam ocupados por todos e todas. Obviamente o ano corrente mostra, que a ciência se encontra em constante dificuldade, conforme os cortes foram progredindo, a desistência dos discentes na pós-graduação, refletindo em 2 (dois) abandonos[41].

"*Atenção, é preciso estar atento e forte! Não temos tempo de temer a morte*", como já dizia Caetano Veloso e Gilberto Gil, em sua canção de 1968. Vivenciamos tempos nebulosos, tendenciosos e negacionistas. Estaremos atentos, para que o sopro da ditadura não faça morada no nosso presente, sabemos que a universidade forma e capacita profissionais, que a pesquisa em nada faz alusão a balburdia, e que a união de professores e estudantes possibilita elos, que não se deixarão abater por notícias falsas e discursos de ódio.

REFERÊNCIAS

ESTEVÃO, Ana Maria Ramos. (coord.) **Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN**. Brasília.2018.

FALCON, Francisco José Calazans. **O programa de Pós-Graduação em História social do IFCS/UFRJ-um ensaio de história e memória**. TOPOI. 2012.

FIGUEIREDO, Carla Taciane. **Ciências ambientais no Brasil: história, métodos e processos.** Tese (doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Sergipe, 2016.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do agir comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

MOROSINI, Marilia (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PEREIRA, Daniel Mesquita. **Boletim de História. Uma experiência de vanguarda na Faculdade Nacional de Filosofia** — 1958/1963. Dissertação (mestrado) — Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

REIS, L.F. **Política Econômica, Dívida Pública e Financiamento das Universidades Públicas.** In Reunião Conjunta do GT Política Educacional, GT Ciência e Tecnologia e GT Verbas do ANDES SN. Brasília. 2018.

[40]Informações em:https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579

[41]Informações em:https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/discente/listaDiscente.jsf;jsessionid=dXMR8QaM7XDP-guiv0NDV+eO.sucupira-208

TIBÚRCIO, Gabriela Santos. **Desafios e possibilidades do Pibid : uma análise das práticas docentes em educação ambiental de educadoras/es em formação inicial dos cursos de biologia e de educação física da Unesp de Rio Claro.** São Carlos : UFSCar, 2016.

Sites Visitados

https://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/programa-de-demanda-social-ds

http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni

http://fapeal.br/institucional/sobre/

https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/gestao-bolsonaro-faz-corte-generalizado-em-bolsas-de-pesquisa-pelo-pais.shtml

https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2019/05/cortes-de-recursos-da-educacao-provoca-suspensao-de-bolsas-na-ufal_77395.php

https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca

https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/07/27/saude-de-bolsonaro-mostrou-que-cloroquina-nao-e-eficaz-diz-infectologista.htm

https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/gestao-de-weintraub-no-mec-foi-marcada-por-ataques-e-projetos-parados.shtml

https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/bolsonaro-anuncia-ataque-aos-cursos-de-filosofia1

http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ichca/pos-graduacao/mestrado-em-historia/apresentacao

http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional/

http://www.historia.fflch.usp.br/

http://www.prpg.usp.br/

https://www.ufpe.br/ppghistoria/o-programa

http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ichca/institucional/quem-somos

http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ichca/pos-graduacao/mestrado-em-historia/apresentacao

https://sipac.sig.ufal.br/public/baixarBoletim.do?publico=true&idBoletim=501

http://www.anpg.org.br/06/05/2019/as-bolsas-de-pos-graduacao-estao-a-beira-de-um-colapso/

https://www.capes.gov.br/36-noticias/9796-capes-congela-bolsas-para-economizar-r-544-milhoes

http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ichca/pos-graduacao/mestrado-em-historia/corpo-docente

http://www.mpf.mp.br/rs/sala-de-imprensa/noticias-rs/mpf-ajuiza-tutela-cautelar-para-garantir-direito-de-estudantes-prejudicados-por-portaria-no-34-2020-da-capes

https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980

https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/09/sob-ameaca-de-cortes-no-governo-bolsonaro-cursos-de-ciencias-sociais-e-humanas-concentram-diversidade-racial.ghtml

https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2019/05/cortes-de-recursos-da-educacao-provoca-suspensao-de-bolsas-na-ufal_77395.php

http://www.anpg.org.br/20/02/2020/18-m-7-anos-sem-reajuste-nao-da-recomposicao-e-reajuste-das-bolsas-ja/

http://www.anpg.org.br/05/06/2020/exclusivo-anpg-faz-mapeamento-nacional-de-bolsas-da-capes/

ESTRATÉGIA DE ATUAÇÃO DO SEBRAE SANTA CATARINA EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: DIAGNÓSTICO E OPORTUNIDADES DE MELHORIAS

Mariana Marrrara Vitarelli [1]
Jefferson Reis Bueno [2]
Ida Luciana Martins Noriler [3]
Luciane Meneguin Ortega [4]

RESUMO

A educação empreendedora tem sido reconhecida em debates de organismos mundiais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). No Brasil tem ganhado força e um espaço de respeito devido à mobilização de diversas organizações, entre elas o SEBRAE (Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) que apoia a inserção da temática em todos os níveis da educação formal. Neste direcionamento, desde 2013 o SEBRAE atua com um produto denominado 'Programa Nacional de Educação Empreendedora' em todas as Unidades da Federação do Brasil. No Estado de Santa Catarina (SC), em 2017, foi desenvolvida a estratégia nomeada como "Jornada empreendedora' visando dar suporte às ações de fomento ao empreendedorismo nas instituições de ensino superior. Em 2020 buscou-se aprimorar a estratégia e ampliá-la para atender todos os níveis de ensino. Para esta ampliação, optou-se por realizar, utilizando pesquisa exploratória, um levantamento de ações de empreendedorismo realizadas por instituições de ensino em diversos países. Posteriormente, realizou-se um diagnóstico de percepção com onze instituições de ensino de Santa Catarina representando todos os níveis de ensino. Dentre as conclusões, tem-se que a jornada empreendedora de uma instituição é única e o SEBRAE deve atuar como apoiador das ações das instituições de ensino, levando em conta suas demandas semestrais e anuais e que ainda há temáticas a serem incluídas no portfólio de soluções visando atender a todas as demandas identificadas.

Palavras-chave: empreendedorismo, educação, instituições de ensino, jornada empreendedora.

INTRODUÇÃO

O empreendedorismo é um grande aliado do desenvolvimento econômico de uma região e nação. "As nações desenvolvidas têm dado especial atenção e apoio às iniciativas

[1] Especialista em Gestão de Equipes de Alto Desempenho pelo Serviço Nacional das Indústrias - SENAI/SC,vitarelli@sc.sebrae.com.br;
[2] Especialista em Administração Estratégica de Negócios pela Sociedade Educacional de Santa Catarina - UNISOCIESC, jeffersonr@sc.sebrae.com.br;
[3] Mestre em Administração de Empresas pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB – SC, idanoriler@gmail.com;
[4] Doutora em Engenharia Mecânica pela Universidade de São Paulo - USP – SP, Luciane.ortega@usp.br.

empreendedoras, por saberem que são a base do crescimento econômico, da geração de emprego e renda.” (Dornelas, 2015, p.6)

Estudos como o Global Entrepreneurship Monitor (https://www.gemconsortium.org/) evidenciam que em países desenvolvidos a relação entre empreendedorismo e desenvolvimento econômico é mais evidente do que em países em desenvolvimento.

A importância da educação empreendedora para o desenvolvimento de uma nação tem sido reconhecida em diversos países e se tornado pauta prioritária em agendas e debates políticos, econômicos e acadêmicos. Conferências promovidas pela ONU apontam áreas chaves para a educação empreendedora: a) incorporação do empreendedorismo na educação; b) desenvolvimento curricular; c) desenvolvimento do professor; e d) engajamento com o setor privado. Além disso, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) recomenda o desenvolvimento e implementação de programas de educação empreendedora que levam em conta o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, segundo Schaefer & Minello (2016).

Atualmente, diversas instituições no Brasil preocupam-se com a educação empreendedora e possuem programas formais para o fomento do empreendedorismo. Uma dessas instituições é o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) que possui unidades nos 27 Estados da Federação.

Quando se trata de educação empreendedora, o SEBRAE em Santa Catarina (SEBRAE SC) atua com um programa desde 2013, hoje denominado Programa Empreendedor do Futuro e, no ano de 2017, criou uma estratégia de atuação junto às instituições de ensino superior denominada ‘Jornada Empreendedora’, que visa potencializar a cultura do empreendedorismo, oferecendo diversas soluções e eventos.

Visando avaliar e propor melhorias para a estratégia ‘Jornada Empreendedora’, identificou-se três pontos importantes de pesquisa: levantar boas práticas de ações no fomento ao empreendedorismo de instituições de renome no mundo; identificar a opinião dos gestores das instituições catarinenses quanto a necessidade de ações de fomento ao empreendedorismo e a avaliação do programa Jornada Empreendedora do Sebrae/SC; sugerir ao Sebrae Santa Catarina estratégias de ação baseadas na pesquisa realizada.

Desta forma, utilizando a pesquisa exploratória e a realização de um diagnóstico de percepção no qual foram pesquisadas onze (11) instituições de ensino catarinenses, buscou-se dar informações confiáveis ao SEBRAE SC para rever e atualizar sua estratégia de atuação junto às instituições de ensino catarinense.

Ficou claro que o SEBRAE SC deve aprimorar sua estratégia denominada Jornada Empreendedora dividindo-a no mínimo em dois blocos relacionados ao conhecimento e à experiência. Concluiu-se ainda que a estratégia jornada empreendedora do SEBRAE SC deve atuar como apoiadora das ações das instituições de ensino, e que devem ser incluídas temáticas no portfólio de soluções atuais, tais como formação docente em metodologias ativas, utilizando para isto metodologias de ensino também destacadas pelas instituições nesta pesquisa.

Enfatiza-se por fim, que este artigo propicia ao leitor conhecer as ações que as universidades, atualmente referências em empreendedorismo, realizam e ainda, conhecer a visão das universidades catarinenses pesquisadas, quanto às necessidades em relação a temática do empreendedorismo. Além de se fazer conhecer a estratégia adotada pelo SEBRAE SC relacionada à educação empreendedora.

METODOLOGIA

Para uma maior familiarização com o problema, optou-se pela pesquisa exploratória e envolveu a pesquisa bibliográfica quando buscou-se levantar, por meio eletrônico, ações de sucesso realizadas por instituições de ensino e pesquisa dispersas pelo mundo. (GIL, 2008) Esta pesquisa *online* foi elaborada para que fosse possível comparar as ações das instituições de ensino superior (IES) no mundo com as demandas das IES catarinenses e analisar as coerências e convergências em relação às ações, incrementando o portfólio de soluções oferecidas por meio da Jornada Empreendedora do SEBRAE SC. As instituições descritas foram selecionadas com base em número de citações em buscas pela internet.

O estudo de caso, que para GIL (2008, p.57) "...é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos..." permitiu conhecer a atuação do SEBRAE SC frente ao tema educação.

Foi realizado também um diagnóstico de percepção. O diagnóstico de percepção é uma técnica de conversas, com forte influência da Ontologia da Linguagem, em que se pratica a

Escuta Ativa, o que permite levantar e trabalhar questões sensíveis dentro das empresas e das organizações; questões muitas vezes manifestas, mas muitas vezes latentes. O diagnóstico aplicado permitiu ouvir as instituições pesquisadas quanto à satisfação com a utilização da estratégia Jornada Empreendedora do SEBRAE SC e as possíveis oportunidades de melhorias. Esta escuta possibilita o desenvolvimento de novas soluções e a ampliação do portfólio da estratégia Jornada Empreendedora, contribuindo assim, para que mais instituições de ensino façam parte desta parceria e mais professores e alunos sejam capacitados. O diagnóstico foi realizado através de **conversas individualizadas ou em pequenos grupos:** entrevistas com grupos de no máximo quatro pessoas com professores e gestores das instituições de ensino, tendo como base a ontologia da linguagem e o processo de escuta ativa dos envolvidos. As entrevistas foram semiestruturadas, com caráter de uma conversa informal, para que houvesse um diálogo aberto e franco sobre as necessidades de cada instituição e suas opiniões sobre a estratégia Jornada Empreendedora do SEBRAE SC. Foi elaborado um roteiro de perguntas que serviu como base, mas com flexibilidade e adaptável à expertise e ao contexto de cada conversa e instituição.

Foram entrevistadas 11 instituições de ensino entre Janeiro e Março de 2020: UFSC, UNIVILLE, UNIVALI, FURB, UNESC, UFFS, UNOCHAPECÓ, UNOESC, IFSC, SESI/SENAI e Secretaria de Educação de Santa Catarina. Contemplou-se desta forma, todos os níveis de ensino. As instituições foram selecionadas pois são parceiras do Sebrae nas ações de fomento ao empreendedorismo.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

O empreendedorismo não é uma teoria que resolve todos os problemas administrativos. É uma forma de comportamento, que não está sujeito somente à abertura de novos negócios. O comportamento empreendedor de uma pessoa está ligado a uma orientação para a ação, a pensar de maneira diferente, buscando novas oportunidades e criando algo novo. (Dornelas, 2015)

Quando se aborda o empreendedorismo, torna-se importante conhecer a trajetória das primeiras abordagens sobre o ensino do empreender. Neste sentido, o ensino do empreendedorismo iniciou no ano de 1947 em Harvard e no Brasil, tem-se notícia que a Fundação Getúlio Vargas foi pioneira em 1981 (Ortega, 2016).

Existem eixos norteadores da Educação Empreendedora no Brasil: a Lei da Inovação Tecnológica (Lei 10.973 de 02 de dezembro de 2004) que estimula que o empreendedorismo seja uma ferramenta de apoio em todas as disciplinas; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996) que menciona que a educação deve permitir que o aluno desenvolva habilidades e competências com foco na autonomia e os Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser) da UNESCO (1998) que orientam a ultrapassar a educação instrumental e criar o novo no ambiente educacional. (LOPES, 2014)

A educação empreendedora deve centrar-se no desenvolvimento do conhecimento e na aquisição de *know how,* desenvolvendo a autoconfiança e autoestima do aluno. Uma educação empreendedora deve levar em conta o *backgroud* cognitivo, emocional e social do estudante, buscando aumentar a autoconfiança para a atividade empreendedora. O professor deve inserir a temática empreendedorismo não isolada, mas atrelada às demais disciplinas, à instituição e à comunidade. Cabe a todos estimular os alunos a pensarem e agirem com uma mentalidade empreendedora em todos os cursos e em todos os níveis educacionais (SCHAEFER & MINELLO, 2016).

Em termos do ensino, nos últimos dez anos o empreendedorismo passou a ser visto como uma das possíveis vias para gerar novos negócios e estimular a criação de empregos (LIMA et al., 2011). Dessa maneira, a formação universitária voltada para desenvolver empregados qualificados não é suficiente. Então, agentes políticos e dirigentes universitários começaram a analisar a importância do empreendedorismo como tema de formação nas universidades (LIMA et al., 2011). Assim, pelo fato de o empreendedorismo ser considerado como uma possibilidade para o desenvolvimento econômico, o ensino do tema vem sendo inserido nas matrizes curriculares de muitos cursos de graduação, notadamente nos de Administração.

Em suma, o empreendedorismo, estimulado pelo seu ensino, pode ser o motor do crescimento da economia local e da geração de empregos. Tal circunstância demanda, segundo David et al. (2005) apud segundo Ortega (2012), um conjunto de inter-relações, no qual o professor tem papel fundamental, exigindo nova postura e metodologia de ensino em que deverá ser um facilitador do processo de produção do conhecimento. Caberá a ele também ser empreendedor, para desenvolver e propor novos cursos, programas e pesquisas.

A educação empreendedora passou a ocupar uma posição estratégica no cenário brasileiro. O atual contexto socioeconômico demanda das pessoas a prática da autonomia, o

desenvolvimento de competências múltiplas e complementares, a habilidade de trabalhar em equipe, a capacidade de aprender e reaprender, de lidar com novas situações, com desafios constantes e, especialmente, de agir para promover transformações e buscar concretizar seus sonhos e objetivos, ou seja, demanda das pessoas a prática de comportamentos empreendedores. É fundamental aprender sobre como é possível empreender, seja no campo dos negócios, seja no próprio indivíduo. (SEBRAE, 2017)

Na visão do SEBRAE (2016), educação empreendedora é aquela que ajuda o estudante a se autoconhecer e a enxergar e avaliar determinada situação, assumindo uma posição proativa frente a ela, capacitando-o a elaborar e planejar formas e estratégias de interagir com aquilo que ele passou a perceber. A educação empreendedora deve incentivar, sensibilizar, favorecer, potencializar e integrar o desenvolvimento da cultura empreendedora em cada estudante, a cada atividade, a cada desafio, a cada disciplina, a cada projeto. A Educação Empreendedora deve ser vista como uma forma de preparar os jovens para a vida pessoal e profissional, desenvolvendo competências para que sejam proativos, confiantes, audaciosos, criativos, inovadores e para tenham uma visão de seu papel na construção de um mundo melhor para todos.

Após abordar o tema educação empreendedora, torna-se importante relatar sobre o processo da caminhada para o ato de empreender.

A JORNADA EMPREENDEDORA

Segundo Bueno (2007, p. 455), o termo ‘jornada’ pode ser entendido como uma “marcha ou caminho que se faz em um dia; diária...” (p. 455). E para Rigonatti; Constantini; Bagini (2016, p. 9):

> Uma jornada é uma busca por um ideal, por um grande desafio. Para uns, a motivação é a recompensa financeira. Para outros, o desejo de fazer algo maior que si mesmos. Você decide quem vai acompanhá-lo, e quais serão seus papéis e suas recompensas. Você decide o que fazer com os recursos disponíveis... Alguns começam a caminhada com uma equipe pequena [ou até mesmo sozinhos], partindo apenas de uma ideia ou problema... Cada etapa da jornada traz um novo tipo de desafio e, consequentemente, requer estratégias diferentes.

Dornelas (2016) aborda o termo jornada empreendedora, referindo-se a um caminho que um empreendedor seguia em direção a concretização de uma ação empreendedora.

Desta forma, é possível afirmar que o termo cunhado como ‘jornada empreendedora’, é o caminho que uma pessoa trilha diariamente para seu desenvolvimento como sujeito empreendedor na busca de um ideal e para isto, segue algumas etapas.

Visando entender como tais conceitos de educação empreendedora e jornada empreendedora são aplicados no contexto Brasil, o presente artigo apresenta a seguir o método de pesquisa escolhido para a investigação, análise e resultados observados no contexto selecionado: ação institucional do SEBRAE SC na educação empreendedora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ESTUDO DE CASO: SEBRAE SC E A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

O SEBRAE é uma entidade privada que tem como missão promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos pequenos negócios e estimular o empreendedorismo. (Portal SEBRAE, 2020). O SEBRAE SC tem como propósito promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos pequenos negócios e fomentar o empreendedorismo para fortalecer a economia do estado de Santa Catarina.

O Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE) do SEBRAE nasce em 2013 com o objetivo de ampliar, promover e disseminar a educação empreendedora nas instituições de ensino por meio da oferta de conteúdos de empreendedorismo nos currículos, com o propósito de consolidar a cultura empreendedora na educação. O PNEE contempla soluções educacionais direcionadas a diferentes etapas da educação formal: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissional e Ensino Superior. Atualmente, o PNEE denomina-se Programa Empreendedor do Futuro, que tem como objetivo desenvolver a cultura do empreendedorismo junto aos atores envolvidos no ensino formal: professores, educadores, gestores, comunidade escolar e, especialmente, estudantes.

O SEBRAE SC E A ESTRATÉGIA DENOMINADA JORNADA EMPREENDEDORA

Desde 2013, o SEBRAE vem atuando na Educação Empreendedora e surge em 2017, inicialmente como programa e depois como estratégia, a Jornada Empreendedora do SEBRAE SC. Percebeu-se que a aplicação das soluções de forma independente não apresentava os resultados esperados nem promovia uma real mudança no ecossistema empreendedor das

instituições catarinenses. Para alterar essa situação e impactar realmente a maneira de ensinar, foi desenvolvida a Jornada Empreendedora, ou seja, um caminho que a instituição e seus atores poderiam seguir com vistas à educação empreendedora.

Quando criada, a Jornada Empreendedora buscou organizar soluções para serem oferecidas, primeiramente, ao Ensino Superior, visando potencializar a atuação das IES no mundo do empreendedorismo, com vistas à criação e sustentação da cultura empreendedora no Estado de Santa Catarina. Seus objetivos específicos são (SEBRAE, 2018): promover um ecossistema favorável ao empreendedorismo nas IES, disseminar as soluções nacionais de Educação Empreendedora nas IES catarinenses, capacitar os professores em conteúdos atualizados sobre empreendedorismo, promover a aproximação das IES com o mercado de trabalho e empreendedores de sucesso, estimular os alunos a empreender e criar negócios inovadores, proporcionar a troca de conhecimentos e boas práticas entre as IES catarinenses, criar uma rede de geração e compartilhamento de conhecimento sobre Educação Empreendedora em Santa Catarina.

Entre 2016 e 2017, o SEBRAE SC realizou ações de Educação Empreendedora em 30 IES catarinenses, que representavam 26,1% do total existente no Estado. Foram realizados mais de 150 eventos, com 3.000 professores capacitados e mais de 15.000 alunos atendidos.

A Jornada Empreendedora organiza soluções oferecidas pelo SEBRAE SC. Essas soluções estão devidamente agrupadas por cinco eixos de atuação (estímulo ao empreendedorismo, desenvolvimento de comportamentos, habilidades e atitudes empreendedoras, fortalecimento do ecossistema empreendedor, redes de construção do conhecimento e aproximação com o mercado). Para a criação desses eixos, levou-se em consideração os Referenciais Educacionais do SEBRAE (2015), cujo propósito é orientar os profissionais que trabalham com educação no Sistema SEBRAE, estabelecendo diretrizes básicas para suas atuações nos processos de desenvolvimento, de atualização, de repasse e de aplicação das soluções de capacitação empresarial e cultura empreendedora, apontando opções teóricas que mais se adequem à missão e aos valores da instituição.

Dentro desses eixos, foram incluídas soluções educacionais (palestras, cursos presenciais, workshops, simpósios, meetup, etc) para que professores e alunos pudessem ser contemplados com o ensino do empreendedorismo, seja ele voltado a negócios ou ao desenvolvimento pessoal.

Em 2020, com o objetivo de atualizar o portfólio da Jornada Empreendedora e oferecer soluções mais alinhadas às necessidades das instituições de ensino do Estado (de todos os níveis), optou-se por realizar um diagnóstico de percepção, envolvendo docentes e gestores de instituições públicas e privadas. Bem como, buscou-se conhecer as iniciativas de sucesso aplicadas por instituições de ensino no Brasil e no mundo.

INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA EM INSTITUIÇÕES REFERÊNCIAS EM ENSINO SUPERIOR NO MUNDO.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, são apresentadas as principais instituições e suas principais ações relacionadas ao empreendedorismo. Essa pesquisa foi realizada, como parte da proposta do entendimento do cenário mundial, em comparação ao cenário previsto para o Estado de Santa Catarina.

INSPER – Centro de Empreendedorismo

O papel do Centro de Empreendedorismo (CEMP) do INSPER, localizado em São Paulo / SP, é facilitar o desenvolvimento dos indivíduos, alinhado ao desenvolvimento dos negócios. Atua desde 2007 e conta com três eixos principais (https://www.insper.edu.br/pesquisa-e-conhecimento/centro-de-empreendedorismo/):

1) **Formação:** o pilar de formação está relacionado ao aprendizado do conteúdo útil a um empreendedor. Atuação por meio de eventos, workshops, metodologias e disciplinas voltadas ao empreendedorismo.
2) **Inspiração:** o pilar de inspiração está diretamente relacionado a aprender com as experiências de outros empreendedores.
3) **Experiência:** o pilar de experiência baseia-se em aprender fazendo, ou melhor, falhando. Os principais canais de experiência dentro do ecossistema são: competições internas, prestação de serviços, programas de pré-aceleração, contatos com *startups* e espaços de *co-working*.

Agência USP de Inovação (AUSPIN)

Formalizada em 2005, pretende tornar a inovação e o empreendedorismo uma prática constante na Universidade de São Paulo. A AUSPIN é o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) da USP. A agência (http://www.inovacao.usp.br/) atua em diversas frentes: promoção de

eventos, oferta de disciplinas, cursos de capacitação e imersão em empreendedorismo e inovação, estímulo à geração de novas tecnologias, entre outras.

Destacam-se ainda, dois programas, a seguir:

1) **Programa Bolsa Empreendedorismo:** A AUSPIN faz uma chamada anual com o objetivo de apoiar alunos da graduação interessados em desenvolver atividades relacionadas ao empreendedorismo, habitats de inovação, empresas e centros de pesquisa no exterior.
2) ***Spin-Off Lean Acceleration*** **(SOLA):** O projeto SOLA tem o objetivo de desenhar e implementar uma estrutura de formação aos colaboradores de incubadoras e centros de apoio ao empreendedorismo nas universidades.

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

A UPM (https://www.mackenzie.br/) possui um ecossistema de inovação e empreendedorismo extremamente ativo. Para isso, desenvolve uma série de atividades e programas voltados ao empreendedorismo. Destacam-se aqui dois deles:

1) **Concurso de empreendedorismo:** permite a participação de alunos e ex-alunos de graduação e pós-graduação da Universidade visando premiá-los com vagas para as etapas de ideação, pré-incubação e incubação na UPM.
2) **Semana MackInova:** a finalidade da MackInova é disseminar a cultura empreendedora de projetos e ideias inovadoras, e tem por objetivo expor projetos dessa natureza, de alunos e recém-formados dos cursos de graduação e pós-graduação da UPM, e de empreendedores vinculados ao sistema de incubação da UPM, em todos os campi da universidade.

Além disso, a UPM promove uma jornada empreendedora em quatro fases evolutivas: ideação; pré-incubação; incubação; e empresas associadas.

5.4 Fundação Dom Cabral - FDC

Fundada em 1976, a FDC (https://www.fdc.org.br/) é uma Escola de Negócios. Oferece uma formação acadêmica com experiência empresarial, busca conexão entre teoria e prática e

tem a sustentabilidade como tema transversal em todos os seus projetos. Destacam-se aqui, dois projetos atuais vinculados ao Núcleo de Inovação e Empreendedorismo da FDC:

1) **FDC Empreenda:** Trata-se de uma iniciativa digital que estimula iniciativas locais, conectando empreendedores populares ao que eles mais precisam: conhecimento, crédito, menos burocracia, fomento de iniciativa privada, ferramentas e propósito comum. Acontece por meio de encontros presenciais e o apoio de uma "plataforma conversacional", que busca estimular a troca de experiências entre os empreendedores.
2) **Rede Alumni 10.000 empreendedoras:** A FDC foi selecionada pelo Banco Goldman Sachs para realizar o Programa *10.000 Women* em Minas Gerais e no Rio de Janeiro. O *10.000 Women* é voltado para o desenvolvimento do talento empreendedor, da capacidade administrativa e da educação gerencial de mulheres em mercados emergentes.

5.5 Babson College

É uma escola referência para empreendedores de todo o mundo (https://www.babson.edu/). A instituição americana, fundada em 1967, possui 79 disciplinas e cadeiras relacionadas ao tema.

A instituição acredita que liderança é uma mentalidade e um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e ensinadas. A escola busca criar oportunidades para buscar mudanças, resolver problemas e criar valor para negócios e sociedade. Possui programas de desenvolvimento de lideranças empresariais: mestrados presenciais e online, graduação e extensão.

Alguns destaques do Babson College: professores que são ou já foram donos de negócios, atuando mais como facilitadores e conselheiros do que como professores tradicionais; as metodologias de ensino unem ação, experimentação, criatividade e conhecimento de negócios para criar valor econômico e social; os cursos são pensados para gerar ideias, valorizando disciplinas que envolvem administração, finanças e eficiência; trabalha com visão de empreendedorismo não apenas pelo lucro, mas com foco na transformação do mundo.

5.6 Stanford

Fundada em 1891 e conhecida como a universidade dos empreendedores, Stanford University (https://www.stanford.edu/) localizada na Califórnia (EUA), atrai as mentes mais criativas e impulsiona a criação de dezenas de *startups* de tecnologia a cada ano. Alguns destaques da Stanford University:

a) **Centro de Inovação Social:** focado em formar líderes e desenvolver projetos para resolução de problemas complexos, que gerem mudanças sociais e ambientais para o mundo.
b) **Líderes de impacto:** um dos grandes objetivos da universidade é formar líderes que gerem impacto no mundo. Todos os cursos de graduação e pós-graduação contemplam disciplinas que atendem este objetivo, independentemente da área.
c) **Diversidade:** recebe alunos do mundo inteiro e trabalha para que a diversidade seja potencial criativo e inovador, fortalecendo este aspecto em políticas internas, seu corpo docente e seus diversos clubes, organização e comunidades.

5.7 Harvard Business School (HBS)

Harvard University (https://www.harvard.edu/) é referência mundial na formação de empreendedores e líderes inovadores. Alguns destaques da Harvard Business School:

a) **Cultura de líderes:** todos os programas oferecidos visam preparar indivíduos para desafios complexos de liderança e trabalho em equipe.
b) **Pesquisa de negócios:** oferece um programa exclusivo para alunos da universidade que queiram participar, junto com os docentes, de pesquisas de negócios sobre ideias de ponta.
c) **Diversidade:** recebe alunos do mundo inteiro e incentiva o convívio com a diversidade social e cultural, por meio de programas de verão para alunos de outras universidades e países.
d) **Alcance mundial:** oferece programas de MBA executivos online para formação de lideranças no mundo inteiro e pesquisas com alcance global.

5.8 Team Academy

A Team Academy (https://teamacademy.nl/) é uma universidade empreendedora que fica em Amsterdã na Holanda. Incentiva o aluno a: aprender fazendo, aprender em equipe e

aprender viajando (conhecendo experiências pelo mundo). Seus programas de graduação compreendem cinco linhas de aprendizagem, como uma jornada:

a) **Linha 1 – Liderança:** Desenvolvimento de habilidades para liderar a si mesmo e liderar equipes.
b) **Linha 2 – Empreendedorismo:** Ensino com conteúdos que permitam transformar uma ideia em um negócio.
c) **Linha 3 - Criação e Comercialização:** Pesquisa de mercado, testes, desenvolvimento de produtos, vendas, marketing.
d) **Linha 4 - Performance do Grupo:** Trabalhar juntos, resolver conflitos, aprender a trabalhar em equipe.
e) **Linha 5 - Habilidades Integradas:** desenvolvimento de todas as habilidades genéricas que um empreendedor precisa ter para gerir o seu negócio.

5.9 Turku University

A Universidade de Turku (https://www.utu.fi/fi), localizada na Finlândia, caracteriza-se como uma universidade multidisciplinar. Algumas ações relacionadas ao empreendedorismo da universidade que se destacam:

1. **Escritório de transferência de tecnologia:** promove o surgimento de negócios baseados em pesquisa e apoia a comercialização de resultados e invenções de pesquisas.
2. **Portfólio de tecnologia e propriedade intelectual:** oferece tecnologias e famílias de patentes para utilização (vendas e licenciamento).
3. **Projetos de negócios de pesquisa:** o financiamento de novos negócios promove o desenvolvimento de uma ideia e, ao mesmo tempo, a prepara para a comercialização como um novo negócio.
4. **Empresas de base universitária:** a universidade apoia uma atitude e práticas empreendedoras que apoiam o empreendedorismo em toda a comunidade.
5. **Site específico para assuntos de empreendedorismo:** o objetivo do site é apoiar estudantes e funcionários da universidade em questões relacionadas ao empreendedorismo.

6 DIAGNÓSTICO DE PERCEPÇÃO REALIZADO COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE SANTA CATARINA

No segundo momento da pesquisa optou-se pelo diagnóstico de percepção. Os pontos convergentes em todas as entrevistas são apresentados a seguir.

Quando questionados sobre o **papel das escolas e universidades,** os onze (11) entrevistados acreditam que as escolas e as universidades devem ser grandes incentivadoras do empreendedorismo no Estado, e que empreender não significa apenas montar um negócio, mas investir numa ideia, numa carreira, num sonho pessoal, com criatividade, proatividade, autonomia e responsabilidade.

Já quanto à **estratégia jornada empreendedora do** SEBRAE SC, todos os entrevistados acreditam que ela fortalece as instituições de ensino no incentivo e na prática do empreendedorismo, trazendo todo *know how* do SEBRAE neste tema. Entendem como uma estratégia de grande parceria entre SEBRAE e IES.

Já no que concerne ao **fortalecimento do ecossistema,** todos os entrevistados enxergam que a estratégia jornada empreendedora do SEBRAE tem um papel fundamental no fortalecimento do ecossistema empreendedor dentro das escolas e universidades e que o SEBRAE pode ser a "grande ponte" entre as instituições de ensino e o mercado.

Todos os entrevistados abordaram que a respeito da **formatação da jornada,** a estratégia poderia estar dividida em fases: uma fase relacionada ao "despertar" para o empreendedorismo; outra para o "aconselhar e desenvolver habilidades" para aqueles que já despertaram e apresentam interesse no tema; e uma terceira fase que seria "estruturar, desenvolver" para aqueles que pensam em desenvolver um negócio, uma ideia, um projeto ou para aqueles que já são empreendedores.

Quando foram questionados sobre as **possíveis temáticas a serem trabalhadas na estratégia jornada empreendedora do** SEBRAE SC**,** os entrevistados demonstraram satisfação com a maior parte das temáticas oferecidas, considerando o que cada um deles já vivenciou ou experimentou na sua instituição. Entretanto, muitas possibilidades de temáticas foram sugeridas, algumas delas é possível ver contempladas no portfólio atual e outras não. Adicionalmente, algumas das instituições fizeram observações sobre a repetição de temas, ou seja, soluções com o mesmo tema ou similar, e sugerem que para cada tema exista uma única solução. A respeito das temáticas citadas, foram identificadas cinco temáticas, que estão apresentadas a seguir:

- Todas as instituições referem-se ao desenvolvimento das ***soft skills*** como essencial, tanto para os alunos como para os professores e gestores. Percebem os alunos muito despreparados para lidar com situações que apresentam algum tipo de problema. Percebem que os alunos não sabem receber um não, não conseguem expressar suas ideias, quando as coisas ficam mais difíceis eles fogem, apresentam muitos casos de depressão, muita apatia, desinteresse e dificuldades para coordenar ações em grupo e equipes. Assuntos destacados nesta temática: comunicação interpessoal, liderança, trabalho em equipe, ansiedade, frustrações, habilidades emocionais, ética e ética no trabalho, colaboração, cooperação, autoestima e autoconhecimento.
- As instituições de ensino destacaram que algumas habilidades técnicas são essenciais para quem deseja empreender (***hard skills***). Consideram que o SEBRAE SC tem todas as ferramentas para formar o "aluno empreendedor", com o cuidado de oferecer soluções dinâmicas, adequadas para essas gerações e que estimulem, visto que afirmaram que os alunos estão cansados do formato sala de aula. Assuntos destacados: gestão financeira; gestão do tempo; finanças e finanças pessoais; marketing; direito; mercados e nichos de mercado; preparação para vendas (*pitch, storytelling*); plano de negócios; plano de ações; *Canvas Business Model* e *Design Thinking*.
- Outra temática apresentada pelas IES foi o **empreendedorismo social** que surge como um tema para trabalhar a transversalidade do conceito de empreendedorismo, como uma forma de acessar outros cursos dentro das universidades, engajando alunos de diferentes áreas. Exemplos: trazer para a jornada empreendedora do SEBRAE SC, exemplos de inovação na área social e educacional; aproximar alunos da realidade local, da comunidade, com inovação social; pensar em projetos de inovação social de curta duração, que envolvam a comunidade.
- **Erros e acertos** também foram apresentados como temáticas a serem trabalhadas. O foco deve ser trazer experiências para serem compartilhadas com alunos e professores. Os entrevistados falaram em apresentar para os alunos casos de empreendedorismo que deram certo e casos que deram errado. Mostrar que existem dificuldades, mas que é possível superá-las com criatividade.
- **Tendências profissionais** também foram tratadas como uma temática. Os entrevistados colocam esse tema como sendo importante, mas ao mesmo tempo um grande gerador de ansiedade para os alunos que, muitas vezes, não conseguem se

enxergar no mercado. Acreditam que esse tema deva ser tratado com uma abordagem mais relacionada a o que eu posso fazer com a minha formação, quais são as possibilidades, onde eu posso atuar e menos com a abordagem de extinção das profissões, com um olhar para inovação e empreendedorismo nas diversas áreas de conhecimento.

Quanto à **formação docente** a maior parte das sugestões está relacionada a como transformar a sala de aula num ambiente inovador, transformador, mas que seja ao mesmo tempo acolhedor para os alunos. **Metodologias ativas** são um assunto que surge como sendo uma tendência, mas com a preocupação de realmente aprender a como utilizá-las dentro da realidade de cada instituição. **Aulas mais dinâmicas**, que dialoguem melhor com as novas gerações, é um assunto muito presente, mas há pouca clareza sobre o que fazer em sala de aula. **Professor facilitador** é outro tema apresentado, com vistas a tirar o professor de sua zona de conforto. Sensibilizar o professor para as mudanças necessárias e urgentes, mostrando que o protagonismo do aluno não tira a liderança do professor em sala de aula. **Professor inovador e empreendedor** surge como outro assunto, pois ele é o grande estimulador na sala de aula e precisa estar preparado para falar de empreendedorismo, ser o exemplo em sala. Oferecer ferramental para que o professor possa estimular seus alunos a inovarem, empreenderem suas ideias. ***Soft skills*** para docentes e coordenadores é uma temática importante também na opinião dos entrevistados, pois muitos se colocam preocupados com a interação professor/aluno e acreditam que há resistência dos profissionais em trabalhar algumas dessas habilidades, mas por outro lado, cada vez mais isso é necessário, o professor precisa estar preparado para lidar com as emoções dos alunos, com seus medos, suas frustrações, deve desenvolver habilidades para sensibilizar, envolver o aluno, ser mais acolhedor e deixar a sala de aula mais dinâmica e atrativa.

Já a respeito do "**como fazer**", ou seja, as formas de aplicação das soluções que, na visão deles, podem "engajar" mais alunos e professores, alguns entrevistados enfatizaram que adaptar as soluções oferecidas na jornada empreendedora à realidade de cada instituição pode ser "impossível" para o SEBRAE, mas que deve haver alguma flexibilização para que o engajamento seja maior. Sugerem diversas formas de aplicação das soluções, de acordo com a realidade, as possibilidades e as experiências de cada instituição, como apresentado a seguir: workshops, com duas a quatro horas de duração, dinâmicos e envolventes; oficinas, com duração de duas a quatro horas, mais práticas e menos teóricas; missões locais para alunos e

professores para a troca de experiências); vivências para experimentar em locais fora da universidade; desafios multidisciplinares que estimulem o trabalho em equipe; *hackathons* com foco em problemas locais; gamificação como forma de engajamento e resolução de problemas; mentorias para professores e alunos que desejam tirar suas ideias do papel; grandes eventos. Alguns entrevistados acreditam que o formato palestra é pouco eficiente, bem como workshops que entregam muito conteúdo, mas são pouco dinâmicos. Alguns também dizem que não funciona a oferta de disciplinas por parte do SEBRAE SC, pois as instituições já estão trabalhando essa questão e muitos cursos já possuem disciplinas de empreendedorismo (presencial e online). Também comentam que algumas soluções poderiam não apenas instigar, mas ter uma continuidade para mostrar como colocar em prática. Muitos enxergam ser difícil ou quase impossível participar de imersões, devido à própria dinâmica das instituições. Acreditam que muitas atividades poderiam estar vinculadas aos eventos que as instituições já promovem. Também comentam que a formação de professores deve ocorrer dentro das semanas de capacitação e planejamento já organizadas pelas instituições. Os entrevistados reforçam a ideia de fases, de trilhas, de jornadas, sempre como um caminho a ser percorrido com etapas bem definidas. Comentam, também, que fazer eventos fora do ambiente da universidade é uma forma de engajar e que a contribuição do SEBRAE SC com transporte, *coffee-break* e infraestrutura, é fundamental para o sucesso das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o levantamento das ações de empreendedorismo das universidades referências no mundo ficou claro que é consenso uma divisão de ações que se resume em:

- Conhecimento: a disseminação de conceitos, métodos e ferramentas sobre o tema empreendedorismo seja no âmbito pessoal ou voltado para a abertura de um negócio ocorre por meio de: *workshop*, disciplinas, semanas, encontros online e cursos livres. Aqui aparece a figura do professor facilitador para auxiliar no fomento da temática.
- Experiência: o foco no aprender fazendo que ocorre por meio de competições, prestação de serviços, pré-incubação e incubação, contatos com *startups*, troca de experiências entre empreendedores e novos negócios atrelados às pesquisas realizadas nas instituições, que também apoia a comercialização e oferece patentes para utilização.
- Temas transversais: para a execução dos projetos de empreendedorismo existentes nas instituições pesquisadas, tais como: sustentabilidade, apoio à comunidade onde a

instituição está inserida, diversidade. Ainda aparecem temas na linha do conhecimento que são praticamente unânimes entre as instituições: administração, finanças, eficiência, liderança, desafios, trabalho em equipe, comercialização do negócio e habilidades integradas.

Já no que concerne ao diagnóstico de percepção aplicado com as instituições de ensino catarinenses, percebeu-se que:

- O SEBRAE SC pode ser um grande elo entre instituições e mercado por meio da estratégia jornada empreendedora, que deve buscar formar o sujeito empreendedor e dar-lhe ferramentas para abertura de negócios.
- A jornada deve estar organizada em fases: 1) despertar, 2) aconselhar e desenvolver habilidades e 3) estruturar e desenvolver o negócio.
- Temáticas a serem trabalhadas na estratégia jornada empreendedora do SEBRAE SC: *soft skills*, *hard skills*, empreendedorismo social, compartilhar experiências de erros e acertos de empreendedores e tendências profissionais.
- Quanto à formação docente, destaca-se o foco em metodologias ativas, no professor facilitador e empreendedor.
- Quanto à metodologia para aplicação das soluções, são nítidas as preferências por: *workshops*, oficinas, missões, vivências fora da universidade, desafios, *hackathons*, gamificação, mentorias e grandes eventos.
- As contribuições das instituições pesquisadas no tocante à estratégia jornada empreendedora foram: excluir soluções no formato de palestras e workshops com muito conteúdo e pouca prática; excluir disciplinas de empreendedorismo (para o ensino superior); promover uma continuidade nas soluções; vincular as ações aos eventos que as instituições promovem.

Diante do exposto nas pesquisas, sugere-se ao SEBRAE SC fortalecer sua jornada dividindo-a no mínimo em dois blocos relacionados ao conhecimento e à experiência. No que concerne ao conhecimento incluir e fortalecer temáticas tais como: *soft skills, hard skills*, empreendedorismo social, tendências profissionais e formação docente com foco em metodologias ativas, no professor facilitador e empreendedor. Atentar para ações que possibilitem incluir disciplinas de empreendedorismo para cursos que não as possuem.

No que concerne às experiências é importante fortalecer ações que possibilitem praticar e compartilhar experiências de erros e acertos de empreendedores. Sugere-se aqui, relacionando com a pesquisa bibliográfica, o estímulo a competições, auxílio para prestação de serviços, auxílio para pré-incubação e incubação e a organizar encontros com *startups*. Optar por transmitir o conhecimento por meio de *workshops*, oficinas, missões, vivências fora da universidade, desafios, *hackathons*, gamificação, mentorias e grandes eventos. Um grande ponto aqui é vincular auxílio nos eventos promovidos pelas instituições.

Concluiu-se que a jornada empreendedora do SEBRAE SC deve atuar como apoiadora das ações das instituições de ensino, levando em conta suas demandas semestrais/anuais. Ficou claro que há temáticas a serem incluídas no portfólio de soluções, tais como tendências profissionais (que poderiam ser trabalhadas num evento em conjunto com as instituições dada a temática específica sobre profissões) e formação docente em metodologias ativas. Pensar em competições entre estudantes, em auxiliar às instituições a montarem espaços de incubação. E detectou-se que há métodos de disseminação das soluções e temáticas preferidas pelas instituições, tai como *workshops*, oficinas e *hackathons*.

Desta forma, a jornada empreendedora deve ser uma estratégia que permite a elaboração em conjunto com as instituições de planos de ação para atender demandas reais, levando em conta soluções com as temáticas apresentadas acima.

REFERÊNCIAS

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: FTD, 2007.

David et al: DAVID, Denise Elizabeth Hey; ROVEDA, Marcus Vinícius ; REDIVO, Rosânio Bortolato; GAUTHIER, Fernando Álvaro Ostuni; COLOSSI, Nelson ; FRANZONI, Ana Maria Bencciveni. **Aspectos pedagógicos no Ensino do Empreendedorismo.** 2005. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/read/13825728/alguns-aspectos-pedagogicos-no-ensino-de-daeln. Acesso em: 16/06/2020.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo corporativo**: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar na sua empresa. 3. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, E., LOPES, R. M. A., NASSIF, V., SILVA, D. Intenções e Atividades Empreendedoras dos Estudantes Universitários – **Relatório do Estudo GUESSS Brasil 2011**. Grupo APOE – Grupo de Estudo sobre Administração de Pequenas Organizações e Empreendedorismo,

PMDA-UNINOVE. Caderno de pesquisa, n. 2011-01. São Paulo: UNINOVE. 2011. Disponível em: http://www.guesssurvey.org/resources/nat_2011/finalissimo-Relatorio-GUESSS-Brasil.pdf. Acesso em: 10/06/2020.

LOPES, Cristina Lúcia Janini. Educação Empreendedora: Um estudo do Projeto Empreendedorismo 10.0 aplicado aos alunos do Curso Técnico em Informática. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**. Passo Fundo-RS, 1(1), 2014, p. 39-44, 2014.

ORTEGA, Luciane Meneguin. Programa empreendedorismo-escola: influenciando a universidade por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. **RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace**. v. 7, n. 1, Ed. Esp. Ecossistemas de Inovação e Empreendedorismo, p. 118-132, 2016.

Portal SEBRAE 2020. Disponível em: (https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsomos). Acesso em: 08/06/2020.

RIGONATTI, Edson Marqueto; CONSTANTINI, Laura Mello; BAGINI, Martino. **A jornada do empreendedor**: o herói da nossa era. Casa do Código: São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/37346709/A_jornada_do_empreendedor_-_O_heroi_da_nossa_Era. Acesso em: 01/06/2020. Acesso em: 01/06/2020.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando. Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração -RPCA**, Rio de Janeiro – RJ, v. 10, n.3, p.60-81, jul/set 2016.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Referenciais Educacionais do SEBRAE**: versão 2015 – Brasília: SEBRAE, 2015.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - PNEE - Programa Nacional de Educação Empreendedora SEBRAE. **Manual de gestão do programa nacional de educação empreendedora**. Brasília: SEBRAE, 2017.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Termo de referência jornada empreendedora**: versão 1.0. Florianópolis, SEBRAE SC, 2018.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina. **Edital de Educação Empreendedora para o Ensino Superior 2016**. Disponível em: https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/SC/Anexos/EDITAL%20DE%20CHAMADA%20P%C3%9ABLICA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20EMPREENDEDORA%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf. Acesso em: 11/06/2020.

ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA: Os jogos didáticos como método avaliativo

Manoel Fábio Rodrigues [1]
Jerônico Dantas [2]
Lucas Matheus Garcia Tôrres [3]
Paulo Victor Menezes Vieira [4]

RESUMO

A avaliação é uma importante etapa no processo de ensino e aprendizagem, ajudando ao professor identificar, dentre outros fatores, a eficiência de sua prática pedagógica no ensino a partir do grau de aprendizagem do aluno. Este trabalho tem como objetivo verificar entre dois métodos avaliativos, o questionário e a aplicação de jogos, qual é o mais eficaz. Nessa perspectiva, foi desenvolvido um trabalho fundamentado na abordagem quantitativa e qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica para aprofundamento do tema, posteriormente a construção, execução e aplicação de um minicurso e, em seguida, a elaboração e a aplicação de dois métodos avaliativos, sendo um questionário e o outro jogos, como por exemplo, o "GEO Memory", "GEO das três pistas", "Conhecendo a América" e "Bomba geográfica", com os estudantes de duas turmas do 8º ano, cada uma composta por 16 alunos, de uma Escola Municipal localizada no município de Apodi/RN, e finalizado com um comparativo entre os métodos. Tanto o questionário quanto os jogos possuíam questões relacionadas aos conteúdos ministrados durante a oficina, visando refletir e analisar sobre o subcontinente da América do Sul. Como resultado, ressaltamos o interesse e a motivação vista entre os alunos que participaram com entusiasmo do método avaliativo através dos jogos, o que possibilitou um maior conhecimento acerca do subcontinente sul-americano, que os alunos que tiveram sua a avaliação em forma de questionário, mostrando assim, a eficácia da utilização dos jogos como método avaliativo.

Palavras-chave: Avaliação, Métodos avaliativos, Jogos, Geografia.

INTRODUÇÃO

As escolas devem ser espaços de constante inovação, experimentação e criação de novos métodos de ensino que se adequem as necessidades dos discentes, assim

[1] Mestre pelo Programa PosEnsino do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, manoelfabio@uern.br;
[2] Graduando do Curso de Geografia da Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte - UERN, jeronicodantas@gmail.com;
[3] Graduando do Curso de Geografia da Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte - UERN, lucas-matheus-@hotmail.com;
[4] Graduando do Curso de Geografia da Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte - UERN, paulomenezes744@gmail.com;

ajudando-os no processo de aprendizagem. Numa sociedade que possui formas de ensino tão tradicionais como a brasileira, faz-se necessário a criação de formas alternativas de ensino com o intuito de se aplicar os assuntos da melhor maneira possível aos estudantes, para que dessa maneira ajude-os a melhorar seu desempenho educacional. Como evidência a Base nacional curricular comum (BNCC) em sua quarta competência geral sobre o uso de diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem:

> Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p.7).

Com isso, os diferentes tipos de linguagem, por exemplo os jogos, atuam como novos recursos que auxiliam nesse processo. Di Maio e Setzer (2011) nos diz que "as inovações nos ambientes escolares trazem reflexos positivos aos processos de ensino e aprendizagem e isto bastaria para justificar a inserção de novos recursos tecnológicos nas aulas" (DI MAIO E STEZER, 2011, p. 232 e 233). Com isso, vê-se que é de fundamental importância aos professores de Geografia à adoção de novas ferramentas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da percepção dos professores acerca da necessidade de novos recursos didático-pedagógicos, começasse a pensar também em novos instrumentos avaliativos que possam extrapolar as fronteiras de uma mera reprodução exata do conteúdo comunicado em sala de aula, pois segundo Libaneo:

> A avaliação escolar é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, sendo considerados os conhecimentos, habilidades e atitudes, assimilação e aplicação por meio de métodos adequados. Devem manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação, didática, trabalho independente (LIBÂNEO, 1999, p. 200, 201).

Desse modo, percebe-se que o diagnóstico do saber adquirido pelo aluno é uma etapa importante no processo de ensino e aprendizagem, como sendo uma espécie de *feedback* da construção do conhecimento. Assim, este trabalho tem como objetivo verificar entre dois métodos avaliativos: os questionários e a utilização de jogos, qual é

o mais relevante para o perfil dos alunos desta instituição no processo de ensino/aprendizagem.

METODOLOGIA

O estudo representou-se como um híbrido entre pesquisa e minicurso com os alunos de uma Escola Municipal da cidade de Apodi/RN. O mesmo foi dividido em etapas como: o levantamento bibliográfico (1ª etapa) feito pelos autores deste trabalho, a fim de adquirir conhecimentos para a elaboração do minicurso, do questionário e dos jogos (2 etapa) que viria a ser ministrado pelos mesmos aos alunos do 8º ano desta escola. Após isso, fez-se a 3ª etapa, como sendo a aplicação de dois métodos avaliativos, que teriam como finalidade fazer uma comparação entre os mesmo e ver o mais relevante (4ª etapa).

A primeira etapa consistiu em fazer um levantamento bibliográfico para compreender tanto o significado e o que se faz necessário em processo de avaliação. Neste sentido, os estudos foram conduzidos através de uma leitura de autores como BRAZIL, 2016; DI MAIO e STEZER, 2011; LIBANEO 1994 e 1999.

A partir disso, surgiu o planejamento de um minicurso (2ª etapa) que posteriormente foi ministrado *in loco*, junto aos discentes, tendo por finalidade ajuda-los na compreensão de conteúdos geográficos. Concomitantemente realizou-se estudo sobre avaliação, que forneceu subsídios necessários para a elaboração de questionários e jogos, tendo como referencial de construção os conteúdos programados para o minicurso.

A 3ª etapa foi o desenvolvimento de atividades com os alunos das turmas do 8ºano A e B da Escola Municipal X, localizada no município de Apodi/RN. Essa escola atende 117 alunos nos turnos matutino e vespertino. Apresenta, também, um quadro funcional com aproximadamente 40 servidores.

A primeira atividade desta etapa compreendeu-se por um minicurso com os conteúdos da Geografia voltados ao subcontinente da América do Sul, como: área, população, aspectos econômicos e características físicas (geológicas, hidrográficas e climáticas), desse subcontinente. Após isso, aplicaram-se duas atividades avaliativas

com os discentes, uma através de questionário e outra através de jogos, ambas elaboradas e adaptadas com os conteúdos abordados anteriormente no minicurso.

Dentre os múltiplos métodos existentes para obtenção de dados, o questionário foi escolhido como uma das estratégia para elaboração desta pesquisa. Para Gil (2008), o mesmo 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. (GIL, 2008, p. 121)

De acordo com o autor, A concepção de um questionário em substância, fundamenta-se na tradução de elementos da pesquisa em questões específicas, cujo as respostas irão promover a descrição de dada polução por meio dos dados obtidos ou a testagem de hipóteses.

Gil (2008) também aponta as seguintes vantagens do questionário em comparativos com outras técnicas de obtenção de dados:

> a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
>
> b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
>
> c) garante o anonimato das respostas;
>
> d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
>
> e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p.122)

Com relação ao segundo tipo de atividade avaliativa proposta, partiu-se aqui do pressuposto que as metodologias didáticas ativas, vêm tornando-se cada vez mais utilizados pelos docentes. Esses métodos de ensino vem possibilitando uma maior motivação por parte dos discentes na busca e aquisição do conhecimento. Aspectos como a ludicidade, por exemplo, traz consigo uma forma de interesse participativo no processo de ensino/aprendizagem. Segundo CAVALCANTI (1988),

> O aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu

> processo de conhecimento (processo de ensinoaprendizagem). (CAVALCANTI, 1988, p. 198 - 199)

Diante dos retrocessos que estão acontecendo na educação brasileira, e da tradicionalidade que esta possui, é necessária a utilização de diferentes metodologias que estimulem o aluno na sua busca por conhecimento. E na Geografia, não é diferente, faz-se necessário o uso de métodos que atraiam o discente tornando o ensino entusiasmante. Neste aspecto o uso de jogos apresenta-se como uma área viável para o desenvolvimento de um cenário propício para o desenvolver do fenômeno de ensino e aprendizagem.

Para que a utilização de jogos no campo educacional ocorra, é vital que o docente tenha em mente seus objetivos claros, para que este não se torne apenas distração. O jogo precisa ser um estimulo para que o aluno seja o sujeito ativo na formação do conhecimento.

Ao tratar desse assunto, FREITAS e SALVI (1999) afirmam que

> A utilização dos vários jogos como ferramenta no ensino-aprendizagem é possível porque a Geografia permite esse recurso para que o aluno assimile os conteúdos aplicados, sejam em diferentes espaços, no bairro de sua cidade ou países. Os jogos devem ser utilizados como proposta pedagógica somente quando houver possibilidade no planejamento disciplinar e quando puder se constituir num auxílio eficiente ao alcance de um objetivo, dentro dessa programação. Deve-se antecipar na elaboração do programa da disciplina o conhecimento e o procedimento dos jogos específicos e na medida em que estes aparecerem na proposta pedagógica é que devem ser aplicados, e observados em seus resultados com respeito aos a fim de que 8 possam ser mantidos, alterados ou substituídos por outros. (FREITAS & SALVI, 1999, p.8)

Assim, observa-se que o uso e aplicação de jogos educacionais tornou-se ao longo do tempo uma ferramenta de grande valia no que tange a construção do conhecimento, e no que diz respeito ao aumento da atenção do aluno para com os conteúdos trabalhados em sala.

Por fim, fez-se uma análise a partir dos dados obtidos através do questionário e da aplicação dos jogos, visando um diagnóstico comparativo, a fim de compreender qual método avaliativo seria mais relevante para estes alunos no processo de construção do conhecimento geográfico. A figura abaixo apresenta o cronograma dessas atividades (Figura 1).

Figura 1: Cronograma de atividades aplicadas.

Tipo de atividade	Datas
Levantamento bibliográfico	06, 07 e 08 de 2019
Elaboração dos jogos	09/2019
Aplicação do Minicurso	17/10/2019
Aplicação do questionário	18/10/2019
Aplicação dos jogos	18/10/2019
Análise dos dados	10 e 11 de 2019

Fonte: Autoria própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação é uma etapa importante no processo de ensino e aprendizagem, pois ajuda ao professor a realizar um diagnóstico da situação de cada aluno nesse processo. De acordo com Libâneo (1994):

> A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar, passo a passo, o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (LIBANEO, 1994, P. 195).

Assim, o professor consegue visualizar a eficiência da sua prática de ensino, a reconstruindo a partir das necessidades dos alunos.

Os jogos como recurso didático-pedagógico prendem a atenção dos discentes, pois:

> [...] os jogos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. (ANTUNES, 2012, p.38)

Como instrumento de verificação de aprendizagem, os jogos com suas dinâmicas possuem a mesma intenção de prender a atenção o aluno, o motivando a participar e apresentar suas habilidades.

Pensando nesses jogos como instrumento de diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos em Geografia, realizou-se algumas atividades na Escola Municipal Professora Lourdes Mota, localizada no município de Apodi/RN.

As atividades foram desenvolvidas com uma amostra de 32 alunos, subdivididas em duas turmas 8º ano A e o 8º ano B, de forma igualitária. A aplicação do minicurso, intitulado de "Viajando pela América", foi iniciada apresentando aos discentes o mapa político da América do Sul, mostrando sua área territorial, os 12 países e 2 territórios, que forma esse subcontinente. Compreendendo isso, foi exibido os aspectos geomorfológicos, observando os quatro tipos de macro relevo presentes nesse subcontinente (por exemplo, a Cordilheira dos Andes como relevo em forma de montanhas). Em seguida, através de imagens e vídeos, foram mostrados os vários tipos climáticos presente no subcontinente e suas respectivas vegetações. Além disso, utilizando os mesmos recursos, foi passado aos alunos informações sobre a hidrografia deste subcontinente: desde pequenos rios, bacias hidrográficas até os grandes oceanos que o banham.

Para os aspectos econômicos perguntou-se aos discentes se eles já tinham ouvido falar em blocos econômicos e logo foi respondido "sim", seguimos com outra pergunta aos discentes "Em qual bloco econômico o Brasil estar inserido?", alguns responderam, outros não. A partir disso, fez-se um mapa mental no quadro, com a participação de alguns alunos, apresentando os blocos econômicos presentes nesse subcontinente, seus países membros e seus objetivos.

Finalizando o minicurso, que tinha como objetivo expor informações sobre o subcontinente onde nosso país estar inserido, foi sugerido aos participantes que realizassem uma pesquisa sobre o Brasil, incentivando o aluno a construir conhecimento. Para a pesquisa foram sugeridas as seguintes temáticas:

A) Divisão política do Brasil;

B) Geologia e geomorfologia brasileira;

C) Clima e vegetação presente no Brasil;

D) Economia brasileira.

Apesar destes temas terem sido apresentados, eles eram apenas sugestões, os alunos teriam a liberdade para abordar uma ou mais, e/ou até mesmo outras temáticas

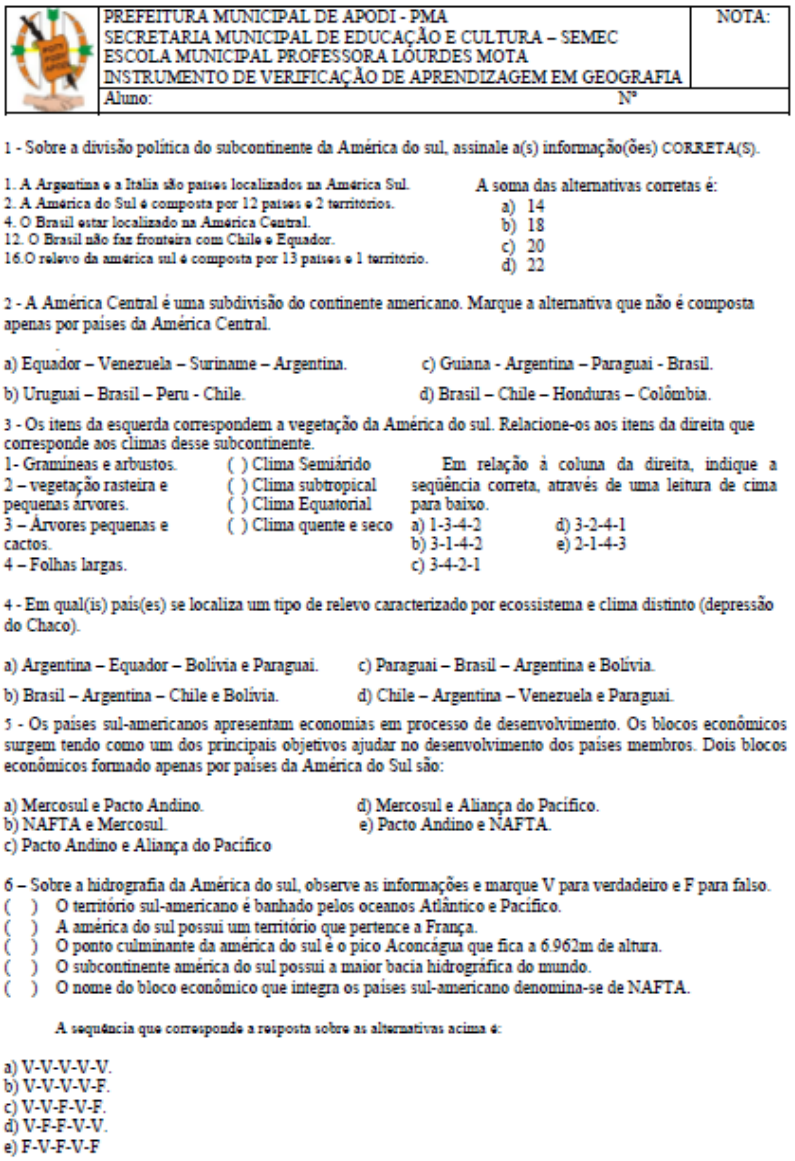
dentro da ciência geográfica. A atividade foi realizada em sala com o auxílio de livros, revistas e internet, registrada no caderno dos discentes, no qual alguns apresentaram seus resultados.

Como resultado, foi possível perceber, antes de mais nada, o pouco empenho dos alunos no desenvolvimento da pesquisa, resultando em um trabalho superficial. No entanto, mesmo que de forma mínima, a partir dessa atividade pôde-se construir conhecimento acerca da divisão política do Brasil. Apresentaram os 26 estados e o distrito federal. Viu-se também os mais diversos tipos de relevo, em macro e micro escala presente em nossos país, de dimensão continental, como exemplo a depressão sertaneja presente em parte do Nordeste brasileiro e o planalto central presente em parte da região Centro-oeste.

Por outro lado, notou-se que alguns alunos se identificavam mais com a arte, a partir de desenhos elaborados pelos mesmos, das bandeiras de alguns estados e até mesmo da federação brasileira. Com isso, vê-se um exemplo de metodologia ativa para despertar o interesse do aluno, cabendo ao professor buscar pelo menos um caráter de multidisciplinaridade, a fim de melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

Para iniciar a etapa avaliativa as turmas foram divididas. O 8º A ficando com uma avaliação que consistia em um questionário. Este foi formado por duas questões direcionadas a divisão política do subcontinente da América do sul (questões 1 e 2), duas para compreender a interação clima-vegetação (questões 3 e 4), uma voltada aos aspectos econômicos (questão 5) e uma direcionada a compreender a hidrografia desse subcontinente (questão 6). Veja na figura abaixo o modelo de avaliação aplicada nesta turma (Figura 2).

Figura 2: Avaliação da turma 8º A.



PREFEITURA MUNICIPAL DE APODI - PMA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA LOURDES MOTA
INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

NOTA:

Aluno: Nº

1 - Sobre a divisão política do subcontinente da América do sul, assinale a(s) informação(ões) CORRETA(S).

1. A Argentina e a Italia são paises localizados na América Sul.
2. A América do Sul é composta por 12 paises e 2 territórios.
4. O Brasil estar localizado na América Central.
12. O Brasil não faz fronteira com Chile e Equador.
16.O relevo da américa sul é composta por 13 paises e 1 território.

A soma das alternativas corretas é:
a) 14
b) 18
c) 20
d) 22

2 - A América Central é uma subdivisão do continente americano. Marque a alternativa que não é composta apenas por paises da América Central.

a) Equador – Venezuela – Suriname – Argentina.
b) Uruguai – Brasil – Peru - Chile.
c) Guiana - Argentina – Paraguai - Brasil.
d) Brasil – Chile – Honduras – Colômbia.

3 - Os itens da esquerda correspondem a vegetação da América do sul. Relacione-os aos itens da direita que corresponde aos climas desse subcontinente.

1- Gramineas e arbustos.
2 – vegetação rasteira e pequenas arvores.
3 – Árvores pequenas e cactos.
4 – Folhas largas.

( ) Clima Semiárido
( ) Clima subtropical
( ) Clima Equatorial
( ) Clima quente e seco

Em relação à coluna da direita, indique a seqüência correta, através de uma leitura de cima para baixo.
a) 1-3-4-2
b) 3-1-4-2
c) 3-4-2-1
d) 3-2-4-1
e) 2-1-4-3

4 - Em qual(is) pais(es) se localiza um tipo de relevo caracterizado por ecossistema e clima distinto (depressão do Chaco).

a) Argentina – Equador – Bolívia e Paraguai.
b) Brasil – Argentina – Chile e Bolívia.
c) Paraguai – Brasil – Argentina e Bolívia.
d) Chile – Argentina – Venezuela e Paraguai.

5 - Os países sul-americanos apresentam economias em processo de desenvolvimento. Os blocos econômicos surgem tendo como um dos principais objetivos ajudar no desenvolvimento dos paises membros. Dois blocos econômicos formado apenas por países da América do Sul são:

a) Mercosul e Pacto Andino.
b) NAFTA e Mercosul.
c) Pacto Andino e Aliança do Pacífico
d) Mercosul e Aliança do Pacífico.
e) Pacto Andino e NAFTA.

6 – Sobre a hidrografia da América do sul, observe as informações e marque V para verdadeiro e F para falso.

( ) O território sul-americano é banhado pelos oceanos Atlântico e Pacífico.
( ) A américa do sul possui um território que pertence a França.
( ) O ponto culminante da américa do sul é o pico Aconcágua que fica a 6.962m de altura.
( ) O subcontinente américa do sul possui a maior bacia hidrográfica do mundo.
( ) O nome do bloco econômico que integra os países sul-americano denomina-se de NAFTA.

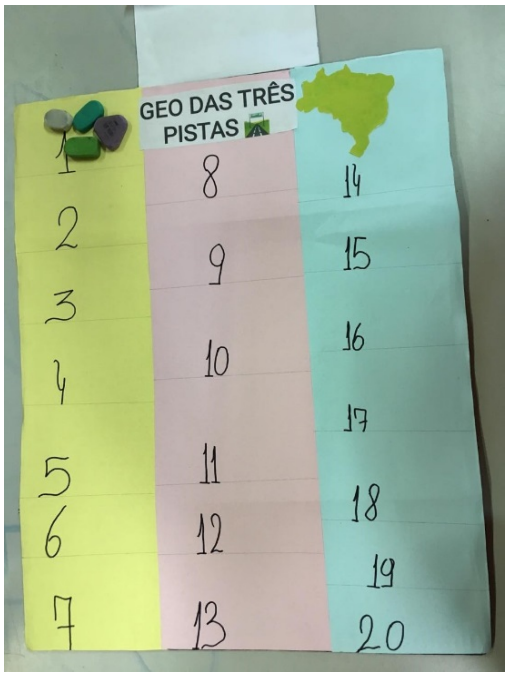
A sequência que corresponde a resposta sobre as alternativas acima é:

a) V-V-V-V-V.
b) V-V-V-V-F.
c) V-V-F-V-F.
d) V-F-F-V-V.
e) F-V-F-V-F

Fonte: Autoria própria.

A avaliação final da turma do 8º B consistiu em uma prática de jogos adaptados ao conteúdo ministrado durante a oficina. Para a realização da atividade avaliativa foram elaborados e adaptados alguns jogos: “GEO Memory”, “GEO das 3 pistas”, “Bomba Geográfica” e “Conhecendo a América do Sul”. Veja abaixo os jogos elaborados pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Figuras 3, 4 e 5).

Figura 3: O jogo “GEO das três pistas”.



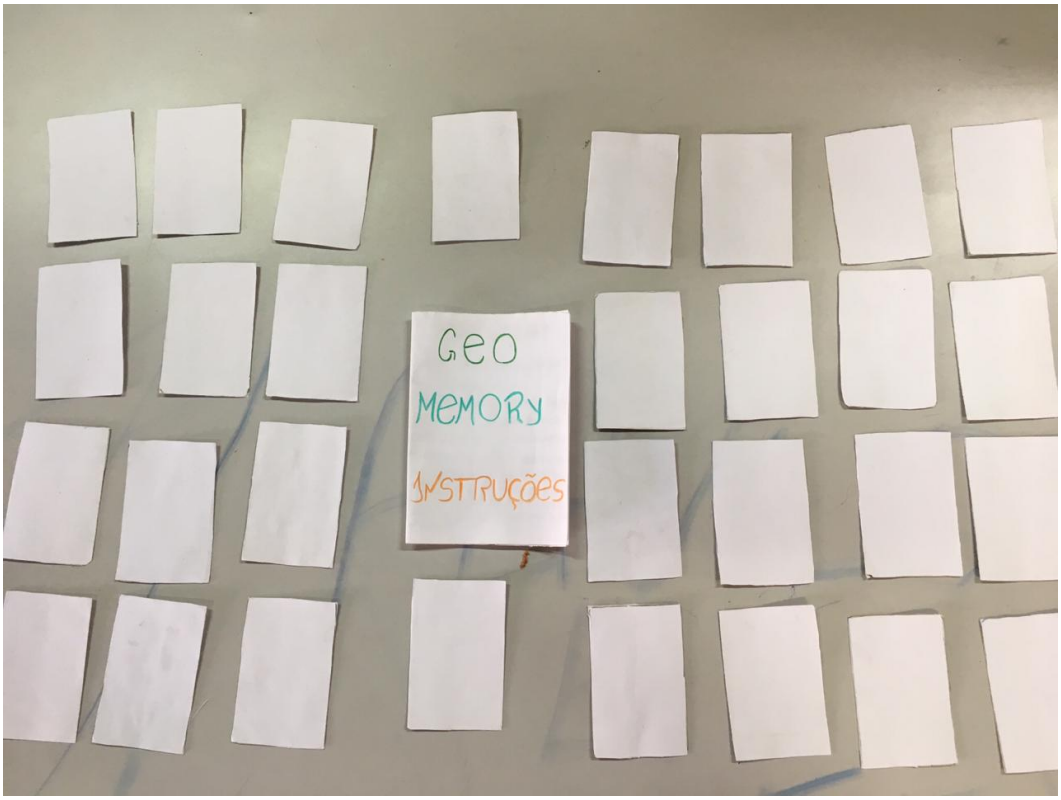
Fonte: Autoria própria.

Figura 4: O jogo “Conhecendo a América do Sul”.



Fonte: Autoria própria.

Figura 5: O jogo GEO Memory.



Fonte: Autoria própria.

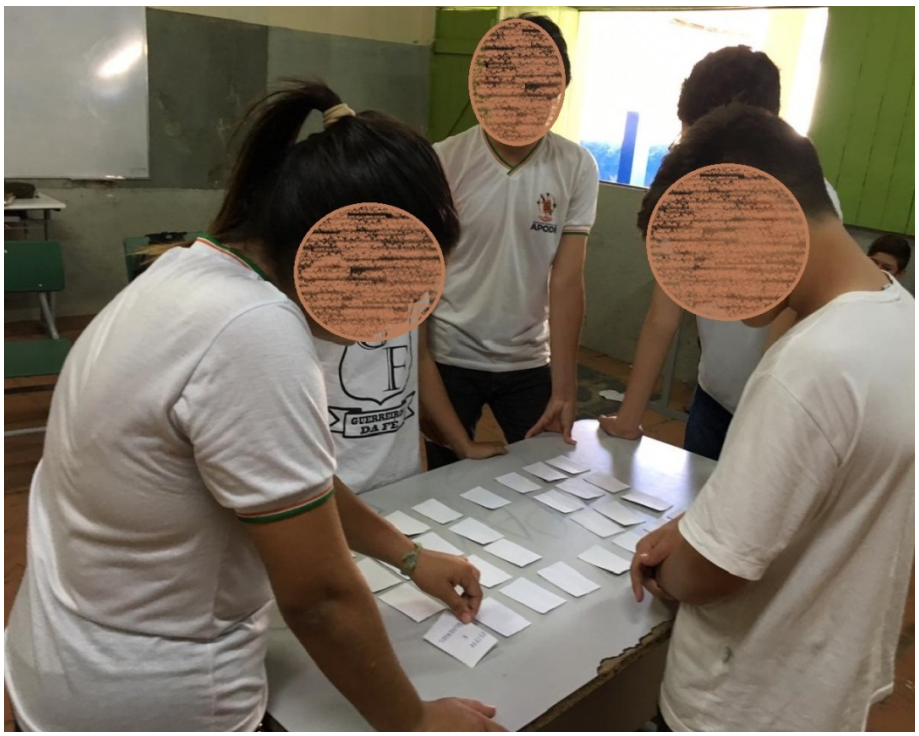
Os 16 alunos no total foram divididos em quatro equipes de quatro participantes. Essa atividade avaliativa foi dívida em quatro subatividades, no qual cada uma delas deveria ter um membro do grupo. Iniciou-se com o jogo "GEO Memory", uma espécie de jogo da memória, os participantes deveriam os pares de cartas que se correlacionavam (como divisão política da América do Sul fazendo par com 12 países e 2 territórios). Logo após veio o jogo "Bomba Geográfica", uma atividade em que se faziam perguntas aos participantes (um por vez) e caso o discente errasse explodia uma bexiga cheia de farinha na cabeça dos mesmos. A terceira subatividade dessa avaliação, o "GEO das três pistas", visava dar 3 pistas para o aluno (se respondesse corretamente na primeira pista ganhava-se mais pontos e iria decrescendo a quantidade de ponto a partir do número de pistas). Para finalizar a avaliação veio-se o jogo "Conhecendo a América do Sul", nele os alunos tinham que jogar os dados e responder as perguntas corretamente para poder avançar o número de casas que correspondia aos dados. As questões presentes nos jogos abordavam os mesmos conteúdos das presentes no questionário, detalhado anteriormente. Veja abaixo a aplicação da avaliação (Figura 6, 7, 8 e 9).

Figura 6: Aplicação do jogo “Bomba Geográfica” no 8ºB.



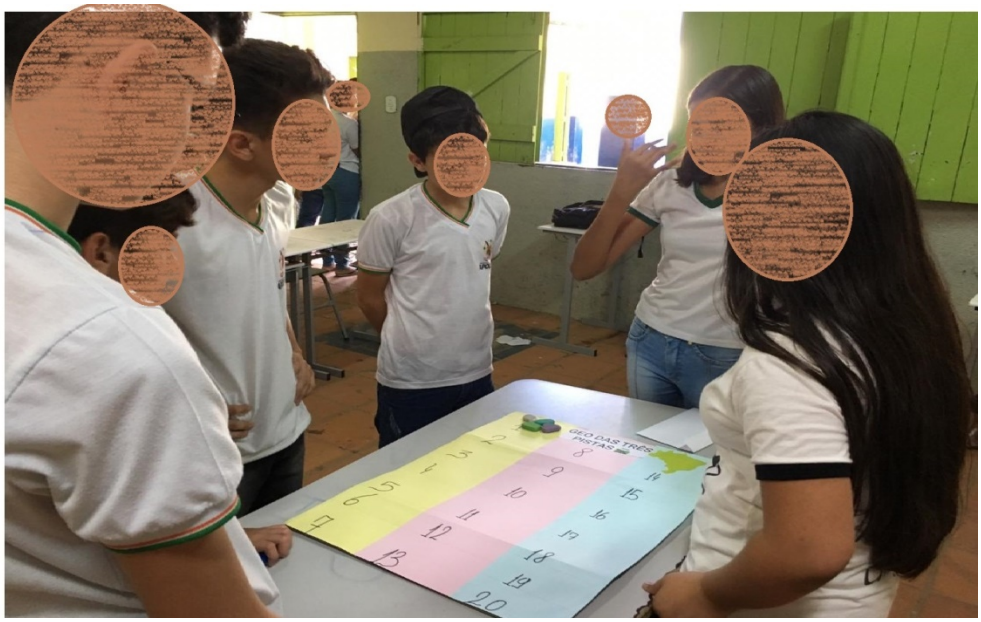
Fonte: Autoria própria.

Figura 7: Aplicação do jogo “GEO Memory”



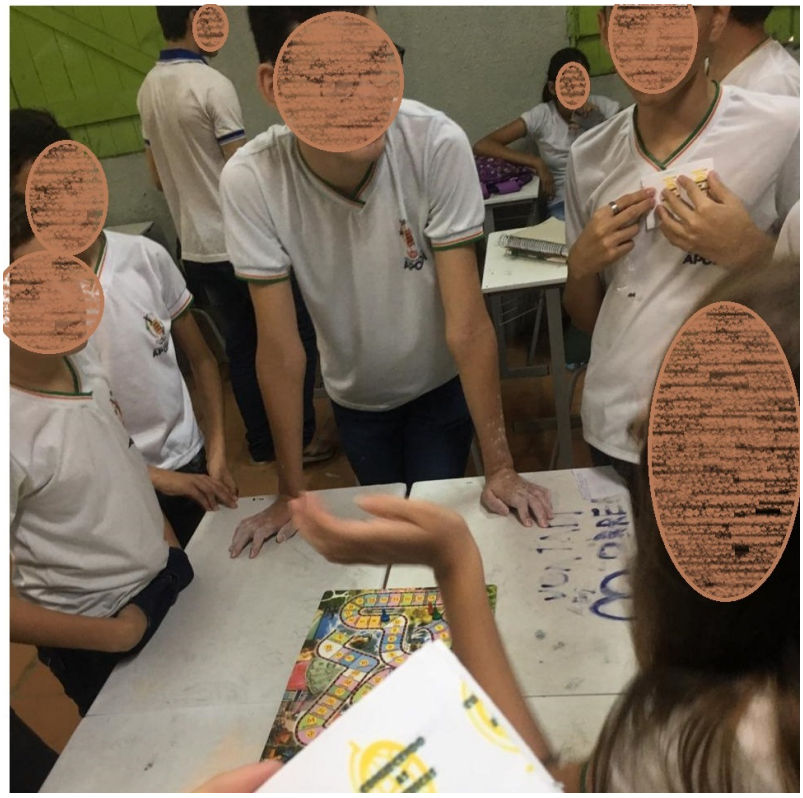
Fonte: Autoria própria.

Figura 8: Aplicação do jogo “Geo das três pistas”.



Fonte: Autoria própria.

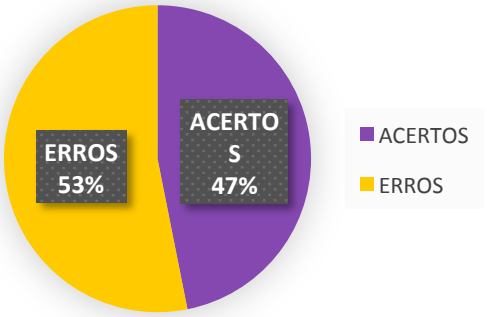
Figura 9: Aplicação do jogo “Conhecendo a América do Sul” no 8ª B.



Fonte: Autoria própria.

Ao final da aplicação de ambas as atividades, fez-se um levantamento a partir dos dados obtidos, no qual se percebeu que no método avaliativo questionário 47% dos alunos conseguiram responder as questões de maneira correta e o número de erros superava os 50%, veja no gráfico abaixo (Figura 10).

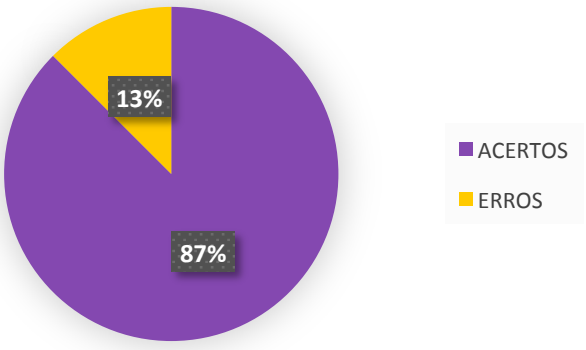
Figura 10: Percentual de acertos e erros da avaliação em questionário.



Fonte: Autoria própria.

Enquanto no método avaliativo a partir da aplicação de jogos didáticos, o número de erros era bem inferior ao número de acertos, 13% e 87% respectivamente (Figura 11).

Figura 11: Percentual de acertos e erros da avaliação através dos jogos.



Fonte: Autoria própria.

Visualizando os gráficos vê-se um percentual de acertos bem maior na turma que ficou com o método avaliativo através do desenvolvimento de jogos, em média 30% a mais no número de respostas corretas que a turma que ficou com o método avaliativo questionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos jogos didáticos, acima apresentados, buscando uma participação mais ativa dos alunos, bem como um melhor aprendizado por parte dos mesmos, mostrou-se bastante eficaz e promissora. A partir das ações realizadas no ambiente educacional foi possível observar e refletir acerca dos meios tradicionais de avaliação e sua ineficácia em sala de aula, bem como a utilização de novos métodos avaliativos, os jogos didáticos, e o quanto os discentes conseguem apresentar melhor o conhecimento adquirido.

No que tange a aplicação do questionário, este que é bastante utilizado como meio avaliativo nas escolas brasileiras, observou-se que mais de 50% dos alunos não obtiveram êxito nessa avaliação. Pode haver diversos motivos para tal, como: experiências anteriores com formas mais rígidas de aplicação de avaliações, o nervosismo dos alunos, ansiedade, medo, insegurança, entre outros, causados pelo modelo de avaliação tradicional, conhecido como "prova". Este modelo de avaliação, apesar de ser muito utilizado, mostra-se ineficaz em grande parte das situações, os índices nacionais de educação são testemunhos disto, bem como os internacionais, dentre os quais o Brasil figura nas piores posições.

Por outro lado temos as formas alternativas de ferramentas avaliativas do conhecimento, como apresentamos neste artigo. Os jogos didáticos, no universo pesquisado, mostraram-se bastante eficazes no que se diz respeito a avaliação da aprendizagem como mostra os gráficos acima citados. O numero de acertos por parte dos alunos foi superior a 60% levando a crer que, por ser um método mais tranquilo em que o professor é visto como mediador e não como o personagem autoritário do processo, os alunos consigam se concentrar melhor nos temas, pensar melhor, debater melhor e assim conseguindo chegar a respostas mais exatas para os temas debatidos, sem haver aquela pressão exacerbada que os tradicionais questionários possuem.

Finalmente, com relação a experiência gerada por esta vivências para futuros educadores, o trabalho permitiu perceber e refletir sobre a necessidade de se utilizar sempre novos meio educacionais que se encaixem melhor ao processo de aquisição do conhecimento por parte do discente, bem como de se estar em constante entendimento de novas práticas de ensino e instrumentos de avaliação. Destacamos ainda que, o olhar do professor para a visão de mundo que o aluno traz consigo mesmo é sempre uma peça chave para se criar novos meios educacionais que estimulem e desenvolvam o aluno.

Por fim, vê-se que este é um caminho no qual há muito o que se percorrer. Novos estudos com outros tipos de metodologias ativas devem ser desenvolvidos. A própria utilização de jogos em outros níveis de ensino, inclusive no nível superior, mostra-se uma seara bastante frutífera como campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMBRIZZI, T.; KRUSCHE, N.; REBOITA, M. S.; ROCHA, R. P. da. **Entendendo o tempo e o clima na América do Sul**. Disponível em < https://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/v8-1/pdf81/s3.pdf> Acesso em 15 de setembro de 2019.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 18. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_EF Acesso em: 28 novembro 2019.

DI MAIO, A. C.; SETZER, A. W. **Educação, Geografia e o desafio de novas tecnologias**. Revista Portuguesa de Educação, v. 24, n. 2, p. 211-241, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez/Coleção Magistério 2° Grau Série Formando Professor, 1994.

LIBÂNEO, José.Carlos. **Didática**. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Por dentro da Geografia**. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Por dentro da Geografia**. 8º ano: ensino fundamental, anos finais. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

ROSS, J. L. S. **Relevo Brasileiro: Uma nova proposta de classificação**. Revista do Departamento5206

TY67 de Geografia. , v.4, FFLCH/USP, São Paulo, 1990.

ROSS, J. L. S. **O relevo brasileiro no contexto da América do sul**. R. Bras. Geogr., Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 21-58, jan./jun. 2016. Disponível em < https://rbg.ibge.gov.br/index.php/rbg/article/view/28> Acesso em 11 de setembro de 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia**. Campinas, 1988. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005, Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 Ago. 2020.

FREITAS, Eliana Sermidi de, e SALVI, Rosana Figueiredo. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. 2004. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf. Acesso em: 21 Ago. de 2020.

ESTUDO METODOLÓGICO DA SÍNTESE DA FENITOÍNA PARA A ELABORAÇÃO DE UM ROTEIRO EXPERIMENTAL PARA AULAS DE GRADUAÇÃO

José Giovanni Leite de Brito[1]

RESUMO

Neste trabalho, a partir de um estudo de definição das condições experimentais otimizadas para a síntese em multi–etapas da fenitoína, foi elaborado um roteiro de aula prática para cursos de graduação que possuem formação em técnicas de laboratório de química orgânica. Para isso, avaliou-se a preparação desse composto que é ampla e reconhecidamente aplicado como agente anticonvulsivante. A síntese foi realizada em 3 etapas, e foi realizado um estudo metodológico de scale-up, variando-se de 1 a 10 mmol as quantidades do material de partida em cada uma das etapas reacionais. O progresso das reações foi monitorado por cromatografia em camada delgada, com exceção da etapa de oxidação. Todos os compostos foram caracterizados e elucidados por IV, UV, RMN e PF, sendo os dados obtidos adequadamente comparáveis aos de literatura. De uma forma geral, obtiveram-se bons rendimentos para todas as etapas, com destaque para a etapa de oxidação da benzoína, cujos rendimentos foram quantitativos. Adicionalmente, verificou-se que os tempos de refluxo para cada etapa podem ser reduzidos para até 30 minutos. Com relação às quantidades empregadas, observou-se que o aumento de massa do material de partida não gerou respostas significativas em termos do decréscimo dos rendimentos dos produtos. Ao final, foi possível propor um roteiro experimental para a síntese em multi-etapas da fenitoína com execução em batelada única, através do uso mínimo de materiais e reagentes, sendo este adequado para performance em 4 aulas de 50 minutos.

Palavras-chave: Fenitoína, Roteiro experimental, Síntese em multi–etapas, Anticonvulsivante.

INTRODUÇÃO

A síntese de compostos heterocíclicos vem se tornando um importante campo de investigação em Química Orgânica, sendo de interesse não apenas para químicos, mas para bioquímicos e biólogos, devido à vasta presença desses compostos na natureza. Estes compostos são conhecidos por participarem dos processos metabólicos de organismos vivos no desempenho de variadas funções biológicas e, consequentemente, são amplamente usados e estudados pela comunidade científica. A literatura descreve

[1]Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília/*Campus* Gama, jose.brito@ifb.edu.br;

que aproximadamente 60% dos fármacos usados em sistemas terapêuticos são heterocíclicos (KAUSHIK et al., 2013).

Dentre a gama de compostos heterocíclicos, destacam-se os derivados hidantoínicos (derivados da imidazolidina-2,4-diona), os quais apresentam atividades farmacológicas (anticonvulsante, antifúngica, antibacteriana e antiparasítica) relacionadas com substituintes presentes nas posições 3 ou 5 do anel imidazólico (OLIVEIRA et al., 2008). As hidantoínas fazem parte de uma família de drogas que, por sua vez, estão compreendidas dentro de uma arquitetura estrutural mais ampla, o grupo dos ureídeos. Muitas destas drogas são utilizadas no tratamento de vários tipos de epilepsia. Formalmente, anéis hidantoínicos podem ser compreendidos como os produtos de ciclo–carbonilação de aminoácidos, podendo ser encontrados em diversas moléculas com grande importância medicinal.

Além das importantes atividades biológicas apresentadas por moléculas derivadas da hidantoína, vários outros aspectos relevantes acerca dessas substâncias têm sido abordados na literatura, cujos esforços são em maioria relacionados à reatividade do anel imidazolidínico, à aplicação de novas metodologias de síntese, à caracterização estrutural dos compostos, ou ainda, à temas relacionados a ensaios biológicos e estudos de relação quantitativa estrutura-atividade (MEUSEL E GÜTSCHOW, 2004).

Por exemplo, em 2017, Buchynskyy e colaboradores reportaram 1-benzil-3-aril-2-tiohidantoínas como novos agentes anti-tripanossômicos (BUCHYNSKYY et al., 2017). Através de um procedimento de triagem de alto desempenho, vários compostos foram estabelecidos como alvos, e foram sintetizados e avaliados quanto à atividade biológica, sendo observados resultados promissores em testes *in vitro* de atividade antibacteriana e de citotoxicidade.

Mais recentemente, Clayden e colaboradores (2019) sintetizaram diversos derivados hidantoínicos através de um protocolo do tipo *tandem one-pot* (reações realizadas em sequência e sem isolamento de intermediários em um único frasco reacional). Os autores acessaram diversos compostos através de uma sequência aminação → arilação intramolecular. Conforme os autores, na primeira etapa da reação ocorre a aminação catalisada por prata com adição regiosseletiva à ligação N–N em uma série de azocarboxamidas assimétricas. A seguir, a arilação intramolecular ocorre via migração N → C mediada por base no fragmento de uréia. As hidantoínas então se formaram diretamente a partir do produto de arilação. A metodologia desenvolvida

permitiu o acesso à uma variedade de hidantoínas 5,5-dissubstituídas contendo substituintes diversos, compostos os quais apresentam potencial para aplicação na construção de moléculas bioativas.

Um dos compostos hidantoínicos de maior relevância para a pesquisa e desenvolvimento de fármacos, a fenitoína (5,5-difenil-2,4-imidazolidindiona ou 5,5-difenilhidantoína), é um composto pertencente a um grupo de drogas antiepilépticas com uso clínico em casos de convulsões parciais ou generalizadas. Este composto exibe diversos efeitos tais como inibição dos canais de sódio, potássio e cálcio na membrana neuronal, mudanças nas concentrações locais de neurotransmissores como GABA, acetilcolina e noradrenalina, e é capaz ainda de diminuir a excitação neuronal de uma forma geral (BRUNTON et al., 2011).

Vários derivados de fenitoína vêm sendo estudados e muitos deles têm apresentado propriedades farmacológicas relevantes, que incluem; a anticonvulsivante, a antimicrobial e anti-arrítimica. Recentemente, Andrade e colaboradores (2016) sintetizaram derivados de fenitoína por meio de N-alquilação com 1,3-dibromopropano. Após tratamento com azida de sódio, reação “click” com fenilacetileno e 2-hidróxi-3-butino, e oxidação com MnO_2, foi possível acessar compostos triazólicos que, por sua vez, foram avaliados em atividade antiviral *in vitro* contra o metapneumovírus humano (HMPV). Os compostos avaliados mostraram interessante atividade antiviral nos estágios iniciais de replicação viral e através de ligação junto aos receptores celulares impedindo, assim, a adsorção de partículas virais.

A fenitoína, além de anticonvulsivante, encontra aplicação como agente cicatrizante. Uma concisa revisão sobre a fenitoína atuando em cicatrizações de úlceras, hanseníases, ferimentos, queimaduras, radiodermites, etc, foi realizada por Firmino e colaboradores (2014). Na compreensiva publicação, os autores destacam os benefícios decorrentes do uso da fenitoína, associando-os ao aumento do tecido de granulação, da angiogênese, e diminuição do tamanho das feridas que receberam intervenção. Foi destacado ainda que, apesar de os mecanismos de cicatrização em tecidos humanos ainda não estarem totalmente esclarecidos, “estudos in vitro, em animais de laboratório, e histopatológico em humanos, trouxeram algumas informações que contribuem para o entendimento deste fenômeno ao demonstrarem ação estimuladora do fármaco sobre os fibroblastos e a síntese de colágeno, remodelação celular, inibição da colagenase” (FIRMINO et al., 2014).

O tema gerador “Fármacos”, quando abordado em aulas de graduação, aproxima os estudantes das suas realidades, o que torna as aulas mais atrativas e engajadoras. No caso da síntese da fenitoína, o engajamento pode ir além, pois possibilita ao estudante pôr em prática todas as suas habilidades experimentais básicas e avançadas adquiridas ao longo de uma graduação, tais como: as técnicas de preparo de soluções; montagem de sistemas de vidrarias; análises de bancada; realização de destilações e recristalizações.

A fim de visualizar o status quo de propostas para aulas de graduação abordando a síntese da fenitoína, conseguimos resgatar apenas um trabalho sobre o tema. Para isso, realizou-se uma busca no site Publi SBQ (órgão responsável pelas publicações da Sociedade Brasileira de Química) com a palavra–chave “fenitoína”. A publicação encontrada foi publicada em 2012 por um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e explora estudos metodológicos sobre a síntese da fenitoína com o objetivo de aprimorar as aulas práticas de graduação (KONRATH, et al., 2012). Nesse trabalho, os autores objetivaram introduzir os alunos à prática da síntese em micro-ondas, de forma que a rota proposta levasse os alunos a realizarem todas as etapas em uma apenas uma aula. As atividades interdisciplinares que foram desenvolvidas envolvendo síntese orgânica, análise espectroscópica, cromatografia e controle de qualidade contribuíram no processo ensino–aprendizagem na disciplina de Síntese Orgânica.

Esta relativa escassez de propostas sintéticas aprimoradas para abordar a síntese da fenitoína em cursos de graduação no país nos estimulou a apresentar o presente trabalho. Somado a isso, objetivou-se ainda apresentar uma proposta de aula prática que fosse efetiva para a aplicação de técnicas complexas de um laboratório de química orgânica, tais como: condução de refluxo, monitoramento reacional com técnicas cromatográficas, e análises espectroscópicas. Por fim, assumindo os princípios básicos de química verde, este trabalho objetivou apresentar uma proposta para a realização de aulas práticas sequenciais realizadas em um curto espaço de tempo e com o uso de mínimas quantidades de insumos.

METODOLOGIAS

Roteiro Experimental proposto

a) Preparação da Benzoína. A uma solução de benzaldeído (5–50 mmol) em etanol PA (1–10 mL) adicionou-se por gotejamento uma solução de cianeto de sódio (1–10 mmol) em água destilada (1–10 mL). A mistura foi refluxada durante 30 minutos. A seguir, o conjunto reacional foi resfriado em banho de gelo, e o produto bruto filtrado, lavado com água destilada gelada. A benzoína racêmica purificada foi seca em estufa, seu R_f e gradiente de concentração foram determinados. Calculou-se o rendimento obtido, mediu-se o PF e adquiriu-se o espectro de IV do produto puro. Propriedades: cristais brancos com PF = 137 ºC.

b) Preparação do Benzil. Na capela, uma mistura de benzoína (1–10 mmol) foi mantida sob refluxo em ácido nítrico concentrado (1–10 mL) até o fim da evolução de NO gasoso. A mistura reacional foi vertida em água destilada gelada (50 mL), agitada e deixada durante 5 minutos no refrigerador para cristalização. O sólido foi filtrado a vácuo, e os cristais foram lavados vigorosamente com água destilada gelada para a remoção completa do ácido nítrico. Secou-se o produto purificado em estufa, determinou-se o R_f e o gradiente de concentração, calculou-se o rendimento obtido, mediu-se o PF e adquiriu-se o espectro de IV e UV do produto. Propriedades: cristais amarelo-claros com PF = 93–95 ºC.

c) Preparação da Fenitoína. Adicionou-se a um balão de fundo redondo de 100 mL uma mistura de KOH 70% (0,4–4,0 mL), uréia (2–20 mmol), e benzil (1–10 mmol) em etanol (2,50–25 mL). Refluxou-se a suspensão até que ela se tornasse límpida (entre 30–90 min). A seguir, adicionou-se água destilada gelada ao frasco e descartou-se o precipitado formado. Ao filtrado, adicionou-se uma solução de H_2SO_4 50% até pH acídico (medido com fita de pH). Filtrou-se o precipitado a vácuo, e lavou-se o sólido vigorosamente com água destilada gelada. Secou-se o material em estufa, determinou-se o seu R_f e gradiente de concentração, calculou-se o rendimento obtido, mediu-se o PF e

adquiriu-se o espectro de IV e UV do produto. Propriedades: cristais brancos com PF = 297–300 ºC.

Ressonância Magnética Nuclear. Os espectros de Ressonância Magnética Nuclear de Hidrogênio (RMN de ^{1}H, 600 MHz) foram adquiridos em um aparelho Bruker Avance III HD 600 MHz, 14,1 T. As amostras analisadas foram dissolvidas em 0,5 mL de solvente deuterado (DMSO-d_6 ou $CDC\ell_3$) sendo utilizado como referência interna o tetrametilsilano (TMS, 0,00 ppm).

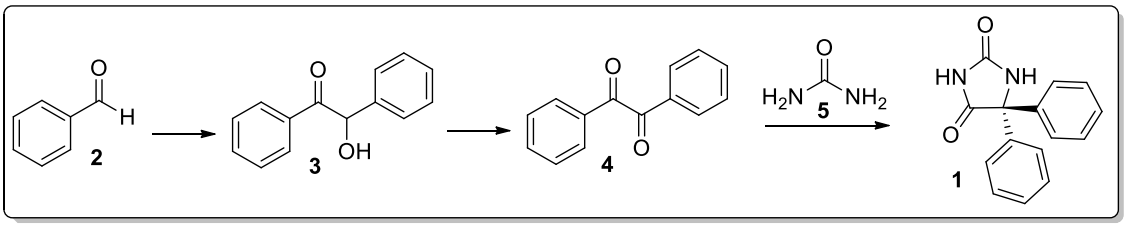
Infravermelho. Os espectros de transmitância no infravermelho (IV) foram obtidos através de um espectrofotômetro FT- IR, Spectrum Two, da Perkin Elmer. As análises foram feitas pelo método de refletância atenuada total (ATR), sendo realizadas 4 varreduras para cada medida. O processamento foi realizado no software Spectrum Two, sendo que apenas a correção da linha de base foi feita.

Ultravioleta. Os espectros de Utravioleta Vísivel (UV–Vis) foram obtidos em um espectrofotômetro de feixe duplo LAMBDA Scan 35 da Perkin Elmer. Foi feita varredura na janela de 200 a 400 nm, com abertura de fenda igual 1,0 nm, e lâmpada de deutério operando a 356 nm. Para as leituras de absorção, partiu-se de solução estoque dos compostos na concentração de $1{,}0 \cdot 10^{-3}$ mol/L em clorofórmio (composto **3**) e DMSO (composto **1**). A seguir, uma alíquota de 1 µl era transferida para um microtubo de polipropileno (por meio de pipeta automática, DIGIPET 0,5–10 µL), e então era realizada a diluição até a marca de 1 mL. A solução era então transferida para a cubeta, obtendo-se pôr fim uma concentração igual a $1{,}0 \cdot 10^{-7}$ mol/L para aquisição dos espectros.

Ponto de fusão. O ponto de fusão não corrigido dos compostos foi determinado no aparelho de ponto de fusão PF II, MS TECNOPON, Instrumentação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fenitoína foi sintetizada conforme as etapas descritas no Esquema 1. A primeira etapa de síntese da fenitoína envolve a reação de autocondensação do aldeído (**2**) para originar o produto racêmico **3**, a benzoína. Neste trabalho, foram empregadas as condições reacionais clássicas de Biltz para esta etapa, e cujo procedimento aqui utilizado segue o estabelecido por Andrade e colaboradores (2016).



Esquema 1. Síntese da fenitoína em 3 etapas.

Para todas as etapas reacionais envolvidas neste trabalho realizamos estudos metodológicos para verificar a capacidade das reações em reproduzirem rendimentos com a variação da quantidade de material de partida utilizada em cada etapa. Nesse sentido, aplicamos a técnica de *scale-up*, que consiste em aumentar gradualmente a escala mássica do reagente principal. Assim, realizamos o estudo metodológico variando a concentração de benzaldeído (**2**) de 5 a 50 mmol. De acordo com os dados disponíveis na Tabela 1, a conversão do aldeído em benzoína ocorreu com altos rendimentos, destacando-se o rendimento igual a 84% (entradas 3 e 4), o qual foi encontrado quando se utilizou de 15 a 20 mmol de benzaldeído.

Tabela 1. Rendimentos obtidos de benzoína com a variação mássica de benzaldeído.

Entrada	Composto **2** (mmol)	Composto **3** (mmol)	Rendimento (%)
1	5	2,07	83
2	10	3,93	79
3	15	6,27	84
4	20	9,65	84
5	25	10,07	81
6	30	11,67	78
7	35	14,49	83
8	40	16,47	82
9	45	18,19	81
10	50	19,85	79

A benzoína é um sólido de coloração bege, com ponto de fusão na faixa 134–136 ºC. Um aspecto importante deste composto diz respeito à sua estereoquímica. Nota-

se, em sua estrutura em barras, a existência de um carbono quiral. No entanto, é relevante mencionar que o que está sendo produzido é, na verdade, uma mistura racêmica. Para o caso de uma aula prática, é importante fazer esses esclarecimentos para o estudante, bem como é importante esclarecer que a separação envolve a aplicação de técnicas mais complexas, com o uso de equipamentos caros e que demandam conhecimentos mais sofisticados.

A síntese da benzoína demanda um procedimento experimental de baixa dificuldade para estudantes previamente capacitados com técnicas básicas de laboratório. A técnica de aquecimento empregada na reação foi o refluxo, cujo sistema utiliza banho de óleo mineral, condensador e termômetro. No entanto, destacamos o cuidado que se deve ter para o manuseio do cianeto de sódio, substância que, conforme sua Ficha de Informações de Seguranças, apresenta altas taxas de risco e mortalidade por contaminação aguda. Sendo assim, sugerimos fortemente o manuseio destas substâncias sempre com luvas e dentro da capela de exaustão. Além disso, a reação produz resíduos aquosos de ácido nítrico de fácil tratamento, e que foram acondicionados em frascos dedicados para posterior neutralização.

A segunda etapa da síntese da fenitoína é a oxidação da benzoína para gerar o produto **4**, o benzil. Diversos protocolos para esta reação já foram relatados na literatura, e decidimos empregar como agente oxidante o ácido nítrico concentrado, naquele que é considerado o método clássico. O ácido foi usado com quantidades variáveis de 1 a 10 mL, de acordo com as quantidades avaliadas do material de partida. Nesta etapa de oxidação, buscou-se analisar as variações no rendimento, pureza e o tempo mínimo necessário para executar esse processo.

Tabela 2. Rendimentos obtidos de benzil com a variação mássica de benzoína.

Entrada	Composto **3** (mmol)	Composto **4** (mmol)	Rendimento (%)
1	1	1,09	quantitativo
2	2	2,37	quantitativo
3	3	3,17	quantitativo
4	4	4,07	quantitativo
5	5	5,02	quantitativo
6	6	5,90	quantitativo
7	7	7,58	quantitativo
8	8	8,03	quantitativo
9	9	9,67	quantitativo
10	10	10,93	quantitativo

A etapa de preparação do benzil foi aquela onde se obteve maior sucesso para o quesito rendimento, pois em todos os tempos de refluxo e quantidade de reagentes avaliadas atingiu-se quantitativamente o produto, mesmo em tempos reacionais menores aos propostos por Andrade e colaboradores (2016).

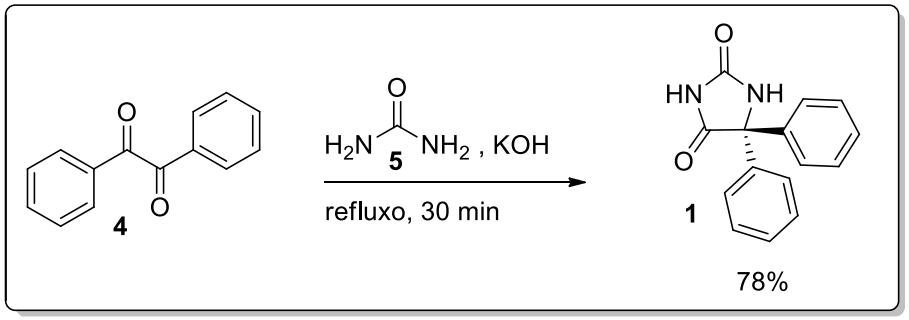
A reação de oxidação da benzoína evolui com intensa formação de óxidos nitrosos, sendo importante manter a saída do condensador desobstruída e a montagem do aparato reacional dentro de uma capela de exaustão (Figura 1). Utilizou-se nesta etapa novamente o aquecimento mediado por banho de óleo mineral, e foi necessário interromper a reação para a avaliação dos rendimentos.



Figura 1. Detalhe do aparato para a síntese do benzil (imagem do autor).

O benzil é um composto altamente versátil, podendo ser convertido em diversas outras moléculas orgânicas em estratégias que buscam sua funcionalização. Em busca de convertê-los em heterociclos polifuncionalizados, Braibante e coautores (2008) empregaram metodologias de oxidação utilizando irradiação de micro-ondas e suportes sólidos como *Clayfen* e *Claycop*. Esses autores conseguiram alcançar, sob irradiação de micro-ondas, 70% de rendimento para uma reação com duração de 21 minutos e o sistema oxidante $KMnO_4/CuSO_4.5H_2O$, e 90% de rendimento para reações com 3 minutos quando o agente oxidante foi o *Claycop*. Apesar dos rendimentos aqui encontrados terem sido maiores que os dos autores, a proposta do grupo possui grande destaque, pois os procedimentos possuem um grande potencial para a diminuição dos tempos de reação.

A última etapa da síntese da fenitoína envolve um ataque nucleofílico da uréia às carbonilas do benzil. A reação procede com uma ciclização, seguida da migração 1,2 de um grupamento fenila. No Esquema 2 está representada a reação que foi conduzida quando se utilizou 2 mmol de uréia, 1,6 mL de KOH, e um tempo de refluxo igual a 30 minutos.



Esquema 2. 3ª etapa da síntese da fenitoína.

Para esta etapa, também foi realizado um estudo metodológico de *scale-up*, variando-se a quantidade de benzil de 1 a 10 mmol. A fenitoína foi obtida com rendimentos de moderados a bons, sendo possível obter um composto cromatograficamente puro, sem a necessidade de uma etapa de purificação. Vários autores sugerem ainda uma etapa de filtração em Celite®, embora em nossa estratégia não foi aplicado este procedimento. Na tabela 3 encontra-se o resumo dos rendimentos obtidos, que variaram de 65 a 78%.

Tabela 3. Rendimentos obtidos para a fenitoína com a variação mássica de benzil.

Entrada	Composto **4** (mmol)	KOH (mL)	Rendimento (%)
1	1	0,4	78
2	2	0,8	71
3	3	1,2	76
4	4	1,6	78
5	5	2,0	70
6	6	2,4	69
7	7	2,8	72
8	8	3,2	65
9	9	3,6	74
10	10	4,0	70

Para esta etapa, realizou-se ainda a avaliação de consumo do benzil variando-se os tempos reacionais, onde se observou que com 30 minutos de reação foi possível a síntese de um produto com alto grau de pureza. Na figura 2 tem-se a placa cromatográfica da fenitoína sob irradiação ultravioleta, demonstrando que de 30 a 60 minutos o produto formado é puro, surgindo subprodutos de reação a partir de 75 minutos de reação. O R_f do composto é 0,56 quando se utiliza o sistema de solventes clorofórmio-éter dietílico-metanol-hidróxido de amônio (75:25:5:1), conforme descrito por Philip e coautores (1984).

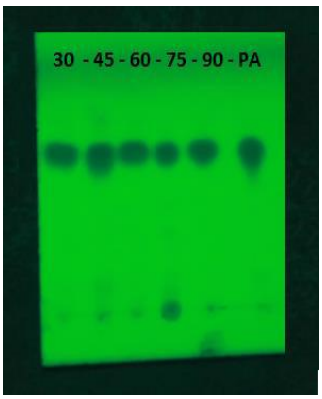


Figura 2. *Spots* de fenitoína vistas em câmara UV para diversos tempos reacionais (imagem do autor).

Com relação aos procedimentos experimentais necessários para esta etapa, destacamos que a uréia precisa estar bem pulverizada, do contrário ela poderá não se dissolver durante a reação. A técnica de aquecimento usada no refluxo foi banho de óleo mineral, assim como nas etapas anteriores. Após o refluxo, o conteúdo reacional é submetido a um procedimento de "*quench*", ou seja, a reação foi vertida em água gelada, sendo observada a formação de subprodutos não solúveis (difenilacetileno diureína). Estes foram então descartados, e a solução resultante foi acidificada com ácido sulfúrico a 50% para gerar o produto hidantoínico. O produto obtido foi, inicialmente, caracterizado pelo seu ponto de fusão, apresentando-se como um sólido de coloração bege (Figura 3).



Figura 3. Fenitoína obtida sem purificação por recristalização (imagem do autor).

Destacamos que a metodologia usada foi aquela proposta por Andrade e coautores (2016), embora com algumas alterações. A principal mudança que trazemos neste trabalho em comparação com essa publicação é o tempo de refluxo. Enquanto esses autores relatam um rendimento de 65% após 3 horas de refluxo, neste trabalho encontramos rendimentos entre 65 e 78% com apenas 30 minutos de refluxo.

A caracterização da fenitoína também foi feita por PF, IV, UV e RMN. No espectro de IV é possível identificar os sinais característicos, com destaque para: o estiramento das ligações N – H em 3266,2 e 3199,7 cm^{-1}; estiramentos de C – H de aromáticos em 3063,4 cm^{-1}; vibrações de carbonila em 1776,5 e 1719,4 cm^{-1}; e as vibrações das ligações C = C de aromáticos em 1497,6 e 1450 cm^{-1} (Figura 4). Todos os dados foram consistentes com a espectroscopia de infravermelho obtidas por Ramadhan (2012).

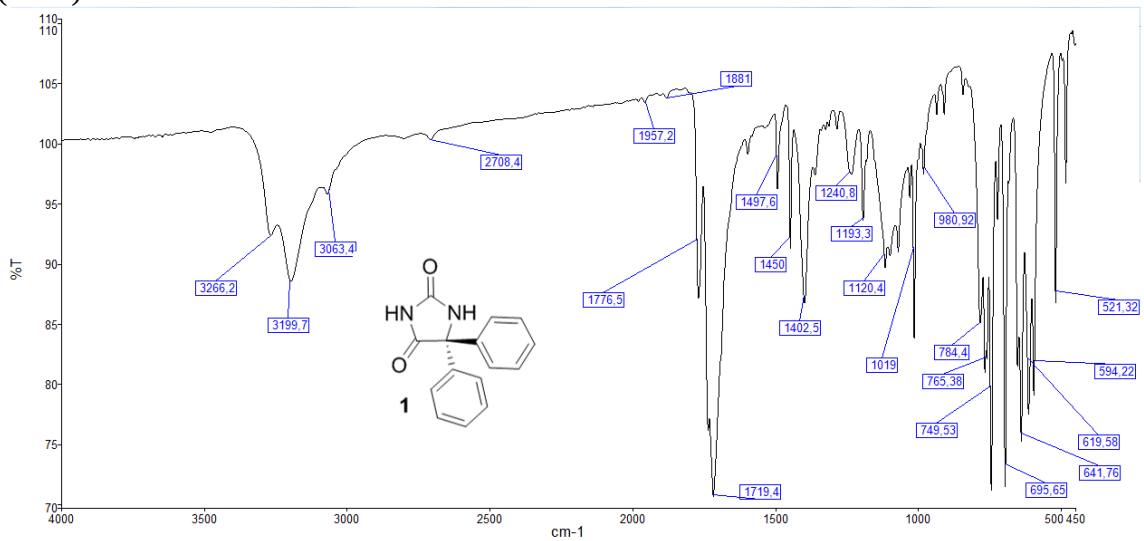


Figura 4. Espectro de IV para a fenitoína (imagem do autor).

Foi possível confirmar a estrutura da fenitoína por meio do seu espectro de RMN de ^{1}H medidos em DMSO-d_6 (Figura 5). Os prótons da molécula se desdobram em 3 regiões, sendo que: os 10 hidrogênios aromáticos originam multipletos na região de 7,34 a 7,41 ppm; Dos prótons amídicos, aquele que encontra-se no nitrogênio entre carbonilas origina um singleto em 11,10 ppm, e o outro próton origina um singleto em 9,31 ppm. Todas estas informações espectroscópicas foram completamente equivalentes às encontradas por Andrade e coautores (2016). Foi realizada ainda a caracterização do composto através da técnica de UV-Vis. Quando fez-se a varredura de 276 nm a 400 nm, observou-se uma banda com máximo de absorção em 279 nm em DMSO, com absorbância igual a 0,3857 (Figura 6).

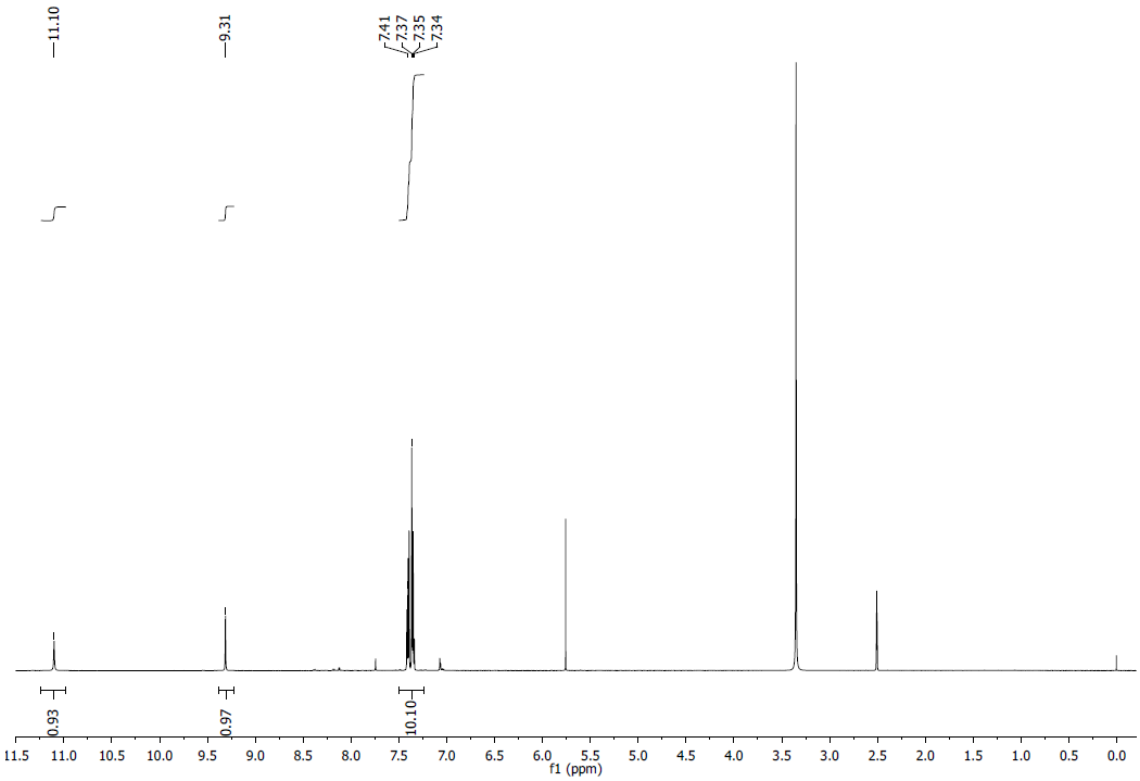


Figura 5. Espectro de RMN de ^{1}H para a fenitoína (imagem do autor).

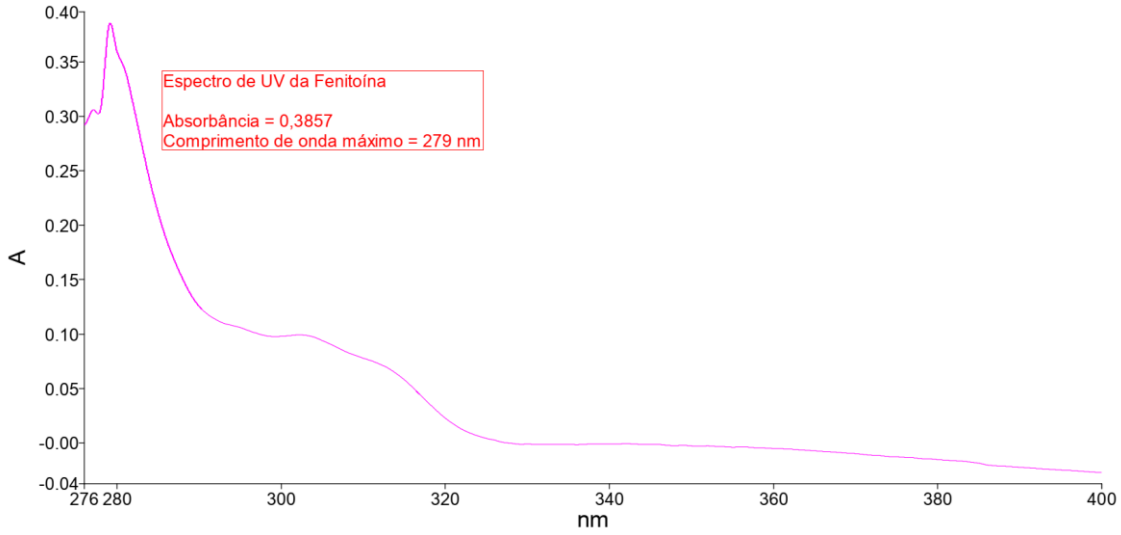


Figura 6. Espectro de UV-Vis para a fenitoína em DMSO (imagem do autor).

De posse dos dados espectroscópicos e após a elucidação estrutural da fenitoína, foi possível passar para a próxima etapa do trabalho, que foi comprovar a viabilidade de realização da prática em multi–etapas, dentro do espaço de tempo padrão geralmente dedicado para aulas de laboratório de química orgânica (4 aulas de 50 minutos). Desta forma, foi executada toda a sequência reacional em batelada única. Para isso, partiu-se de 3 mmol de benzaldeído, quantidade que possibilitou o acesso à benzoína em 81% de rendimento sem etapas de purificação. A seguir, 1,5 mmol da benzoína obtida foi oxidada a benzil com rendimento quantitativo. Na etapa final, empregou-se 1 mmol de benzil para a síntese da fenitoína, sendo esta obtida com 76% de rendimento. O composto foi obtido em 180 minutos (excluindo-se o tempo necessário para as análises de caracterização), com um rendimento global igual a 86%, com pureza comprovada por CCD e PF. Com os resultados obtidos foi possível chegar à proposta de que é possível realizar a síntese multi–etapas de um fármaco em uma única manhã, por exemplo.

A síntese da fenitoína pode configurar-se como uma bela alternativa de aula experimental quando comparada, por exemplo, com a proposta de síntese em multi-etapas da obra “Química Orgânica Experimental” (PAVIA et al., 2009). No livro, os autores propõem a síntese do ácido benzílico em 3 etapas, porém o protocolo proposto envolve muitas etapas de separação, filtração, acidificação e isolamento. Embora a proposta tenha uma grande relevância, a síntese da fenitoína, além de constituir-se como

um sólido de mais fácil obtenção em laboratório, pode ainda sofrer modificações posteriores e envolver o delineamento de etapas adicionais para enriquecer as aulas de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi possível elaborar um roteiro de aula experimental (disponível na seção de Metodologias) para aplicação em cursos de graduação que possuem a disciplina de laboratório de química orgânica. Para isso, usou-se a abordagem sobre fármacos com propriedades anti-epilépticas como tema gerador para a elaboração do roteiro. Foi proposta a síntese em multi-etapas da fenitoína, que é um medicamento com ampla e reconhecida aplicação como anticonvulsivo em pacientes epilépticos.

Após a otimização das condições reacionais, foi possível propor um roteiro que pode ser executado dentro de um período de 3 horas, e que contempla várias técnicas experimentais típicas de laboratório. O protocolo desenvolvido sugere o uso mínimo de materiais e reagentes, o que avaliamos ser um aspecto positivo no sentido de economicidade de insumos.

A proposta ora sugerida ainda pode ser alvo de melhorias adicionais, sendo que deixamos como perspectivas para a síntese da fenitoína: a possibilidade de realização de estudos de efeito dos solventes sobre cada etapa da síntese; estudo do efeito de diferentes métodos de oxidação para a 2ª etapa; estudos das reações através de assistência por irradiação de ultrassom.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. K. Z.; MENDES, G.; ASPESI, G. H.; ARRUDA, A. L. A.; ROMANOS, M. T. V. ***In vitro*** Anti-HMPV Activity of New Synthetic Phenytoin Derivatives. **J. Braz. Chem. Soc**. vol. 27, nº. 1, 2016, ps. 2-9.

BUCHYNSKYY, A.; GILLESPIE, J. R.; HERBST, Z. M.; RANADE, R. M.; BUCKNER, F. S.; GELB, M. H. 1-Benzyl-3-aryl-2-thiohydantoin Derivatives as New Anti-Trypanosoma brucei Agents: SAR and in Vivo Efficacy. **ACS Medicinal Chemistry Letters**, vol. 8, 2017, ps. 886-891.

BRAIBANTE, M. E. F.; BRAIBANTE, H. T. S.; ULIANA, M. P.; COSTA, C. C.; SPENAZZATTO, M. The Use of Benzil to Obtain Functionalized N-Heterocycles. **J.**

Braz. Chem. Soc., Vol. 19, No. 5, 2008, 909-913.

BRUNTON, L. L.; CHABNER, B. A.; KNOLLMAN, B. C.; Goodman & Gilman's, The Pharmacological Basis of Therapeutics, 12th ed.; **McGraw-Hill**: New York, 2011.

CLAYDEN, J.; RAKESH, K. S.; CORNALL, M. T.; ABRAMS, R.; WARD, J. W. Connective synthesis of 5,5-disubstituted hydantoins by tandem α-amination and α-arylation of silyl ketene acetals. **Chem. Sci.**, 2019, v. 10, ps. 3408-3412**.**

FIRMINO, F.; ALMEIDA, A. M. P.; GRIJÓ E SILVA, R. J.; ALVES, G. S.; GRANADEIRO, D. S.; PENNA, L. H. G. A produção científica acerca da aplicabilidade da fenitoína na cicatrização de feridas. **Rev Esc Enferm USP**, vol. 48, ed. 1, 2014, ps. 166-73.

KAUSHIK, N. K.; KAUSHIK, N.; ATTRI, P.; KUMAR, N.; KIM, C. H.; VERMA, A. K.; CHOI, E. H. Biomedical Importance of Indoles. **Molecules**, 2013, 18, 6620.

KONRATH, E. L.; PIEDADE, M.; EIFLER-LIMA, V. L. Síntese da fenitoína assistida por micro-ondas: proposta de aula prática para alunos de graduação. **Quim. Nova**, Vol. 35, No. 9, 1887-1890, 2012, 1887–1890.

MEUSEL, M.; GÜTSCHOW, M. **Org. Prep. Proced. Int.**, 2004, v. 36, p. 391.

OLIVEIRA, S. M.; SILVA, J. B. P.; HERNANDES, M. Z.; LIMA, M. C. A.; GALDINO, S. L.; PITTA, I. R. Estrutura, reatividade e propriedades biológicas de hidantoínas. **Quim. Nova**, Vol. 31, No. 3, 614-622, 2008.

PAVIA, D. L.; LAMPMAN, G. M.; KRIZ, G. S.; ENGEL, R. G. **Química Orgânica Experimental: Técnicas de Pequena Escala**, 2ª ed., Bookman: Porto Alegre, 2009.
PHILIP, J.; HOLCOMB, I. J.; FUSARI, S. A. **Phenytoin**. *Analytical Profiles of Drug Substances*, v. 13, 1984, ps. 417–445.

RAMADHAN, U. H. The Synthesis of New Phenytoin Derivative and the Study of Its Inhibition Activity to Cyclooxygenase-2 (COX-2). **Journal of Basrash Researches**, v, 4, 2012, p. 38.

SIMONI, D. A.; ANDRADE, J. C.; SIMONI, J. A. Montagem de uma disciplina experimental: contribuição para a química geral. **Quim. Nova** 2011, v. 34, ps. 1818–1824.

FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROFESSOR COMO SUJEITO PRÁTICO REFLEXIVO

SILVA, Lubelia Lima da[1].
SOUSA, Gilson Barbosa de[2].
LOPES, Breno de Abreu[3]
SILVA, Sara Heline Rodrigues de Brito[4]

RESUMO

No atual cenário da educação brasileira é notável o distanciamento existente entre a teoria e a prática docente. Nesse sentido, a preocupação entre esse distanciamento na formação de professores não é algo recente, haja vista esta temática ser objeto de estudo de vários pesquisadores que buscam analisar, diagnosticar e descrever alguns problemas e desafios dentro do nosso sistema de ensino. Desta forma, esse trabalho tem objetivo de discutir a importância da formação continuada dos professores no atual cenário da educação brasileira, bem como compreender a importância da reflexão sobre a ação na formação docente. Em face dessas discussões, classificamos esse trabalho como de natureza exploratória com abordagem qualitativa, pois optamos em realizá-lo através de uma breve revisão bibliográfica acerca da formação continuada e da formação do professor reflexivo. Utilizamos como apoio teórico-metodológico o aporte de autores como Imbernón (2016), Pimenta (2006), Nóvoa (1992), e outros. Concluímos então que é a partir da reflexão que o ser humano define seu modo de agir no futuro e tem como função possibilitar uma nova direção a sua ação sobre a prática de ensino, esclarecendo o que se deve fazer diante de determinadas situações. O desenvolvimento de um processo articulado entre a teoria e a prática é de suma importância para que o professor tenha atitude crítico-reflexivo nas suas próprias ações educativas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professor Reflexivo. Ensino. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

No atual cenário da educação brasileira é notável o distanciamento existente entre a teoria e prática docente, haja vista algumas problemáticas que relacionam os sistemas de ensino, os financiamentos estudantis, a formação inicial e continuada dos professores, dentre outras questões. Ainda é um problema o fato de alguns professores ainda não pautarem-se com a sua ação, de não refletirem sobre sua prática, pautando-se somente no aspecto reflexão

[1] Licenciada em Geografia (UECE), Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. E-mail: lubelialima19@gmail.com
[2] Licenciado em Geografia (UFPI), Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. E-mail: gilson.s.b@hotmail.com;
[3] Licenciado em Geografia (UVA), Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. E-mail: breno.abreu@hotmail.com;
[4] Licenciada em Geografia (UVA), Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. E-mail: breno.abreu@hotmail.com

quantitativo, ignorando um pouco do que é imprescindível que é a qualidade do ensino e a sobre seu próprio "ser professor". Dessa forma, a reflexão na ação do fazer pedagógico se faz necessária na prática docente do professor, uma vez que o torne um ator crítico de sua prática.

A preocupação com a formação de professores não é um fato recente, pois esta temática já vem sendo objeto de estudo de vários pesquisadores que buscam por novos horizontes e possibilidades de discussão desse assunto. Essas discussões são feitas no sentido de tornar os professores mais capazes de diagnosticar, de descrever ou construir caminhos para superar alguns problemas e deficiências existentes no nosso sistema de ensino. Destacamos que a discussão sobre a formação de professores também se dá pela necessidade em se atender às exigências da sociedade que almeja pelo ensino de qualidade, capaz de preparar os alunos para o exercício pleno da cidadania e da emancipação do conhecimento.

É importante salientarmos que a formação de professores não ocorre de forma linear, sendo um processo complexo e dialético que não se dá mecanicamente, mas sim, processualmente. Isso exige que o professor lance um "novo" olhar sobre a sua prática, buscando condições de refletir sobre si mesmo e sobre sua ação docente. Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada dos professores deve ser vista como um fundamento para provocar mudanças na profissão do professor.

Dessa forma, este trabalho tem objetivo de discutir a importância da formação continuada dos professores no atual cenário da educação brasileira, bem como compreender a importância da reflexão sobre a ação na formação docente. O mesmo foi construído sob o pretexto ao qual é sempre necessário revisitarmos a discussão sobre a formação dos professores, bem como sobre a necessidade de lançar um novo olhar sobre sua prática assumindo o caráter reflexivo. Essa reflexão possibilita o desenvolvimento de um processo articulado entre a teoria e a prática, sendo, portanto de suma importância que o professor tenha atitude crítico-reflexivo de suas próprias ações educativas.

A necessidade de discutir a formação de professores e de vê-lo como um sujeito crítico-reflexivo se deu diante os nossos percursos de formação como professores. Desde nosso contato com o mundo escolar nos níveis de ensino fundamental, médio e em nossas atividades docentes víamos algumas deficiências sobre o distanciamento entre teoria e prática, do certo "desligamento" que há entre essas duas dimensões que compromete de certa forma a atuação do professor.

Desde a nossa formação acadêmica sentimos um certo "distanciamento" entre os conteúdos abordados nos cursos de licenciatura com relação ao que ocorre de fato nas

instituições de ensino básico, fazendo com que o profissional aprenda a "ser professor" no dia a dia, na prática, aprender a ser professor no "chão da sala de aula". Isso leva a uma construção do cotidiano no seu cotidiano. Diante disso, essas questões foram nos instigados a discutir a necessidade de analisar a formação de professores, uma vez que esse profissional precisa se reinventar, se adaptar ao novo e buscar atualizar-se constantemente.

Dividimos o artigo em algumas seções. A primeira diz respeito a esta introdução com aspectos que introduzem o tema. A segunda abarca a nossa metodologia utilizada para este estudo, uma vez que nela explicitamos o delineamento de pesquisa e nossos procedimentos utilizados. A terceira seção compreende aos nossos resultados e discussões. A subdividimos em suas subseções. Uma que analisa sobre os desafios da formação continuada dos professores e outra contando com uma discussão sobre o professor crítico reflexivo. Encerramos com nossas considerações finais, mesmo sabendo que o assunto não se encerra com essa reflexão.

METODOLOGIA

Toda pesquisa científica necessita de fundamentação teórica e metodológica para apresentar validade científica. Desta forma, a construção de um arcabouço teórico-metodológico se faz imprescindível para toda pesquisa. Por isso, adiante fazemos uma explanação sobre nossas opções teóricas, metodológicas e os procedimentos de pesquisa para que fosse alcançado nossos objetivos de pesquisa.

Do mesmo modo, nos aproximamos da perspectiva teórica de três autores principais como Imbernón (2016), Pimenta (2006), Nóvoa (1992), e outros, que discutem sobre a temática formação de professor, aos quais nos deram condições de refletirmos sobre o professor reflexivo, no sentido de que este deve sempre buscar refletir sobre sua ação e prática com vistas de melhorar sua prática pedagógica.

Com relação ao nosso delineamento de pesquisa, classificamos nosso estudo como uma pesquisa exploratória. Gil (2002) explica que trabalhos desse tipo são estudos preliminares que buscam sistematizar informações e suscitar questões sobre um tema. Quanto a nossa abordagem, nos amparamos na perspectiva qualitativa, uma vez que fazemos um estudo de natureza bibliográfica e exploratória.

Também adotamos no trabalho a efetivação de alguns procedimentos metodológicos, ou seja, alguns "caminhos". Desse modo, realizamos inicialmente um breve resgate bibliográfico e documental em obras aos quais trabalham a temática da formação de

professores em livros e artigos. Tomamos alguns trabalhos como referência e os utilizamos para a fundamentação deste trabalho. Consiste num passo importante de construção da pesquisa por razão de nos aproximarmos com estudos específicos sobre a temática, sobretudo quanto à definição de conceitos chaves dessa investigação. Após a construção e análise desse referencial bibliográfico de pesquisa, tivemos condições de refletir e construir o presente texto, lançando questões sobre o professor crítico-reflexivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desafios na formação continuada dos professores

Ser professor reflexivo implica que os profissionais da educação conheçam e tenham dimensão de alguns dos desafios aos quais o mesmo tem que enfrentar. Tendo em vista isso, é necessário fazermos alguns apontamentos sobre os desafios na formação continuada de professores, aos quais nos remetemos um pouco sobre isso a partir de agora.

Podemos afirmar que são inúmeros os desafios que o profissional docente enfrenta na sua prática e que esses desafios foram intensificados na atual conjuntura. Dentre alguns desses desafios podemos elencar um dos que julgamos como principais que diz respeito ao manter-se atualizado e a desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 23) afirma que "o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente". Essa afirmação nos leva a refletir que a formação continuada acontece de maneira coletiva, dependente da experiência de vida e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

O professor deve estar sempre se aperfeiçoando e buscando conhecimento, pois a satisfação pelos estudos e pela formação continuada poderá promover melhores condições para que o mesmo consiga bons resultados. É por meio de atualização que o profissional da educação será capaz de debater, aprimorar-se e ser valorizado como profissional. Deste modo, a formação do professor ultrapassa a dimensão técnica e se insere na própria formação humana, assim a educação passa a compreender o papel social a que ela se destina.

Salientamos o papel que as instituições de ensino superior possuem no tocante a formação do professor. Essas instituições promovem a formação inicial em cursos de licenciatura, realiza trabalhos de extensão, ensino, pesquisa, estágios supervisionados, trazendo condições para que um "ser" se torne um potencial profissional da educação. Todavia, não é raridade encontrar profissionais da educação que responsabiliza as instituições

pelos constantes insucessos da educação no Brasil e dentro de suas práticas pedagógicas. Talvez isso seja um reflexo do grande distanciamento que a instituições promovem dando mais ênfase à teoria pedagógica com a prática.

Desta maneira, destacamos nessa discussão o pensamento de Imbernón (2016), uma vez que:

> A função que a universidade deve cumprir na formação e no desenvolvimento desses professorados. Refere-se, portanto, tanto à formação inicial quanto à formação permanente. A primeira reflexão que surge, obviamente, é que essa relação teria de ser mais muito mais estreita, deveria colocar ênfase no desenvolvimento profissional e, por sua importância, teria de ter mais relevância institucional (IMBERNÓN, 2016, p.128).

Assim, pensamos que não seja possível provocar mudanças na educação sem começar pela "base", sem considerar os processos e percursos formativos da formação dos professores, buscando levá-los a novas condições de pensarem sobre sua própria formação. Esse enfoque deve ser permanente a partir de uma política voltada à formação iniciada e continuada, a universidade deve permear este processo promovendo o intercâmbio entre a teoria e a prática na geração de conhecimento pedagógico.

Desse modo, o debate sobre a formação de professores deve ultrapassar as questões técnicas, pois o momento histórico social atual exige um professor crítico reflexivo portador de competências, atitudes, habilidades e criatividades, ou seja, preparado para o enfrentamento das diversidades, da heterogeneidade de saberes (IMBERNÓN, 2016). Nesse sentido é importante ressaltar que a formação de professores deve ser vista como um processo permanente e contínuo.

Vale destacar que os projetos voltados à educação no Brasil foram elaborados quase como uma imposição, reforçando o imediatismo e o descompromisso com a educação de qualidade, onde os professores e a escola estão fadados a um currículo rígido, inflexível, dominante e excludente, que não possibilitam desenvolver a autonomia do professor em sala de aula.

Assim sendo, as discussões que acompanham o processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 93.94/96) representa o aprofundamento das políticas neoliberais. Todavia, no tocante a formação de professores essa lei trouxe muitos avanços e novas perspectivas a toda educação brasileira. Destacamos neste momento o que fala o seu artigo 62, quando fala que "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 do magistério" (LDB, artigo 62).

Pelo exposto, podemos observar que a lei assegura que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, oferecendo-lhes formação continuada e permanente, devendo essa formação está alicerçada numa prática político-pedagógica competente e comprometida com a construção de uma escola que atenda aos reais anseios da população.

Dada essa discussão, precisamos tocar agora no aspecto sobre o professor como um sujeito da educação que deve assumir posição reflexiva, ou seja refletir sobre sua ação e buscar relacionar a teoria com a prática.

O professor como sujeito reflexivo: relação entre teoria e prática

Diante da responsabilidade que o professor possui frente ao trabalho intelectual e a sua representatividade social, é necessário que se tenha compromisso para transformar a sociedade, a educação e o ensino a partir de sua própria prática. Essa transformação ocorre inicialmente na prática pedagógica, e atualmente tem-se discutido muito sobre a importância da relação teoria e prática no ato educativo. Essas discussões apontam para a necessidade do professor romper com práticas pautadas na pedagogia tradicional, que tenha como metodologia de ensino só a exposição oral dos conteúdos. Do contrário, corre-se o risco dos alunos terem uma aprendizagem mecânica, pois não há um estabelecimento da relação entre os conteúdos que se ensina com os interesses dos alunos e os problemas reais que os afetam.

Luckesi (1984) também aborda alguns aspectos relacionados com essa articulação entre teoria e prática propondo a tendência crítico social dos conteúdos. O autor destaca que essa tendência tem como método de ensino a correspondência dos conteúdos com o interesse do aluno, ou seja, esta tem como objetivo fazer uma relação direta com a experiência do aluno. O assunto dado pelo professor deve ser relacionado com a prática vivida pelo aluno, havendo assim a troca de saberes entre ambos, oportunizando, portanto, ao aluno uma maior compreensão da realidade. É importante que o professor perceba que sua relação com o aluno contribui bastante para o aprendizado de ambos, fortalecendo assim a sua formação na construção permanente como profissional da educação.

No que se refere ao relacionamento entre o professor e o aluno, este se realiza através dessas trocas de experiências, pois segundo Luckesi (1994, p. 71) “O aluno com experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor.

Diante da necessidade de superar as tendências meramente reprodutivas do conhecimento, aborda-se a reflexão como elemento a favorecer uma maior articulação entre a tão destacada relação teoria e prática na escola, onde o professor irá investigar suas próprias ações, à luz das diversas teorias construídas pela ciência e pelo docente.

Nesta perspectiva, professores reflexivos na perspectiva de Schon (1992) não ficam estagnados ou presas a uma única visão de formação e ensino, mas que examinou criteriosamente as alternativas apresentadas, como alternativas viáveis e até mesmo as que se apresentam com certa dificuldade em se resolver com o mesmo rigor e persistência, seja uma prática reflexiva que proporcione ao professor oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade. Há, portanto uma necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Entendemos por reflexão o ato onde o ser humano passa a fazer uma análise de sua ação, cabendo ao professor através dessa reflexão fazer uma autoavaliação de sua prática durante o seu exercício na atividade docente. A reflexão coletiva entre os professores acerca de suas práticas pode criar um clima de colaboração entre os mesmos, no sentido de compartilharem seus saberes e suas experiências, produzindo referenciais pelos quais os professores devem se apoiar. É a partir da reflexão que o ser humano define seu modo de agir no futuro e tem como função dar uma nova direção a sua ação sobre a prática de ensino, esclarecendo o que se deve fazer diante de determinadas situações.

Um dos maiores desafios da educação brasileira diz respeito à formação de professores reflexivos, visto que a formação tradicional, tanto a inicial como a continuada tinham como referencial a prática docente como ponto central. Todavia a constituição do professor reflexivo surge como uma nova forma de atendimento da prática docente, enquanto a experiência ganha relevância como parte de um saber fazer próprio da profissão de professor.

Neste sentido, ao envolver-se em projetos de investigação-ação sobre prática numa abordagem reflexiva, o professor está a refletir sobre sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspectos do seu conhecimento tácito. Alarcão (2003) enfoca que o professor reflexivo não é um mero reprodutor de conhecimentos, por ter a capacidade de pensar, torna-se um ser criativo capaz de intervir na vida pessoal.

Schon (1992) define o professor reflexivo, como sendo um profissional que através da análise e interpretação de sua prática, cria seu próprio conhecimento em contato com a sua

prática. Assim o autor aponta três momentos que caracterizam esse processo de reflexão na profissão docente: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a Reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação caracteriza-se como o momento em que o professor é surpreendido pela atitude do aluno, procurando refletir sobre que fatores o levaram a ser surpreendido, para só então formular novas hipóteses, no intuito de verificar os fatores que levaram o aluno a ter tal atitude.

No momento da Reflexão sobre a ação, o professor busca realizar uma análise sobre a reflexão que ele fez durante sua prática profissional, na mesma medida em que faz os registros dos pontos positivos e negativos detectados no decorrer de suas aulas. Essa reflexão não deve ser feita somente em sala de aula, é importante que o professor realize em qualquer circunstância, tanto em seu trabalho quanto fora dele, havendo para tanto a necessidade de uma teoria crítica, o que leva a tornar-se um intelectual crítico que faz uso da sua reflexão sobre sua prática diária.

O professor reflexivo busca progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, trata-se do olhar retrospectivo para ação e refletir sobre cada momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu. Para Schon, (1992) o professor após lecionar sua aula, irá refletir o que aconteceu, observando e descrevendo o que foi analisado.

Os professores que refletem sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender a si próprio como professor, mas também procurando melhorar o ensino e seu modo de ensinar. Com isso o professor terá uma visão muito além do que ele vive em sala de aula, ou seja, a teoria crítica desenvolve uma característica emancipatória, a partir do momento em que possibilita ao indivíduo condições para que ele busque as formas práticas de relação. Assim, Pimenta (2002) destaca que:

> A necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para melhoria das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internacionalizando também novos instrumentos de ação (PIMENTA, 2002. p.70).

Observamos que o professor apresenta dificuldades, tem limitações no que se refere ao aprender a pensar sobre sua relação com os conteúdos, necessitando assim de estratégias que facilitem o pensar sobre o próprio pensar. Para isso, é preciso que as instituições de

ensino formem sujeitos críticos e reflexivos, capazes de desenvolver habilidades que o façam ter consciência de sua realidade e procure atuar, tomando decisões certas para a sua transformação e atuação como profissional.

É através da prática docente que se constrói o conhecimento e corroborando com esse pensamento Pimenta (2002) nos diz que à medida que o professor se depara com problemas que surgem durante sua prática, este acaba por elaborar estratégias a fim de prosseguir com seu trabalho docente, e agindo dessa forma o professor produz conhecimento através do que ele já carrega consigo para tentar resolver os problemas que se encontra no percurso, ou seja, é um conhecimento fruto de sua própria experiência.

O profissional que não procura refletir sobre sua prática acaba aceitando o que os outros lhe impõe como meio de solucionar os seus problemas, porém o simples ato de refletir não é a solução única para os cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico, pelo contrário parte de um ideário que através dela o profissional irá analisar seus interesses e valores que o auxilia na formação de sua identidade profissional.

Para tanto, é necessário que o professor amplie sua reflexão para além de sua prática, analisando a estrutura organizacional, os valores e as condições de trabalho docente. Esse processo reflexivo possibilita ao professor que ele seja visto não apenas como um mero reprodutor de conhecimento, mas como um sujeito que analisa e questiona sua realidade.

O processo reflexivo tem como objetivo contribuir para a formação de cidadãos autônomos. Este processo não surge por acaso, ele se dá ao longo da vida, fazendo com que o cidadão compreenda sua vida, desenvolvendo assim um processo crítico-reflexivo, pois somente formando cidadãos críticos e reflexivos, se estará rompendo com modelos tradicionais da educação.

Contudo a reflexão não é algo simples de realizar na prática, visto que muitas vezes a própria escola lugar onde investir na formação destes cidadãos reflexivos reduz-se somente a mera transmissão de conteúdo, não buscando fazer uma reflexão sobre tais conceitos

Desse modo a reflexão sobre a sua prática ajuda o professor na sua profissão. Mas vale destacar que não é apenas a ausência dessa reflexão que contribui para uma educação de má qualidade, existem outros fatores que impedem o professor de desenvolver de forma plena seu papel social enquanto profissional da educação, como exemplo podemos citar: a insatisfação profissional causada pela desvalorização da profissão e os poucos investimentos financeiros em áreas de formação continuada.

Diante do exposto, percebemos que a reflexão é o ponto de partida para novos questionamentos, uma vez que o professor só estará preparado para exercer seus

compromissos educativos e éticos com a competência e habilidades quando passar a reconhecer a capacidade de refletir e se posicionar diante diversas situações que surgem dentro de uma sala aula, construindo conhecimentos que possam despertar a consciência e criatividade dos alunos.

É preciso que os currículos de formação dos professores propiciem o desenvolvimento da capacidade de reflexão desde o início de sua formação. Hoje mais do que nunca se necessita de um professor reflexivo, pois a refletividade nada mais é do que "uma auto-análise sobre nossas ações que podem ser feitas consigo mesmo ou com os outros" (LIBÂNEO, 2002. p.55).

É preciso compreender que o processo de formação do professor é permanente, que deve integrar a formação inicial e contínua, pois de fato é na escola, é na prática que o professor se constrói, embora não possamos ser ingênuos e menosprezar a teoria. Assim, essas duas dimensões devem ocorrer de maneira integrada. Segundo Canário (2002) é necessário valorizar a experiência e buscar aprender a aprender com a experiência. Isso somente é possível com a autocrítica, devendo refletir sobre si, sobre sua prática. Nesse sentido, Canário (2002) nos diz que:

> Valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência, o que, frequentemente, só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência. Aprender com a experiência não pode, então, ser sinônimo de imitação, mas sim de uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática. (CANÁRIO, 2002, p.160).

Destacamos alguns programas de educação continuada desenvolvidos pelo Ministério da Educação que tem como público alvo os profissionais que já possuem experiência docente, tais como o ProInfantil e o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica – Parfor.

O ProInfantil consiste num curso em nível médio, a distância que é destinado aos profissionais que já se encontram em sala de aula da educação infantil, a exemplo; creches e pré-escolas das redes públicas e privada, que não possuem fins lucrativos, e formação específica para o magistério. O curso tem duração de dois anos e objetiva que o profissional seja capaz de dominar estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças da educação infantil.

O Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica – Parfor é uma iniciativa que fomenta a oferta de educação superior de forma gratuita para professores em

exercício na rede pública de educação básica, fazendo com que estes profissionais atendam a exigências de formação disposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a iniciativa é um investimento na educação básica do país. Ele se sustenta na premissa a qual os professores devem possuir certificação profissional em um curso de licenciatura plena para poderem atuar no universo escolar.

Há ainda outras iniciativas federais na educação destinadas a formação continuada de profissionais da educação básica, são eles; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-Letramento, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar-GESTAR II e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que é um curso presencial de dois anos destinado para professores alfabetizadores, possui carga horária de 120 horas por ano e propõe estudos e atividades práticas. Os estudos são dirigidos por orientadores que são professores das redes estaduais e municipais e que fazem um curso específico de 200 horas de duração por ano em universidades públicas. O objetivo principal são as ações que buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, assim como, os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, o planejamento e avaliação das situações didáticas, o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, que procuram melhorar a qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

O Proinfo Integrado, por sua vez, é voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, sendo ainda articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas, conteúdos, recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais, é o que se propõe o programa.

O e-Proinfo consiste num ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite diversos cursos à distância, complementares aos presenciais, também projetos de pesquisa e colaborativos, assim como apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

O Pró-Letramento tem como objetivo principal incentivar e melhorar a qualidade de aprendizagem basilar da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Planejado para modalidade semipresencial, sendo utilizado material impresso e vídeo, contando com

atividades presenciais e a distância acompanhada por tutores. A duração dos cursos de formação continuada deverá ter duração de 120 horas.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II é destinado professores dos anos finais, do sexto ao nono ano, do ensino fundamental que já estão em sala de aula nas escolas públicas, o programa é destinado a formação continuada em língua portuguesa e matemática, com carga horária de 300 horas, distribuída em aulas presenciais e a distância, o objetivo é a discussão de questões prático-teóricas e contribuir para a formação e autonomia do professor.

Outro programa que contribui para a formação continuada é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada no ano 2004, tem como público-alvo os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

As políticas públicas supracitadas fazem parte dos programas planejados pelo Ministério da Educação do Brasil, embora tenham objetivos diferenciados, buscam em comum a formação do professor e a melhoria da qualidade da educação básica, porém nem sempre esses programas tornam-se acessíveis a todos os profissionais, tendo em vista velhos problemas que assolam a classe, desde a ausência de meios a ausência de tempo dentro de uma rotina exaustiva dos profissionais da educação básica do país.

Dentro da prática docente são muitas as barreiras encontradas para uma educação de qualidade, como temos discutido, a própria formação do docente muitas vezes o impede de ser sujeito prático reflexivo. Para Pimenta (1999) no que se refere à formação contínua a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos cursos de ensino, esses programas têm se mostrado pouco eficiente na prática docente, acabam fracassando, pois não se inserem no contexto escolar.

Na prática os professores necessitam de incentivos, não é possível falarmos numa nova postura e pensamento crítico reflexivo do docente sem citar a necessidade de mudanças na sua formação, nos sistemas de formação, como nos fala Marchesi (2002):

> (...) a formação dos professores e o desenvolvimento de suas perspectivas profissionais adquirem importância fundamental. Não seria possível imaginar que a mudança nas funções e nas exigências para os professores possa ser implementada sem modificar sua situação laboral e os sistemas de formação. Os professores precisam de tempo para refletir em comum acerca de suas práticas de ensino, para elaborar projetos educativos e para participar de programas de avaliação, bem como para transformar suas estratégias de ensino. (MARCHESI, 2002, p.21).

Ainda segundo Marchesi (2002) faz-se necessário pensar na distribuição do tempo dos professores, o seu vínculo empregatício que não se faz apenas com uma escola, garantir o básico como condições econômicas razoáveis, a implantação de sistemas de promoção profissional são desafios dos sistemas educativos modernos e uma tarefa que ainda não teve início nas escolas públicas da maioria dos países de América Latina.

Diante do contexto é perceptível à necessidade de pensarmos a educação e o aprendizado de forma séria e responsável, o professor desempenha importante função social e investir na sua formação é essencial, o investimento em programas, cursos de formação eleva a autoestima dos profissionais dando fôlego para permanência na sua profissão. A valorização profissional consegue êxito no objetivo de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões até aqui apresentadas, observamos que a refletividade é importante para o desenvolvimento profissional dos professores, desenvolvendo conhecimentos e habilidades necessárias à condução de sua atividade docente. Mas para que o professor consiga de fato transformar-se em um ser reflexivo, capaz de avaliar sua própria prática, faz-se necessário que o profissional procure tanto em sua formação inicial, quanto na continuada, fazer uma autoanálise de suas ações, desenvolvendo seu lado crítico, tornando-se assim professor observador de sua própria prática pedagógica.

Vale ressaltar que essa reflexão utilizada pelo profissional docente não se limita a sua prática, pois é preciso também que se faça uma análise da estrutura organizacional e de suas condições de trabalho. Ao pensar na prática, dentro de uma estrutura de organizacional e de suas condições de trabalho, o professor constrói conhecimentos, na mesma medida em que se depara com problemas em sala de aula e assim acaba elaborando estratégias com o intuito de resolvê-los e superar a racionalidade técnica, em que os professores eram vistos como meros reprodutores de conhecimento.

É evidente que a construção do saber não se desenvolve tão somente no período da formação inicial, mas durante e principalmente na realização de suas atividades docentes, ou seja, estes saberes podem ser construídos a partir da própria experiência profissional, para isso, é necessário que a formação inicial e continuada ou permanente ofereça suporte necessário para a aquisição de todos os mecanismos e para a efetiva apropriação dos saberes indispensáveis para o exercício da docência

Tendo a compreensão de que a prática está imersa num contexto social mais amplo, envolvendo várias classes sociais, percebe-se que a função do professor vai muito além de ensinar, ela deverá promover um ambiente de respeito, tolerância e aceitação as peculiaridades e de diferenças dos outros.

Concluímos com essa pesquisa, a importância do professor e sua necessidade de formação permanente baseada numa pedagogia reflexiva que leve em conta o que o professor já sabe para partir para situações mais complexas, realizando a reflexão na ação de sua prática educativa, relacionando a teoria com a prática no desenvolvimento de conceitos voltados ao ensino, que possa se refletir em resultados positivos para a sociedade. Por fim, sabemos da amplitude a qual a temática possui, bem como de nossas limitações em trazer outros apontamentos sobre o tema. Embora isso, buscamos discutir e suscitar questões a respeito dessa temática, uma vez que é necessário que o professor reflita sobre sua prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** / Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC /SEF, 1997.

CANÁRIO, Rui. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. Anais do **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação:** formação de professores, Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf. Acesso em fev. De 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro Cortez (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed., São Paulo, Cortez, 2006, p. 53-79.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária, São Paulo: Cortez, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Formação de Professor:** Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCHESI, Álvaro. Educação para a mudança. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação:** formação de professores (1 . : 2001 : Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. /Marilda Almeida Marfan (Organizadoras). __ Brasília : MEC, SEF, 2002.384 p.: i l . ; v.l

NÓVOA, Antonio. A formação de professores. In: NÓVOA, A (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. P. 23-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Construindo uma prática. In: PIMENTA, S.G e GHEDIN, E. (org). In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro Cortez (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed., São Paulo, Cortez, 2006,p. 17-52.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. P. 77-91.

ZABALA, Antonio. **A prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA – PRESSUPOSTO FUNDAMENTAL PARA UM TRATO RACIAL EQUÂNIME EM SALA DE AULA

Genilda Alves Nascimento Melo[1]
Andreia Quinto dos Santos[2]
Célia Jesus dos Santos Silva[3]
Carlos Alexandre Lima Reis[4]

RESUMO

Esta pesquisa se propõe discutir o imperativo da formação continuada do professor, como elemento essencial ao enfrentamento nas relações étnico-raciais. A profissão docente é sempre o ponto central, quando se fala em transformações sociais; visto que, a partir de vivências em sala de aula, o professor deve intervir de maneira a garantir que todos os alunos sejam de igual forma tratados; respeitando a individualidade do ser, pensar e do agir, independente de situação social, cor/raça. A base teórica será pautada nas ideias de MEC (2003) na instituição de obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira; W. Mignolo (2005) que denuncia a subalternidade histórica do povo negro; Paulo freire (1981; 1989; 2000) propondo uma pedagogia libertária; Roberto Macedo (2011) discute o currículo do professor como empecilho para abertura ao novo; Muniz Sodré (2012) sugere uma ecologia de saberes na intermediação em sala de aula; Patrícia Andrade e Gustavo Forde (2017); MEC (2019) apresentam a formação do professor e apoio político - pedagógico como medidas para enfrentamento ao racismo. Método – pesquisa bibliográfica e qualitativa, pautada no caráter subjetivo, que permite a dialogicidade e a valorização entre os sujeitos. Os resultados apontarão que a urgência em formar nova mentalidade docente – abrir o pensamento para a diversidade sócio cultural; descolonizar a linguagem e o olhar do professor para adquirir práticas docentes decolonializadoras.

Palavras-chave: Formação docente, decolonialização da mente e do olhar, práticas pedagógicas singularizadas.

---

[1] Doutoranda em Ciências da Educação – Universidad Interamericana – Assunção – Py; Mestre em Supervisão e Formação de Formadores – Instituto Superior de Educação – ISCE- Ramada – Portugal; professora da Escola Básica – Secretaria de Educação do Estado da Bahia; autor principal; genilda2010@gmailcom.

[2] Doutoranda em Ciências da Educação – Universidad Interamericana – Assunção – Py; Mestre em Educação Científica e Formação de Professores - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –V. Conquista-BA-BR; professora da Escola Básica – Secretaria de Educação do Estado da Bahia; coautora - andreia.quinto@hotmail.com.

[3] Mestre em Letras - Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC-Ilhéus – BR; professora da Escola Básica – Secretaria de Educação do Estado da Bahia;coautora - celiaflorzinha@gmail.com.

[4] A luno Especial especial curso de Mestrado Profissional em Educação – Universidade Estadual de Sana Cruz- Ilhéus-BA-BR; Graduado em Ciências Sociais- Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus – BR; professor do Instituto Teológico da Assembleia de Deus – Itabuna-BA-BR; coautor - reis.carlosalexandrelima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços adquiridos através da construção de marcas legais, como a Constituição Federal (1988;2020) no Estado democrático de direito/cidadania/ dignidade e humanidade; Lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade da configuração curricular da História e Cultura Afro-brasileiras e Africana; Diretrizes Nacionais para Educação Étnico –Raciais para o Ensino de História de Cultura Afro-brasileiras e Africana, 2004, atualizada pela Lei 11.645/2008, com visibilidade do índio, é encontrado como um dos maiores desafios do professor, neste momento histórico, em acompanhar a celeridade dessas transformações.

Por ser também um ser histórico, o professor tem base de formação em modelos e valores de um longo período colonizador; em que a negação de direitos e o desdém punham alguns grupos, tidos como minorias, em situação de desprezo, sobretudo como estado de normalidade. O educar para a humanidades, tomando por base o homem como ser integral, tornou –se uma das grandes provocações para a profissão – centro (NÓVOA, 2017), pois a escola continua na mesma cadência para realização das ações. Métodos e técnicas ainda são o seu viés; possui a mesma estrutura; trabalha dentro de um mesmo tempo pedagógico; age em função da colonialidade, em comando de assujeitamento e subalternidade (MIGNOLO, 2017); não se despertou para a práticas emancipatórias.

É urgente que a profissão docente recomece, reveja conceitos; estenda um novo olhar sobre a diversidade; contemple a ecologia dos saberes; busque um novo espaço enunciativo, encontre parceiros para um trabalho coletivo; considere–se um ser inacabado; tenha como base o conhecimento e compreenda que somente firmando um compromisso político-pedagógico inclusivo poderá lutar contra as ações destruidoras provocadas pela discriminação racial. Isto acontecerá através de formação inicial e continuada.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica sobre a importância da Formação do Professor da Educação Básica para o enfretamento das relações étnico-

raciais. Investigação foi realizada em periódicos, livros, físicos e on-line, vídeos publicados entre 1965 a 2019, onde alguns autores auxiliaram na maior compreensão de como a formação do professor, ancorada por uma política pedagógica, poderá fortalecer estratégias experimentadas pelo professor que trarão efeito na redução da discriminação e violência contra o humano.

A preferência por esse tipo de abordagem aconteceu por apresentar diversas possibilidades de investigação e questionamentos que estão presentes no cotidiano, já que o intersubjetivo e a reflexão sobre vários elementos da pesquisa permitem a interatividade entre o pesquisador e o pesquisado (MINAYO e GUERREIRO, 2014); como também identificar a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o assunto a ser investigado.

A Coleta de dados foi realizada através de leituras, compondo um corpus de pesquisa ente autores, a saber: Frantz Fanon (1965;2008) mostra que o racismo põe o negro como condenados e discute a situação do embranquecimento; Paulo Freire (1981,1989; 2000) propõe uma pedagogia libertadora, como marca da indignação contra o racismo; Brasil (1988; 2003; 2004; 2019) dispõe de legislação específica para erradicação da discriminação racial; Walter Mignolo (2005; 2014; 2017) Aníbal Quijano (2005) denunciam a colonialidade dos seres, causa do racismo; Santos e Sousa (orgs, 2010) convidam a olhar após a linha abissal para ter a compreensão da construção cultural múltipla.

Já, Roberto Macedo (2011) aponta o currículo do professor, como impedimento a trabalhar com o novo; Muniz Sodré (2012) sugere um olhar diversificado da cultura, arma de combate ao racismo. M. A. Barreto e Patrícia Andrade (2013) discutem a necessidade de Formação continuada do professor para o confronto diante de atitudes de racismo; António Nóvoa (2017) chama a atenção para novas estratégias de ensino na escola do século XXI; Patrícia Andrade (2017); Gustavo Forde (2017); Nilma Gomes (2019) trazem a Pedagogia Decolonial como base para um trabalho coletivo e humanitário, com olhar "ubuntu."[5]

O desenvolvimento de análise dos dados foi realizado em três momentos (BARDIN, 2016): a organização e seleção dos livros, textos e materiais diversos que precisariam ser estudados; posterior avaliação da pertinência de cada instrumento na relação de ideias dos textos para composição do cenário geral da pesquisa; por fim, as

[5] Expressão na língua sul africana traduzida como "sou o que sou, pelo que somos".

ideias foram ajustadas na sequência temática, para disposição do tema geral: a formação continuada do professor para o enfrentamento em situações de discriminação e racismo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A cada mudança no pensamento social, econômico e político, a formação inicial e continuada do professor entra para a base dos olhares do mundo. De acordo com a chegada de novos paradigmas na educação, estudiosos, educadores e críticos da educação passam a discutir essa práxis. Não diferente neste século, em que transformações, jamais imaginadas, perpassam pelos campos do conhecimento. Um SER – homem recebe novos valores, soberania no agir; direitos outorgados pela própria natureza de ser sujeito.

Entretanto, paralelamente, caminha uma lógica em que alguns tem mais dificuldade de acesso a esses direitos do que outros (BRAGATO, 2015); também do contido em um pacote global saem as interfaces da necessidade do saber – conhecer – fazer docente, para atender o imperativo de acompanhar grupos que foram / são / continuam marcados pelo preconceito e discriminação, mas em crescente luta para alcance dessas garantias e que tem contagiado a cada geração.

Neste sentido, aflui a pedagogia de Paulo Freire (1981; 1989; 2000) libertadora, problematizadora, trazendo indignação diante das injustiças sociais; Nilma Gomes (2019), um convite a práticas decoloniais que promovam reflexão crítica da realidade, vivenciada pelos grupos que se tem mantido na submissão e que haja um enfrentamento para transformação de mentes, na proposição de uma educação antirracista.

2.1 Criar nova/mente a identidade do professor

A nova escola que se abancou no século XXI trouxe inúmeros desafios para o professor. Contudo, esse profissional da atualidade tem origem de formação no século passado. Com herança colonialista, aprendeu a coisificar e naturalizar a história dos povos que ficaram à margem do eurocentrismo: o negro, o indígena, a mulher, o idoso, a criança e demais grupos considerados subalternos (QUIJANO, 2005). Relegados a um não–lugar, onde cada ser caminha com a sensação de estar sendo colonizado, mesmo sem identificar quem é o soberano (AUGÉ, 1994); como se fossem os Condenados da

Terra (FANON, 1965), que sob a violência múltipla tem transformado pessoas em seres sem identidade.

Os saberes atuais não eram contemplados no currículo do professor; o conhecimento era fragmentado; linearidade de pensamento; não lhe era permitido discutir sobre a própria formação nem compreender as implicações sobre os atos de currículo (MACEDO, 2011). O professor foi treinado para ensinar, em linha de mão única, de uma sociedade com modelos etnocêntricos impostos pela Europa, com saber monocêntrico. Aprendeu o efeito do homem cordial, apresentado por Buarque de Holanda (1936). Dessa forma, Macedo mostra os (pré)juízos epistemológicos, já que não se intencionava formar docentes em complexidade de conhecimentos, o que resultou em práticas pedagógicas opressoras (FREIRE, 1989) da colonialidade do saber e do ser (MIGNOLO, 2017)

Por outro lado, esse professor foi vinculado a uma escola, com formato inspirado nas prisões do século XIX: salas fechadas, estilo panóptico[6]; conhecimento seriado; disposição enfileirada das carteiras; legado trazido da Igreja assemelhando aos sermões, onde alguém que sabe está à frente e ensina; enquanto quem ouve, deve receber e repetir, de igual modo (SODRÉ, 2012); para atender a necessidade da educação em massa, na utilização das tramas do disciplinamento, como demonstração de poder e autoridade; indicando uma física social de distanciamento e prática de dominação (OLIVEIRA, 2016)

Antonio Nóvoa (2017) informa que a escola de hoje continua com a mesma afeição de há três séculos: o tempo pedagógico, o espaço de convivências, os móveis, a forma da atuação docente e o ensino simultâneo. Entretanto, isto não mais é válido; está posto para o professor, mas para o aluno e para a sociedade não é mais um projeto que possa atender aos estudantes deste século; não tem mais atração, não produz novidade no conhecimento. Esta escola não acompanha as mudanças que validam as ações afirmativas para superação do racismo da discriminação racial.

Muniz Sodré (2012) traz uma sequência de orientações: educar, socializar, capacitar individualmente o sujeito; descolonizar as ideias que formam a mente do professor; abrir o pensamento para a diversidade cultural: ao analfabetismo; cultura negra e indígena; ao camponês; contemplar a ecologia de saberes. Assim, promover a

[6] Ideia difundida por Foucault (1997) ao estudar o conceito de Sociedade Disciplinar.

ruptura de valores arraigados na família e comunidade. Alarcão e Canha (2013) defendem que é insuficiente apenas uma formação inicial sólida para garantir boa atuação em toda trajetória do professor. É necessário recomeçar de forma coletiva. É nas trocas diárias com os pares que os professores estarão descobrindo novas estratégias para trabalhar dentro de uma perspectiva decolonial.

2.2 Descolonização da linguagem e do olhar docente – fundamental no convivo antirracista

O docente do século XX herdou uma linguagem carregada de estigmas, intolerância e preconceitos, provenientes do sistema colonizador. Seguidor da beleza clássica e estética, olha para alunos que fogem desse padrão e usa as expressões: “a beleza dele não anula a sua”; “bonitinho”; “engraçadinho”; “ajeitadinho”. Recrimina a variante de falantes da zona rural ou vindos de classe econômica pouco favorecida, onde acontece o fenômeno do rotacismo–assimilação do /l/ por /r/, como em: “crasse”, por classe; “pobrema”, em vez de problema; “pranta”, em vez de planta; “chicrete”; (CALVET, 2002; BAGNO, 2007) ou “tauba”, por tábua; ou por hipercorreção: “galfo”, em vez de garfo; “malmita”, por marmita.

Impregnado em um vocabulário transmitido pelos avós, muitos docentes nem se apercebem de atitudes racistas e discriminatórias, ao usarem expressões, como: “Denegrir; ” “dia de branco”; “negrinha”; “será o benedito”; “mercado negro;” “magia negra”; ovelha negra”; “o preto no branco; ” “não sou tua nega; ” “cabelo ruim; ” “cabelo de bombril”; “a coisa tá preta; ” “lista negra; ” “moreninha;” “fulano conversa igual a nega do leite”; “ele(a) é negro(a), mas... é estudioso; inteligente; esforçado; é bonito(a)”. Outras expressões características de racismo: “meia tijela”; “negro(a) com traços finos”; “cor do pecado”; “samba do crioulo doido”: “feito nas coxas”; “criado mudo”, “ agora nego quer se justificar”, uma variedade. Assim, em sala de aula, o professor se expressa de forma ofensiva pelo hábito constante na comunicação.

No aporte do “homem cordial”[7], o brasileiro é um povo dissimulado, que não se vê racista, mas no carnaval de 1985, o músico Luiz Caldas fez sucesso com o “fricote”[8]:

Nega do cabelo duro

[7] Buarque de Holanda (1936)
[8] Estilo musical que deu origem ao Axé

Que não gosta de pentear
Quando passa na Baixa do Tubo
O negão começa a gritar:
Pega ela aí, pega ela aí
Pra quê? Pra passar batom?

A produção musical foi inspirada em fato real acontecido em uma cidade de convivência do autor, em momento de descontração em um bar, de acordo com em entrevista dada pelo músico – autor.[9] Do ponto de vista decolonial, é preciso preocupar–se com a base de discursos produzidos em sala de aula. Se a partir de simples produções dos alunos do Ensino Fundamental não transparecem ideias de julgamentos: pretos, como ignorantes; árabes, os fanáticos; a barbaridade identifica o judeu; ao indígena, atribui–se a preguiça.

Como também, discursos sangrentos, produtos de crescente malevolência: da antipatia, da raiva, do ódio. É imprescindível desencorajar atitudes rivais, através da linguagem odiosa e desqualificadora. Fanon (2008) mostra que atitudes como essas refletem a colonização da mente e do corpo dos seres humanos, mas a melhor opção para descolonização do ser é posicionar–se em um novo espaço enunciativo, permitir–se um novo momento de atos de fala.

Outro aspecto que precisa ser descolonizado no docente é o olhar. Ele precisa vê o aluno como um ser que possui vida, uma família, uma história; estimulá-lo a valorizar a cultura de seus antepassados; atribuir dignidade ao viver de cada aluno; considerar a realidade do cotidiano de cada um, pois muitos além da condição social, são importunados pela própria essência do ser negro. Não poucas vezes, é possível observar que alguns professores têm uma relação mais direta e afetuosa com alunos de "cor clara", quanto aos de "cor negra" não há muita proximidade, conversa apenas o necessário.

Luciana Ballestrin (2013) sustenta a necessidade de surgir outra ideologia, onde o sujeito epistêmico não apareça rotulado por cor, raça, classe ou língua. Não é uma substituição ou afastamento do colonialismo, mas uma renovação de mente, pois que o escravagismo de "molestamento"[10] físico deixou de existir, mas o poder hegemônico eurocêntrico tem sobreposto ao ser e ao saber. Walter Mignolo (2005) faz a provocação

[9] Fonte: Wikipédia; verbete, Fricote.
[10] Uso intencional do vocábulo para expressar o para além das agressões físicas; as morais e intelectuais.

e convoca todos a uma desobediência epistêmica, de forma a transgredir, criar uma identidade política e desvincular–se de conceitos,

> [...] substituir a geo- e a política de Estado e de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e política de Estado de pessoas, língua, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, que foram racializadas[...] (MIGNOLO, 2005, p.4)

Boaventura Santos e M. Paula Meneses(Orgs 2010) convida a conhecer a diversidade da Epistemologia do Sul, ultrapassar a linha abissal e ver que no outro lado também há um conhecimento, resultado de experiências que serviu de base para o que hoje se chama Ciência. Assim, deve–se aprender a olhar sobre a beleza do existir, a fim de superar a violência. Lançar outro olhar sobre os povos que se uniram na formação do povo brasileiro é um antídoto contra a xenofobia. De maneira metafórica, esse autor mostra que as linhas abissais por vezes sofrem abalos. Neste momento histórico, no Brasil, grande abalo está movendo as estruturas do racismo, este cisma será potencializado pela formação e atitudes de enfrentamento do professor contra todo tipo de discriminação para manutenção da equidade racial em sala de aula.

2.3Estrutura político – pedagógica: apoio no enfrentamento do racismo na escola

A despeito de Leis, Diretrizes e muitos enfrentamentos sobre as causas étnico – raciais, a escola ainda está distante do processo e o professor tem dificuldades em resolver os problemas diários resultantes dos conflitos raciais entre os estudante no ambiente escolar. O preparo consubstanciado para este professor tem sido assunto muito discutido.

O Ministério da Educação apresentou texto referência a Base Nacional Comum Curricular (2019) que prevê formação inicial e continuada para o professor da Educação Básica com fins a aquisição de novas competências para a educação do século XXI. Diante da síntese das aprendizagens apresentadas em dez competências, é pertinente ressaltar a de,

> 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. [...] 3.Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (MEC,2019, p. 14)

Observa –se que a Lei propõe lançar mão dos conhecimentos construídos historicamente para formação de uma sociedade justa e inclusiva. bem como valorizar as manifestações; como também precisa haver valorização das manifestações culturais. Mas, a atuação da escola não tem produzido efeitos satisfatórios que venham influenciar na construção de uma sociedade inclusiva. Ao professor tem sido responsabilizado maior desempenho no combate a discriminação racial. Por isso, Patrícia Andrade e M. Aparecida Barreto (2013) propõem que a escola seja um "veículo de implementação e efetivação de uma educação que tenha como eixo central o respeito à diferença e aos direitos sociais de todos, reconhecendo a partir das inquietações epistemológicas e políticas a necessidade de apostar em processos de emancipação sociais."(p.30)

Dessa forma, essa tarefa ultrapassa ao aperfeiçoamento intelectual do professor; precisa de um trabalho sistêmico: envolvimento dos Conselhos Escolares, Departamentos, Secretarias, Universidades, Conselhos Tutelares, Associações de Bairro, Ministério Público; o próprio Sistema de Ensino organizar na matriz curricular as relações étnico – raciais. Luiz Campos (2017) traz a complexidade do racismo, por isso, a necessidade de uma rede de fortalecimento, visto que há uma carga política embutida, o que ele analisa em três dimensões: a primeira – entende o racismo como uma ideologia que considera inferior grupos com marcas ou origens específicas; a segunda – mostra que as atitudes, práticas ou comportamentos preconceituosos e/ou discriminatórios têm uma causa; a terceira - crê que o racismo tomou modelagens sistêmicas atuais.

De qualquer maneira, além da formação do professor, precisa-se de um aparato político – pedagógico para o embate dos problemas étnicos – raciais; não apenas com base no senso comum, o professor deverá tomar decisões com base em uma epistemologia de redes, com um fazer dialogado dentro de um coletivo de ideias convergidas. Gustavo Forde (2017) chama a atenção para importância desse trabalho em rede, pois os conflitos dentro do ambiente escolar acontecem em dois aspectos: um aberto, claro e direto, manifestado por meio dos xingamentos, desrespeitos, agressões verbais e até físicas.

Mas, existe outro, o racismo implícito, talvez em grau de periculosidade maior, pois é imperceptível, à primeira vista – o silêncio pedagógico do currículo escolar, dos materiais didáticos, das imagens que circular ou deixam de circular no ambiente escolar. Muitos símbolos e imagens que aparecem nos murais da escola são representações de

um grupo social eleito pela hegemonia, que fortalecem a ideia da branquitude. Mesmo, o Brasil sendo o segundo país no mundo em pessoas negras, não existe representação qualitativa, as crianças, adolescentes e jovens não se veem representados em materiais didáticos, nos currículos escolares, não aparecem em imagens nos murais da escola.

Nilma Gomes (2019) compreende este silencio como a Pedagogia das ausências, sendo que essa Pedagogia surgiu para transformar em presença a voz, a imagem, o respeito, a dignidade; o fortalecimento da cor, dos aspectos culturais, políticos e corpóreos, que juntos formarão a identidade do povo negro brasileiro. Através de forças de resistência surgiram os saberes identitários – trouxe ao debate a noção da palavra raça com ressignificação e sentidos: político-social, não mais com ideia de genética, mas raça no sentido de afirmação de identidade ancestral; mudanças no padrão do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para autodeclaração de cor, como política de igualdade racial, entre outros.

O material didático é outro apoio para consecução do enfrentamento feito pelo professor. Muitos livros trazem a ideia estereotipada do negro apenas escravo, maltratado, em situações de subalternização: empregada doméstica, com um fardamento sem estética; cabelo amarrado de forma antiga; imagens que produzem um estado que vergonha a criança negra, adolescente e jovem negros.

Gomes (2019) mostra que os aspectos estético-corpóreos – devem ser compreendida como parte do direito da vida e da cidadania, é um direito que suscita a uma ancestralidade e estimula a afirmação de identidades. Por isso, o material didático precisa também conter a beleza negra; a história da luta, mas também os avanços de grupo que luta, para que o estudante consiga construir o processo imaginário, visualizar o próprio futuro e seja motivado a continuar o movimento pela equidade racial.

Gustavo Forde (2017) compreende que o novo currículo escolar deve reescrever a história brasileira e africana de forma a trazer à consciência do estudante os grandes impérios da África que produziram conhecimento em todas as áreas que estão espalhados pela diáspora. O livro didático precisa trazer o conjunto de narrativas que fazem de África um continente diferenciado, para tirar a imagem reproduzida sobre os negros como sendo são primitivos, selvagens e que não produzem ciência nem tecnologia. É preciso ainda que sejam vistas outras narrativas, de outros grupos: dos negros, índios , para que cada criança se reconheça em suas próprias história, mas no convívio amigável e justo entre elas.

2.4 Práticas decoloniais em sala de aula

Por quase quinhentos anos, o Brasil foi regido por uma pedagogia subalternizante, de negação e desumanização do outro, conforme Mignolo (2014). Santos e Meneses (Org 2010) questiona os duzentos anos sob uma episteme europeia avassaladora de produção e reprodução do conhecimento descontextualizados que levou a consequentes exclusões da forma de pensar dos demais povos do mundo. Neste linhame, aconteceram as práticas pedagógicas em sala de aula e escola caminhou como mediadora das desigualdades.

Mas, o século do conhecimento, da velocidade, de novas experiências, de revisitação sob outra perspectiva, exige uma nova maneira de ser e de estar no mundo. Apesar de se viver em tempos incertos (BAUMAN, 2007), mesmo sob a égide da democracia, há riscos, visto que o estudante ainda pensa como os pais deles. Há incerteza de como o jovem irá superar o próprio racismo. Já que, a escola continua a mesma. Refletindo sobre o sentimento do músico, filósofo e poeta futurista Belchior,

> Não quero lhe falar, meu grande amor / As coisas que aprendi, nos discos
> Quero lhe contar como eu vivi / E tudo que aconteceu comigo
> [...]
> Sei também que qualquer canto / É menor que a vida de qualquer pessoa
> [...]
> Por isso, cuidado meu bem / Há perigo na esquina
> Eles venceram e o sinal / Está fechado para nós
> Que somos jovens / Você me pergunta pela minha paixão
> Digo que estou encantado
> Com a nova invenção
> [...]
> Pois vejo vir no vento / O cheiro da nova estação
> [...]
> Minha dor é perceber / Que apesar de termos feito tudo
> [...]
> Ainda somos os mesmos e vivemos [...] Como os nossos pais.
> (FERNANDES, 1976)

Assim, caminha o professor no século XXI: ama o passado e não percebe que o novo sempre chega para ele. Como estratégias para um repensar a educação desse novo século, António Nóvoa (2017) revisita diversificadores para a prática pedagógica na era do conhecimento: autonomia dos estudantes; diferenciação pedagógica; personalização das aprendizagens. Daí vêm os desafios do professor, levar a educação e o ensino de acordo com o ritmo de cada aluno, a partir da vivência, observar a motivação de cada

um; o desenvolvimento cognitivo respeitado; cada aluno deve aprender conforme o próprio compasso, produzir as próprias narrativas, conforme o legado de ancestralidade.

Assim, como a ciência biológica personaliza medicamentos, de acordo com a matriz genética de cada indivíduo, a escola brasileira precisa trabalhar as história de seus povos de forma justa, em que cada estudante se reconheça através das representações de pertencimento ao seu grupo/raça, mas de forma equitativa: negros, brancos e índios construam a própria identidade por meio do entrelaçamento das matrizes, formando um conjuntos de saberes de fatos brasileiros. Entretanto, a estrutura ambiental e didático-pedagógica da escola, em modelos colonialistas, não será possível atender a requisitos do ensino na complexidade das relações – étnico – raciais.

Por outro lado, a escola tem a missão de educar pessoas por meio do conhecimento. Ademais, não há educação formal sem o conhecimento, pois que as demais redes, educam: a família, com o afeto; a sociedade, pela tradição, mas a escola é o centro que gerencia o conhecimento. A escola precisa propor estratégias para que o aluno crie, descubra e pertença. Deve haver o fomento à curiosidade, à cooperação, à dialogia; aluno pesquisador; a alfabetização científica; a pedagogia do trabalho coletivo, na construção do conhecimento.

Não diferente no enfrentamento do racismo na educação, a escola deve funcionar como difusora do conhecimento das culturas formadoras do povo brasileiro, mas com maior ênfase naquelas que por muitos séculos ficou na invisibilidade, assim como as culturas do negro e do índio. Através do ensino, reagir as diversas formas de violência contra as discriminações e racismos; o espaço escolar deve ser de promoção da equidade, por meio da pedagogia decolonial.

Portanto, pequenas ações pedagógicas, atos do currículo (MACEDO, 2011), poderão mudar a situação da escola hoje. Promover uma cultura de respeito e alteridade. Apesar de o povo brasileiro ser resultado do encontro de três grupos ancestrais, apenas um grupo sobressai, como regra (a colonialidade). Assim, as ações da escola devem estimular a visão do lugar do outro na construção da identidade desse povo; defrontar pela dignidade do outro; considerar as diversas forma de conhecimento como legítimas; provocar uma reeducação nos modos de ver, falar, sentir e agir para com o outro e em especial o estudante negro, diante das atitudes discriminatórias.

O professor precisa criar um ambiente de aprendizagem, onde aconteça o diálogo, estudo, pesquisa, discussão, desenvolvimento de projetos, resolução de problemas. No

confronto com as atitudes de hostilidades a raça é necessário envolver toda a comunidade: alunos, colegas de trabalho, pessoal administrativo e pedagógico, gestão escolar e família; com atenção voltada para como a família se relaciona com esse assunto, de que maneira o estudante negro é tratado no meio familiar.

Patrícia Andrade (2017) propõe que o material didático deva garantir também a representação da história de luta do povo negro; as narrativas devem ser disponibilizadas como conteúdos que vão compor o quadro imaginário do estudante negro. Rildo Cosson (2012) sugere formar comunidade de leitores, prática de leitura dentro e fora da sala de aula; utilizar recursos de intertextualidade, tipos textuais; desmitificar que só os intelectuais leem e produzem literatura, promovendo a descolonização da linguagem literária; realizar diálogo com obras dos diversos grupos étnicos, a partir da produção textual da atualidade; realizar estudo dos gêneros discursivos como elemento de transgressão, possibilidade de uma nova ordem.

Realizar o letramento étnico – racial em uma sociedade racista não é apenas o decifrar do código linguístico, mas leitura de mundo que se dá através de imagens, símbolos, cores, gestos, estados e situações, sublinhares. O novo olhar também deve acontecer sobre as produções realizadas pelos alunos. A diversidade de ideias, a partir de escritores brasileiros, nacionais e regionais que têm se dedicado a temática racial inclusiva. O estudante precisa ter um olhar valorativo sobre suas raízes; o que é produzido também em sua cidade: arte, música, cinema, literatura.

Além da sala de aula, o espaço de educação deve margear – se para além dos muros da escola. O professor precisa descobrir quais os suportes educativos da cidade, espaços e pessoas, o que Freire (1989) chama de cidade educadora. Neste momento de luta histórica, o professor deve ser criativo, organizado, perspicaz, para que través de estratégias conjuntas, aconteça a reeducação dos estudantes, em consequência da comunidade, com vistas ao combate a discriminação racial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise do corpus da pesquisa, quanto a formação e atualização docentes para enfrentamento de assuntos da ordem étnico– raciais, variantes foram consideradas: o professor é portador de um currículo construído com valores de momento histórico marcado pelo colonialismo, o que dificulta maior dinamicidade na atuação em sala de

aula (MACEDO, 2011); o olhar e a linguagem dele ainda são moldados pelo sistema eurocêntrico (QUIJANO, 2005). É preciso, portanto, além do fortalecimento intelectual docente, grupos de apoio que trabalhem na mesma convergência de sentidos, já que a educação somente terá resultados significativos dentro de uma rede de conversações.

Figura 1- Estrutura mínima para combate ao racismo na escola



Fonte: autoral

Dessa forma, o docente conseguirá apreender e atribuir novos conceitos a cultura, contemplar a ecologia dos saberes (SODRÉ, 2012). Por que a escola tem a responsabilidade de tensionar a sociedade para a mudança, mas a atuação de cada segmento em favor dos direitos da comunidade negra trará resultados excelentes. No ponto de confluência está a estrutura político – pedagógica que direcionará ações diárias equânimes; estas diluirão o exclusivismo das ideias de branqueamento. Práticas antirracistas na escola influenciarão meninos e meninas negros a retirarem capa da branquitude e experimentarem a busca da própria essência racial.

A Escola é um espaço privilegiado para discussão das relações étnico-raciais. Ela deve provocar a participação de todos os segmentos da sociedade a participarem de atividades que fortaleçam as ideias de antirracismo. Cada grupo social será responsável por devolver a dignidade racial de crianças, adolescente e jovens, que vivem subalternizados e invisibilizados, a fim de que possam se apropriar da identidade que lhes fora negada pelo contexto histórico colonizador. Portanto, com o aporte político-pedagógico, as práticas educativas devem seguir o processo que reconheça cada um como sujeito de direito, (BRAGATO, 2015) em que o estudante se aperceba na construção da própria identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola da era do conhecimento ainda não está pronta para receber os cidadãos resultantes das conquistas advindas da negritude e da afrobrasilidade. Como ponto de convergência está o professor, com identidade construída através de um processo opressor, com mente limitada; olhar diferenciador e práticas pedagógicas conservadoras. Nas salas de aula estão crianças, adolescentes e jovens iniciadas no jogo de observações de direitos humanos, como também outros que persistem a não considerar que todos são humanos, por isso devem dispor dos mesmos direitos. Esse jogo ideológico provoca conflitos, mas o professor ainda não consegue mediar tais situações, necessitando de urgente formação para emancipação e reconstrução identitária.

A formação continuada do professor deve despontar como elemento de ruptura com os processo coloniais construídos em modelo básico durantes muitos séculos. Isto trará a possibilidade de vislumbrar saídas estratégicas capazes de confrontar, ressignificar valores; criar um novo olhar sobre a educação contemporânea, que é portadoras de multiplicidades de vieses, para a tender a necessidade de novo trato pedagógico comprometido com posturas antirracistas.

Portanto, é imperioso que o professor entre em um processo de transformação de mente, da linguagem, do olhar; buscar novas maneiras de ser e de estar frente a atitudes discriminatórias. Através de uma política – pedagógica sistêmica, possa aperfeiçoar-se e contribuir na difusão de uma política educacional envolvida na desconstrução de atitudes de violência contra o negro e demais grupos que sofrem discriminações dentro da escolar, de forma que cada estudante seja tratado de forma equânime dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração**: **uma relação para o desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, 2013.

ANDRADE, P. G. R. **Temas em Educação: Relações Étnico-Raciais e a Educação**. Entrevista cedida a TV da Universidade Federal do Espírito Santos em Parceria com o Centro de Educação, mediada pelo prof. Dr. Edgard Rebouças. Postada em 20.11.2017, por Laufes CE.

Disponível em: encurtador.com.br/fjms0
Acesso em: 12.06.2020

AUGÉ, M. Não Lugares: **Introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.Coleção travessia do século.

BAUMAN, S. **Tempos líquidos.** Tradução de Carlos Alberto Mederios. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: **o que é, como se faz?** 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, M. A. S. C.; ANDRADE, P. G. R. Práticas Educacionais Inclusivas e a Formação de Professores: contribuições do núcleo de estudos afro-brasileiros da ufes. In: **Africanidade(s) e Afrodescendência: perspectivas para formação de professores**. Vitória: EDUFES, 2013.

BELLASTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial.** Brasília: Revista de Ciência Política, nº 11, mai/ago, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988[2020]**. São Paulo: Editora Foco, 2020.

_____. **Lei nº 10.639/2003:** História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo Escolar. Brasília: MEC, 2003.

_____ . **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª versão, Brasília: MEC, 2019.

BRAGATO, F. F. **A lógica da colonialidade e a negação de direitos.** Palestra ministrada durante a segunda etapa do eventos "Conversações Interculturais no Sul Global", que aconteceu nos dias 20 e 21 de novembro de 2014, na Unisinos, em São Leopoldo/RS.
Publicado por: Núcleo de Direitos Humanos - Unisinos em 22.02.2015
Disponível em: encurtador.com.br/gouw9
Acesso em. 10.06.2020

CALDAS, L.; (C. P.). **Fricote**. Album: Magia, 1985.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

.CAMPOS, L. A. **O Racismo em três dimensões: uma abordagem crítico-analítica.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Ciências Sociais. V 32, nº 95, 2017.
Disponível em: encurtador.com.br/emvCT
Acesso em: 12.06.2020

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Portugal: Ulisseia, 1965.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, A. C. G. B. F. **Como nossos pais**. Album, Alucinação. 1976.

FORDE, G. **Temas em Educação: Relações Étnico-Raciais e a Educação.** Entrevista cedida a TV da Universidade Federal do Espírito Santos em Parceria com o Centro de Educação, mediada pelo prof. Dr. Edgard Rebouças. Postada em 20.11.2017, por Laufes CE. Disponível em: encurtador.com.br/jJK35
Acesso em: 12.06.2020

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **A pedagogia da Indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, N. L. **O que é Pedagogia Decolonial?** Mesa apresentada no II seminário de formação política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Culturais, com as Pesquisadoras Catherine Walsh e Nilma Lino de Gomes e mediação da Vera Candau, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
Postado por: TVUERJ, em 2019.
Disponível em: https://cutt.ly/8ul3xGz
Acesso em: 12.06.2020

HOLLANDA, S. B. **Raizes do Brasil**. José Olympio Editora, 1936. Coleção Documentos Brasileiro. Dirigida por Gilberto Freyre.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo, Formação em Ato?: Para compreender, entender e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MIGNOLO, W. Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colectión Sur Sur CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

_____. **O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista cedida a Javier Lorca, publicada no jornal argentino (08.07.2014) traduzido por André Langer.

Publicada em 11 de julho de 2014. Na página eletrônica do Instituto Humanitas Usininos.
Disponível em: https://cutt.ly/Pul3yMm
Acesso em: 09.06.2020

_____. **Colonialidade – O lado mais escuro da modernidade.** Tradução de Marco Oliveira. Rio de Janeiro, PUC. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº vol. 32, nº 94/junho, 2017.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. Revista Ciência e Saúde Coletiva. Abril de 2014.

NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho e Formação Docentes no século 21**. Palestra realizada em 31.05.17, promovida pelo Sindicado de Professores de Novo Hamburgo.
Publicado em: 06.06.17
Disponível em: https://cutt.ly/nul3Pa7
Acesso em: 09.06.2020

OLIVEIRA, S. R. **O Panóptico Escolar, ou o tempo disciplinar: elementos para uma microfísica das relações fetichistas educacionais.** Rio de Janeiro: e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). V.5, nº 9 – junho de 2016.
Disponível em: Incorrect link or contains illegal characters
Acesso em: 12.06.2020

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
Disponível em: encurtador.com.br/ehpKR
Acesso em: 10.06.2020

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação**: **Diversidade, Descolonização e Redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez. 2010.

GEOGRAFIA COM ARTE: A ludicidade no Ensino Médio

Joélica Pereira de Lima [1]
Leonardo Gomes da Silva [2]

RESUMO

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens, seja por meio de jogos eletrônicos, internet e outros meios midiáticos. Mas tecnologias não tão modernas – conhecidas assim por estarem presentes há séculos, à despeito da mídia impressa, por exemplo, ou até mesmo a televisão, estão ainda muito presentes no cotidiano populacional. A televisão encontra-se presente nos mais variados âmbitos da sociedade, e pode proporcionar aos educadores uma ferramenta relevante à formação de cidadãos críticos. Os desenhos animados, dessa forma, tão presentes no dia a dia dos alunos, tornam-se instrumentos que transmitem informações da atualidade, fornecendo certa representação do mundo, isto porque as significações transmitidas pela televisão são apropriadas e reelaboradas pelos alunos a partir de suas próprias experiências. Fica evidente, portanto, a proposta do presente estudo em utilizar-se dos desenhos animados como documentos para uma prática educacional que chame a atenção para o incentivo ao debate nas escolas e, dessa forma, suprindo a problematização da falta de interesse do alunado e a falta de recursos didáticos presentes em algumas instituições, levando aos educadores um recurso didático auxiliar às aulas de Geografia, além de desenvolver o pensamento crítico no aluno diante dos meios de comunicação.

Palavras-chave: Desenho Animado, Ensino de Geografia, Recurso didático, Pensamento crítico, Aula de campo.

INTRODUÇÃO

Percebe-se nas escolas um enfoque nas chamadas *novas tecnologias* – internet, jogos eletrônicos. Nessa corrida tecnológica por aparelhos sempre mais modernos e atuais, os ambientes educacionais muitas vezes não contemplam o uso das "velhas tecnologias", tecnologias não tão recentes, como filmes, músicas, histórias em quadrinhos e desenhos animados, como prática lúdico-educativa no desenvolvimento do pensamento crítico geográfico no Ensino Médio.

Vivemos nessa era em que a corrida por aparelhos modernos e mais tecnológicos é uma constante. Nessa corrida por inovação, muitas vezes, é negligenciada a realidade do educando

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (UEPB). Especialista em Fundamentos da Educação (UEPB). Graduada em Licenciatura Plena em Geografia (UEPB). Professora efetiva da Rede Pública Estadual da Paraíba, desde 2013. Leciona desde 2008. Membro dos Grupos de Pesquisa: Ensino de Geografia, UEPB/DGP/CNPq; O círculo de Bakhtin em diálogo, UEPB/DGP/CNPq. Cuité-PB, Brasil. Contato: joelicalima@gmail.com
[2] Graduando em Filosofia (UNIASSELVI). Licenciado em Química (UFCG). Técnico em Segurança Pública na Rede Pública Estadual da Paraíba (PMPB), desde 2014. Cuité-PB, Brasil. Contato: leosilvact122@gmail.com

– falta de acesso a tais aparelhos. As velhas tecnologias (aquelas já conhecidas pela população e de fácil acesso), por sua vez, são consideradas ultrapassadas e "fora de moda", mas são estas que estão mais próximas dos alunos, presentes em seu cotidiano. Assim, os desenhos animados são desconsiderados por muitos como recursos didáticos, já que se fazem presentes apenas como forma de "lazer" ou "passatempo".

Nesse contexto de tecnologias ao qual se depara a sociedade atual, a linguagem torna-se uma linguagem da informação, onde a televisão tem um papel bastante significativo na formação social do cidadão, uma vez que fornece significações acerca do universo cotidiano do telespectador e se encontra presente em grande parte dos lares e estabelecimentos.

Segundo Barbosa (2006), a utilização dos meios audiovisuais como recurso didático na sala de aula não é nenhuma novidade, mas sua utilização nem sempre é própria, sendo utilizado muitas vezes apenas como uma forma de dinamizar as atividades escolares, ou para suprir uma eventual falta de planejamento de aula, ou ainda como uma solução temporária para a carência eventual de professores.

Todavia, quando utilizada de maneira correta, o que outrora parecia fútil – considerado, muitas vezes, até mesmo uma "perda de tempo" –, a televisão torna-se uma ferramenta lúdico-educativa significativa, pois o "lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto de divertimento ou como forma de descarregar tensões, mas também como uma forma de penetrar no âmbito da realidade" (NEGRINE, 2001, p. 41).

Dessa forma, os desenhos animados – que não são exclusivos das crianças, mas exercem grande fascínio sobre todas as faixas etárias – tornam-se instrumentos que transmitem informações da atualidade, fornecendo certa representação do mundo. Mas até que ponto eles podem ser úteis na Educação? Há necessidade de produção de desenhos animados específicos para a sala de aula?

Com base no exposto, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a importância do processo lúdico-educativo no Ensino Médio Inovador (hoje Ensino Integral) a partir dos Desenhos Animados, fonte de entretenimento e aprendizagem, contando com a parceria da Professora de Artes e do macrocampo (disciplina complementar) de Produção e Fruição das Artes.

Por ser a linguagem contemporânea informativa, permeada de imagens, a televisão tem um papel bastante significativo na formação social do cidadão, uma vez que fornece significações acerca do universo cotidiano do indivíduo. Não se pode, dessa forma, desconsiderar a televisão, sendo ela um eletrodoméstico muito presente nos ambientes da sociedade, como mostra Lima (2011; 2014). A utilização dos meios audiovisuais como recurso

didático na sala de aula não é novidade, mas quando utilizada da maneira correta, segundo Lima, Silva e Melo (2020), torna-se uma ferramenta relevante para o estímulo do pensamento crítico do aluno.

A presente pesquisa foi realizada no ano de 2014, com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, sendo contemplado com o Prêmio Mestres da Educação, oferecido pelo Governo Estadual da Paraíba. Foi realizado um estudo sobre a influência dos desenhos animados no cotidiano dos educandos e a capacitação do docente com as atividades lúdico-educativas e midiáticas, no caso do desenho animado, com os alunos do Ensino Médio Inovador (ProEMI - atual Ensino Integral), na E.E.E.M. Orlando Venâncio dos Santos, no município de Cuité-PB.

Neste cenário é que se propõe que a escola e os educadores, sejam eles da área geográfica ou não, possam se beneficiar de tais estudos nessa área de interface entre a Educação e o Desenho Animado, com intuito de poder estabelecer ligações entre o universo televisivo e a atuação como ser social, orientando os jovens a partir desse universo no qual a televisão tanto se apropria. O desenho animado pode apresentar-se, assim, como uma ferramenta lúdico-educativa tanto de aulas geográficas quanto de vivências sociais.

OS DESENHOS ANIMADOS E A LUDICIDADE NO ENSINO MÉDIO

As salas de aula estão permeadas de um Ensino Tradicional, onde a leitura exagera e a memorização são formas de avaliação de aprendizagem por parte de muitos educadores. Outros docentes negam-se a acompanhar as mudanças da sociedade, permanecendo estagnados e sem atualização, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Com esse ensino conservador, os jovens perdem o interesse no ambiente escolar:

> A grande maioria dos professores da rede de ensino sabe muito bem que o ensino atual da Geografia não satisfaz nem ao aluno e nem mesmo ao professor que o ministra [...]. O livro didático tornou-se a "bíblia" dos professores e nem sempre as editoras colocaram no mercado livros com um mínimo de seriedade e veracidade científicas (OLIVEIRA, 2005, p. 137).

Isso sem falar que o livro didático contém muitas ilustrações e exemplificações que estão longe da realidade do aluno. Como aponta Vesentini (2005), não é uma questão de "moda", como alegam alguns que recusam a se renovar e ler obras novas.

Diante disto, a escola precisa se dar conta que através do lúdico os alunos têm chances de crescerem e se adaptarem ao mundo coletivo. A questão fica sobre o fato de as escolas afastarem essa ludicidade da vivência dos alunos no Ensino Médio, ao invés de aproveitarem

como instrumento facilitador da aprendizagem, o que demonstra uma postura que nega a cultura juvenil da ludicidade. As atividades lúdicas devem ser pensadas no sentido de promover aprendizagens significativas, como mostra Carlos (2005, p. 07):

> Refletir sobre o modo como se ensina, os conteúdos, os instrumentos que se utilizam (e os modos como podemos utilizá-los) apresenta-se, hoje, como fundamental. O que não implica abdicar dos instrumentos técnicos, mas trabalhar com as possibilidades, sempre ampliadas, da troca ou divulgação constante de novas informações.

Dessa forma, o educador deve buscar meios de atrair a atenção de seus alunos, buscando uma compreensão de si e da realidade como algo concreto que é criado e recriado no cotidiano, pois, como mostra Cavalcanti (2002), a prática e a teoria da educação, com base em projetos diferenciados, têm experimentado alterações e enfrentado dilemas e polêmicas para conseguir continuar cumprindo tarefas sociais relevantes:

> O saber ensinado está longe de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quanto mais transformá-lo [...]. O que assistimos é um processo do qual também participamos, onde professores e alunos são unidades que se opõem e se distanciam, perdendo, o que é terrível, o elo principal da ação pedagógica (a relação professor-aluno) e o momento da produção do conhecimento, na sala de aula (OLIVEIRA, 2005, p. 11-12).

Esse elo deve ser reconectado por meio de práticas que aproximem professor-aluno. Partindo do conhecimento adquirido através da observação do meio circundante, o aluno deve ter oportunidade de contribuir para a elaboração de um arcabouço formado por conceitos e categorias que lhe permitam interpretar, de forma cada vez mais profunda a realidade que o cerca, ao invés de apenas absorver aquilo que lhe ensinam.

> Há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais célebres que certamente virão (PONTUSCHKA, 2007, p. 112).

Assim, há uma necessidade de se trabalhar a ludicidade no processo pedagógico da Geografia no mundo contemporâneo, como uma forma de união desse elo que outrora fora quebrado, pois "o lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto de divertimento ou como forma de descarregar tensões, mas também como uma forma de penetrar no âmbito da realidade" (NEGRINE, 2001, p. 41). Sendo indispensável ao profissional pedagogo a incessante procura por meios que o auxiliem em sua prática educativa, podendo considerar como ferramenta favorável o avanço tecnológico o qual nos encontramos.

A escola precisa se dar conta que através de outros recursos didáticos, e não somente o livro didático, os alunos têm chances de crescerem e se adaptarem ao mundo coletivo.

Nessa perspectiva, as novas tecnologias que se denominam entretenimento, podem ser utilizadas para uma discussão educativa que atrai a atenção e interesse dos estudantes. A partir de uma linguagem própria, a imagem reconstrói a realidade com base em um contexto histórico e tem o poder de construir uma ilusão que imita a realidade. Não se pode desconsiderar que a TV se transformou em eletrodoméstico do qual já não se abre mão. É um objeto técnico-eletrônico que habita os lares, bem como as escolas, restaurantes e outros ambientes da sociedade:

> Nossa vida cotidiana é cada vez mais invadida por uma profusão voraz de imagens. A televisão que assalta as nossas casas, a propaganda comercial que invade as ruas e, mais recentemente, o computador que gera uma nova segregação de convivências (de linguagem e tempo-espaço), espalham imagens visuais nas mais diferentes escalas e nos transferem uma sensação permanente do esvaziamento da realidade pela ficção representacional (BARBOSA, 2006, p. 111-112).

A televisão encontra-se presente nos mais variados âmbitos da sociedade, proporciona aos educadores uma ferramenta relevante à formação de cidadãos críticos, uma vez que é "fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos quanto ao espaço vivido. Estas referências emergem das suas experiências e textualizações cotidianas" (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 09).

Mas a programação televisiva pode ser utilizada como instrumento educativo? Como o educador pode utilizar-se dos desenhos animados em suas aulas? Ao assistir desenho animado em casa, com orientação prévia do educador na sala de aula, o aluno pode aprender em seu momento de lazer? Os desenhos animados, presentes no cotidiano dos jovens, podem ser utilizados na sala de aula? Segundo pesquisas realizadas por Lima (2011; 2014), as animações são ferramentas relevantes ao docente e com grande ludicidade para ser trabalhado no Ensino Médio.

Sendo uma ferramenta de fácil acesso ao educador e ao educando, não se propõe a tarefa de elaboração de vídeos para serem utilizados em sala de aula ou apenas a exposição de filmes, como é feito em tantas escolas sem a devida orientação; porém, observa-se que a utilização da programação que está presente no cotidiano dos jovens – nesse caso, o desenho animado – pode ser uma fonte rica de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento crítico; todavia, deve ser orientado de maneira correta para seu fim, com planejamento prévio do educador,

elaboração de um roteiro e exposição de objetivos aos alunos, caso contrário, não passará de outro entretenimento, como tantos já utilizados sem uma finalidade própria.

Os desenhos animados, dessa forma, tão presentes no dia-a-dia dos alunos, tornam-se instrumentos que transmitem informações da atualidade, fornecendo certa representação do mundo, isto porque as significações transmitidas pela televisão são apropriadas e reelaboradas pelos alunos a partir de suas próprias experiências. Portanto, fica evidente a intenção deste estudo em utilizar-se dos desenhos animados como auxiliadores para uma prática educacional que chame a atenção para o incentivo ao debate nas escolas, incitando ao pensamento crítico geográfico.

Poderá haver ampla discussão quanto a determinados assuntos itinerantes ao bojo de desenhos animados, ao passo que chamará a atenção dos alunos a esse recurso didático proporcionando diversão, desenvolvendo através do ensino da Geografia múltiplas formas de aprendizagem bem como o gosto por essa área, dando espaço ao conhecimento através da mídia de forma crítica e reflexiva.

Considerar esses elementos que compõem a vida dos jovens torna-se relevante ao processo de ensino-aprendizagem:

> Se a realidade social em que está inserido o adolescente não for levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem, ele não encontra identidade entre si próprio e o conteúdo oferecido pela escola. Nessas condições, o conteúdo se torna distante do aluno e, por isso, pouco interessante (ALBUQUERQUE, 2002, p. 344).

Assim, precisa-se compreender o fascínio que eles exercem sobre os jovens e entender de que modo esse recurso pode se tornar um aliado da aprendizagem, pois “compreender nossa realidade é essencial se quisermos contribuir, conscientemente, para sua construção [educacional]” (ALVES, 2006, p. 134). De tal modo, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o educador desempenha um papel relevante nessa proposta de inserção dos desenhos animados. No processo de ensino-aprendizagem, como mediador entre os alunos e as imagens televisivas, no sentido de relacionar os desenhos animados e o conteúdo didático, de forma a levar os educandos a refletir, questionar e captar as imagens criticamente e protagonizar suas vivências.

Os desenhos animados também podem proporcionar uma interação entre educadores e educandos e, assim, possibilitar uma dinamização educacional no ambiente acadêmico e na vivência social, com estímulo ao pensamento crítico.

EXECUÇÃO DO PROJETO - GEOGRAFIA COM ARTE

A proposta do presente estudo foi utilizar-se dos desenhos animados como documentos para uma prática educacional que chame a atenção para o incentivo ao debate nas escolas e, dessa forma, suprindo a problematização da falta de interesse do alunado e a falta de recursos didáticos presentes em algumas instituições, levando aos educadores um recurso didático auxiliar às aulas de Geografia, além de desenvolver o pensamento crítico no aluno diante dos meios de comunicação.

Assim, teve-se por objetivo aqui analisar o papel dos Desenhos Animados e das diversas formas de expressão artística no processo lúdico-educativo na turma do 2º ano do Ensino Médio Inovador (ProEMI), da E.E.E.M. Orlando Venâncio dos Santos, no município de Cuité-PB. Dentre os objetivos específicos, destacou-se: I) Desenvolver a percepção crítica nos alunos diante da televisão; II) Incitar os alunos ao debate e ao questionamento em sala de aula, a fim do desenvolvimento do pensamento crítico geográfico mediante um D.A.; III) Expor aos docentes a importância dos Desenhos Animados enquanto recurso didático auxiliar nas aulas; IV) Investigar as dificuldades encontradas pelos educadores quanto a disponibilidade a recursos didáticos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa fundamentada em cinco fases: 1) observação dos alunos durante as aulas e na convivência escolar; 2) aula convencional, utilizando livro didático e textos complementares; 3) aula de campo; 4) aplicação dos desenhos animados e 5) atividades realizadas com os mesmos. Sendo os resultados obtidos através dessas metodologias aplicadas – observações, questionários, atividades e entrevistas –, por meio do método fenomenológico.

ANÁLISE E COMENTÁRIOS DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Seguindo as cinco etapas fundamentais para a obtenção dos dados da pesquisa, foi realizada primeiramente a observação dos alunos/sujeitos da pesquisa no intuito de verificar o comportamento dos mesmos durante as aulas e no espaço escolar, sendo aplicado o questionário para o levantamento do perfil socioeconômico e educacional da turma.

A etapa seguinte constituiu-se de uma aula convencional, com explanação do livro didático e texto complementar, sendo realizadas atividades em sala de aula para verificação de aprendizagem e debate.

Na terceira etapa foi realizada uma aula de campo na a cidade de Campina Grande-PB com a turma, a fim de verificar em campo o conteúdo estudado em sala de aula, sendo aplicado um questionário a fim de identificar indícios da aprendizagem do conteúdo pelos alunos.

Em seguida, os alunos vivenciaram a exibição dos Desenhos Animados e propondo-lhes que relacionassem o conteúdo com as imagens, analisando a presença e a importância dos mesmos no cotidiano dos alunos.

Culminando com atividades e entrevistas acerca dos recursos didáticos e dos desenhos animados. Sendo as etapas seguintes ainda propostas para continuação do Projeto. A culminância ocorreu na Feira de Ciências da Escola, na cidade de Cuité-PB.

OBSERVAÇÃO

No decorrer das aulas foi observado um baixo grau de motivação por parte dos alunos, principalmente quanto ao fato de trabalhar com o livro didático. Alguns declararam que os textos "não tem nada a ver com a gente". Mesmo sendo alunos do Ensino Médio, a dificuldade de lerem em sala de aula é considerável, apresentando certa resistência, talvez por inibição de ler em frente aos colegas.

Todavia, foi observado que essa leitura, tida como obrigatória e sem interesse por eles na sala de aula, era substituída fora da sala por outras dentro dos gostos juvenis, como livros paradidáticos, gibis ou revistas. O estudo para alguns se resume apenas ao querer "passar de ano" e não ter "notas baixas". Percebeu-se também o interesse dos alunos em trabalhar com recursos didáticos diferenciados, por isso que, quando a ideia de se trabalhar os desenhos animados foi exposta, os alunos receberam favoravelmente a proposta, demonstrando interesse ávido por novidades.

AULA CONVENCIONAL[3]

O assunto abordado em sala de aula foi sobre os Sistemas Econômicos – Feudalismo, Capitalismo e Socialismo. Sendo dividida em duas aulas de cinquenta minutos cada, em dias diferentes da semana. Na primeira aula, realizou-se uma leitura do texto apresentado pelo livro didático e logo após foi feita uma explicação através de aula expositiva e dialogada sobre como os Sistemas Econômicos foram e estão inseridos na sociedade. Os alunos não demonstraram

[3] Entenda-se no presente estudo que a aula convencional aqui referida é aquela na qual não foram utilizados os desenhos animados como recursos didáticos.

interligar o assunto do texto com a vida deles, mesmo sendo incentivados a relacionar o capitalismo com o consumismo.

Na segunda aula, como meio de complementar a aula, eles receberam um texto complementar no qual é apresentada uma situação hipotética em que um professor insere na sala de aula o Socialismo e quais são as consequências de tal medida. Os alunos demonstraram certo interesse pela atividade. A leitura foi realizada por todos, através de uma leitura compartilhada, seguida por um debate onde eles expuseram o entendimento do assunto. Logo em seguida, eles realizaram um exercício de verificação de aprendizagem constituído de perguntas subjetivas, de modo que eles apontassem as características de cada Sistema. Foi respondido pelos alunos tanto no caderno, quanto em voz alta, tendo uma roda de debates sobre o assunto, finalizando a aula.

AULA DE CAMPO: VISITA A MUSEUS E EXPOSIÇÕES

Estudar temas como Sistemas Econômicos são obrigatórios na proposta curricular de Geografia. Todavia, a percepção dos alunos estudando apenas com o material apresentado nos livros didáticos não é a mesma do que relacionar com o cotidiano deles.

Como forma de explanar e esclarecer melhor o conteúdo didático, foi organizada uma aula de campo com destino a cidade de Campina Grande-PB (Figura 1). Os alunos ficaram radiantes, visto que muitos alunos (segundo relatos dos próprios) nunca saíram do município de Cuité.



Figura 1: Visita à cidade de Campina Grande. Fonte: Arquivo Pessoal (2014)

Essa oportunidade foi aproveitada para mostrar a diferença entre os portes das cidades e a influência dos Sistemas Econômicos para a sociedade. Dessa forma, a proposta do presente

estudo foi levar os alunos do ProEMI – turma do 2º ano C – para verificar empiricamente a importância do Capitalismo na região.

A aula de campo contemplou três etapas, divididas de acordo com os destinos do roteiro pré-estabelecidos:

1ª Etapa – MUSEU DO ALGODÃO – Museu de História e Tecnologia do Algodão ou simplesmente Museu do Algodão é um museu situado na cidade paraibana de Campina Grande que visa principalmente guardar a memória da cultura do algodão no estado da Paraíba. Os alunos conheceram desde utensílios utilizados na época, até a cabine do trem que servia de transporte para o escoamento do algodão (Figura 2).



Figura 2: Alunos conhecendo a Maria Fumaça. Fonte: Arquivo Pessoal (2014)

Segundo a guia/palestrante, o museu foi fundado na década de 1970, no prédio onde funcionava a velha estação ferroviária de Campina Grande. Além de memórias do Ciclo do Algodão o museu também guarda o Memorial do Trem. O ciclo do Algodão, também conhecido como Ouro Branco, impulsionou a cidade de Campina Grande e todo o nordeste brasileiro na corrida capitalista. A visita foi de grande relevância para que os alunos pudessem identificar como se deu o desenvolvimento capitalista da própria região a qual estão inseridos. Além de se sentir mais presentes ao tocar os objetos de outra época, ver com os próprios olhos aquilo que viam apenas no papel.

2ª Etapa – MAC: Museu Assis Chateaubriand da Universidade Estadual da Paraíba. O local oferece exposição de arte não somente em seus acervos permanentes e temporários, mas desde seu projeto arquitetônico. Os alunos contaram com a visita a vários acervos disponíveis e com uma pequena palestra sobre a importância da arte. Os palestrantes remeteram a cidade

de origem dos visitantes, o que os aproximou ainda mais dos assuntos abordados. Com a missão de associar a arte com o conteúdo estudado, os alunos levaram um questionário no qual eles deveriam averiguar, questionar e pesquisar com os palestrantes sobre o Sistema Econômico de cada época das amostras apreciadas.

3ª Etapa – SHOPPING BOULLEVARD – Shopping Center ou centro comercial é uma estrutura que contém estabelecimentos comerciais como lojas, lanchonetes, restaurantes, salas de cinema, playground e estacionamento, caracterizado pelo seu fechamento em relação à cidade, apelo ao consumismo tipicamente capitalista. Os alunos, munidos do questionário, observaram marcas, slogans e todo tipo de propaganda associada ao capitalismo. Puderam analisar o poder do capitalismo no estabelecimento símbolo do sistema. Realizada as três etapas, os alunos responderam o questionário, finalizando a pesquisa de campo e dando início a abordagem em sala de aula, agora com embasamento e conhecimento vivido do assunto abordado.

UTILIZAÇÃO DO DESENHO ANIMADO NA SALA DE AULA

Foi realizada uma sondagem prévia para saber o que eles achavam dos desenhos animados. Uma pequena parcela da turma (10%) disse que "é coisa de criança", mas que assistiam mesmo assim "por não ter coisa melhor na TV". Enquanto os demais declararam que gostavam e assistiam sempre que possível.

Os desenhos variam para todos os gostos, desde os mais infantis, aos de ação, ou aventura. Dos desenhos animados mais citados, estão: Pica-Pau, Turma do Chaves, Simpsons, Bob Esponja, Mickey e sua turma, etc. A TV disponibiliza esse entretenimento em qualquer horário, pela grade televisiva. Mas alguns alunos declararam assistir episódios dos seus desenhos favoritos pela internet, que também disponibiliza o acesso gratuito. Outros adquirem DVDs de desenhos na feira livre, mostrando que o contato com esse entretenimento é uma constante, tanto de desenhos animados avulsos como de séries.

Quando questionados se a televisão contém programação educativa, responderam:

> A_1: "Sim, nela tem canais de programas educativos".
> A_2: "Não, porque tem cenas inadequadas".
> A_3: "Sim, porque novelas são baseadas na vida real e os jornais mostram o que acontece de verdade".

Pode-se perceber que os entrevistados conseguem distinguir os programas televisivos que tem algum fundo educativo (como respondeu o aluno A_1), sabem discernir o apropriado

para a faixa etária (visto pelo aluno A_2) e veem os fatos do cotidiano na tela (de acordo com o aluno A_3), o que mostra que os alunos têm percepção crítica quanto ao conteúdo dos programas, o que é relevante para o desenvolvimento.

Antes de iniciar a exibição dos desenhos animados nas atividades em sala de aula, os alunos afirmaram não ter muita confiança que os desenhos poderiam funcionar como forma de aprender - 62,1% não acreditavam que se podia aprender alguma coisa assistindo desenho animado; diziam que era "só para se divertir" ou para "passar o tempo". Os alunos demonstraram grande interesse quando iniciou-se a exibição dos desenhos animados (Figura 3), mesmo sendo algo disponível na rede televisiva, por se tratar de algo novo, fora da rotina escolar e próximo do que eles fazem diariamente.



Figura 3: Alunos assistindo através do Datashow**.** Fonte: Arquivo Pessoal (2014)

Em princípio, alguns alunos pensaram que o desenho seria apenas para assistir, como feito em casa, e pronto – como uma forma de ocupar a aula, muitas vezes usada com filmes que não tem uma finalidade própria. No entanto, os objetivos da aula foram expostos antes mesmo do desenho, para que eles pudessem observar mais atentamente os episódios assistidos. Foi apontado o que eles deveriam observar nas cenas e anotar no caderno. Detalhes sobre os Sistemas Econômicos foram apresentados para que eles apontassem se existia ou não no desenho que eles assistiram.

Foi escolhido por meio de votação um clássico da Disney, Branca de Neve e os Sete Anões, e um desenho mais contemporâneo, as Três Espiãs Demais. Essa votação foi feita de acordo com os desenhos que eles já haviam assistido alguma vez. Os desenhos escolhidos já tinham sido assistidos por todos da turma alguma vez, ou mais de uma vez, como foi declarado. Após a escolha, foi listada as características de cada Sistema, de modo a reforçar o que eles tinham conhecimento prévio, por meio da aula convencional e da aula de campo.

A aula foi conduzida de forma que os alunos desenvolvessem o senso crítico e foram levantadas questões do tipo “Na Branca de Neve não tem Rainha, no Feudalismo tinha isso de madrasta tomar o lugar da Rainha?”, o que mostra que eles associavam o conteúdo. Outros perceberam que a compulsão pelas compras em As “Três Espiãs Demais” estava presente na aula de campo, quando uma aluna disse “Olha professora! Lá no Shopping tinha um grupo de meninas igual esse! Elas estavam com um monte de sacolas”. O que aponta que houve a associação do desenho animado com a aula de campo. Relacionando ao conteúdo estudado e a realidade vivida por eles, a aula tornou-se prazerosa para todos e mais dinâmica.

ATIVIDADES

Após o término da exposição dos desenhos animados, foi realizada uma atividade com os alunos. A atividade foi dividida em dois momentos: debate e questionário. O debate foi realizado a partir da seguinte questão: Qual a relação entre os desenhos e o conteúdo? Alguns fizeram a associação com a listagem de características, como foi afirmado pelos alunos:

> A_1: “Na Branca de Neve a gente tem o Feudalismo, porque tem castelo, tem rei, tem o caçador que era um servo do rei”.
> A_2: “O capitalismo a gente vê logo no desenho das Espiãs, elas compram muito, e compram para serem populares”.

Outros alunos, durante o debate, mostraram um entendimento mais amplo ao relacionar com a aula convencional e com a aula de campo:

> A_1: “Os dois desenhos tem tudo a ver com a primeira aula, o conteúdo é o mesmo, mas aqui é de forma mais animada”.
> A_2: “É igual no passeio que a gente foi, na hora do shopping tinha gente que fazia a mesma coisa que as meninas do desenho”.

O debate discorreu sobre os pontos mais marcantes do desenho e sempre associando ao conteúdo. Mesmo aqueles que não gostam muito de falar, foram incitados através de perguntas simples, do tipo: “O que você achou? Tem algo a ver com o conteúdo?”. Finalizado o debate, os alunos responderam um questionário como forma de analisar o grau de entendimento da turma e se o objetivo foi atingido por todos. Através de perguntas simples, respondidas em voz alta logo depois, eles puderam expor e reforçar o que foi visto no decorrer do estudo. Desde perguntas simples, para verificar se os alunos prestaram mesmo atenção, até perguntas mais pessoais, possibilitando um raciocínio mais crítico, como “Em que lugares podemos perceber os sistemas econômicos?”, os alunos tanto relacionaram com a vida deles, como com os desenhos. Não foi atribuído qualquer valor avaliativo, de modo que eles tivessem livre arbítrio para responder as perguntas.

Quando inqueridos no questionário qual o Sistema presente no dia a dia, todos (100%) afirmaram ser o capitalismo. E, quando questionados do por que fazer parte da sua vida, alguns responderam:

> A_1: "Porque estamos numa sociedade que só pensa no lucro".
> A_2: "Porque a gente é estimulado a comprar sempre mais, gerando sempre mais lucro e mais lucro".

Diante do rico debate, com declarações relevantes dos alunos e do questionário, que ressaltou e reforçou o conteúdo abordado, podemos perceber que os alunos conseguem relacionar a matéria e os conteúdos ensinados com os Desenhos Animados e, principalmente, com a realidade vivida por eles. Os alunos percebem que o assunto estudado em sala de aula está presente em suas vidas.

EXPOSIÇÃO / FEIRA DE CIÊNCIAS

Nesta etapa, os alunos produziram seus próprios desenhos e artes, sendo realizada a apresentação na XII Feira de Ciências e Mostra Cultural da E.E.E.M. Orlando Venâncio dos Santos, conhecida pela comunidade da cidade de Cuité-PB, por ser aberta ao público, contando com visitações de outras instituições também. Reunindo professores e alunos envolvidos no projeto, foram produzidos painéis com representações de conteúdos geográficos, como guerras mundiais e outros. Os alunos produziram maquetes de pontos turísticos municipais para exposição. Durante o evento, os alunos puderam passar o conteúdo que absorveram nas aulas para outras pessoas. Alunos do Fundamental I e II, e Ensino Médio de outras Escolas, públicas e particulares, pais de alunos e comunidade em geral visitaram o stand e puderam observar os trabalhos produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber, por meio do presente estudo, que o fato das aulas serem consideradas enfadonhas e monótonas pelos alunos, não está nos métodos (memorizar e ler), visto que são relevantes para a aprendizagem, mas na forma como são empregados (metodologias utilizadas pelos professores) de forma exagerada e forçada, onde o educador é a figura do saber absoluto e os conteúdos dos livros estão longe da realidade dos alunos, sendo os recursos empregados muitas vezes de maneira equivocada.

O processo de ensino e aprendizagem deve ser construído continuamente entre educador e educando, de tal modo que as experiências vivenciadas sejam trazidas para a sala de aula e relacionadas com os conteúdos didáticos. Os alunos devem encontrar o elo que os aproxime das aulas e os desperte na busca pelo conhecimento. O professor, por sua vez, pode encontrar recursos que o auxiliem nessa prática educacional consciente. Dessa forma, a televisão surge como ferramenta imprescindível dentro da atualidade informativa na qual a sociedade está inserida, ela passa a ser útil não somente para se conhecer, esclarecer e questionar os conhecimentos da realidade, tornando-se não somente um receptáculo de entretenimento, mas passa a ser uma ferramenta para o levantamento de uma prática docente que desperte nos alunos para uma consciência crítica perante o que se vê e se ouve, incitando-os a questionar o que se assiste e não meramente receber a informação.

Nesse cenário televisivo, o Desenho Animado torna-se um recurso didático relevante por estar presente no dia a dia dos educandos e ser um atrativo para todas as idades. Essa utilização transforma um entretenimento que não era associado à aprendizagem, numa ferramenta importante para o desenvolvimento do pensamento crítico do alunado. Não somente tornando a aula mais atrativa, mas incentivando-os a relacionar com o cotidiano dos mesmos.

Portanto, sem abrir mão dos conteúdos básicos pertinentes ao seu componente curricular, os professores podem buscar caminhos em que a utilização dos desenhos animados auxilie sua prática educacional e possibilite a aproximação dos alunos na busca de uma prática cidadã consciente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Escola e televisão. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

ALVES, Glória da Anunciação. Cidade, cotidiano e TV. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org). **A Geografia na sala de aula**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e Cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org). **A Geografia na sala de aula**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CARLOS , Ana Fani A. **A Geografia na sala de aula.** 7 ed. São Paulo, Contexto, 2005.

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

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIMA, J.P.; SILVA, L. G.; MELO, J. A. B. Ponderações sobre o Desenho Animado Loucademia de Polícia no Ensino de Geografia do Medo com relato de um Policial Militar. In: MONTEIRO; LOBO; XAVIER; NASCIMENTO. **As tecnologias digitais na construção do conhecimento de uma geração hiperconectada.** São Paulo: Mentes Abertas, 2020.

LIMA, Joélica Pereira de. **O desenho animado como recurso didático: uma intervenção no ensino médio**. 45 p. Monografia de Especialização em Fundamentos da Educação. UEPB, Campina Grande – PB, 2014.

_____. **A construção do pensamento geográfico através dos Desenhos Animados: Uma experiência utilizando o Pica-Pau como Recurso Didático**. 66 p. Monografia de Graduação em Licenciatura Plena em Geografia. CEDUC/UEPB, Campina Grande – PB, 2011.

MEC. **Ensino Médio Inovador.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com_content&view=article. Acesso em: 21 Jun. 2014.

NEGRINE, Airton. Ludicidade como Ciência. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Prefácio. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9.ed. São Paulo: Contexto: 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: Pesquisa e Ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org). **Novos caminhos da Geografia**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hangli**. Para ensinar e aprender Geografia.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Clézio. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?.** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GOVERNAMENTALIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Karla de Oliveira Santos[1]

RESUMO

O presente trabalho é um recorte da análise bibliográfica da tese de doutorado, defendida em 2018, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, intitulada: A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos –AL. Este artigo parte da problemática: Como as políticas públicas educacionais tem incorporado os discursos de responsabilização e de qualidade presentes nos indicadores educacionais considerados satisfatórios na escola, sob a ótica da governamentalidade?. Delineando como objetivo geral para este artigo: Problematizar a partir do referencial teórico de Michel Foucault o conceito de governamentalidade presentes no discurso da qualidade e da responsabilização de resultados nas políticas públicas educacionais. Possui como arcabouço metodológico a abordagem qualitativa, almejando um processo de reflexão e análise da realidade, através da pesquisa bibliográfica, tendo como fontes: estudos focaultianos e de outros pesquisadores pós-críticos. Sendo assim, a escola torna-se lócus de produção, moldagem e objetificação de sujeitos dóceis, a uma nova dominação política que garante a governamentalidade em termos modernos, tendo um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Governamentalidade, Políticas Públicas Educacionais, Escola.

INTRODUÇÃO

O conceito de governamentalidade é crucial para podermos entender como vêm se dando as articulações entre a administração estatal e as instituições educativas. Na medida em que as leis, as regulamentações, as diretrizes governamentais, as instituições educativas, os saberes especializados voltados para a infância visam produzir determinados modos de ser, pode-se perceber como tais propósitos se conectam com uma racionalidade política que atravessa a Modernidade (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 60).

A seguir, faremos uma discussão acerca da compreensão do conceito de governamentalidade, a partir dos estudos do filósofo francês Michel Foucault e a relação entre a nova configuração do Estado governamentalizado e a elaboração e implementação das políticas públicas educacionais no Brasil.

[1] Doutora em Educação e Professora da Educação Básica de São Miguel dos Campos - AL, karlasmcampos@hotmail.com.

As discussões e análises apresentadas neste trabalho fazem parte de um recorte da tese de doutorado[2], defendida em 2018, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, intitulada: A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos – AL.

METODOLOGIA

A pesquisa parte da problemática: Como as políticas públicas educacionais tem incorporado os discursos de responsabilização e de qualidade presentes nos indicadores educacionais considerados satisfatórios sob a ótica da governamentalidade?

Diante do questionamento apresentado, delineamos o seguinte objetivo geral para este artigo: Problematizar a partir do referencial teórico de Michel Foucault o conceito de governamentalidade presentes no discurso da qualidade e da responsabilização de resultados nas políticas públicas educacionais.

Almejando buscar respostas para a problemática apresentada e a partir do objetivo geral delineado nesta pesquisa, foi necessário realizar escolhas de procedimentos metodológicos que estivessem alinhados com a perspectiva teórica que subsidia este trabalho.

A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária do dia 20 de janeiro de 2015, sob o processo nº 38534814.1.0000.5013.

Esta pesquisa possui a abordagem qualitativa, almejando um processo de reflexão e análise da realidade, através da pesquisa bibliográfica, tendo como fontes: estudos focaultianos e de outros pesquisadores pós-críticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conceituando o termo governamentalidade a partir dos estudos foucaultianos.

A governamentalidade desenha-se claramente nos estudos de Michel Foucault, no seu curso no Collège de France nos anos de 1977-1978, iniciada especificamente no

[2] A tese de doutorado recebeu financiamento da agência de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

dia 1º de fevereiro de 1978, depois publicada especificamente em sua obra Segurança, Território, População (1978).

Foucault (2008, p.143) elabora três afirmações para definir o que ele nomeou de governamentalidade:

> 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e os instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2) a tendência que em todo Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou os séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

O termo "governo" remete a uma racionalidade política que centra sua atenção na "conduta da conduta" ou em outros termos, na previsão de um campo de possibilidades para a ação dos outros (Foucault, 1990), e para a ação do sujeito sobre si próprio.

Bert (2013), afirma que a governamentalidade é um poder incitativo, cuja ação é orientar e regular os comportamentos coletivos, mobilizando novos conhecimentos sobre a sociedade e sua evolução.

Na medida em que o governo pode ser definido enquanto técnica de condução das condutas, a governamentalidade deve ser entendida como regime de poder e como um campo estratégico permeado por relações de forças, no qual se entrecruzam ao tempo em que também se articulam práticas de governo, ou ainda; de regularização e estabilização das condutas. "A governamentalidade contemporânea supõe, então, que o Estado dê conta politicamente do todo e de cada um, o que implica em estratégias macro e micro políticas" (PRADO FILHO, 2006, p. 82).

Nesse sentido, a governamentalidade é a "arte de governar". Ou seja, são tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens.

De acordo com Temple (2013), a governamentalidade é constituída por meio de um tripé de problematizações: soberania, disciplina e população, ou ainda, lei, disciplina e população. A autora pontua ainda que a arte de governar compõe o conjunto de técnicas e estratégias instituídas e aplicadas ao governo dos homens. As estratégias de poder são racionalizadas não apenas para a sujeição e objetivação, mas para atender aos desejos dos indivíduos, particularmente de como estes querem ser governados.

Contudo, a governamentalidade é definida como o conjunto de práticas e estratégias que os indivíduos livres utilizam para controlar ou governar a si mesmos e outras pessoas. Diz respeito a criticar, problematizar, inventar, imaginar e mudar a forma de pensar. Mas não é só isso, a governamentalidade não se limita a apenas técnicas disciplinares, mas repousa também sobre aparatos específicos de governo, de instrumentos e de dispositivos de segurança, verdadeiros instrumentos de regulação, mais importantes do que as leis do aparato jurídico e as disciplinas produzidas pelas instituições, entre elas; a escola.

Gallo (2015) apresenta o conceito de governamentalidade como:

> [...] um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático (p. 337).

A governamentalidade opera com técnicas e métodos que garantem a condução dos homens e as orientações para a ação de governamento do Estado sobre a população, almejando arregimentar artefatos de manutenção do próprio Estado. A população nesse sentido, acaba por se tornar o fim e instrumento do governo, para que se possa governar de forma racional e refletida.

Problematizações sobre a governamentalidade e sua relação com o Estado.

O Estado, na Modernidade, tornou-se um Estado de "governo", cujo propósito é a arte de governar, processo histórico que Foucault (1990) chamou de a governamentalização do Estado moderno, com a introdução da arte do governo (entendido como a arte de bem dispor as "coisas" a fim de alcançar riqueza e progresso)

ao nível do Estado (GARCIA, 2010, p.448), as sociedades modernas não são apenas sociedades de disciplinarização, mas também de normalização, dos indivíduos e da população (CASTRO, 2009).

Nesse sentido, o Estado torna-se um Estado de governo, processo esse denominado por Foucault de governamentalização do Estado Moderno. A partir deste período, assistimos a introdução da arte do governo ao nível do Estado. Embora a arte de governar tenha aparecido a partir do século XVI, a Razão de Estado constituiu um obstáculo para o desenvolvimento da arte de governo até o final do século XVIII, quando fenômenos como a expansão demográfica, relacionados à abundância monetária e, por conseguinte; ao aumento da produção agrícola, funcionaram como processos que intervieram no desbloqueio da arte de governar (FOUCAULT, 2013).

De acordo com Silveira (2015), o Estado não é analisado do ponto de vista de um ideal jurídico ou filosófico, mas como um conjunto de mecanismos, práticas, saberes e instituições voltadas para o exercício concreto do governo de uma determinada população-território.

O governo é marcado pela regulamentação da vida da população, para isso, o Estado desenvolve um conjunto de estratégias, análises, cálculos, exames e estatísticas, que serão utilizados para o governo da população de forma racionalizada. É o estabelecimento de práticas que simultaneamente atingem a todos e a cada um, que adentram a vida privada e coletiva.

Segundo Foucault (2013), a governamentalidade tem a população como seu alvo principal e os dispositivos de segurança como seus mecanismos essenciais. Governar consiste em conduzir condutas e almas. Governar é governar as coisas. É uma maneira de atuar sobre um ou, ainda, vários sujeitos atuantes. É uma conduta que objetiva agir sobre outras condutas; que almeja incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar o comportamento dos sujeitos. Governar também implica na relação que se pode estabelecer consigo mesmo, na ação do sujeito sobre si próprio (FOUCAULT, 2013).

Ainda segundo o autor, a população é tudo o que vai se estender do arraigamento biológico pela espécie à superfície de contato oferecida pelo público e ainda representa um correlato de poder e objeto de saber (FOUCAULT, 2008).

De acordo com Gadelha (2009, p. 151):

> [...] Trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*manegement*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, "literatura" de autoajuda, etc.

É necessário conhecer de forma sutil a população, para conduzi-la através de estratégias de poder e saber, processos e políticas de subjetivação, analisando seus anseios, criando desejos e ofertando. E para isso, o poder disciplinar é ressignificado nesta arte.

Para Bert (2013), os mecanismos de mercado são princípios fortemente regulatórios dos comportamentos humanos, da arte de governar própria do Antigo Regime – A razão do Estado. O liberalismo é consumidor das liberdades individuais que teve de produzir e de organizar. E ainda segundo Temple (2013), é por meio desta estratégia biopolítica que no liberalismo a noção de liberdade "natural" é politicamente criada e regulamentada. A ideia do governo liberal é a noção de uma ideia de um governo dos homens, por isso administra, sobretudo, as coisas que os homens querem, pensam e desejam.

Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), apontam que Foucault baseia suas investigações sobre o governo em três conceitos: segurança, população e governo. E ainda afirmam:

> Ele sustenta que houve uma explosão do interesse na "arte de governar" no século XVI, motivada por questões diversas: o governo de si mesmo (a conduta pessoal); o governo de almas (a doutrina pastoral); e o governo de crianças (a problemática da pedagogia). Foucault diz que a problemática do governo pode ser localizada na interseção entre duas tendências opostas: centralização do Estado e uma lógica de dispersão. Essa é uma problemática que propõe questões a respeito do como do governo, ao invés de sua legitimação, e busca "articular uma espécie de racionalidade que era intrínseca à arte de governar sem subordiná-la à problemática do príncipe e de sua relação com o principado do qual é lorde e mestre" (PETERS; MARSHALL e FITZSIMONS, 2004, p. 79).

É o nascimento de táticas totalmente novas, que a população emerge como um fim, mas também como um instrumento para o governo. É a população que será levada em consideração nas observações do governo, primordial para se conseguir governar de forma racional e planejada. “A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em sentido lato, daquilo que chamamos precisamente de “economia” (FOUCAULT, 2013, p. 426)”.

Nas palavras de Bert (2013), governar pessoas é um equilíbrio movente entre as técnicas que asseguram a coerção e procedimentos pelos quais o si, se constrói e se modifica a si mesmo. Para Foucault (2008), nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. O que se governa são sempre as pessoas, são coletividades, portanto, na ótica da governamentalidade, os homens é que são governados.

A arte de governar irá se revestir cada vez mais de uma dimensão técnica, fazendo uso de um tipo de saber, a economia política, e de tecnologias próprias e adequadas à gestão desse novo campo e/ou objeto de intervenção política, a população, como campo e objeto econômico (GADELHA, 2009). Essa arte inclui o estudo do governo de si, o governo dos outros e as relações entre o governo de si e o governo dos outros, possibilitando aos indivíduos livres, controlar a si mesmo e a outras pessoas, contribuindo para a criação de indivíduos governáveis, através do controle e da norma.

O objetivo da arte de governar é a perpetuação do próprio Estado e para isso utiliza-se táticas administrativas que produzem sujeitos e afetam a sua conduta, individualizando-os e normalizando-os de acordo com uma racionalidade política:

> Governamentalização do Estado que é um fenômeno particularmente tortuoso, pois, embora efetivamente os problemas de governamentalidade, as técnicas de governo tenham se tornado de fato o único intuito político e o único espaço real da luta e dos embates políticos, essa governamentalização do Estado foi, apesar de tudo, o fenômeno que permitiu o Estado sobreviver (FOUCAULT, 2008, p.145).

O Estado torna-se um campo de disputa pelo controle dos instrumentos de normalização e hierarquização dos saberes, através da concepção e reformulação de

instituições como a família, a escola, o hospital e a universidade, que atuam no interior desses saberes, ordenando-os conforme critérios de objetividade estabelecidos no calor da luta cotidiana (SILVEIRA, 2015). Dessa forma, "O controle torna-se uma prática de governo que busca, através do conhecimento das atividades das pessoas, dirigir políticas e determinar os objetivos que devem ser alcançados (e desejados) por todos os indivíduos" (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009, p. 115).

No neoliberalismo, a arte de governar consiste em manter a autonomia do governo diante da impossibilidade de administrar a totalidade dos processos econômicos. Para tanto, a razão do Estado cria um espaço novo de atuação, que é a sociedade civil. Há ainda, a necessidade de flexibilização no modo de governar os indivíduos, que devem ser regulados, pois o importante para o Estado é o exercício do poder.

Veiga-Neto (2013), afirma que nessa conjuntura, para o neoliberalismo, os processos econômicos não são naturais e não devem ser deixados ao acaso. Os processos precisam ser ensinados, governados, dirigidos e controlados.

O sentido discutido por Foucault do termo governamentalidade ajuda a construir as ferramentas necessárias para entender a racionalidade política neoliberal, ou tal como aponta Garcia (2010), segundo o novo gerencialismo, que tem se constituído como a base das reformas do Estado e dos princípios mais gerais que tem orientado as reformas educacionais na atualidade.

No campo da racionalidade política, a governamentalidade deve ser analisada enquanto tecnologias de governo. Racionalidade esta, que dirige a intenção de obter resultados a custos mínimos ou previsíveis. "As racionalidades políticas modernas são formas de poder político referidas ao Estado e implicam em tecnologias de poder individualizador, que passam por regimes de verdade e conhecimento" (GARCIA, 2010, p.449).

Para Marshall (2011), nessa lógica, uma nova forma de racionalidade do Estado é exigida. Se o Estado precisa ser fortalecido e sua capacidade e meios para ampliá-lo devem ser estabelecidos, para que isso ocorra é necessária uma forma de conhecimento político, diferente das teorias políticas sobre a natureza do Estado e sua legitimação. A

governamentalidade exige, pois nada mais do que implementar princípios gerais de justiça, sabedoria e prudência. Torna-se necessário um certo conhecimento concreto, preciso e específico.

Segundo Gallo (2015, p. 337):

> a maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política.

Na contemporaneidade, a governamentalidade exerce um poder sobre a vida humana, no qual as estratégias são minimamente calculadas e detalhadas, como objetos de racionalidade política e controle social.

As Políticas Públicas Educacionais como espaço da governamentalidade na escola.

A década de 1990 é marcada por reformas no sistema educacional brasileiro, submetidas à nova ordem internacional e aos processos de globalização, atendendo a uma lógica que visa acolher apenas os interesses econômicos do mercado e produzindo, dessa forma, várias formas de exclusão social, propondo políticas que garantam a inserção e permanência de crianças no sistema público de ensino, sem uma preocupação real com uma qualidade educacional e social.

Algumas mudanças envolvem desde a organização de referenciais curriculares nacionais e a formação de professores, até investimentos financeiros para amplos programas em âmbito nacional e a nível local, destinados a cada escola de cada município do país, buscando uma maior eficiência, eficácia, efetividade, controle de qualidade e descentralização de responsabilidades.

Contribuindo com a discussão:

> As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos

> recursos existentes, acompanhadas das ideias de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p.12).

Pensando acerca destas implicações, partimos do que afirma Cervi (2013, p. 37):

> Avalia-se continuamente, apresentam-se os resultados almejados, propõem-se as reformas, criam-se as leis, organizam-se formações para aprender. Espera-se que quase todos estejam na escola por um tempo cada vez maior. Nela, o que está em jogo é ocupar todo o tempo, gestar a inteligência, acreditar na democracia, na participação; acreditar que se é livre, e autônomo, consumir e estar no fluxo.

Sendo assim, tem sido conduzido mudanças nos aspectos gerenciais das políticas públicas, recomendando a adoção de critérios de racionalidade administrativa como meio de resolução dos problemas, com políticas focalizadas e programas compensatórios dirigidos exclusivamente aos grupos pobres e vulneráveis para compor o núcleo da estratégia de reforma social (OLIVEIRA, 2008).

O modelo está alicerçado na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como objeto mensurável e quantificável em termos estatísticos e que poderá ser alcançada a partir de inovações incrementadas na organização e na gestão do trabalho na escola.

Segundo Peroni (2003, p.59),

> A administração pública gerencial tem, como estratégias, a definição precisa de objetivos e a autonomia do administrador para gerir recursos humanos, materiais e financeiros. Mas essa autonomia é cobrada através de resultados, verificando-se se foram ou não atingidos os objetivos propostos no contrato.

Esse modelo, portanto, vem promovendo mudanças marcadas predominantemente pelos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos, que tendem a ignorar os diferentes contextos da realidade educacional, favorecendo o controle social através da competitividade.

Sarmento (2001) aponta que:

> [...] as pulsões neoliberais propõem-se mudar a escola através da introdução de uma lógica concorrencial de mercado, com a abertura do espaço institucional público a formas privadas de gestão e a uma dinâmica de disputa dos “melhores” resultados, dos “melhores” alunos, pelas “melhores” escolas. Num caso e noutro, são excluídos todos aqueles que se distinguem dos padrões dominantes, gerando-se

> dessa forma novas e mais flagrantes desigualdades escolares e sociais. (2001, p.24).

De acordo com os autores Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p. 89), “As verdadeiras especificações para a liberdade do indivíduo, que são proporcionadas pelas formas gerencialistas de educação, então não são nada mais do que um momento em um processo individualizante e totalizante, a governamentalidade”.

Os autores ainda ampliam a discussão do conceito de governamentalidade e sua relação com a educação afirmando que o novo gerencialismo funciona como uma tecnologia de governança emergente e cada vez mais racionalizada e complexa, que opera em diversos níveis: o individual (do estudante autogerido e professor), a sala de aula (técnicas de gestão da sala de aula), o programa acadêmico (com a promoção explícita dos objetivos de autogestão) e a escola ou instituição educacional (instituições autogeridas).

A partir do exposto, a escola vem sendo transformada em um espaço que permite a produção de saberes para as crianças, imersa em um processo de vigilância e controle, criando processos de subjetivação, através de mecanismos e práticas de governo e de autogoverno, criando tecnologias de regulação e de autorregulação, disciplinando os corpos e as mentes das crianças.

As avaliações em larga escala e a Prova Brasil

No bojo das reformas educacionais da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), as avaliações em larga escala foram centrais. Nesse período se desenvolvem programas de avaliação que visam determinar parâmetros de qualidade educacional quantitativos para todo o território nacional. Gradativamente foram implantados modelos de avaliação, aos quais, as unidades escolares e os sistemas de ensino, assim como docentes e discentes do país, foram testados com vistas à obtenção e análise de seus desempenhos. A Prova Brasil foi uma dessas iniciativas, passando integrar um sistema avaliativo. Este fenômeno também ocorreu em outros países da América Latina.

O Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) foi criado em 1995, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (MEC).

Inicialmente tinha como foco o estabelecimento de escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, realizando testes por amostragem de cada unidade da federação das escolas públicas e privadas do Brasil. Em 2005 é reestruturado, criando-se a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

De acordo com informações no sítio *online* do INEP, a Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB. A Anresc (Prova Brasil), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes nos anos finais de cada etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) avaliadas, permitindo gerar resultados por escola, publicizando informações sobre o ensino oferecido em cada município e em cada escola, culminando em indicadores da educação.

De acordo com dados coletados no portal do Ministério da Educação, a Prova Brasil, é de caráter universal, homogênea e padronizada, tendo como objetivo auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando melhorar a qualidade do ensino.

Em 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O indicador analisa o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo estes entendidos como indicadores da qualidade da educação. É calculado com base no desempenho dos estudantes no SAEB/Prova Brasil e em taxas de aprovação. Ainda de acordo com o *site* do MEC, para que IDEB de uma escola ou rede pública alcance a meta estabelecida, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O discurso governamental é que até 2022, bicentenário da Independência do País, a "qualidade" da Educação Básica será garantida para todos os brasileiros.

Arroyo (2011, p. 35) aponta que:

> As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequencias de

> ensino-aprendizagem reforçarem lógicas progressivas, sequencias rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres.

A partir do exposto, a avaliação da educação escolar foi base estratégica da reforma educacional iniciada na década de 1990, tendo uma ênfase no discurso da qualidade, fundamentado nos famosos três "E" – eficiência, eficácia e efetividade. Qualidade esta, vinculada ao desempenho dos discentes do ensino fundamental, através de testes que medem suas proficiências, sendo a avaliação um instrumento de controle do trabalho escolar, promovendo um falseamento de uma noção de meritocracia, que invisibiliza as desigualdades existentes.

Oliveira e Feldfeber (2011) contribuem com a discussão afirmando que:

> Tais avaliações têm servido em muitos casos, como instrumento de avaliação e controle do trabalho docente por meio da premiação aos professores cujos alunos apresentam desempenho satisfatório e o contrário, maior pressão e cobrança daqueles cujos alunos não apresentam bom desempenho (p.29).

As avaliações em larga escala geram uma racionalização voltada apenas para os resultados, que desconsideram os condicionantes intra e extraescolares, que influenciam diretamente na aprendizagem dos discentes. O que se observa é o foco em publicizar apenas resultados que se materializam através do rendimento ou desempenho dos alunos nas avaliações.

Desta forma, o poder indutor das avaliações pode cooptar os alunos que apresentam melhores desempenhos cognitivos ou ainda, excluir no processo de matrícula ou até mesmo no dia da aplicação da prova, os alunos com alguma deficiência ou que revelam dificuldades de aprendizagem, para evitar possíveis resultados ruins que a escola venha a apresentar.

Há uma ênfase por avaliação de resultados (e produtos) e consequentemente, desvaloriza-se a avaliação dos processos, como é o caso dos exames nacionais que reduzem a complexidade do processo educativo apenas ao que é mensurável. É preciso definir se a avaliação será instrumento de controle ou de desenvolvimento, de promoção do ser humano e da escola (SOUZA, 2009).

As avaliações e os que avaliam tensionam o currículo planejado pelos/as docentes, forçando-os/as a seguir os conhecimentos que caem na prova, tornando-os o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e consequentemente de coletivos docentes.

Há um controle sobre a conduta dos docentes, a partir das políticas de avaliação nacional. Como bem afirma Arroyo (2011, p. 49), "a política nacional de avaliação faz parte de uma ressacralização conservadora dos conteúdos, sobretudo daqueles reduzíveis a competências e habilidades mensuráveis, condicionantes do progresso da nação."

Ainda segundo o autor, as políticas neoliberais com sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados, voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência (ARROYO, 2011).

A vida dos sujeitos (estudantes) não importa no processo avaliativo, ignorando a diversidade de suas experiências e delimitando alguns conhecimentos como válidos e universais. Assim, as avaliações nacionais acabam sendo um produto abstrato e descontextualizado da vida dos sujeitos. Reduzindo seu direito de ser criança, ao domínio de habilidades de leitura, escrita e matemática, desconsiderando seu desenvolvimento humano. Esse modelo de avaliação tende a se tornar formas de cooptação, forjando uma nova modalidade em ser criança no contexto escolar, contrário a uma perspectiva que visa destacar o seu reconhecimento enquanto sujeitos ativos e afirmativos de direitos.

A avaliação educacional está implicada em um jogo de interesses no qual expressa o projeto educacional do Estado. As avaliações em larga escala, acabaram tornando-se indicadores de sucesso ou fracasso das políticas educacionais, que muitas vezes são classificatórias e seletivas. Os resultados apresentados por estas avaliações conduzem gestores, a provocar mudanças qualitativas nos sistemas púbicos de ensino. Como argumenta Sousa (2014), a partir de uma categoria elencada em seu trabalho:

> Interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nas provas como a principal evidência da qualidade de uma dada rede de ensino ou instituição. Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade (p.411).

A partir do exposto, o que se observa é a redução da qualidade do ensino ao desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, controlando os resultados obtidos por cada escola deste país, selecionando as melhores, provocando um *rankeamento* entre elas. Os testes acabam controlando também o currículo, limitando as disciplinas a serem ministradas, e no caso específico da Prova Brasil, dando uma maior visibilidade para Língua Portuguesa e Matemática.

> Os desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala, como expressão de qualidade, pouco a pouco vêm subsidiando diversas iniciativas de gestão das redes, que se apresentam em nome da promoção dessa qualidade. Sob o argumento da transparência, vêm se inserindo nos programas e planos governamentais, mecanismos que visam dar ampla visibilidade aos resultados das avaliações e, em alguns casos, responsabilização de profissionais ou da escola por esses resultados, traduzida na implantação de incentivos simbólicos ou monetários, com vistas à indução de mudanças. A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades (SOUSA, 2014, p.412).

Sendo assim, não se pode limitar a qualidade da educação, exclusivamente ao quantitativo da proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando aspectos internos e externos do contexto escolar e de vida dos sujeitos, responsabilizando escola, professores, estudantes e família por tais resultados.

Destarte, é necessário repensar o papel da avaliação, colocada como instrumento de desenvolvimento e promoção de supostos padrões universais de qualidade e problematizar que tipo de estudante, de cidadão, pode estar em jogo, no controle de suas condutas diante das avaliações em larga escala.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos observar que a gestão das políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, tem incorporado a lógica do novo gerencialismo público nas práticas de gestão dos sistemas de ensino e das escolas nas três esferas administrativas da federação, que tem se baseado no discurso de ineficiência.

Sendo assim, o Estado é mínimo, quanto à sua intervenção no mercado econômico e financeiro, mas é onipresente e onipotente, como investidor de políticas – principalmente educacionais. Os sujeitos precisam ser educados dentro de determinados preceitos, que ressaltem o empresariamento de si, exigindo dedicação e formação para empreender-se e entrar no jogo econômico.

Cervi (2013), ao pensar a escola moderna e analisar os documentos oficiais das políticas públicas educacionais, afirma que o conjunto de tecnologia da governamentalidade difundiu a nova linguagem e a nova agenda para a educação, as quais se apoiam em conceitos como: liberdade, flexibilidade, competitividade, eficiência, descentralização, autonomia, democracia e gestão.

Segundo Arroyo (2011), as políticas neoliberais, possuem sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados, que voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência.

O que temos observado é um crescente modelo de educação liberal, conservador e despolitizado em nome de uma qualidade que está sendo a todo tempo negociada com os estudantes e os pais (comunidade escolar) para se obter desempenhos específicos de forma contratual, afim de cumprir as tarefas delegadas, sendo a escola um instrumento do mercado, que faz uso de técnicas que se distancia do conteúdo político da cidadania, preocupando-se com o ideário de consumo.

A escola torna-se lócus de produção, moldagem e objetificação de sujeitos dóceis, a uma nova dominação política que garante a governamentalidade em termos modernos, tendo um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo.

Pensando acerca destas implicações, partimos do que afirma Cervi (2013, p. 37):

> Avalia-se continuamente, apresentam-se os resultados almejados, propõem-se as reformas, criam-se as leis, organizam-se formações para aprender. Espera-se que quase todos estejam na escola por um tempo cada vez maior. Nela, o que está em jogo é ocupar todo o tempo, gestar a inteligência, acreditar na democracia, na participação; acreditar que se é livre, e autônomo, consumir e estar no fluxo.

A partir do exposto, a escola vem sendo transformada em um espaço que permite a produção de saberes para as crianças, imersa em um processo de vigilância e controle, criando processos de subjetivação, através de mecanismos e práticas de governo e de autogoverno, criando tecnologias de regulação e de autorregulação, disciplinando os corpos e as mentes das crianças.

Em uma sociedade desigual e heterogênea como a brasileira, as políticas públicas educacionais devem desempenhar um papel relevante na formação do cidadão que vá além de torná-lo competitivo e consumidor frente à ordem mundial globalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1990 é marcada por reformas educacionais, que conduziram políticas públicas alicerçadas pelo neoliberalismo. Estas políticas tinham como foco além da descentralização de recursos financeiros e mudanças estruturais na gestão escolar, o currículo e a avaliação, trazendo implicações para as práticas pedagógicas, principalmente com o estímulo da competividade entre as escolas de todo o país, através do rankeamento imposto pelos organismos governamentais, que estabelecem metas a serem alcançadas por cada escola brasileira.

Nesse sentido, estas reformas são práticas globais que visam a mudanças nos padrões de regulação social e nos regimes éticos que capacitam os sujeitos para as relações sociais, como também incorporam sistemas de razão e conhecimento como práticas de inclusão e exclusão que produzem posições de sujeito, sistemas de classificações e distinções, que formam o horizonte ético do indivíduo consigo mesmo e com os outros (GARCIA, 2010). Ainda segundo a autora, estas reformas direcionam e guiam o trabalho escolar e docente, estabelecendo uma série de regulamentações, mobilizam discursos e tecnologias (como o currículo, a didática, modalidades de

organização e gestão escolar, etc.), tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa e governo.

As políticas públicas incorporam avaliações em larga escala, como mensuração e comprovação da eficácia da qualidade da educação. No tocante ao ensino fundamental, a Prova Brasil e sua ligação com o IDEB, tem sido este vetor de qualidade, propagada nos discursos governamentais.

A Prova Brasil assume um papel primordial na busca por qualidade da educação, promovendo nas escolas públicas, uma série de estratégias para um bom desempenho de seus estudantes e alcance das metas estabelecidas pelo IDEB.

A responsabilização por parte de todos os atores envolvidos neste processo, impõe uma cobrança exacerbada por desempenhos de seus discentes, inclusive com a criação de incentivos para a melhoria do aprendizado, alcance de indicadores, pressão por parte das famílias e dos gestores para melhorias de resultados.

Nesse sentido, esta responsabilização por resultados satisfatórios, induz as condutas das crianças, famílias, professores e gestão escolar, criando estratégias de assujeitamento às determinações burocráticas e discursos oficiais para um desempenho satisfatório na Prova Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERT, Jean- François. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade do controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

DEL PINO, Mauro Augusto Burket; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, Controle e Intensificação: Câmeras, Novo Gerencialismo e Práticas de Governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collége de France (1977-1978).** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. Roberto Machado (int.rev.). 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

GALLO, Sílvio. "O pequeno cidadão": sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 329-343.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n 45 set./dez. 2010.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde? In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220p. 53-68, jan./abr. 2011.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; PINI, Mònica Eva (orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam. Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. In: **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada.** OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mònica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado: no Brasil nos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-Administração. In: BURBELES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução: Ronaldo Catoldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 77-90.

PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault: uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Insular e Archiamé, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, DPA editora, 2001, pp 13-28.

SILVEIRA, Diego Soares da. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.57-83.

SOUSA, Sandra Kázia. **Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala**. (2014). Disponível in: http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf Acesso em: 16 de junho de 2018.

TEMPLE, Giovana Carmo. **Acontecimentos, poder e resistência em Michel Foucault**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: **Foucault: filosofia e política.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 37-52.

HISTORIANDO A EXISTÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: ESCOLA DE C&T DA UFRN

Julie Idália Araujo Macêdo [1]
Prof. Dr. Fredy Enrique González [2]

RESUMO

As políticas de expansão da educação superior no Brasil, implementadas a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) impulsionaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares. No âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte o diferencial da proposta do REUNI foi a criação da Escola de Ciências e Tecnologia e a implantação do modelo de formação em ciclos, materializado através do Bacharelado em Ciência e Tecnologia. Diante do exposto, optamos nesta pesquisa pela abordagem qualitativa, referenciada pelo aporte teórico-metodológico da pesquisa narrativa de cunho biográfico em Delory-Momberger (2011), Ferrarotti (2010), Josso (2008, 2010) e Souza (2006). A narrativa histórica problematizada pela trajetória da Escola de Ciências e Tecnologia da UFRN, se desenvolve na abordagem da história das instituições educativas, fundamentada em Gatti (2002), Magalhães (2004), tomando como categoria de análise a cultura escolar e a história cultural em Chartier (1990), Burke (1992) e Nóvoa (1995). Metodologicamente, essa é uma pesquisa exploratória dentro da abordagem qualitativa. Constatou-se, através da análise empreendida, que a Escola carrega em sua essência a marca da inovação através da formação em ciclos promovida pelo Bacharelado em Ciência e Tecnologia que permite aos discentes a flexibilidade e a autonomia na realização das escolhas formativas. Concluímos que em primeira década de existência, a Escola e o curso de graduação, encontram-se em processo de reconhecimento pelo mercado de trabalho que começa a conhecer as habilidades e competências do profissional: Bacharel em Ciências em Tecnologia.

Palavras-chave: História das instituições educativas, Narrativa, REUNI, Escola de Ciência e Tecnologia, UFRN.

INTRODUÇÃO

As políticas de expansão da educação superior no Brasil, implementadas a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) levaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI's). O REUNI desenvolvido a partir do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, tinha como

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, juliidalia@yahoo.com.br;
[2] Professor (Orientador), vinculado a UFRN, Doutor em Educação pela Universidade de Carabobo, Valencia, Venezuela, fredygonzalezdem@gmail.com;

objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Com esse intuito na base de sua idealização, o Programa “incentiva as universidades públicas federais a firmarem contratos de gestão, por meio do estabelecimento de termo de compromisso denominado acordo de metas, condicionando-as a receber verbas públicas mediante o cumprimento de metas” (CHAVES; CABRAL NETO; NASCIMENTO; 2009, p.21).

Ao adotar um discurso de expansão e democratização do ensino superior no Brasil, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais ganhou destaque em meio as políticas do governo federal. No âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte o diferencial da proposta do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi a criação da Escola de Ciências e Tecnologia e a implantação do modelo de formação em ciclos, materializado através do Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT).

O objetivo deste trabalho é reconstruir aspectos da história da Escola de Ciências e Tecnologia, unidade acadêmica especializada da UFRN, considerando a experiência vivida por sujeitos que nela atuam e os documentos que subjazem a sua existência institucional. Neste sentido, a investigação empreendida foi realizada com base nos princípios da história das instituições educativas, tomando como categoria de análise: a cultura escolar e a história cultural.

O autor Justino Magalhães, no livro “Tecendo nexos: história das instituições educativas”, ressalta alguns pontos acerca da pesquisa relacionada a instituições de ensino no campo da História da Educação, afirmando que:

> Genericamente, historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os 'compromissos' sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto (MAGALHÃES, 2004, p. 58).

Pensando nas palavras do autor acima mencionado e nono lócus epistemológico, algumas perguntas são levantadas: Quais histórias são/foram tecidas na primeira década de existência da Escola de Ciências e Tecnologia? Como ocorreu a implantação do Bacharelado em Ciências e Tecnologia na UFRN?

Portanto, essa pesquisa é relevante uma vez que ressalta a necessidade de estudar as diferentes histórias que se inscrevem em meio a criação da Escola de Ciências e Tecnologia. Cada sujeito, seja docente ou discente, construiu percursos formativos no Bacharelado em Ciências e Tecnologia, desbravar esses diferentes entrelaçamentos, apresentar a interrelação entre os aspectos individuais e sociais, entre o sociosimbólico e o socioestrutural, nos faz seguir em frente enquanto pesquisadores das ciências humanas. Bertaux (1993) observa que o estudo do socioestrutural e o do sociosimbólico são, na verdade, duas faces de uma mesma realidade social. Por isso, todo estudo em profundidade de um conjunto de relações sociais deve considerá-los simultaneamente.

O texto apresenta uma discussão sobre a história da instituição educativa fundamentado em Justino Magalhães (1999, 2004), Décio Gatti Júnior (2002) e também discute a metodologia da pesquisa narrativa de cunho biográfico apoiada em Delory-Momberger, (2011), Ferrarotti (2010), Nóvoa (2010), Josso (2008, 2010), Souza (2006). Em um terceiro momento apresentamos aspectos relativos a história da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mediante a organização dos dados já coletados foram organizados alguns eixos temáticos que se sobressaem: a criação da Escola em Ciências e Tecnologia, as primeiras atividades realizadas na Escola e a estrutura curricular do Bacharelado em Ciências e Tecnologia.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa em educação, referenciada pelo aporte teórico-metodológico da pesquisa narrativa de cunho biográfico, apoiando-se teoricamente em autores como Delory-Momberger, (2011), Ferrarotti (2010), Nóvoa (2010), Josso (2008, 2010), Souza (2006), entre outros, que consideram o método biográfico como alternativa capaz de resgatar as singularidades existentes nas histórias e traduzi-las em oportunidades para a compreensão de si. Nossa opção metodológica quanto aos procedimentos de coleta de dados é bibliográfica e documental.

A pesquisa consiste numa narrativa histórica problematizada acerca da trajetória da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

> Os modelos narrativos servem de moldes biográficos – como se diz de moldes de costura – para as construções individuais. Eles dão aos

> indivíduos esquemas e modalidades de relação com eles mesmos e de inserção na comunidade, e eles acompanham as evoluções societárias nesse domínio (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.335).

O método biográfico está situado "para além de toda a metodologia quantitativa e experimental" (FERRAROTTI, 2010, p. 36). A subjetividade inerente à biografia pode se tornar conhecimento científico,

> toda a práxis humana é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas por meio de sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

A presente investigação está dividida em dois momentos, no primeiro composto por este estudo preliminar e que trouxemos para apresentá-los, no qual realizamos uma pesquisa exploratória, nos debruçamos em uma análise bibliográfica e documental a fim de reunir a instrumentalização necessária para proceder o movimento de encontro "aos sujeito significativos" (BICUDO, 2018) do lócus epistemológico. No segundo momento, iremos realizar entrevista narrativa, fundamentada em Jovchelovitch e Bauer (2002) para apreender a versão particular que os sujeitos constroem em relação a determinado objeto.

No que se refere à análise documental, foram priorizados os instrumentos nortearam a implantação do REUNI nas universidades federais públicas, o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e os Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares (2010). No que refere aos documentos específicos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, considerando os textos consultados e/ou citados, entre outros, destacamos: PDI (UFRN, 1999-2008); Plano de Expansão e Reestruturação da UFRN (2007/2011); Acordo de Metas nº 016 firmado pela UFRN junto ao MEC; Relatório Final de Avaliação e Acompanhamento do REUNI (UFRN, 2013) e o PPC do Bacharelado em Ciência e Tecnologia.

> O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996, p. 545).

A investigação foi processada com base nos princípios da história das instituições educativas, tomando como categoria de análise: a cultura escolar e a história cultural.

> A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso cientifico. É mediando entre memórias e o (s) arquivo (s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas" (Magalhães, 2004, p.155).

Nessa empreitada a ideia de História Cultural se revela, a qual nos baseamos nas contribuições de Peter Burke, Roger Chartier e Antônio Novoa. Buscamos, na construção do processo histórico, a identidade da ECT, numa determinada sociedade, suas práticas educativas que marcam a sua identidade, o espaço constituído e constituinte do significado de aprender /ensinar matemática, como lugar de formação de profissionais-não-matemáticos. Procedemos à construção da trajetória dessa instituição buscando, entre os componentes constitutivos de sua história: os documentos norteadores de sua criação, a dinâmica de funcionamento interno, a estrutura curricular do bacharelado e a articulação com a sociedade.

HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

A história das instituições educacionais insere-se entre as novas abordagens que se desenvolveram no campo da história da educação nas últimas décadas do século XX. Originada na Europa, disseminou-se pelas várias partes do mundo. De acordo com Magalhães (1996, p.1), teórico dessa nova perspectiva, citado por Gatti Jr, Inácio Filho, Araujo; Gonçalves Neto (1997, p.8), esclarece que

> A abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições educativas constitui um domínio do conhecimento historiográfico em renovação no quadro da História da Educação. Uma renovação onde novas formas de questionar-se cruzam com um alargamento das problemáticas e com uma sensibilidade acrescida à diversidade dos contextos e à especificidade dos modelos e práticas educativas. Uma abordagem que permite a construção de um processo histórico que confira uma identidade às instituições educativas (MAGALHÃES, 1996, p. 1).

Entendemos a Escola de Ciências e Tecnologia, criada e implementada através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) como uma instituição educativa que pode ser reinterpretada a partir de suas memórias. A Escola de Ciências e Tecnologia da UFRN, enquanto unidade acadêmica especializada, é possuidora de uma identidade e compõe o quadro sociocultural e educacional do Estado do Rio Grande do Norte. De acordo com Magalhães (1996, p. 2), conforme citado por Gatti (2007, p.30):

> Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1996, p. 2).

Para compreender a identidade histórica da Escola de Ciências e Tecnologia que foi constituída em um contexto sociocultural e educacional especifico, faz-se necessário que compreendamos suas "histórias anteriores", afim de que consigamos chegar o mais próximo possível de sua criação. No que diz respeito aos espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem.

> A história de uma instituição educativa inicia-se pela reinterpretação dos historiais anteriores, das memórias e do arquivo, como fundamento de uma identidade histórica. Esta identidade implica ainda, para além da internalidade, a inscrição num quadro sociocultural e educacional mais amplo, constituído pela rede de instituições congêneres e pelo sistema educativo. Tais operações sao possíveis a partir de uma representação sintética, organiza e funcional da instituição, ou seja, com base no seu modelo pedagógico. (MAGALHÃES, 2004, p. 147).

No artigo "História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas" Décio Gatti Júnior destaca que

> Os pesquisadores referenciados explicitam ainda que estabeleceram como categorias de pesquisa o exame dos seguintes aspectos das instituições educativas: 1. Origem, criação, construção e instalação; 2. Prédio (projeto, implantação, estilo e organização do espaço); 3. Mestres e funcionários (perfil); 4. Clientela (alunos, ex-alunos); 5. Saber (conteúdos escolares); 7. Evolução; 8. Vida (cultura escolar: prédio, alunos, professores e administradores, normas) (GATTI, 2007, p.186).

A história das instituições educativas investiga o que se processa em seu interior pela "apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos" (GATTI JUNIOR, 2002, p. 30). Envolve descrições do ciclo de vida das instituições (criação, desenvolvimento, crises, ações), elementos da arquitetura física, perfil de seus sujeitos (corpo docente, técnico e discentes), projetos e propostas pedagógicas, dentre outros aspectos.

> A História das Instituições Educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem. Parece-nos que a ênfase dada às análises mais sistêmicas cedeu lugar às análises que privilegiam uma visão mais profundados espaços sociais destinados aos processos de ensino-aprendizagem (GATTI JUNIOR, 2002, p. 29-30).

A exploração dos documentos testemunha os projetos e práticas que perpassaram a instituição estudada. Tal investigação está em sintonia com as colocações de Le Goff, dentre as quais a de 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" (1996, p. 423). Adentramos no interior da Escola de Ciências e Tecnologia da UFRN, costurando a trama envolta na singularidade dessa instituição, produtora de uma cultura escolar e, ao mesmo tempo, tecida historicamente pelo meio sociohistórico em que está inserida.

Compreender a história institucional através de uma investigação qualitativa, auxilia a apreender o conhecimento da cultura escolar e como essa é transmitida no interior das instituições educativas e como é ressignificada, através das gerações, o que lhe vai conferindo uma identidade.

> A construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de complexificação e de análise, integração e correlação entre uma multifatorialidade e uma multidimensionalidade, de categorias e de variáveis, criteriosamente definidas e informadas, com base em recursos metodológicos interdisciplinares - abordagem sociológica, pedagógica, económica, organizacional, curricular, antropológica (MAGALHÃES, 2004, p. 141).

Cabe frisar que ao tratarmos da história da instituição educativa, não podemos esquecer da cultura escolar. A cultura escolar acaba sendo tomada aqui como categoria de análise na produção de narrativas históricas sobre a trajetória da Escola de Ciências e Tecnologia. No texto "Para uma análise das instituições escolares", Antônio Nóvoa ressalta que

> As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia stricto sensu (NÓVOA, 1995, p. 16).

Ao mencionarmos cultura escolar, conectamos a história cultural e aos aportes constituídos por clássicos estudiosos da cultura como Peter Burke e Roger Chartier. Para Burke, "a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída" (BURKE, 1992, p. 11). Em Chartier (1990) a chamada História Cultural, corrente historiográfica,

> tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real (CHARTIER, 1990, p.16-17).

Nesse sentido, ganham destaque na pesquisa os testemunhos, os registros escritos, documentos. Segundo Roger Chartier, a História Cultural não é entendível desconectada de uma História Social, posto que suas representações são produzidas a partir de papéis sociais.

A organização e a estrutura de funcionamento de uma instituição educativa são peculiares e diferentes das organizações sociais, conforme afirma Nóvoa

> As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. E, no entanto, a afirmação da especificidade radical da acção educativa não pode justificar um alheamento face aos campos de saber e de intervenção. Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições

> escolares em toda sua complexidade técnica, científica e humana. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Ressaltamos neste trabalho o quanto é relevante compreender a cultura escolar que se desenvolve no âmbito da Escola de Ciências e Tecnologia, em meio a história dessa instituição educativa, uma vez que "suas bases normativas, culturais, organizacionais, metodológicas, relacionais, constituem uma cultura, uma doxa, uma gramática que consolida a estrutura escolar na sua internalidade e especificidade, como também na relação sociocultural e política (MAGALHÃES, 2004, p.68). Portanto, veremos neste trabalho a tecitura da história da Escola de Ciências e Tecnologia da UFRN à luz das relações de docentes e discentes, a interdisciplinaridade, analisando a cultura escolar e suas práticas pedagógicas, o espaço educativo como lugar de formação de diferentes sujeitos.

A CRIAÇÃO DA ESCOLA DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais contribuiu para a ampliação do acesso de uma parcela significativa da população brasileira na educação superior, tendo em vista que propiciou "condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior" (BRASIL, 2015, p.31). A partir do desenvolvimento do REUNI, a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares e Similares (BI's) começa a se propagar pelo Brasil. A proposta dos Bacharelados Interdisciplinares é "inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos colleges estadunidenses, mas incorporando um desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica" (BRASIL, 2010, p.03).

No período de finalização do Plano de Ação (gestão 2003-2007) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (1999-2008), o Decreto 6.096/2007 instituiu o REUNI e impulsionou a adesão da UFRN, dentre todas as universidades federais do país, a um amplo processo de reconfiguração institucional. Em sua materialização no âmbito da UFRN, é ressaltado que "a grande oferta de cursos noturnos possibilitará aos alunos que trabalham uma oportunidade para melhorar sua formação educacional, condição para

pleitear sua inserção nas atividades produtivas e de serviços que caracterizam o mundo do trabalho contemporâneo" (UFRN, 2007, 110).

O aspecto diferencial da proposta inicial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para o REUNI foi o novo modelo de formação em regime de ciclos proposto pelo Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT). O curso, com duração de três anos, permite a formação de um "bacharel generalista" que pode ingressar no mercado de trabalho, realizar uma pós-graduação ou complementar sua formação profissional reingressando em cursos de engenharia (formação de 2º ciclo) com duração mínima de dois anos para as engenharias.

Ao aderir ao REUNI, a Universidade recebeu recursos e financiamento que puderam auxiliar na concretização das metas estabelecidas, no Relatório final (2008-2012) Convênio UFRN/FUNPEC 164/2007 destaca-se que:

> Ao final da implantação do conjunto das propostas de reestruturação e expansão do ensino superior em 2012, a UFRN tem experimentado uma grande mudança institucional, pois o REUNI ofereceu condições para dar continuidade e imprimir qualidade acadêmica ao processo de grande crescimento de suas atividades verificado nos últimos anos. A UFRN está superando problemas existentes e atendendo as legítimas expectativas e as necessidades de acesso ao ensino superior da população norte-rio-grandense, a qual em sua maioria sofre os efeitos excludentes dos processos sociais que criam e reproduzem a miséria e as desigualdades sociais no Rio Grande do Norte e na região Nordeste (UFRN, 2013, p.69).

Através do Acordo de Metas n.º 016, celebrado entre a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior e a UFRN, para os fins que especifica o Decreto nº 9069 de 24 de abril 2007, "constitui objeto do presente termo o Plano de Reestruturação e Expansão, composto pelo projeto de reestruturação da UFRN, apresentado através do Formulário de Apresentação de Propostas", com as seguintes metas: "elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento; e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início da assinatura deste termo".

O "Relatório de Gestão 2007" explicita que a chegada das metas do REUNI condicionou a conjuntura da UFRN e motivou uma diversidade de ações pactuadas nesse mesmo ano:

> A estratégia para expandir os cursos de graduação e pós-graduação durante o ano de 2007 foi a adesão da UFRN ao Programa de

> Expansão e Reestruturação (REUNI) que se deu por meio da negociação que a Administração Central fez junto aos centros acadêmicos, com a participação de todos os segmentos da comunidade universitária, tendo em vista a criação de novos cursos e aumento de vagas que serão consolidados a partir de 2008. O foco das mudanças pretendidas está voltado para a melhoria da graduação, oportunizando a redução das taxas de retenção e evasão; a implementação de ações que repercutam na formação didático-pedagógica do corpo docente, de maneira que sejam incorporadas novas metodologias informacionais às atividades de ensino; a avaliação de experiências didático-pedagógicas bem-sucedidas e institucionalização de políticas de melhoria da educação básica (UFRN, 2007, p. 16).

Em sintonia com o Relatório de Gestão 2007, no dia 23 de outubro de 2007, em sua 2ª Sessão Ordinária, o Conselho Universitário (CONSUNI) aprovou o Projeto de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dentro do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação.

No âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), é que a UFRN passa a oferecer o Bacharelado Interdisciplinar, como uma nova opção de formação universitária, algo inovador se resgatarmos o histórico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Conforme definição do Conselho Universitário, "a criação do Bacharelado em Ciência e Tecnologia, que terá uma organização e uma estrutura acadêmica autônomas e sem vinculação com os departamentos acadêmicos atualmente existentes, constituirá uma experiência institucional inovadora" (CONSUNI, 2007, p.88). Conforme o Anexo da Resolução no 006/2007, CONSUNI, de 23 de outubro de 2007 a implantação do projeto do REUNI na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, deve ser vista em duas perspectivas. A primeira perspectiva se refere à expansão baseada em infraestruturas físicas já existentes e a segunda se refere a expansão atrelada à implantação de novas instalações físicas.

> É em relação ao BCT que há a maior demanda para construir edificações, contratar docentes e técnicos administrativos, adquirir equipamentos para laboratórios e criar as condições para que todos os recursos materiais e humanos estejam disponibilizados para os alunos já no início do primeiro semestre de 2009 (CONSUNI, 2007, p.103)

O documento acrescenta que o êxito na implantação Bacharelado em Ciências e Tecnologia deverá estimular o debate sobre a possível adoção "de cursos de bacharelado interdisciplinares em outras áreas de conhecimento e sobre as alternativas institucionais que poderão configurar um novo modelo de estrutura acadêmica" (p.88, Anexo da Resolução no 006/2007-CONSUNI, de 23 de outubro de 2007). De um modo geral, o REUNI foi responsável pela ampliação das vagas de ingresso no ensino superior brasileiro. Como os novos universitários, muitos oriundos de famílias de baixa escolaridade e baixo poder econômico conseguem frequentar a universidade, tendo em vista que vieram da de um ensino público deficiente, alguns trabalham quase que em tempo integral e não possuem tempo para dedicar-se aos estudos.

Os estudos preliminares para criação do BCT foram realizados por uma comissão designada pelo Reitor José Ivonildo do Rego através da Portaria nº 680/07, de 20/09/2007 e publicada no Boletim de Serviço da UFRN em 21 de setembro de 2007. A comissão designada pelo reitor e a comissão assessora da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) foram responsáveis por elaborar o projeto pedagógico original do curso, que foi aprovada por meio da Resolução nº 083/2008 do CONSEPE, de 27 de maio de 2008. A proposta apresentada sugeriu enfrentar as dificuldades identificadas na UFRN, sobretudo considerando os aspectos tradicionalmente problemáticos da formação em Ciências Exatas e Tecnológicas: a taxa de retenção, a especialização excessiva e a profissionalização precoce.

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia foi criado com a aprovação de seu projeto pedagógico pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 27 de maio de 2008, conforme a Resolução 083/2008. Esta graduação além de apresentar uma estrutura curricular de cunho interdisciplinar, possui uma proposta pedagógica inovadora que se diferencia dos demais cursos oferecidos pela UFRN. A Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, unidade acadêmica especializada, foi criada pouco tempo depois, objetivando a implantação e o funcionamento do bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT), curso de primeiro ciclo, através da Resolução n° 012/2008 do Conselho Universitário (CONSUNI), de 01 de dezembro de 2008. Entende-se que a implantação integrada do bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT) e da Escola de Ciência e Tecnologia (ECT) "culmina em uma tradição inovadora da UFRN no âmbito da formação de recursos humanos nas áreas de engenharias e ciências exatas" (UFRN, 2013, p.51).

PRIMEIRAS ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA

As primeiras atividades realizadas pelo corpo docente da Escola de Ciências e Tecnologia, foram primordiais para a implantação do modelo de graduação em dois ciclos e para o entrosamento dos professores recém concursados.

> Para que a ideia da EC&T se concretizasse, novos professores foram contratados, muitos dos quais recém-doutores. Como no Brasil havia uma carência de vagas na educação pública superior, já há muitos anos, a alta concorrência dos concursos públicos que foram abertos para o provimento dessas vagas docentes certamente garantiu uma elevada qualidade curricular dos professores recém-contratados. Entretanto, os novos docentes possuíam, em sua maioria, ainda pouca experiência em sala de aula (FERNADEZ, 2011, p.347).

As aulas do Bacharelado em Ciências e Tecnologia estavam previstas para iniciar no semestre 2009.1, porém só ocorreram em 2009.2 devido à necessidade de infraestrutura e de pessoal para a implantação efetiva da unidade. No semestre 2009.2, através do ingresso via vestibular gerenciado pela Comissão Permanente de Vestibular (COMPERVE), 500 (quinhentos) estudantes compuseram a primeira entrada de alunos no curso: "As atividades acadêmicas da ECT iniciaram no segundo período de 2009, ofertando inicialmente 500 vagas para o bacharelado, sendo 250 no turno noturno e 250 no curso diurno" (CRUZ; GOMES; ARAÚJO, 2012, p.77).

A primeira aula do Bacharelado ocorreu em 10 de agosto de 2009, este foi um divisor de águas na história de vida daqueles novos universitários, dos novos docentes, novos técnico-administrativos e marcou a história institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A ESTRUTURA CURRICULAR DO BACHARELADO EM C&T

O bacharelado oferece anualmente 1.120 vagas para ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sendo 330 vagas por semestre no turno diurno e 230 vagas por semestre para o turno noturno. A organização e estrutura curricular do bacharelado em Ciências e Tecnologia é composta por uma carga horária total de 2.400 horas com duração de seis semestres letivos para os ingressantes no turno diurno (MT) e sete semestres letivos para os ingressantes no turno noturno (N). Da carga horária total,

um subtotal de 1.380 horas (das quais 120 horas são de atividades integradoras de formação) constitui um núcleo comum de componentes curriculares obrigatórios do curso para todos os discentes.

Conforme está previsto no PPC do Bacharelado em Ciência e Tecnologia após a conclusão dos componentes curriculares obrigatórios do núcleo comum (1.380 horas), o discente deve oficializar a escolha de um percurso formativo:

1. Formação interdisciplinar geral – possibilita a continuidade da formação interdisciplinar sem preparação específica para o reingresso em um curso de segundo ciclo. Todos os componentes curriculares cursados nos semestres posteriores serão de livre escolha do aluno dentre aqueles designados como optativos na estrutura curricular;

2. Formação interdisciplinar direcionada – essa opção propõe ao discente continuar a formação interdisciplinar em um eixo de conhecimento específico. A organização curricular permite ao graduando decidir entre distintos eixos de conhecimento, o aluno deverá cursar, nos semestres posteriores, uma carga horária de componentes obrigatórios e um grupo de componentes optativos específicos ao eixo escolhido, a saber: a) Neurociências; b) Negócios Tecnológicos; e c) Computação Aplicada.

3. Formação para engenharias – levará o estudante ao reingresso de segundo ciclo em um dos cursos de Engenharia da UFRN que têm o bacharelado em Ciências e Tecnologia como curso de primeiro ciclo, a saber: a) Engenharia Ambiental; b) Engenharia Biomédica; c) Engenharia de Materiais; d) Engenharia de Petróleo; e) Engenharia de Telecomunicações; f) Engenharia da Computação; g) Engenharia Mecânica; h) Engenharia Mecatrônica.

Para os discentes que optarem pela terceira possibilidade, haverá um segundo conjunto de componentes obrigatórios, definidos como núcleo tecnológico. Para esses casos, e em função da escolha do curso subsequente, os alunos terão componentes curriculares obrigatórios e optativos durante os semestres posteriores definidos em conjunto com os Colegiados dos Cursos de segundo ciclo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos da história da instituição educativa, não podemos esquecer da cultura escolar tomada aqui como categoria de análise na produção de narrativas

históricas sobre a trajetória da Escola de Ciências e Tecnologia. A criação da ECT e a implantação do modelo de formação em ciclos, materializado através do Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT) desenvolvidos no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), são a marca da inovação, se comparados aos cursos tradicionais de Medicina, Direito e Engenharias. Os Bacharelados Interdisciplinares são tidos como modelo alternativo e inovadores se comparados ao "modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo" (BRASIL, 2010, p.02). Além disso cabe destacar que de acordo com Magalhães (1998, p. 61) a "história construída da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória", o itinerário pedagógico, a identidade histórica e a cultura escolar, são processos em evolução interligados ao projeto pedagógico.

O Bacharelado em Ciência e Tecnologia carrega em sua essência a marca da inovação através da sua estrutura curricular que permite aos discentes a flexibilidade e a autonomia na realização das escolhas em suas trajetórias formativas, baseando-se na premissa da interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento. Para finalizar, a reestruturação institucional e a significativa expansão do número de alunos acabaram projetando um novo desenho de universidade. Na sua primeira década de existência, o curso ainda não é suficientemente bem conhecido pela sociedade brasileira, recebeu ingressantes que jamais imaginariam ter acesso a Universidade pública, ao mesmo tempo que encontrar-se em processo de reconhecimento pelo mercado de trabalho que não conhece bem as habilidades e competências do Bacharel em Ciências em Tecnologia.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. I**nstitui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI. Diário Oficial da União. Brasília (DF), 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares**. MEC. Brasília, 2010.

BRASIL.A **democratização e expansão da educação** superior no país 2003 –2014. Brasília: MEC/SESU, 2015.

BICUDO, M. A. V; AFONSO DA SILVA, A. **Análise de vivências em situação de constituição de conhecimento.** In: A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos. Aveiro, Pt. Edicão Ludomedia, 2018, p.158 – 178.

BURKE, Peter (org). **A Escrita da História–Novas perspectivas.** São Paulo, Editora UNESP, 1992.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. 1ª Edição. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1990.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma. Vieira. **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

CONSEPE. UFRN. **Resolução 083/2008 de 27 de maio de 2008**. Aprovação do projeto pedagógico do Bacharelado em Ciências e Tecnologia.

CONSUNI. UFRN. **Resolução nº 012/2008-, de 01 de dezembro de 2008**. Aprova criação da Escola de Ciências & Tecnologia.

CRUZ, A. M. P.; GOMES, M. C. De S.; ARAÚJO, V. M. D, de. **O REUNI na UFRN**: um pacto pela expansão com qualidade. In: NOUTEL, A.; BRUTTEN, E.; PIRES, G. HUTEL, I. Ensino superior: saberes, experiências, desafios. (Org.). João Pessoa: Ideia, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa**: biográfica em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.

FERNANDEZ; J. H. **A reforma REUNI no ensino das engenharias**: interfaces do processo. In: NOUTEL, A.; BRUTTEN, E.; PIRES, G. HUET, I. (Orgs). Ensino superior: saberes, experiências, desafios. João Pessoa: Ideia, 2012.

GATTI JUNIOR, Décio. **A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas**. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia/ MG: EDUFU, 2002. p. 3-24.

GATTI JR, Décio. ; INÁCIO FILHO, G. ; ARAUJO, J. C. S. ; GONÇALVES NETO, W. . **História e Memória Educacional**: gênese e consolidação do ensino escolar no Triângulo Mineiro. História da Educação (UFPel) , Pelotas/RS, v. 1, n.2, p. 5-28, 1997.

GATTI JR., Décio. **História e Historiografia das Instituições Escolares:** percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. Educação em Questão. v. 28, n.14, p. 172-91, jan./jun. 2007.

GATTI, Jr. D. **Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares.** In: Revista Cadernos de História da Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Vol. 01., nº1. (Jan/Dez, 2002) Uberlândia: UFU, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4ª ed. Campinas, Editora da Unicamp, 1996.

MACEDO, J.I.A. **As escritas de uma trajetória acadêmica:** Programa de Tutoria e aprendizagem colaborativa no Bacharelado em C&T da UFRN. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas** — entre a memória e o arquivo. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1996. (mime.).

MAGALHÃES, Justino. **Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas.** In: SOUSA, Cinthia Pereira de; CATANI, Denise Bárbara. (Org.). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares.** In: A. NÓVOA (coord.), As organizações escolares em análise, 2ª ed., Lisboa, Publicações Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **A formação tem que passar por aqui**: as histórias de vida no projeto prosas. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN, 2010.

SOUZA, E. C. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. Educação em Questão, Natal, v. 25, p. 22-39, 2006.

UFRN. **A UFRN e os novos desafios:** plano geral de gestão 2007 –2011. Anexo da Resolução nº 007/2007 –CONSUNI, de 19 de dezembro de 2007. Natal: EDUFRN, 2007.

UFRN. **Plano de desenvolvimento institucional 2010-2019**. Natal, RN: 2010.

UFRN. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 1999-2008**. Natal, RN: 1999.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Projeto de Reestruturação e Expansão (REUNI/UFRN) RELATÓRIO 2008-2012**. Natal, RN: 2013.

HORTA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS INFÂNCIAS: DA IMPLEMENTAÇÃO À PANDEMIA DO COVID-19

Harumi Matsumiya Alves Arruda [1]
Juliana Morais de Sousa [2]
Juliana Amorim Dias de Oliveira [3]
Alessandra de Souza Cosme [4]

RESUMO

A implementação de hortas no contexto escolar vem despontando como uma importante estratégia pedagógica que possibilita a construção de conhecimentos a partir de uma abordagem interdisciplinar e experiencial, contribuindo também para formação de valores éticos desde a mais tenra idade. O presente trabalho relata uma experiência envolvendo um projeto de extensão voltado para a implementação de uma horta pedagógica no Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – com o objetivo de promover a Educação Ambiental de forma transdisciplinar. Tal experiência abrangeu a participação de diversos atores da comunidade escolar, em especial, de crianças e professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como das autoras deste texto. No relato, são abordadas as diferentes etapas e ações realizadas ao longo do processo, além dos desafios e alternativas encontradas diante da necessidade de adaptação ao formato remoto advindo do contexto de isolamento social gerado pela pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Os desafios vivenciados no período pandêmico culminaram na necessidade de reinvenção do fazer educativo, sendo evidenciadas novas formas de se enxergar a Educação Ambiental para além do espaço físico da escola e da horta. Resultados positivos tem sido observados, tais como o despertar do interesse, curiosidade e encantamento das crianças para com os temas trabalhados, além do envolvimento crescente de diferente setores da comunidade escolar e fortalecimento de vínculo com as famílias, fundamentais para que o processo educativo seja significativo, transversal e contínuo.

Palavras-chave: Hortas pedagógicas, Escola, Infância, Pandemia, Educação ambiental.

INTRODUÇÃO

[1]Mestre em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), harumi@nei.ufrn.br;
[2]Graduada no Curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, juliana@nei.ufrn.br;
[3]Graduanda do Curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, juliana.16.oliveira@outlook.com;
[4]Graduanda do Curso de Ecologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, alessandracosme@ufrn.edu.br;
Trabalho resultado de projeto de extensão aprovado e financiado pela UFRN/PROEX, edital nº07/2019.

A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 trouxe ainda mais à tona o debate em torno da crise ambiental que assola o planeta, evidenciando o impacto das mudanças climáticas e degradação de recursos não-renováveis e ecossistemas na interrupção do equilíbrio dos sistemas biológicos, desencadeando reações em cadeia que atingem, inevitavelmente, todos os âmbitos do sistema em que estamos inseridos. Coloca-se em risco, portanto, a saúde humana, ambiental e planetária (SILVA; BARBOSA, 2020).

Transformar esse contexto passa, necessariamente, pela forma como entendemos e nos posicionamos frente à natureza. É preciso desconstruir a visão antropocêntrica que posiciona a espécie humana como "senhores do universo" e domesticadores do mundo natural, construir relações harmoniosas entre os seres e incentivar perspectivas de cuidado no uso dos recursos ambientais, prezando por sua preservação (BOFF, 2001).

A implementação de hortas no contexto escolar vem despontando como uma importante estratégia pedagógica que possibilita a construção de conhecimentos a partir de uma abordagem interdisciplinar e experiencial, fomentando o desenvolvimento de ações voltadas para a Educação Ambiental, definida, segundo o Art. 1º da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9.795/1999), como:

> 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).

De acordo com o Art. 2º da Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, A Educação Ambiental é estabelecida como "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" (BRASIL, 1999).

No contexto atual de crescente degradação ambiental, a escola é, então, convocada a participar ativamente, garantindo espaços para o diálogo em torno das diversas problemáticas relacionadas ao meio ambiente, favorecendo, desta forma, a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

Para Rambo e Roesler (2019), dentre as fases do desenvolvimento humano, a primeira infância é considerada a mais sensível às influências do meio social e físico. O que a criança vivencia durante os primeiros seis anos de vida, portanto, exerce uma influência profunda na construção da sua personalidade. Sendo o ambiente escolar um

dos principais espaços de convívio da criança ao longo da infância, com longas horas de permanência, torna-se elementar o estímulo ao contato com os elementos da natureza nessas instituições. É esse contato que fornece as bases para formação e fortalecimento de um vínculo saudável com o mundo natural, relembrando que somos parte inseparável deste e, assim, resultando em uma perspectiva de cuidado com o meio que nos cerca.

É também na natureza que nos deparamos com uma riqueza de elementos, ciclos e fenômenos que nos surpreendem e convidam à exploração e experimentação. Especialmente na primeira infância, os diferentes sons, texturas, cheiros, pesos e densidades observados na natureza, bem como as interações e experiências vivenciadas no ambiente natural, são ricos estímulos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras (CRESPI, 2020).

De acordo com Piorski (2016), é através do brincar que importantes valores são construídos e experiências e afetos são simbolizados. Vivências e brincadeiras junto à natureza contribuem para uma perspectiva mais integrada da vida, das relações e do uso de recursos e tornam-se cada vez mais urgentes e valiosas desde a mais tenra idade. A ludicidade, nesse processo, cria oportunidades de construção da identidade dos sujeitos e intimidade com os elementos da natureza, fatores que ativam o protagonismo das crianças diante de conflitos ambientais a serem solucionados (CÂMARA, 2017).

Com base em um aprendizado vivencial e contextualizado, a inserção de uma horta na escola pode ser considerada um elemento potencializador de ensino-aprendizagem que permite uma articulação com diferentes componentes curriculares/campos de saberes e experiências. Para Almeida, Pontes e Jacob (2019), as hortas podem ser consideradas como fortes aliadas no processo de ensino-aprendizagem, em todos os seus níveis, atuando também como espaço de integração entre os diversos atores que compõem a comunidade escolar.

Desta forma, é possível afirmar que a construção de hortas no espaço escolar é considerada uma estratégia interdisciplinar de construção do conhecimento, podendo ser compreendida como “um laboratório vivo para diferentes atividades didáticas” (IRALA; FERNANDEZ, 2001, p. 2).

De acordo com Fernandes (2007), as hortas pedagógicas possuem como principal finalidade a realização de um programa educativo preestabelecido, possibilitando o estudo e a integração sistemática dos ciclos, processos e dinâmicas de fenômenos naturais. A autora reforça, entretanto, que, superando a área das ciências naturais, os/as professores/as podem, através das hortas, abordar problemas relacionados

com diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, como, por exemplo: matemática, história, geografia, ciências da linguagem, entre outras.

O presente trabalho relata a experiência da implementação de um projeto de extensão, atualmente em andamento, no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI-CAp/UFRN cujo objetivo geral é a construção de uma horta com fins pedagógicos na instituição.

Iniciado em 2019 como uma experiência piloto, o referido projeto assumiu um caráter oficialmente extensionista a partir de 2020 após aprovação em edital institucional que garantiu o financiamento de bolsas e materiais de consumo.

Com o surgimento e propagação dos quadros de *Coronavirus disease 2019* (COVID-19), instaurou-se um cenário de mudanças bruscas no cotidiano das pessoas, em especial nas rotinas das crianças, em virtude do isolamento social e da suspensão atividades escolares. As tecnologias da informação e da comunicação se apresentaram como ferramenta central para o estabelecimento de uma interação, ainda que virtual, entre os indivíduos. Diante desse contexto, emerge a necessidade de adaptação das ações propostas originalmente, garantindo, assim, a continuidade do projeto, ainda que em caráter remoto, por compreender a importância da manutenção da relação da criança com a natureza.

Este relato aborda as diferentes etapas e ações realizadas com os diversos atores envolvidos nesse processo, com ênfase na apresentação e discussão das estratégias adotadas e atividades remotas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do NEI-CAp/UFRN.

METODOLOGIA

Fundado em 1979, o Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI-CAp/UFRN atende, em média, 415 crianças, do Berçário II ao 5º ano do Ensino Fundamental, assumindo como compromisso o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e transformadoras, tendo como princípio a participação e o protagonismo das crianças.

Sua proposta curricular baseia-se no conceito de “Temas de Pesquisa”, implementado desde a década de 1980, que articula três dimensões básicas: o conhecimento das áreas de conteúdo disponível; o contexto sociocultural das crianças, ou suas realidades imediatas; e os aspectos vinculados diretamente ao processo de

aprendizagem; de modo que às crianças seja garantido “o acesso a experiências para expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos”. As crianças, portanto, deliberam acerca de um tema significativo para ser aprofundado ao longo de um determinado período ou semestre, assegurando-se como protagonistas do processo educativo (RÊGO, 1999).

No segundo semestre de 2019, foi desenvolvido, no NEI-CAp/UFRN, um projeto piloto voltado para a construção de uma horta no ambiente escolar. Tal iniciativa, conduzida pela nutricionista e pedagoga da referida instituição em parceria com estagiários/as e colaboradores/as voluntários/as, envolveu a participação de toda a comunidade escolar, especialmente dos docentes e crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No primeiro momento, foram realizados momentos de sensibilização da equipe docente, bem como de formação da equipe do projeto, sendo realizados grupos de estudos temáticos, visitas de campo da equipe (Fig. 1) e visitas de estudos com as crianças a hortas da UFRN, como a horta do LabNutrir, do Museu Câmara Cascudo e do Centro de Educação.

Figura 1 – Visita de campo da equipe do projeto à Escola Agrícola de Jundiaí (EAJ/UFRN), Macaíba – RN, dezembro/2019.



Registros fotográficos de autoria das autoras. Imagens autorizadas para uso.

Com objetivo de visibilizar e tornar pública a existência do projeto foi realizada, em um evento de comemoração do aniversário da instituição, uma oficina de plantio de mudas com as crianças e seus familiares.

Após esse momento inicial de sensibilização e divulgação da proposta, deu-se início a uma segunda etapa do projeto que abarcou a realização de mutirões (Fig. 2) abertos ao público interno e externo para limpeza e preparação da área destinada para implementação da horta. Esses eventos se configuraram como importantes momentos de integração e troca de experiências, uma vez que contou com a participação ativa de diversos atores sociais, como: familiares, servidores, funcionários terceirizados, estudantes e docentes, além de colaboradores da comunidade externa.

Figura 2 – Mutirões realizados com participação de funcionários, equipe do projeto, alguns pais e colaboradores externos para preparo do terreno. Outubro a dezembro de 2019.



Registros fotográficos de autoria das autoras. Imagens autorizadas para uso.

Nessa etapa, com as crianças da Educação Infantil, foram desenvolvidas rodas de conversa com o intuito de ouvi-las em relação aos seus interesses e conhecimentos prévios sobre hortas. Compreendendo a importância da dimensão lúdica no processo de construção do conhecimento na infância, tais conversas foram antecedidas de um momento de leitura do livro “Que horta!”, escrito por Tatiana Belinky. As conversas eram seguidas de visitas aos locais onde seriam construídos os canteiros, permitindo que as crianças expressassem outras ideias e sugestões acerca da implementação da futura horta.

Com a Turma 3 da Educação Infantil (4 a 5 anos) e o 4º ano do Ensino Fundamental foram realizadas oficinas de compostagem que possibilitaram às crianças conhecerem esse processo de reciclagem dos resíduos orgânicos através da utilização

das sobras de alimentos da própria escola, gerando importantes discussões sobre a importância da adoção de ações que gerem impactos positivos no meio ambiente. A realização dessas oficinas em tais turmas se deu devido à relação do Tema de Pesquisa de ambas as turmas estarem diretamente relacionados a questões ambientais.

A terceira e última etapa do projeto piloto esteve centrada na construção dos canteiros e plantio de mudas e sementes. As crianças das Turmas 4 (5 a 6 anos) tiveram a oportunidade de acompanhar todo o ciclo de desenvolvimento das plantas, do plantio à colheita, ficando responsáveis pelos cuidados e manutenção dos canteiros. Esta fase culminou com elaboração de preparações culinárias a partir dos alimentos que foram plantados com as crianças (Fig. 3).

Figura 3 – Cultivo e manutenção dos canteiros; colheita e preparo culinário. Dezembro/2019.



Registros fotográficos de autoria das autoras. Imagens autorizadas para uso.

Surge a pandemia... E agora?

Com a instauração do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, a escola precisou se reinventar, usar as ferramentas disponíveis e encontrar outras maneiras de dialogar, de forma criativa e sensível, e de manter a conexão das crianças e familiares com o mundo externo através de ações de fomento à Educação Ambiental (GUERRA *et al*., 2020).

Como dar seguimento a um projeto de natureza essencialmente prática num formato remoto? Em um primeiro momento, essa tarefa pareceu quase impossível de ser concretizada. Entretanto, após reflexões e discussões sistemáticas sobre como promover

a Educação Ambiental em tempo de pandemia, algumas estratégias foram elaboradas com o intuito de promover, no contexto dos lares, vivências que levassem as crianças e os seus familiares a se relacionarem com os elementos da natureza.

Com o uso sistemático das redes sociais institucionais buscou-se, como primeiro passo, manter uma comunicação ativa com as famílias através da publicação de dicas voltadas para o incentivo do contato permanente com os elementos naturais, como, por exemplo: dicas de como plantar em casa, de brincadeiras com as crianças, bem como de histórias infantis e outros materiais didáticos.

Em paralelo a comunicação estabelecida através das redes sociais, foram realizadas outras ações relacionadas ao projeto que contemplaram algumas turmas da Educação Infantil e o 1 º ano Ensino Fundamental, as quais serão apresentadas nos tópicos seguintes.

ATIVIDADE 1: DA HORTA PARA CASA

> "*Não se cuida o que não se conhece. Não se preserva se não se conhecem os sentidos da preservação*".
>
> (AHLERT, 2013, p.1572)

O manjericão, planta aromática com propriedades medicinais, despertou o interesse das crianças, suas infinitas possibilidades de uso culinário possibilitou a realização de uma rica experiência envolvendo desde o plantio à preparação de culinárias com a referida planta. O plantio de manjericão, realizado com as crianças da Turma 4 em canteiros localizados dentro da escola (durante o período compreendido entre o segundo semestre de 2019 e o início de 2020), teve como objetivo sensibilizar e conscientizar as crianças sobre a importância do cuidado com o meio ambiente, bem como do consumo sustentável de alimentos e da adoção de hábitos alimentares saudáveis.

Com a permanência das plantas de manjericão remanescentes nos canteiros da escola que estavam, de modo voluntário, sob os cuidados de servidores técnicos e funcionários terceirizados durante o período da pandemia de Covid-19, surgiu a ideia de

enviar raminhos de manjericão para a turma que, no ano anterior, participou do plantio e ficou responsável pela manutenção do canteiro.

Essa proposta foi elaborada com o intuito de resgatar laços anteriormente criados com a escola e o projeto da horta, além de permitir uma vivência familiar, através da prática culinária, a partir de um elemento da natureza cheio de significados para essas crianças.

Como aconteceu?

Com o objetivo de enviar o manjericão da horta para as casas das crianças, no mês de agosto, a equipe do projeto se mobilizou para realização da colheita e preparação do material para o envio, seguindo todos os protocolos de segurança e fitossanitários.

Junto com a planta (Fig. 4), foram enviadas mensagens para as crianças contextualizando a motivação da atividade e orientações para as famílias de como a erva poderia ser higienizada e armazenada, além de sugestões de duas receitas (pizza marguerita e suco verde). As famílias puderam receber este material no mesmo dia destinado pela instituição para a entrega dos kits pedagógicos das crianças.

Figura 4 – Entrega dos ramos de manjericão para as famílias, junto com a mensagem orientadora e dicas de receitas. Agosto/2020.



Registros fotográficos de autoria das autoras. Imagens autorizadas para uso.

ATIVIDADE 2: “CAIXA DA NATUREZA”, UMA EXPERIÊNCIA SENSORIAL

> “*Apresentar possibilidades de se viver melhor no mundo é pensar como reinventar o meio ambiente e os modos de vida e de sensibilidade*”.
>
> (*BEMFICA; AZEVEDO*, 2012, p. 51).

A Caixa da Natureza teve como objetivo proporcionar às crianças das Turmas 2 da Educação Infantil (2 a 3 anos), a possibilidade da contemplação e interação com elementos naturais, mais restritas durante o período de isolamento social, oferecendo um momento de experimentação e resgate desse contato e evocação de memórias afetivas do ambiente escolar. Além disso, considerando que a primeira infância é o período da vida humana mais sensível às influências do meio, a atividade desenvolvida também destaca o potencial que esses elementos oferecem quanto a ludicidade, o encantamento e a experimentação - importantes pilares no processo de educação e da formação de valores no início da vida (BRASIL, 2016; DIDONET, 2018).

Como aconteceu?

Uma pesquisa prévia foi realizada na literatura científica e em plataformas digitais de compartilhamento de imagens acerca de experiências com “caixas sensoriais”, no intuito de buscar referências e identificar possibilidades para realização da atividade. A partir das referências obtidas, elencou-se a lista de materiais: caixa de papelão, saco de papel, gravetos, areia, barbante, pedaço de ramos secos de flores de manjericão, folhas verdes, pedrinhas e flores diversas, para compor a Caixa da Natureza (Fig. 5).

Figura 5 – Caixa da Natureza, contendo: pedras pequenas, areia, flores, folhas, gravetos e barbante. Junto à caixa, o material de divulgação para orientar a atividade. Agosto/2020.



Registro fotográfico de autoria das autoras.

Os elementos naturais (gravetos, areia, flores, ramos, folhas e pedras) foram coletados no ambiente da própria escola. Um material de divulgação impresso foi produzido para acompanhar a Caixa a fim de contextualizar o motivo da ação à família, além de identificar os materiais presentes e sugerir atividades que pudessem ser realizadas junto com as crianças (Tabela 1). As atividades foram pensadas de modo a envolver, de forma lúdica, os diferentes sentidos (olfato, visão, tato, audição), resgatando o caráter de encantamento e os potenciais estímulos, em especial para a primeira infância, que o meio ambiente oferece.

Quarenta caixas foram preparadas pela equipe do projeto e entregues para as famílias no dia destinado para entrega dos kits pedagógicos ofertados pela instituição.

Tabela 1. Atividades sugeridas com os elementos da Caixa da Natureza.

Atividade	Objetivos	Materiais	Passo a passo
Rastros na Areia	Promover envolvimento tátil para as diferentes texturas e densidades	Caixa de papelão; Graveto; Porção de areia.	No fundo da caixa vazia, despejar o conteúdo de areia contido no saco de papel. Utilizar um dos gravetos para traçar e desenhar livremente, ou

	(graveto, areia).		buscando reproduzir algum elemento visual concreto.
Sentindo as Flores	Promover envolvimento dos sentidos: visão, olfato, tato; diante das texturas, diferentes cores, formatos e aromas.	Flores.	Com o envolvimento dos cuidadores, explorar livremente as texturas das pétalas utilizando a pele e as mãos, observar as diferentes formas e cores das flores e convidar a criança para buscar identificar as distinções de aromas.
Sons da Natureza	Evocar os sons presentes no meio natural e resgatar associações a vivências, atentar para a forma como o som se propaga com o movimento no recipiente e diante das diferenças de densidades do elemento.	Pedrinhas ou sementes.	Para produzir o chocalho junto à criança: reaproveitar uma garrafa PET pequena (ou outra embalagem plástica transparente) ou até mesmo uma caixinha de fósforo – porém nesse caso não será possível para a criança observar o movimento do conteúdo dentro do recipiente. Despejar as sementes ou pedrinhas dentro do recipiente, fechar de forma a deixar bem vedado e, se preciso, colar as extremidades com cola quente para evitar incidentes. Depois

			de pronto, basta movimentar ou agitar o chocalho próximo ao ouvido.
Giz Verde Natural	Identificar a presença do pigmento verde (clorofila) natural nas folhas, envolver movimento tátil, trazer atenção para o aroma característico.	Folhas verdes; Folha de papel.	Pressionar e atritar as folhas, movimentando-as sob uma folha de papel, extraindo assim parte de seu pigmento verde (a clorofila) e colorindo a superfície. Convidar a criança a notar a textura das folhas e reparar no aroma característico que exalam.
Pincel Natural	Despertar curiosidade diante dos pigmentos vegetais, estimular habilidades viso-motoras e criatividade.	Graveto; Fio de barbante; Ramo de flores de manjericão.	Posicionar o ramo de flores de manjericão na extremidade de um dos gravetos e amarrá-lo ao graveto utilizando o fio de barbante. Umedecer as folhas do Pincel Natural com pigmentos naturais (como a cor rosa da água de cozimento da beterraba, o roxo do repolho roxo ou o marrom de um café coado) e pincelar livremente em uma folha de papel.

Fonte: autoria própria.

Através dessa atividade, buscou-se reforçar o entendimento da natureza como um organismo vivo que experiencia transformações cíclicas a todo o momento, prezando pelo cuidado e uso dos materiais de forma responsável, incentivando o retorno dos elementos à natureza quando não fossem mais ser utilizados e o envolvimento da criança nesse processo. Também foi divulgada nas redes sociais do projeto uma série de ideias para transformação da caixa de papelão, mostrando as diversas possibilidades de reuso desta, especialmente na forma de brincadeira, como por exemplo, através da confecção de um pebolim, uma maquete, uma mini lousa ou mesmo de um teatro de sombras, evitando, assim, o seu descarte no lixo.

ATIVIDADE 3: FLOR DO SOL

> "*Ensinar ludicamente é induzir à motivação e à diversão, pois tal atitude representa liberdade de expressão, a renovação e a criação do ser humano*".
>
> (*CÂMARA*, 2017, p. 73).

A partir de um convite realizado pelas professoras das Turmas 2 (3 a 4 anos) para a equipe do projeto foi planejada uma atividade, em caráter remoto, envolvendo o plantio de sementes de girassol pelas crianças com a ajuda dos seus familiares ou responsáveis. Essa atividade teve como objetivo estimular o contato das crianças com elementos naturais e demonstrar para as famílias as diversas possibilidades de manterem o vínculo das crianças com a natureza no ambiente doméstico, incentivando vivências que envolvam a observação e o cuidado com as plantas.

Como aconteceu?

Assim como nas atividades anteriores, as famílias das referidas turmas receberam, juntamente com o kit pedagógico institucional, um saquinho contendo adubo e sementes de girassol.

Anteriormente ao encontro virtual agendado com as turmas para a realização da atividade do plantio das sementes, as professoras enviaram um vídeo com uma contação de história sobre o girassol e sugeriram que as famílias tivessem um momento ao ar

livre com os/as seus/suas filhos/as e recolhessem, se possível, pedras e areia. Também com antecipação, foi encaminhado para as famílias um vídeo produzido por uma das estagiárias do projeto – responsável pela mediação da atividade – ensinando a confeccionar um vaso e um regador a partir de materiais recicláveis, como: garrafa PET, embalagens de iogurte, entre outros materiais. Além disso, as professoras enviaram orientações para as famílias sobre a proposta de condução da atividade e solicitando os materiais necessários para viabilização desta: adubo, sementes, vaso, regador, pedras e água.

No dia do encontro virtual, a turma estava dividida em dois grupos, a fim de possibilitar uma melhor comunicação e dinamização da atividade. A estagiária do projeto, com o auxílio das professoras, conduziu a atividade com as crianças e seus familiares, demonstrando, ao vivo, o passo a passo necessário para o plantio das sementes. Num primeiro momento, as crianças foram acolhidas pelas professoras com a canção "O Girassol" de Vinícius de Morais. Em seguida, uma das professoras mostrou para a turma um girassol e iniciou um momento de diálogo inicial com as mesmas dirigindo-lhes questões como: "Quem sabe o que é um girassol?"; "Quem sabe quais as cores e como é um girassol?"; "Quais materiais serão necessários para plantar um girassol?"; "O que o girassol precisa para viver?"; "Onde a gente vai colocar esse girassol quando plantarmos?".

Em seguida, deu-se início a atividade do plantio. As crianças executavam as instruções concomitantemente à explicação e demonstração da mediadora que buscou utilizar-se de uma linguagem essencialmente lúdica para dirigir-se às crianças.

Finalizado o plantio das sementes, foi aberto um momento para que tanto as crianças, quanto os familiares que as acompanhavam, pudessem socializar as possíveis dúvidas acerca dos cuidados com a planta. As professoras, em seguida, incentivaram as famílias a acompanharem com as crianças o processo de desenvolvimento da planta, sugerindo o uso do calendário nesse processo a partir da marcação da quantidade de dias necessários para o surgimento do broto.

Dadas as repercussões da atividade, a equipe do projeto foi convidada mais uma vez para participar de um encontro virtual com as mesmas turmas com o objetivo de esclarecer dúvidas das crianças relacionadas ao crescimento e manutenção da muda de girassol, que já começava a crescer (Fig. 6). Algumas questões trazidas foram: "Por que eu plantei 5 sementes e apenas uma nasceu?"; "Por que algumas plantinhas são maiores

que as outras se eu plantei todas no mesmo dia?"; "Por que o girassol tem pêlos nas folhas e no caule?".

Figura 6 – Vasos com as sementes de girassol plantadas pelas crianças, já em fase de crescimento. Agosto/2020.



Registros fotográficos compartilhados pelas famílias das crianças. Imagens autorizadas para uso.

Para auxiliar na elucidação dessas dúvidas, foi elaborado um slide com imagens que ilustravam o cultivo em vaso do girassol e os cuidados necessários, ele foi utilizado como material complementar e apresentado na aula. Com a finalização da fala, novos questionamentos surgiram a respeito de cuidados posteriores e transplantio das mudas e foram respondidos pela estagiária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por ser uma construção de natureza coletiva, a horta pedagógica tem despertado o envolvimento de cada vez mais atores da comunidade escolar, bem como da sensibilização e cooperação das famílias das crianças, evocando a edificações de valores sociais e o potencial dessa abordagem pedagógica para fortalecimento de um vínculo de comunidade e solidariedade, em acordo com a literatura científica (MARVILA; RAGGI, 2019).

As atividades realizadas pelo projeto tiveram como retorno claro o encantamento e comprometimento por parte das crianças de diferentes idades, implicadas nas tomadas

de decisão envolvendo questões pertinentes à horta – exemplo: “quais espécies plantar?”, nas tarefas de plantio, cuidado, colheita, respeitando o espaço de protagonismo infantil ao longo do processo ao valorizar seus questionamentos e contribuições a partir de uma perspectiva horizontal.

No contexto atual de pandemia a escola precisou se reinventar para estar presente no cotidiano das crianças. A adaptação ao formato remoto gerou inúmeros desafios que demandou momentos de diálogos e reflexões entre a equipe do projeto de extensão da horta pedagógica do NEI sobre como dar continuidade as ações do projeto com base em uma perspectiva significativa, que tivesse a criança como centro do processo.

Através da comunicação sistemática com as famílias pelas redes sociais do projeto e das atividades desenvolvidas apresentadas ao longo deste relato, foi possível proporcionar às crianças e seus familiares o contato com diferentes elementos naturais, buscando despertar nelas a importância do cuidar da natureza e incentivá-las a manter viva essa relação durante o período de isolamento social.

A Atividade 1 teve uma adesão baixa, pois apenas 20% das famílias compareceu a instituição para recebimento do kit pedagógico na data agendada, que em parte pode ter sido causada por problemas de logística e dificuldade da família com relação ao tempo ou acesso físico à escola. Desta forma, poucas crianças tiveram acesso ao material coletado.

Entretanto, as famílias que receberam os ramos de manjericão deram um retorno positivo e sinalizaram bastante interesse em realizar as receitas sugeridas e envolvimento por parte das crianças nesse processo. Os relatos socializados com a equipe do projeto comprovam a perspectiva já proposta de maior interesse e predisposição, na infância, a experimentar hortaliças e maior preferência por seu consumo quando as crianças estão implicadas no processo de plantio e cultivo destas espécies (COELHO; BÓGUS, 2016).

A Atividade 2, por sua vez, teve uma boa adesão por parte das crianças. A maioria das famílias das turmas em questão teve acesso à Caixa e diversos relatos positivos foram compartilhados por estas em relação à proposta, bem como envio de registros fotográficos retratando os momentos de brincadeira e experimentação das crianças junto aos elementos contidos na Caixa da Natureza. O sucesso da atividade evidencia o papel do encantamento e do lúdico, em particular na primeira infância, no

envolvimento e despertar da curiosidade, sendo estruturais no processo educativo pois, como pontua Câmara (2017, p. 73),

> com a inserção da ludicidade em ações ou atividades educativas ambientais, as crianças aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo, recebendo e dispensando atenção aos seus pares, respeitando e sendo respeitadas. Compreender a importância da ludicidade para a educação ambiental infantil é colocar a criança como um ser social que é, de fato e de direito.

Já a Atividade 3 possibilitou uma maior proximidade e interação com as crianças e seus familiares. As crianças participaram ativamente dos encontros virtuais, demonstrando curiosidade e alegria ao longo de todo o processo, desde o plantio ao acompanhamento e manutenção das mudas de girassol. O interesse de uma das turmas foi tão grande que "Girassol" tornou-se o Tema de Pesquisa da turma envolvida. Essa experiência corrobora com a noção de que a criança é naturalmente atraída para o mundo da descoberta, observando, refletindo e construindo hipóteses (RAMBO; ROESLER, 2019).

Também destaca a significativa disposição para o processo de cuidado e de acompanhamento do crescimento e desenvolvimento da planta, permeada pelo encanto, apontando para possibilidades de sensibilização e construção de valores socioambientais éticos e sustentáveis na infância (MARVILA; RAGGI, 2019).

A partir de diferentes estratégias, foi possível manter ativo o vínculo das crianças, famílias e educadores com o projeto, mesmo em condições de distanciamento físico, oferecendo formas viáveis para vivenciar a natureza e cultivar diálogos sobre questões ambientais de maneira transversal, significativa e lúdica, respeitando o espaço de protagonismo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência com o meio ambiente natural é parte essencial do desenvolvimento humano, cativante para a formação de sujeitos que entendem seu lugar dentro de um grande sistema vivo "natureza". Além disso, experiências ao ar livre e em meio a elementos naturais oferecem possibilidades infinitas de construção de saberes transdisciplinares pela complexidade de relações e fenômenos que a compõem. Reflexo disso é observado nas propostas envolvendo hortas escolares, que oferecem caminhos para abordagem de temas diversos, complexos e transdisciplinares.

É também através de experiências significativas junto à natureza que se promove um despertar para a perspectiva de preservação e sustentabilidade, já que para cuida-la é preciso vivencia-la, conhecê-la, entender sua importância e sentir-se parte desta.

Manter o contato da criança com o ambiente ao ar livre, em meio ao natural, é extremamente relevante para o desenvolvimento infantil, sendo evidenciado especialmente em um momento de distanciamento social, quando as crianças foram privadas do convívio com seus pares, da rotina escolar e do brincar na natureza.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas nesse contexto de pandemia, pode-se construir caminhos para promover a educação ambiental de forma lúdica e criativa, através de atividades que estimulassem o contato da criança e seus familiares com os elementos da natureza. O uso de estratégias pedagógicas e ferramentas tecnológicas possibilitou uma boa interação escola-família e oportunizou o vínculo das crianças com o meio ambiente sem sair de casa, à medida que elas foram estimuladas a explorar os espaços vivos de suas casas; realizar atividade de plantio; brincar com elementos naturais e explorar sua criatividade; realizar culinárias a partir de uma planta e, assim, observar transformações físicas; ler histórias que remetem a memórias afetivas e evocam valores e relações ligados à natureza.

As atividades realizadas nesse período reforçaram que o ambiente natural, vivo, está também em nós, e não distante ou à parte. Somos parte dessa teia de relações, com ela contribuímos, dela recebemos e somos, portanto, responsáveis por sua preservação.

À medida que precisamos nos reinventar para manter vivo o projeto, redescobrimos diferentes formas de trabalhar e enxergar a Educação Ambiental, para além do espaço físico da escola e da horta pedagógica. Experimentar o novo nos fez despertar para outras possibilidades de aprender e ensinar, de sentir e vivenciar a natureza.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvori (Ed.). **Ação comunicativa e ética no acesso e uso sustentável da água: a experiência do saneamento rural de Marechal Cândido Rondon - PR**. Horizonte, [s.l.], v. 11, n. 32, p.1571-1588, 2013.

ALMEIDA, A. M.; PONTES, J. M.; JACOB, M. C. M. **Manual básico para implantação de hortas em escolas.** Manaus – AM: Elucidare, ed. 1, 2019.

BEMFICA, V. T. S.; AZEVEDO, C. T. A educação estética ambiental do olhar e do escutar: do estranhamento à criação. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Rio Grande, n.7 p. 50-62, 2012.

BOFF, L. **Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, ed. 7, 2001.

BRASIL. **Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 09 de março de 2016**. Dispõe Sobre as Políticas Públicas Para a Primeira Infância. Brasília. 2016.

CÂMARA, V. O. F. A importância da educação ambiental lúdica: abordagens e reflexões para a construção do conhecimento infantil**. Revista Brasileira de Educação Ambiental,** São Paulo, v. 12, n. 4, 2017, p. 60-75.

COELHO, D. E. P.; BÓGUS, C. M. Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. **Saúde Soc. São Paulo**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 761-771, 2016.

CRESPI, L. **Neurociências na formação docente continuada: valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância.** Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020, 213 p.

DIDONET, V. (Org.). **Marco legal da primeira infância: A lei mais avançada do mundo para atender e zelar pelos direitos da criança pequena.** 2018.

FERNANDES, M. do C. de A. **Orientações para Implantação e Implementação da Horta Escolar.** Caderno 2. Brasil/Brasília: MEC, 2007.

GUERRA, A.F.S. *et al*. Educação Ambiental: a resistência e o esperançar em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v.15 n.4, p. 237- 258, 2020.

IRALA, C. H.; FERNANDEZ, P. M. **Manual para escolas: a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis.** Universidade de Brasília - Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Ciências da Saúde Departamento de Nutrição - Brasília, 2001.

MARVILA, L. C.; RAGGI, D. G. Desenvolvimento da consciência ambiental na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 351-359, 2019.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**. Editora Peirópolis, 2016.

RAMBO, G. C.; ROESLER, M. R. V. Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 14, n. 1, p. 111-131, 2019.

RÊGO, M.C.F.D. **O currículo em movimento.** Caderno Faça e Conte. Nº 2. Natal: EDUFRN, 1999, p.61-82.

SILVA, J. H. C.; BARBOSA, A. S. A inserção da agroecologia em um novo sistema alimentar pós-covid-19. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 148-159, 2020.

INCLUSÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS: DISCUTINDO TERMOS CIENTÍFICOS COM ALUNOS SURDOS

Jessica Naiara Lara [1]
Telma Rosa de Andrade [2]
Cleuzilaine Vieira da Silva [3]

RESUMO

O presente artigo é parte do relato de experiência do projeto de extensão sobre a criação de vocabulário de Ciências do 9º ano do ensino fundamental em Libras[4] realizado no ano de 2012. Diante da problemática que envolveu: a falta de intérpretes educacionais em uma escola pública na Cidade de São João del Rei -MG e devido a dificuldade de seis alunos surdos em aprender os conteúdos escolares, sem a mediação do TILSP - Tradutor Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa em uma classe dita "inclusiva", propomos a realização de um projeto de extensão para atender as demandas dos alunos surdos. Nesse sentido, o projeto teve como objetivo geral a ministração de aulas em Libras e a criação sinais da área de Ciências por meio de estudos com os alunos surdos. Desta forma, a presente discussão se faz importante e necessária, uma vez que, os alunos surdos da escola regular tinham dificuldades com a Língua Portuguesa, além disso, havia naquela época um grande desafio para a compreensão dos conteúdos de Ciências do 9ºano, que era ausência de sinais em Libras para alguns conceitos científicos. A proposta que se iniciou com aulas de ciências em LIBRAS, se expandiu para a criação de sinais dos conceitos trabalhados, trazendo neste relato de experiência a importância da participação dos alunos surdos nas aulas de ciências.

Palavras-Chave: Alunos surdos, Aulas de ciências, Libras, Conceitos científicos, Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

Com o surgimento cada vez maior de pesquisas no campo da educação inclusiva e a necessidade de se discutir os caminhos da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, fica evidente que a proposta de inclusão idealizada nos diversos documentos oficiais no Brasil ainda não alcançou um consenso sobre uma inclusão efetiva, em que todas as pessoas, independente de suas diferenças funcionais, tenham acesso à educação, podendo se desenvolver a partir de suas potencialidades.

[1] Doutoranda em Bioengenharia pela Universidade Federal de São Jão del Rei - UFSJ, email: jessicanairalara@yahoo.com.br ;
[2]Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília - UNB, telmalibrarosa@hotmail.com;
[3] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, cleuzilaine@ufsj.edu.br;
[4] Projeto de Extensão financiado pelo Programa de Bolsas de Extensão da UFSJ – Universidade Federal de São João del -Rei, 2012.

No caso dos alunos surdos, o modelo de inclusão proposto desde 2008[5], traça um tipo de educação em que os alunos surdos passaram a frequentar as salas de aula das escolas regulares, tendo o auxílio de TILSP – Tradutores Intérpretes do par Libras/Língua Portuguesa e do AEE- Atendimento Educacional Especializado, caracterizando o ensino bilíngue. No entanto, esse modelo educacional embora seja acessível com a realização da tradução e interpretação do par Libras/Língua Portuguesa, ainda priorizar saberes e culturas das pessoas ouvintes. Isso quer dizer que toda a didática em sala de aula é realizada para os alunos ouvintes, incluindo: a exibição de filmes educativos, muitas vezes sem legenda; correção de atividades e exercícios de forma oral, dificultando o acompanhamento da correção pelos alunos surdos, pois necessitam olhar para o TILSP e fazer anotações das correções; geralmente os conteúdos de ensino se baseiam na Língua Portuguesa oral, como por exemplo o estudo das figuras de linguagem, músicas, poemas ou poesias em que se são valorizadas rimas e métricas próprios de gêneros textuais da cultura ouvinte.

Na área de Ciências, os problemas na realização e didática das aulas centram principalmente na ausência de termos científicos, ou vocabulários específicos da área de ciências que não possuem referentes em Libras. Isso ocorre devido a fatores como: a oficialização recente da Libras como língua oficial dos surdos brasileiros, lei nº 10.436/2002 e decreto nº 5.6262/2005, que influencia diretamente às discussões sobre os termos científicos de diferentes áreas do conhecimento; a falta de demanda de surdos nos diferentes espaços sociais, uma vez que, apenas com a presença de alunos surdos é que a discussão sobre acesso e permanência desses alunos torna-se assunto de relevância para a comunidade escolar, juntamente com a necessidade de TILSP; a falta de TILSP capacitados na atuação de tradução e interpretação, e em alguns casos, a própria formação superior do TILSP pode ser uma dificuldade, uma vez que ele pode não possuir formação na área de Ciências Biológicas e/ou áreas afins, sendo esse um diferencial para o TILSP, que tem o conhecimento da Língua de Sinais bem como os processos tradutórios da área que vai interpretar. Caso contrário, para que a tradução e interpretação seja realmente efetiva entre a língua de origem e a língua alvo, faz se necessário uma colaboração entre TILSP e professor ouvinte da disciplina ministrada (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

[5] Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008

Vários desses problemas são amenizados temporariamente por meio de práticas pedagógicas que se perdem entre os próprios usuários surdos e intérpretes ouvintes que não registram os novos sinais criados. Deste modo, sabe-se que a comunidade surda tem lutado pelo direito de estudar em escolas bilíngues, em que se tem a valorização de Língua de Sinais e uso da Língua Portuguesa como segunda Língua. Com essa nova proposta, mais léxicos em Libras poderão ser criados, o que possibilitará uma didática direcionada para os surdos. Neste sentido, ressalta-se a importância de projetos que incentivam a criação e registros de léxicos em Libras como ferramentas para o desenvolvimento sócioeducacional da comunidade surda.

Desta maneira, o projeto de extensão sobre um vocabulário em Libras para os conteúdos de Ciências do 9º ano foi uma importante iniciativa para que, de fato, os alunos surdos participassem das aulas de Ciências. Nesse sentindo o projeto teve como objetivo discutir, juntamente com os alunos surdos, os conteúdos da disciplina escolar, criar sinais e produzir conhecimento por meio da língua de sinais. No contexto da época de realização do projeto, os alunos surdos, embora fossem fluentes em Libras, ainda não tinham o auxílio de um TILSP na sala de aula, por falta profissionais habilitados para contratação, o que dificultava ainda mais a situação de ensino e aprendizagem desses alunos. Sendo assim, foram realizadas aulas de Ciências, com conteúdo referente ao 9º ano da educação básica, nas dependências da UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei, Campus São João del Rei, no período extra turno das aulas dos alunos surdos, buscando acompanhar os conteúdos ministrados na escola regular. Após cada aula ministrada eram discutidos com os alunos os termos e conceitos buscando se chegar a um sinal que trouxesse em sua forma de realização traços que fizessem a relação significante e significado, já que naquele período não existiam plataformas digitais de glossários específicos na área de Ciência, nem tão pouco, sinais padronizados e disseminados na comunidade surda para consultas.

Enfim, o projeto foi executado no ano de 2012, recebendo prêmio de trabalho destaque no XI Congresso de Produção Científica e XI SEMEX – Semana de Extensão Universitária da UFSJ em 2013, sendo ainda nos dias atuais uma referência relevante para a construção de trabalhos e metodologias que abordem o ensino de Ciências para alunos surdos.

A ESCOLA INCLUSIVA: CARACTERIZANDO O ALUNO SURDO E SUAS PECULIARIDADES

Partindo de uma visão da inclusão, em que o professor deve ensinar todos numa mesma sala de aula, é preciso refletirmos em específico sobre o aluno surdo e a sua caracterização linguística, social e cultural, como também sobre o professor ouvinte e o TILSP. Sobre o aluno surdo, podemos indagar: quem é o aluno surdo inserido na sala de aula inclusiva? Ele faz leitura labial de Língua Portuguesa? Ele sabe Libras? A constituição da identidade desse sujeito é construída com outros surdos ou somente com ouvintes?

A importância dessas indagações nos direciona a saber quem é o aluno surdo, a que tipo de ensino tem acesso e se as práticas direcionadas a ele são as mais adequadas. Todavia, na escola inclusiva, esses apontamentos raramente são levados em consideração para o ensino de Ciências ou de qualquer outra disciplina. De acordo com Skliar (2010), o fato de a educação dos surdos não se atualizar na discussão educativa pode revelar a presença de um sentido comum que estabelece uma cadeia de significados obrigatórios, como a seguinte: surdos – deficientes auditivos – outros deficientes – educação especial – reeducação – normalização – integração. Ainda segundo o autor, paralelamente a essa continuidade de significados, surge também um conjunto de contrastes binários, que são típicos desse território educacional. Isto é, a pedagogia para surdos se constrói implícita ou explicitamente a partir das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade etc.

Seguindo essas cadeias de significados, voltamos à primeira indagação: quem é o aluno surdo? Lacerda (2006) afirma que o aluno surdo é um usuário de uma língua que raramente um companheiro ou professor efetivamente conhece. Na ótica da autora, ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observamos que as crianças surdas geralmente encontram-se defasadas, no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade.

Se de acordo com Lacerda (2006) o aluno surdo é um estrangeiro, porque possui uma língua diferente, podemos pensar também que fisiologicamente esse aluno se diferencia dos demais ouvintes, pois ele não ouve e seus *inputs* linguísticos também são diferentes, ou seja, são visuais. Mas quando se diz que os *inputs* linguísticos são visuais,

é comum, para muitas pessoas ouvintes, que não convivem com surdos, acreditar que todos os surdos sabem ler lábios de pessoas que falam oralmente, bastando apenas falar de frente para o aluno. Entretanto, conforme Gesser (2009), dizer que todo surdo sabe ler lábios é uma crença muito recorrente entre os ouvintes. A leitura labial e o desenvolvimento da fala vocalizada são habilidades que precisam de treinos árduos e intensos para serem desenvolvidas. Além disso, consoante Gesser (2009), Falcão (2007, p. 140) afirma;

> Nada garante ao surdo compreender pela leitura labial a interpretação e a totalidade da fala em LP. Alguns fonemas assumem a mesma articulação labial, o que confunde a compreensão dos sons, como as sílabas: ma, pa, ba; ou palavras: vaca, faca; morta, porta, bota, porca, que assumem uma confusão interpretativa e semântica. Revela-se cientificamente que não mais de 40% é a probabilidade de compreensão do surdo através da leitura labial. Devemos estar cientes de que ler os lábios é um trabalho incerto e cansativo.

A constituição da identidade desse sujeito é construída com outros surdos ou somente com ouvintes? Podemos afirmar que a língua, a cultura e a identidade de um sujeito são artefatos linguísticos que estão interligados para formar o sujeito ideologicamente. O aluno surdo saberá bem a Libras e construirá sua identidade linguística e cultural se exposto desde a mais tenra idade às pessoas e/ou ambientes que lhe forneçam esses instrumentos sociais. Na perspectiva de Strobel (2009), para o sujeito surdo ter acesso às informações e conhecimentos, e construir sua identidade, é fundamental criar uma ligação com o povo surdo,[6] quando se usa uma língua em comum: a Libras. Dessa forma, a autora destaca;

> A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2009, p. 47)

Em um ambiente somente de ouvintes, os alunos surdos se perdem e ficam sem referência de par linguístico e cultura. Eles buscam uma identidade por meio do ouvinte, mas se sentem deslocados, pois os usos e costumes em grande parte não fazem parte de

[6] Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a LS, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, 2009, p. 33).

sua realidade. Strobel (2009) afirma que, na maioria dos casos de surdos com famílias ouvintes, o problema encontrado pelos sujeitos surdos é a carência de diálogo e de entendimento e a falta de noção do que é cultura surda.

No caso dos surdos, o nível linguístico de Libras depende de fatores familiares, sociais, linguísticos, culturais e ideológicos que auxiliam na formação intelectual e identificatória do sujeito surdo. Então, como atender a um aluno surdo e mais 30 ou 40 alunos ouvintes numa mesma sala em uma mesma aula? Falcão (2007) descreve as seguintes orientações para que ocorra interação escolar entre professores e alunos surdos, independente da escolaridade:

> a) Falar mais articulado, mais lento, dando tempo para o intérprete tirar dúvidas.
> b) Ter uma postura solidária e falar voltado para a sala, nunca de costas.
> c) Verificar a posição da sala, a distribuição espacial das cadeiras, do quadro, tipo de escrita do professor, visibilidade.
> d) Apresentar exemplos, explicando o assunto dentro do contexto do aluno surdo, o que favorece a interpretação.
> e) Escrever no quadro as palavras novas e difíceis de compreensão, reduzindo o vocabulário rebuscado e explicando os termos falados, o uso de palavras 'chiques', 'educadas', 'difíceis' e 'sofisticadas' não ajuda o surdo.
> f) Colocar no quadro o roteiro, tópicos, palavras-chave, fornecendo fichas de leitura e bibliografia acessível.
> g) Os alunos surdos precisam ocupar sempre a 1ª fila na sala e todos de um lado da sala sempre próximos ao intérprete, e na sua ausência, junto ao professor para facilitar a leitura labial.
> h) Os professores obrigam os surdos, sem entender o Português, a lerem livros e não procuram facilitar para os surdos com uma leitura resumida.
> i) Os professores andam pela sala, dando voltas junto do quadro, fazem toda a preleção sem virar o rosto para a sala, e ainda, quando na aula vai ter projeção, apagam as lâmpadas da sala, nada mais se enxerga, nem o intérprete, e continua falando e explicando o conteúdo.
> j) Que o professor conheça Libras e seja capacitado em educação de surdos para melhor entendimento, compreensão e ensino dos conceitos.
> k) Colaborar com o movimento dos surdos e que se defenda, no filme nacional, ter legenda, facilitando, assim, a complementação da leitura labial com a escrita da Língua Portuguesa. (FALCÃO, 2007, p. 140-141)

Contemplar o ensino para os alunos surdos do mesmo modo que o ensino dos alunos ouvintes é reproduzir um fracasso escolar que não inclui, mas exclui consideravelmente a comunidade surda. Dizeu e Caporali (2005, p. 587) salientam que;

> A nossa sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhes oferecendo condições para que se desenvolva e consolide sua

> linguagem. Sendo assim, podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito surdo.

Na visão de Ribeiro (2013), várias pesquisas apontam os desafios que a sala de aula tem lançado ao professor e o quanto ele tem que se atualizar para atender à proposta de educação inclusiva que contempla a diversidade em todas as suas nuanças. A autora ainda diz que o professor ouvinte se vê diante do dilema de tentar ensinar aprendendo a ensinar. Parece fazer da sala de aula um laboratório de seus experimentos. Em consonância, Falcão (2007, p. 135) corrobora: "A educação de surdos apresenta muitos conflitos filosóficos e de interesses políticos, ideológicos e econômicos que, sejam local, regional e nacional, distorcem valores e significados políticos". Ainda de acordo com o autor, há dificuldades e conflitos na educação dos surdos por falta de formação dos professores surdos e professores ouvintes, por falta de intérpretes qualificados, pela escolaridade dos surdos e pela grande defasagem na relação idade escolar por série.

> O conceito de inclusão vem se apresentando como esteticamente adequado, socialmente desejável e universal, mas na prática não funciona. É uma inclusão perversa e desigual. Engrossam-se ao desperdício de tempo escolar e acadêmico os atuais conteúdos curriculares, que reforçam o modelo de exclusão, sem significado e sem sentido contextual nem para os interesses nem como necessidade para a vida. A escola não é vista como um ambiente saudável, desejável, nem detentor de saberes significativos (FALCÃO, 2007, p. 135).

No caso da comunidade surda, alguns desafios constituem também uma problemática para uma efetiva inclusão em diversos ambientes. No entanto, também há soluções que podem ser discutidas em conjunto, pois, quando a minoria se une, ela pode se tornar a maioria com discursos idealistas que podem ser concretizados por meio das ações.

> As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e, assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 1992, p. 78):

Almeida (2009, p. 83) afirma: "O que eu conheço se humaniza, e me humanizo à medida que conheço. O que me permite ampliar as consequências e sentidos do conhecimento: já que sei que o conhecimento não é um fenômeno exclusivamente

individual, mas também coletivo". Nisso, ressaltamos, primeiramente, que um dos maiores desafios é quebrar barreiras em uma sociedade culturalmente marcada por ideologias dominantes, buscando conhecer também os discursos e ideologias dos grupos minoritários num sentido de somar conhecimentos.

Para Gesser (2006), os ouvintes se encontram despreparados para atender às necessidades do surdo em consequência de duas questões:

> (1) a falta de conhecimento na língua de sinais do surdo ligada à complexa forma pela qual se dá o contato inicial e a relação com essa língua e; (2) a força e a influência com que os discursos institucionalizados pautados na deficiência atuam nas práticas cotidianas dos ouvintes, especialmente quando estes se relacionam com o surdo e a surdez (GESSER, 2006, p. 25-26)

Então, dessa forma, podemos dizer que, numa perspectiva inclusiva, o professor ou o sistema educacional não pode pressupor que todos os surdos, ou indivíduos de uma sala de aula inclusiva com diferentes deficiências, aprendam da mesma forma, independentemente de suas peculiaridades linguísticas, sociais ou educacionais. É preciso destacar que a surdez passou a ser vista como diferença, e não como deficiência. Skliar (2010) aponta que o conceito de diferença não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, na qual habitualmente se incluem outros, como, por exemplo, "deficiência" ou "diversidade". Segundo o autor, esses termos, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização.

> A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (SKLIAR, 2010, p. 6)

Desta forma, a concepção de inclusão de alunos com deficiência/diferença nas escolas regulares apesar das discussões políticas, leis e decretos, ainda está alicerçada em estereótipos advindos da educação especial. A realidade do modelo educacional inclusivo não prepara professores para receber alunos surdos, não modifica concepções sobre os alunos excluídos, não aprofunda discussões sobre acessibilidades nas escolas e salas de aula. As mobilizações realizadas nas escolas ainda são precárias comparadas às

necessidades educacionais dos alunos. Góes e Souza (2013, p. 164, *grifo das autoras*) afirmam que "a ideia de *escola para todos* começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos".

CRIANDO SINAIS DE CIÊNCIAS EM LIBRAS

Em 1960, William Stokoe foi o primeiro linguista a descrever os níveis fonológicos e morfológicos da língua de sinais americana. As línguas de sinais possuem cinco parâmetros: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) ou locação (L), movimento (M) e outros dois parâmetros: Orientação (O) e expressões não manuais, que foram descobertas anos mais tarde (QUADROS ; KARNOPP, 2004).

Os parâmetros são morfemas, unidades mínimas de significação, que se juntam ao radical formando um sinal. Para a proposta de criar um dicionário Libras para o ensino de ciências, foi importante estabelecer primeiramente o uso dos parâmetros citados acima para cada sinal criado. A formação de palavras, ou melhor, criação de sinais alguns sinais novos são realizados por meio de processos de formação: que podem ser derivados, compostos ou mesmo com base em referências visuais. Alguns sinais são criados com base no que representam, outros são criados a partir da forma como o objeto se comporta. Strobel (2008) afirma que os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: desde os latidos de um cachorro até uma bomba estourando, que é óbvia por causa das alterações ocorridas no ambiente.

Um morfema que também faz parte da língua de sinais são os morfemas classificadores, no que diz Felipe (2007), os classificadores são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa, animal e veículo, funcionam como marcadores de concordância. Um classificador pode estar relacionado a uma característica do objeto como forma física ou mesmo a uma ação verbal desempenhada.

Outro processo de formação de sinais utilizado na criação dos sinais de Ciências foi a derivação, segundo Mattoso Camara Jr. apud Silva (2009) a derivação é um processo morfológico que não é regular nem obrigatório, não tem pauta sistemática (isto é, um paradigma de formas) e não desencadeia concordância, isto é, não tem consequências sintáticas. Já alguns sinais, como pontua Pacheco e Estruc (2011), são realizados através da soletração, uso das iniciais das palavras, cópia do sinal gráfico pela influência da

Língua Portuguesa escrita. Estes empréstimos sofrem mudanças formativas e acabam tornando-se parte do vocabulário da Libras.

Durante o projeto de extensão que serviu de suporte para este artigo, os sinais criados foram discutidos pelos os próprios surdos dentro dos processos de formação dos sinais citados. O conteúdo de ciências do 9º ano mescla três conteúdos que se dividem no ensino médio, química, física e biologia, o que reforça ainda mais a necessidade de um professor na área de ciências biológicas para explicar os conteúdos. A partir das aulas, os sinais surgiram foram discutidos e registrados em vídeos.

METODOLOGIA

Como abordagem metodológica dividiu-se o presente trabalho em três grandes etapas, que abrangem o ensino, a pesquisa e a extensão. Com foco no Ensino, na primeira etapa foi ministração das aulas do conteúdo de Ciências do 9º ano para alunos surdos de uma escola pública em São João del Rei – MG.

Sendo assim, foram ministradas 20 (vinte) aulas com os seguintes conteúdos: Origem da vida; Teoria da Biogênese e Abiogênese; Evolução e diversidade; Genes e Genética; Teoria Darwinista; Reações Químicas; Modelo atômico; A teoria atómica de Dalton; Equações químicas; Tabela periódica; Substâncias químicas e suas propriedades; Ligações químicas; Petróleo e sua formação; Matéria prima; Teóricos da química I; Teóricos da química II; Velocidade; Aceleração; Movimento Uniforme e Movimento variado; Movimento retilíneo uniformemente variado.

Para o planejamento das aulas adotamos como estratégia metodológica a pedagogia visual, que segundo Lacerda; Santos e Caetano (2013, p 186) “é uma área do conhecimento que procura acompanhar os avanços tecnológicos e sociais, e entre eles está atenta às tendências da chamada Sociedade da Visualidade”. Ou seja, utilizamos em nossa didática recursos visuais como : o uso de imagens; encenação e práticas teatrais que envolviam os assuntos das aulas; jogos que favorecessem a discussão; referências na língua de sinais com exploração das características visuais dessa língua como expressões corporais e faciais, uso do corpo como extensão da construção de significante e significado. A ministração das aulas teve apoio de uma professora surda, usuária de Libras para auxiliar nos planos de aula, a orientação de uma professora ouvinte e intérprete de Libras e a ministração das aula por uma discente com conhecimentos básicos em Libras que naquela época cursa a graduação em Ciências Biológicas . “Assim, para favorecer a

aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem" (LACERDA; SANTOS E CAETANO, 2013, p 186)

A segunda etapa foi oferta das aulas de Ciências como uma extensão universitária para a comunidade surda, que naquele momento necessitava de intervenções linguísticas, sociais e educativas, ou seja, era necessário tornar acessível para os alunos surdos o conteúdo ensinado nas escola, e para que isso acontecesse foram necessários estudos da e em Libras, o que despertou atenção de outros surdos que por diversas circunstâncias sociais não tiveram a oportunidade desse tipo de ação durante as suas escolarizações. Como resultado dessa ação de extensão os alunos surdos foram acolhidos e tiveram a oportunidade de estudar tendo como base sua língua materna, abrindo um precedente para que esses alunos se coloquem discursivamente diante de dúvidas e explicações, sendo participativos, e com respeito à sua diferença linguística e cultural.

Na terceira etapa, que caracteriza nossa contribuição às pesquisas de vocabulários em Libras, foi possível com a ajuda dos participantes, criar um total de 85 sinais, com: base em características físicas; com referência no conceito; sinais derivados; compostos; classificativos e com empréstimo linguístico. Embora nos dias atuais existam bancos terminológicos na área de Ciências, como por exemplo o livro "Manual de libras para ciências: a célula e o corpo humano" Iles *et al*. (2019), que pode facilmente ser compartilhado via plataformas virtuais e redes sociais, o presente trabalho foi pioneiro na época principalmente por contar com os próprios surdos para discutirem os sinais por meio de um "olhar surdo", que também podem ser tidos como recursos didáticos. Os sinais criados durante o projeto de extensão, em 2012, são encontrados atualmente na plataforma do *You Tube* a partir da pesquisa "UFSJ – vocabulário de Ciências em Libras".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram criados ao todo 85 sinais, com base em características físicas, com referência no conceito, sinais derivados, compostos, classificativos e com empréstimo linguístico. Os Sinais Derivados são sinais com variação de um sinal já existente. E os sinais com empréstimo linguístico são sinais criados utilizando a primeira Letra ou a letra que mais destaca na palavra em Português.

Com base no conceito de que a **Paleontologia** é a ciência que estuda os fósseis, sendo também um tipo de pesquisa, o sinal criado envolveu a primeira letra da palavra

Paleontologia letra “P”, e o sinal de pesquisa (Fig. 2). Sendo este um sinal derivado e com empréstimo linguístico (Fig. 1).



Figura 1 – Sinal de Paleontologia criado no projeto.



Figura 2 - Sinal de pesquisa[7] já existente.

Os sinais classificativos são os Sinais criados a partir de classificadores da Libras. O sinal de **Raiva** (Fig. 3) foi criado com base na raiva transmitida pelo cachorro (Fig. 4), o sinal é um classificador, pois simula um cachorro mordendo o pulso, tendo também expressão fácil.



Figura 3 – Sinal de Raiva criado no projeto.



Figura 4 – imagem cachorro com doença Raiva[8].

[7] Aprendendo língua brasileira de Sinais como segunda língua; NEPES
[8] Fonte: disponível em www.comopassarnaoab.com.br acesso em 14/03/2013.

Os Sinais com relação a características físicas são sinais criados considerando-se a aparência física e iniciais de nomes dos teóricos. A característica física relevante foi a pinta que Ernest Rutherford (Fig. 6) tinha no rosto, e o empréstimo linguístico refere-se a letra "**R"** do sobrenome do teórico **Rutherford** (Fig. 5).



Figura 5 – Sinal de Rutherford criado durante o projeto.



Figura 6 – imagem de Rutherford[9].

Os sinais com referência no conceito ou no conteúdo são sinais criados com base nos conceitos e iniciais das palavras. O sinal de cátion (Fig. 7) foi criado levando em consideração o conceito de cátion, pois cátion são os elementos químicos que ficam positivos ao doar elétrons (Fig. 8), por isso o sinal além de ser um empréstimo linguístico por ter a letra **"C"** de **Cátion,** também forma o sinal de positivo.



[9] Fonte: Disponível em suite101.com

Figura 7- Sinal de Cátion.

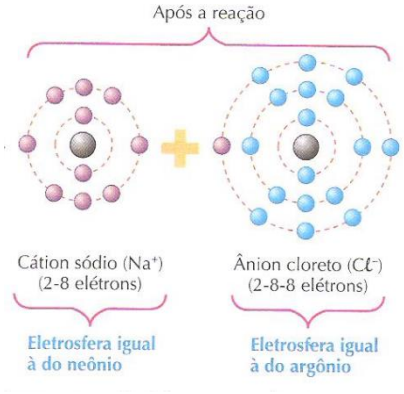


Figura 8 – Cátion: elemento positivo após doar elétron [10]

Os Sinais compostos são uma junção de dois sinais para designar um só conceito. No sinal mostrado pelas figuras 9 e 10, pode-se nota o uso de dois sinais para explicar o conteúdo, na figura 9 tem-se o sinal de eletricidade e na figura 10 o sinal de atrito, os dois sinais em conjunto formam a eletrização por atrito. Além esse sinal também tem referência no significado do que é a eletrização por atrito (Fig. 11).



Figura 9 – Eletrização



Figura 10 – Atrito.



Figura 11 – Imagem de eletrização por atrito[11].

[10] Fonte: FELTRE, R. Química, 6ª ed, Vol 1, 2004
[11] Fonte: Disponível em www.coladaweb.com acesso em 13/03/2013

A problemática salientada neste trabalho se refere às dificuldades encontradas por professores e intérpretes de Libras em repassar informações, uma falha na comunicação que prejudica o aluno, já que segundo Trevisan (2008, p. 19);

> O estudante surdo não tem condições de adquirir, através do ensino formal e da oralidade, os conceitos mais abstratos (...). Sendo assim, o surdo não encontra conteúdo significativo para comunicar as mais simples necessidades: os ouvintes não o entendem, ele dificilmente entende a mensagem que lhe é transmitida, e não apreende a partir de conceitos abstratos, importantes na independência do ambiente e do contexto.

Com a proposta de um projeto que enfatizasse a educação bilíngue e a necessidade de vocabulários específicos para alguns conteúdos. As aulas ministradas durante todo projeto visaram produzir juntamente com os alunos surdos sinais específicos para os conceitos na área de Ciências, buscando relações entre significante e significado para os alunos surdos participantes do projeto.

Após entender, e criar os sinais fez-se necessário registra-los com intuito de padroniza e divulga-los por meio eletrônico. No entanto, na época era difícil manter um site ou página que conseguisse armazenar vídeos em grande quantidade e que fosse acessível a todos.

6. CONCLUSÃO

O acesso aos conteúdos de ciências por meio da Libras pode parecer fácil pela proposta da inclusão, se a questão de acesso for apenas uma tradução de uma língua para outra, o que acontece com as línguas orais. No entanto, nas Línguas de sinais é necessário mais que apenas uma tradução, isso porque há uma diferença de modalidade das duas línguas. As línguas orais são percebidas pela audição, já as línguas de sinais são percebidas pela visão, o espaço visual. Ressalta-se desta forma que a Libras é uma língua e como tal possui um sistema linguístico e estrutural próprio.

A perspectiva é que trabalhos com essa abordagem favoreçam a discussão sobre necessidade de dicionários específicos tanto da Área de Ensino de Ciências, quanto em outras áreas como matemática, geografia, história, entre outras. Apesar de se ressaltar neste artigo a característica linguística de para a criação de léxicos em Língua de Sinais,

priorizou um estreitamento entre a Língua e o conteúdo. Sem o conhecimento da Libras não seria possível estabelecer comunicação com os alunos surdos, do mesmo modo, pode-se dizer que sem uma proposta didática de ensino não haveria entendimento dos conceitos trabalhados.

E finalmente, é possível salientar que com avanços tecnológicos essa padronização de léxicos poderá se expandir pelas cidades, regiões e estados brasileiros com o propósito de se construir um dicionário específico que poderá em conjunto com outras instituições de ensino fornecer acessibilidade a todos os estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. Política pública de inclusão de minorias e maiorias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação**,** 2002. p. 81-86.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei LIBRAS nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm, Acesso em 17/03/2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. (Vide Lei nº 9.394, de 1996). 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 9 jul. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.

BRASIL. Congresso nacional. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm , acesso em 16/03/2012.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, São Paulo: Campinas, v. 26, n. 91. maio/ago. 2005.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças** – um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos. 2. ed. rev. e ampl. Recife: Ed. do autor, 2007. 304 p

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto. Curso Básico**: Livro do Estudante. 8ª. Edição – Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GESSER, Audrei. "**Um olho no professor surdo e outro na caneta**": ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. 2006. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?** Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. SOUZA, Regina Maria de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In : SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.p.163-188.

Iles, Bruno *et al*. Manual de Libras para Ciências: a célula e o corpo humano. (orgs. Bruno Iles, Taiane Maria de Oliveira, Rosemary Meneses dos Santos, Jesus Rodrigues Lemos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

MORAN, J. M. MASETTO, M. BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

PACHECO, J. ESTRUC, Ricardo. **Curso Básico da Libras**. Disponível em www.surdo.org.br

QUADROS, R. M. de, KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Prisma, 2013. 198 p.

SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Morfologia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras Modalidade à Distância.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 4. ed. atual. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TREVISAN, P. F. F. **Ensino de ciências para surdos através de *Software* educacional**. Patrícia Farias Fantinel Trevisan. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 2008.

LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luan Talles de Araújo Brito[1]
Clarice Calista Dutra[2]

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo geral de relatar o trabalho com o letramento crítico de alunos de ensino médio de uma escola pública do estado da Paraíba. Sob esse ângulo, para além do breve relato das atividades desenvolvidas, elegeu-se como *corpus* de análise três (03) textos produzidos por estudantes no período de aplicação de um projeto de escrita e reescrita textual. Para dar conta da discussão, acionam-se os preceitos teóricos do sociointeracionismo bakhtiniano e dos estudos do letramento crítico, baseando-se principalmente em Antunes (2009), Bakhtin (2009), Carbonieri (2016), Cervetti, Pardales e Damico (2001) e Sardinha (2018). Os resultados revelam que, em seus textos, os alunos fazem uso de descrições, de sequências injuntivas para convocar seus interlocutores a tomarem atitudes de combate a dificuldades, bem como agenciam o confronto das ideologias e das relações de poder estabelecidas. Desse modo, o processo de ensino e de aprendizagem voltado para o letramento crítico favorece o desenvolvimento de saberes e habilidades linguísticas necessárias para a formação de um sujeito socialmente engajado e capaz de refletir sobre as contradições e desigualdades sociais, denunciando e enfrentando, por meio do uso produtivo da linguagem, problemas existentes em sua comunidade.

Palavras-chave: Letramento crítico, Ensino médio, Sociointeracionismo bakhtiniano.

INTRODUÇÃO

O título deste artigo já é bem sugestivo, no entanto torna-se pertinente discorrermos, nas linhas seguintes, sobre algumas informações gerais acerca de seu objetivo, motivação, bem como referencial teórico. O presente trabalho apresenta um relato de experiência de ensino e de aprendizagem ocorrida em um contexto específico da educação básica. De início, esclarecemos para o nosso leitor que a prática pedagógica aqui relatada não tem o intuito de se configurar como um "modelo", haja vista que diversos fatores influenciam no êxito ou não

[1] Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Pau dos Ferros. E-mail: luan.brito@ifrn.edu.br.
[2] Especialista em Ciências da Linguagem Com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: clarice_calista@hotmail.com.

do fazer educacional. Nesse sentido, o que proporciona resultados positivos em uma sala de aula, pode não ser tão eficaz em outro contexto, com outros sujeitos.

Por seu turno, a importância deste artigo encontra-se justamente no fato de que as atividades nele tratadas advêm de um projeto de intervenção pedagógica o qual, de modo geral, atendeu aos objetivos pré-estabelecidos, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento do letramento crítico de estudantes de ensino médio sob a perspectiva da reescrita textual (SUASSUNA, 2014) e, inclusive, foi premiado pelo programa "Mestres da Educação", do Governo do Estado da Paraíba[3]. O presente trabalho tem o objetivo de relatar o trabalho com o letramento crítico de estudantes de ensino médio de uma escola pública do estado da Paraíba, descortinando os impactos dessa intervenção na produção textual escrita desses sujeitos.

O artigo que se apresenta consta de dois tópicos de maior relevância. No primeiro tópico, intitulado "Metodologia", sistematizamos o trajeto da intervenção pedagógica apresentada. No segundo tópico, denominado "Resultados e discussão", são discutidos, inicialmente, os pressupostos bakhtinianos acerca do sociointeracionismo e de aspectos ideológicos no uso da linguagem, além de discutirmos as contribuições de alguns autores envolvendo o conceito de letramento crítico. Depois, analisamos dados coletados junto a turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de produção textual pautada no desenvolvimento das habilidades de uso da linguagem essenciais para a manifestação crítica dos sujeitos ante a realidade que os cerca. Ao final, apresentamos as considerações finais e as referências das obras usadas no trabalho.

Passemos à discussão dos pontos mencionados.

METODOLOGIA

Para melhor entender a intervenção pedagógica discutida nesse trabalho, é imprescindível saber o que a motivou. Vale destacar que inserimos essa discussão nesta seção porque todo o percurso metodológico trilhado em sala de aula foi planejado a partir de um olhar atento para a realidade educacional da qual um dos autores deste artigo participava como professor do componente curricular Língua Portuguesa.

[3] O "Prêmio Mestres da Educação" é uma iniciativa do governo estadual da Paraíba, que, a cada ano, por meio da Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia, premia práticas pedagógicas exitosas no âmbito da Educação Básica da referida rede de ensino.

A experiência aqui relatada ocorreu no ano de 2019 na instituição educacional E. E. E. F. M. Olívia Saraiva Maia, situada no município de São José do Brejo do Cruz, pertencente à 8ª Gerência Regional de Educação do estado da Paraíba. Nesse ano, a referida escola contava com um total de 107 alunos matriculados nas três séries do ensino médio regular e nos dois últimos ciclos da Educação de Jovens de Adultos (EJA) dessa etapa de ensino.

A partir da análise e da correção das produções textuais de estudantes realizadas ao longo do 1º bimestre do referido ano letivo, foram encontrados diferentes problemas de escrita, no que se refere a desvios de ortografia e de pontuação, falta de coesão e de coerência textual, dentre outros. Somou-se a isso o fato de que ao longo daquele ano letivo os estudantes da educação básica estadual paraibana participavam de diferentes concursos de redação, seja os de iniciativa da própria Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (como é o caso do Se Liga no ENEM), seja os que aconteciam a nível federal (como a Olimpíada de Língua Portuguesa, o Concurso de Desenho e Redação da CGU, e o Jovem Senador).

Neste sentido, reiteramos que a intervenção empreendida nas turmas de 1º, 2º e 3º ano de ensino médio pretendeu o aprimoramento de nossas estratégias de ensino e sobretudo o aprendizado dos estudantes no que diz respeito à produção textual escrita. Por esta razão, podemos afirmar que este trabalho advém de uma pesquisa-ação educacional, a qual constitui "uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (TRIPP, 2005, p. 445). Com efeito, a experiência proporcionada pela execução do projeto repercutiu de modo qualitativo em na prática pedagógica do professor-pesquisador e, consequentemente, no aprendizado dos alunos.

Vale destacar, ainda, que as ações realizadas no âmbito do projeto de intervenção foram estruturadas a partir de uma *sequência didática* elaborada com base na proposta teórico-metodológica de Schneuwly e Dolz (2004, p. 83-91), assim compreendida:

> - *Apresentação da situação*: descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos realizarão.
> - *Produção inicial*: elaboração de um primeiro texto inicial (oral ou escrito) correspondente ao gênero trabalhado. Serve como reguladora da sequência didática.
> - *Módulos*: atividades e/ou exercícios que dão os instrumentos necessários para o domínio do gênero em questão. Trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los.
> - *Produção final*: o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 83-91, grifos nossos).

Pensando nisso, a sequência didática foi formada pelas seguintes etapas:

1- *Apresentação da situação*: na qual a tarefa de expressão escrita foi explicada aos estudantes. Aliás, essa tarefa fez parte dos concursos de redação (nacionais e estaduais) desenvolvidos na escola, bem como abordou gêneros textuais contemplados no plano anual de cada série (1º ano: crônica, manifesto, etc.; 2º ano: conto, carta aberta, etc.; 3º ano: texto dissertativo-argumentativo, ficha de leitura, etc.).

2- *Produção inicial*: a qual foi realizada em sala de aula e aconteceu após discussões, debates, entrega e leitura de proposta de produção textual.

3- Revisão: aconteceu após o docente ler as produções iniciais e apontar as partes textuais incoerentes e os problemas de escrita que deveriam ser solucionados. Nessa etapa, foram selecionados alguns trechos de redações de alunos para serem corrigidos conjuntamente e também em dupla em sala de aula.

4- *Produção final*: nesta etapa os estudantes foram orientados a reler a primeira versão de seus textos, refletirem sobre as sugestões do professor e dos colegas e, finalmente, reescreverem seus textos.

Em face do exposto, é possível notar que o projeto abrangeu diferentes ações nas três turmas do ensino médio regular da escola mencionada anteriormente. Entretanto, por uma questão de recorte metodológico, discutiremos neste artigo apenas algumas das intervenções, especialmente aquelas mais voltadas para o desenvolvimento do letramento crítico dos sujeitos envolvidos, para assim analisarmos os impactos desse trabalho em três (03) textos produzidos por alunos de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do artigo defendemos uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Portanto, assumimos que os sentidos de um texto são construídos por meio da interação entre os sujeitos com seus pares e com a realidade que os cerca. Em outras palavras, assumimos o caráter dialógico da linguagem, respaldando-nos principalmente pelo teórico Mikhail Bakhtin. Para ele, a enunciação é o "produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados" (BAKHTIN, 2009, p. 116). Desse modo, a palavra sempre é direcionada a outrem, que pode ser um interlocutor real ou presumido. Este interlocutor, por sua vez, assume um papel importante no que diz respeito à maneira como essa enunciação será construída ou materializada, conforme pontua o autor:

> *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2009, p. 116, grifo do autor).

Neste sentido, o autor defende que a comunicação humana não se dá de modo aleatório, pois ocorre tendo em vista um "certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos" (BAKHTIN, 2009, p. 116). É assim que o autor remete ao conceito de *auditório social*, destacando como a dimensão interior da *expressão* apresenta um caráter dialógico e, consequentemente, socioideológico, já que o "mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc." (BAKHTIN, 2009, p. 117).

A relação dialógica proposta pelo pensamento bakhtiniano entre a palavra e o interlocutor torna-se ainda mais nítida quando o teórico defende a dupla face da palavra, tendo em vista que ela tanto parte *de* alguém (locutor) quanto se dirige *para* um outro sujeito (destinatário), sendo, portanto, produto da comunicação estabelecida entre *interlocutores*:

> Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Desse modo, a palavra pertence exclusivamente ao locutor somente quando se trata do ato fisiológico realizado por ele, todavia não lhe pertence de modo total se levado em consideração o fato de que, enquanto signo social, a palavra pertence a "um estoque social de signos disponíveis". Por conseguinte, o sociointeracionismo bakhtiniano defende que a individualização estilística do ato da enunciação, no que tange à sua estruturação, é determinada pelos elementos que constituem a situação comunicativa: "A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Ao considerar os elementos imbricados na interação verbal e sua influência na estrutura ou no estilo da enunciação, Bakhtin (2009) empreende uma abordagem contextual do fenômeno linguístico, o qual não é mais visto como um mero sistema abstrato que atende a uma lógica imanente (concepção por ele denominada de *objetivismo abstrato*) ou que se

detém no psiquismo individual do falante (concepção esta que ele denomina de *subjetivismo idealista*), mas como um fenômeno socioideológico e, portanto, dialógico.

Por conseguinte, o autor esclarece que tanto a nossa *atividade mental* quanto a *expressão exterior* dessa atividade possuem um caráter social, haja vista que:

> Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à *exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala*, e, acima de tudo, *aos interlocutores concretos*. (BAKHTIN, 2009, p. 122, grifos nossos).

Bakhtin (2009) critica o modo como o *subjetivismo idealista* formula a sua teoria da expressão. Desse modo, ele traz para o centro da enunciação toda a *exterioridade* de natureza social que envolve o falante ao interagir com os demais membros da comunidade linguística da qual participa. Por conseguinte, o teórico sublinha que "As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas" (BAKHTIN, 2009, p. 132). Ressaltamos que, embora o autor tenha empregado a expressão "evolução linguística" no trecho supracitado, entendemos que possivelmente ele está se referindo à "adaptação" linguística, uma vez que, em se tratando de língua, é uma postura bastante positivista e, diríamos até, preconceituosa, segundo alguns estudiosos da Sociolinguística, afirmar que as línguas evoluem. O mais adequado é dizer que elas se *transformam* para atender necessidades comunicativas outras de seus falantes.

No que se refere ao *objetivismo abstrato*, ele se posiciona de modo contrário ao postulado do Saussure do Curso de Linguística Geral, segundo o qual a *parole* (uso linguístico) seria de natureza individual. Para Bakhtin (2009, p. 126), a enunciação individual apresenta uma natureza social, pois se assim não o fosse "nem a soma desses atos individuais, nem as características abstratas comuns a todos esses atos individuais (as "formas normativamente idênticas") poderiam gerar um produto social", que seria a *langue* (sistema linguístico), em termos saussurianos. A crítica ao objetivismo abstrato é observada também no seguinte excerto: "A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua" (BAKHTIN, 2009, p. 131-132).

É por meio da discussão acerca dos limites apresentados pelas orientações filosófico-linguísticas que o autor constrói a sua teoria do *sociointeracionismo*, a qual é marcada pela defesa de que a substância do fenômeno linguístico é verdadeiramente constituída "pelo *fenômeno social da interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações" (BAKHTIN, 2009, p. 127, grifo nosso). Neste sentido, é notória a contribuição do pensador Mikhail Bakhtin para os estudos da linguagem e, embora o autor não trate diretamente da questão do ensino linguístico, seus postulados acabam reverberando na área educacional, fazendo estudiosos e documentos parametrizadores da área defenderem um ensino de língua que leve em consideração os aspectos socioideológicos da linguagem, um ensino pautado não mais exclusivamente no processo metalinguístico envolvendo regras de sintaxe, pontuação, acentuação. Levando em conta os pressupostos do sociointeracionismo, o foco no ensino de língua deixou de ser o código, dando ênfase nos usos sociais que fazem desse código.

Por conseguinte, reiteramos que a concepção de língua que aqui adotamos segue uma perspectiva sociointeracional e funcional, afinal:

> A língua é uma atividade funcional. Isto é, as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. (ANTUNES, 2009, p. 35)

Sendo assim, o ensino linguístico não pode mais recair na abordagem da língua como uma estrutura imanente, perscrutando categorias gramaticais de forma descontextualizada, por exemplo, já que a função da língua não se volta para ela mesma. A função da língua se volta para o espaço cultural em que os seus usuários estão inseridos e fazendo uso dos recursos linguísticos a fim de obterem algum efeito.

Muitos são os autores que se debruçam na teorização do conceito de letramento e de suas implicações no ensino. Não é nossa intenção problematizar exaustivamente tal conceito, haja vista os limites impostos pelo gênero em que construímos este trabalho, a saber, artigo acadêmico. Contudo, faz-se necessária sua problematização, para melhor se entender sua ligação com a discussão travada até este momento.

Segundo Soares (2001, p. 18), letramento é "o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Para a autora, há uma diferença entre "alfabetização" e "letramento". Enquanto a alfabetização diz

respeito ao estado em que o sujeito reconhece os códigos linguísticos, sabendo ler e escrever, o letramento refere-se a não apenas reconhecer o código, mas a ter a habilidade de fazer usos diversos da leitura e da escrita nas práticas sociais nas quais o sujeito se insere. Desse modo, um sujeito ainda não alfabetizado pode apresentar algum nível de letramento advindo de suas vivências e de seu contato com diferentes textos orais e escritos que possibilitam a comunicação em práticas sociais cotidianas. Por seu turno, enfatizando a natureza social das práticas de letramento, Rojo (2009, p. 11) pontua o seguinte:

> O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Como vemos, o conceito de letramento recobre uma gama imensa e diversificada de usos linguísticos socialmente situados. Por esta razão, a autora mencionada defende a necessidade de que a educação linguística leve em conta diferentes tipos de letramento – *letramentos multissemióticos, letramentos múltiplos, letramentos críticos e protagonistas* – já que a função da escola é a preparação de sujeitos capazes de participar produtiva e adequadamente em diferentes práticas sociais que requeiram o domínio da leitura e da escrita.

Desse modo, é mister dizer que a linha teórica assumida em grande parte da execução do projeto aqui parcialmente discutido foi a do letramento crítico. Afirmamos, portanto, que tal perspectiva coaduna-se com os aspectos socioideológicos da concepção bakhtiniana de linguagem discutida anteriormente, uma vez que esse tipo de letramento chama atenção para "um trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que *não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada*" (ROJO, 2009, p. 108, grifo nosso).

De acordo com Sardinha (2018), o letramento crítico (LC) visa à formação de sujeitos capazes de se constituírem agentes em uma sociedade mais justa por meio da crítica aos problemas político-sociais e do questionamento das desigualdades, participando, assim, de ações que fomentem mudanças e soluções sustentadas na justiça e na igualdade. Um dos precursores do LC é o brasileiro Paulo Freire, o qual, em suas obras, sempre defendeu práticas de letramento que valorizassem a justiça social, a liberdade e a igualdade nas relações humanas e, além disso, incentivou professores a perceberem os estudantes como seres sociais, constituídos por uma bagagem cultural a qual necessita ser considerada no processo educacional.

O letramento crítico possibilita ao sujeito “a reflexão, a transformação e a ação” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 06). Por seu turno, os estudiosos dessa área defendem a necessidade de que os alunos precisam entender criticamente tudo o que leem, assistem ou escutam, além de se tornarem capazes de usar produtivamente a língua, nas mais diversificadas formas de expressão, como uma ferramenta de questionamento dos modos de dominação e disseminação de desigualdade social e econômica. Nessa perspectiva,

> o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. *É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir*. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. *Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume.* Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso. (CARBONIERI, 2016, p. 133, grifos nossos).

Dado o exposto, é possível perceber que essa perspectiva de letramento assume o importante papel de formar sujeitos não apenas atentos para a não neutralidade da linguagem, mas sujeitos que se apoderam da linguagem como forma de conscientização, de denúncia e de transformação da realidade que os circunda, trazendo à tona problemas de desigualdade e opressão social. Sob esse ângulo, podemos afirmar que os preceitos teóricos do letramento crítico fundamentaram a intervenção pedagógica ocorrida nas turmas de 1º, 2º e 3º ano da E. E. E. F. M. Olívia Saraiva Maia, especialmente no que se refere ao recorte da experiência aqui relatado, uma vez que o gêneros textuais trabalhados (manifesto, carta aberta e artigo de opinião) favoreciam nos estudantes a reflexão e a tomada de posicionamento acerca de problemas de sua comunidade escolar ou de seu município.

No mês de setembro e outubro de 2019, os alunos da turma de 1º ano estudaram e produziram o gênero textual manifesto. A maioria dos alunos se empolgou bastante com a produção desse tipo de texto, possivelmente porque ele permite a abordagem e a crítica de problemas que atingem determinada comunidade, o que a nosso ver seria uma boa oportunidade de trabalhar o letramento crítico desses estudantes, uma vez que essa perspectiva educacional de letramento instiga o sujeito a se conscientizar sobre a sua realidade e repensá-la, podendo assim vir a transformá-la (CARBONIERI, 2016).

Após a realização de atividades de fixação de aprendizagem, especialmente as do livro didático, preparamos um material contendo diferentes textos que exemplificavam o referido gênero textual. Esse material foi lido e debatido em sala de aula. Em seguida, os alunos produziram, em dupla, os manifestos. Estes foram entregues ao professor e passaram por uma correção para, finalmente, serem reescritos visando à sua melhoria. É possível verificar no Quadro 01 a versão final do manifesto elaborado por uma das duplas de discentes.

Quadro 01: Manifesto produzido por dupla de alunas do 1º ano

Manifesto contra a impureza da água

Nós, alunas da escola E. E. E. F. M. Olívia Saraiva Maia, situada na rua Cônego Sandoval, nº 124, no centro de São José do Brejo do Cruz – Paraíba, vimos por meio deste retratar um problema que atinge alunos e funcionários da nossa instituição: a péssima qualidade da água que é oferecida para o consumo.

Da forma que se encontra, a água por nós consumida pode trazer doenças prejudiciais, como cálculo renal, infecção urinária e entre outras doenças, causando transtornos à saúde.

Na realidade, a água oferecida na instituição possui um gosto muito forte de cloro, contém até mesmo uma cor esverdeada.

Uma possível medida a ser tomada é que a água seja tratada ou seja comprada em outro lugar. Assim a escola passará a oferecer água de qualidade.

Queremos que a secretaria de saúde do município juntamente com a vigilância sanitária tomem medidas urgentes para o tratamento da água disponibilizada na referida escola.

São José do Brejo do Cruz – PB
17/10/19
A. C. F. A.
F. I. D. R.

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse texto, percebemos que as alunas optaram por denunciar um problema existente na própria escola onde estudavam: o estado da água ofertada e consumida. Para tanto, elas fazem uso de algumas estratégias linguísticas argumentativas, como o uso do adjetivo “péssima” na qualificação da água, bem como o apontamento de malefícios que esse problema pode acarretar à saúde de alunos e funcionários da instituição. Além disso, há também a especificação das características da água, sobretudo nas construções “gosto forte de cloro” e “cor esverdeada”. Ao detalharem a cor da água, as alunas empregam a expressão “até mesmo”, expressão esta que pode ser vista como uma estratégia para pôr em evidência a gravidade do problema apresentado. A construção “até mesmo” chama atenção para o aspecto visual do estado da água, reforçando, aliás, uma certa indignação frente ao problema, o qual é

perceptível não apenas pelo sentido do paladar (“gosto forte de cloro”), mas também pelo sentido da visão (“cor esverdeada”). Além disso, é apresentada uma proposta para a solução da problemática, bem como realiza-se um “convite” para que algumas autoridades municipais (“secretaria de saúde” e “vigilância sanitária”) intervenham nessa incômoda realidade.

A produção textual em análise revela que suas autoras agenciaram saberes e manifestaram-nos textualmente levando em conta as dimensões da reflexão, da transformação e da ação, as quais estão relacionadas ao letramento crítico dos sujeitos, conforme apontam Cervetti, Pardales e Damico (2001). Em outras palavras, as alunas foram capazes de se posicionarem diante de um problema que afetava toda a comunidade da qual faziam parte. O texto, conforme característica do próprio gênero em questão, assume um caráter de denúncia que exige uma transformação, a qual é sugerida no quarto parágrafo quando elas sugerem uma possível solução (“a água seja tratada ou seja comprada em outro lugar”).

Já a dimensão da ação pode ser vista a partir de uma dupla perspectiva. A primeira diz respeito ao próprio uso que as estudantes fizeram da língua. Como já apontamos no tópico anterior, esse texto passou por sucessivas revisões e reescritas, o que fez com que suas autoras refletissem sobre as possibilidades de melhoria frente às “dificuldades” de escrita detectadas pelo professor. A segunda dimensão da ação refere-se ao fato de que esse manifesto não apenas relata o problema, mas se configura como uma forma de engajamento, de ação social, haja vista que seu objetivo é solucionar um problema da comunidade escolar. Isso nos lembra bastante as palavras de Bakhtin (2009, p. 117), quando afirma que a “situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Ou seja, toda a situação problemática enfrentada pelas alunas e por sua comunidade escolar “determina” esse ato enunciativo escrito, no sentido de ter inquietado as alunas e, a partir disso, elas fizeram uso de estratégias linguísticas que poderiam informar e, de alguma forma, sensibilizar seus interlocutores para a tomada de atitudes possíveis de enfrentamento e de transformação daquele cenário.

Passemos agora à discussão da intervenção ocorrida na turma de 2º ano. Durante a primeira quinzena do mês de outubro de 2019, discutimos as especificidades estruturais e funcionais do gênero carta aberta. Nesse período, os estudantes receberam a missão de produzirem, em dupla, uma carta aberta que abordasse algum problema que afetasse sua comunidade, haja vista ser essa uma das funções sociais desse gênero. Um dado que chamou bastante atenção foi o fato de a turma ter sido unânime em explorar em seus textos problemas relacionados à infraestrutura da escola onde estudavam. Feito isso, as redações foram corrigidas pelo docente e, no dia 23 de outubro, as duplas reescreveram as cartas abertas, em

sala de aula, visando à sua melhoria. No Quadro 02, apresentamos a reescrita final do texto de uma dupla de alunas.

Quadro 02: Artigo produzido por dupla de alunas do 2º ano

São José do Brejo do Cruz, 24 de outubro de 2019.

Carta aberta à Deputada Pollyana Dutra

Nós, alunas da escola Olívia Saraiva Maia, vimos, por meio desta carta, apresentar as péssimas condições em que a nossa instituição escolar se encontra.

Diante dessa situação, pedimos um pouco de sua atenção, para que venha nos visitar e, a partir disso, possamos mostrar as inadequações em que ela se encontra, como a falta de salas mais adequadas, a má ventilação, falta de espaço de lazer, de laboratórios, de biblioteca e ausência de materiais, como Datashow e quadros melhores.

Mas não é só isso. Sua estrutura não se encontra adequada no que se refere ao teto, portas e janelas. A nossa água é esverdeada, tem o gosto ruim e contém bastante cloro.

Com esses apelos, esperamos uma melhoria significativa na escola Olívia Saraiva Maia. Portanto, exortamos à Deputada que ouça nossos pedidos.

Atenciosamente,
L. S. A e T. A. S.

Fonte: Arquivo pessoal

A palavra sempre se dirige a um interlocutor e varia conforme quem seja a pessoa que nos lê ou ouve, “se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos” (BAKHTIN, 2009, p. 116). Sendo assim, podemos afirmar que a escolha do interlocutor, para quem se destina a carta aberta produzida pelas alunas, não foi aleatória. Conscientes do papel exercido pela deputada estadual Pollyana Dutra na hierarquia social e política do estado da Paraíba, é para ela que se dirigem as palavras dessa produção textual.

Para esclarecer a interlocutora acerca da infraestrutura insuficiente da escola onde estudavam, as autoras fornecem o elenco de vários problemas que ali existiam. De modo geral, as inadequações da instituição educacional em questão são desnudadas por meio de um campo lexical, isto é, um conjunto de palavras e expressões (na maioria, substantivos e adjetivos), que, de fato, ressalta um ambiente escolar que necessita ser melhorado: “péssimas condições”, “inadequações”, “falta”, “ausência”, “má”, “ruim”. Ou seja, conforme a visão das alunas, o problema que assola a referida comunidade escolar reside não apenas na inadequação da infraestrutura ofertada, mas encontra-se, ainda, no contratempo da ausência

de elementos básicos para a oferta de um ambiente mais acolhedor e de mais qualidade educacional, como se verifica no excerto: “falta de salas mais adequadas, [...] falta de espaço de lazer, de laboratórios, de biblioteca e ausência de materiais, como Datashow e quadros melhores”.

A ênfase na quantidade de problemas é dada no uso da expressão “Mas não é só isso”. Os trechos “venha nos visitar”, “ouça nossos pedidos” também merecem, a nosso ver, um destaque analítico. Eles dizem respeito ao emprego de sequências injuntivas que convidam a interlocutora a conhecer a escola mencionada na carta aberta, bem como a tomar alguma atitude – haja vista o seu poder político – que melhore significativamente as condições infraestruturais desse ambiente educacional. Neste sentido, o apelo para melhorias realizado nessa carta aberta, bem como as estratégias linguísticas empregadas revelam habilidades discentes associadas ao letramento crítico, uma vez que as autoras do texto em debate constituíram-se, ou melhor, assumiram uma postura de agentes de uma sociedade menos desigual, igualitária, através da crítica aos problemas sociais existentes em sua comunidade escolar, o que de fato é a função formativa dessa perspectiva de letramento (SARDINHA, 2018).

Neste momento, analisaremos um pouco da experiência ocorrida na turma de 3º ano. A execução de nosso projeto de escrita e reescrita na turma do 3º ano focalizou especialmente gêneros textuais nos quais predomina a sequência tipológica argumentativa, uma vez que um dos principais objetivos das aulas de produção textual nessa série do ensino médio é preparar os estudantes para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao longo do ano letivo de 2019, os estudantes do 3º ano da E. E. E. F. M. Olívia Saraiva Maia participaram de diferentes concursos de redação a partir dos quais foram trabalhados principalmente o gênero textual artigo de opinião e o texto dissertativo-argumentativo, o qual é cobrado na redação do ENEM.

Gostaríamos de destacar inicialmente as práticas voltadas para a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). No âmbito desta, foram realizadas diferentes oficinas visando à aprendizagem das funcionalidades e caraterísticas do gênero artigo de opinião. Uma das atividades em grupo realizadas nessas oficinas foi a entrevista de pessoas da comunidade sobre diferentes aspectos da cidade de São José do Brejo do Cruz – PB, já que o tema dessa olimpíada geralmente é "O lugar onde vivo”.

Assim, os grupos sistematizaram os dados coletados em sala de aula, em um momento bastante dialógico e participativo. Depois, os alunos fizeram uso dessas informações durante a produção individual do artigo de opinião, que aconteceu em meados de julho. Os artigos

foram corrigidos pelo professor e, em seguida, os alunos reescreveram-nos. Após a realização da Comissão Julgadora Escolar, a qual era prevista no regulamento da referida olimpíada, o artigo "Lixo na rua: responsabilidade individual e coletiva" foi escolhido para ser enviado e representar a escola na categoria "Artigo de Opinião". Conforme orientado pelo edital da OLP, o artigo foi digitado pela estudante, sob nossa supervisão e orientação, e posteriormente enviado.

Vale ressaltar que na primeira versão do texto, detectamos alguns "problemas" de escrita relacionados ao uso da pontuação, bem como da coesão e da progressão textual. Sua reescrita pode ser lida no Quadro 03:

Quadro 03: Artigo produzido por aluna do 3º ano selecionado para representar a escola na Olimpíada de Língua Portuguesa 2019

Lixo na rua: responsabilidade individual e coletiva

Localizada no interior paraibano, São José do Brejo do Cruz é uma cidadezinha com aproximadamente 2 mil habitantes, de acordo com estimativa do IBGE, em 2015. Apesar de pequena, sofre com um problema bastante comum: o lixo na rua.

Estudantes de uma rede de ensino local realizaram uma entrevista, com pessoas relacionadas ao assunto, para saber o que a população são-joseense tinha a dizer sobre isso. "Eles acham que só porque tem garis responsáveis pela limpeza da cidade, podem jogar lixo na rua". Essas foram as palavras de J. S. S., gari do município. Ele deixou clara a forma como muitas pessoas pensam, as quais, infelizmente, esquecem que essa é, na verdade, uma questão de educação.

No dia a dia, é comum nos depararmos com palitos de picolé, sacos plásticos, garrafas pet, entre outras coisas, jogadas pelas vias públicas da cidade. Alguém pode até achar que o papelzinho de uma bala que é jogado no chão não causará nenhum dano ao meio ambiente, mas imagine quase 2 mil pessoas fazendo isso ou algo semelhante, vez ou outra, em um único município... Neste caso, é possível dizer que a falta de conscientização sobre os malefícios do descarte inadequado do lixo é um dos fatores responsáveis por gerar, a longo prazo, uma série de transtornos ambientais.

Diante do problema exposto, são cabíveis algumas medidas, como a implantação de coletoras em pontos estratégicos do município. As escolas poderiam incentivar um pouco mais o trabalho com materiais reciclados. Os governantes e autoridades locais deveriam investir na criação de um aterro sanitário, já que a cidade tem apenas um lixão. A limpeza da cidade é um trabalho de todos. Se cada um fizer a sua parte, teremos um lugar melhor e mais agradável para viver.

F. L. S. M.

Fonte: Arquivo pessoal

Diferente dos textos analisados das outras turmas, que se centravam em dificuldades existentes na comunidade escolar local, o artigo de opinião produzido pela estudante de 3º ano explora um problema de abrangência municipal: o lixo jogado nas ruas da cidade de São José

do Brejo do Cruz – PB. Isso nos lembra as palavras de Carbonieri (2006, p. 133), para quem o letramento crítico é "uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir". Podemos notar, nesse ponto, aspectos do letramento crítico da aluna, já que ela faz uso do código escrito em uma dada prática social (Olimpíada de Língua Portuguesa) para assumir uma postura crítica ante um aspecto problemático da organização coletiva de seu município.

Para atingir o objetivo de expor o problema da falta de colaboração de muitas pessoas no descarte adequado do lixo, a aluna menciona uma pesquisa realizada por ela e seu grupo de colegas, citando, no segundo parágrafo, a transcrição da fala de um gari do município. Nota-se, então, que o uso da fala desse funcionário para compor o artigo de opinião analisado não foi uma decisão aleatória. Ao evidenciar a fala "Eles acham que só porque tem garis responsáveis pela limpeza da cidade, podem jogar lixo na rua", a estudante agenciou uma reflexão que traz à tona não apenas a conduta de alguns munícipes em relação à limpeza urbana, mas que ela considerou, ou melhor, teve consciência das relações de poder estabelecidas naquela localidade, o confronto entre discursos e ideologias dos sujeitos envolvidos no problema explorado na redação. É nítido que a própria fala do funcionário público evidência a questão ideológica, quando ele afirma "Eles acham".

Além desses aspectos, no terceiro parágrafo do texto do Quadro 03, a aluna citou exemplos dos objetos mais comuns com os quais ela se deparava nas vias públicas do município ("palitos de picolé, sacos plásticos, garrafas pet"). Isso pode ser visto como uma estratégia para tornar mais empírica a abordagem do problema. No último parágrafo, a estudante apresenta, na conclusão do artigo de opinião, medidas possíveis para o enfrentamento da situação levantada, apontando, inclusive, que agentes sociais poderiam pô-las em prática. A proposição é arrematada com a ideia de que a responsabilidade é coletiva: "Se cada um fizer a sua parte, teremos um lugar melhor e mais agradável para viver". Diante do exposto, podemos inferir que no texto da aluna de 3º ano evidencia-se o letramento crítico, uma vez que o uso da linguagem por ela realizado pode ser visto como uma "prática descolonizadora" (CARBONIERI, 2016, p. 133), no sentido de trazer à tona uma discussão, um posicionamento que confronta a realidade estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de linguagem adotada no trabalho seguiu a orientação do sociointeracionismo bakhtiniano, uma vez que para se trabalhar o letramento crítico em sala de aula não é coerente a concepção de língua como um sistema abstrato e imanente, nem tampouco enxergar o uso linguístico como algo puramente individual. Faz-se primordial que o docente encare e trabalhe a linguagem como um fenômeno dialógico e, consequentemente, socioideológico, marcado por fatores extralinguísticos que perpassam a situação comunicativa. Portanto, é essencial fornecer subsídios para que os estudantes concebam e tenham condições de se comunicarem adequada e produtivamente por meio de uma ação na e pela linguagem.

Como vimos, uma ação "na" linguagem é saber agenciar os conhecimentos linguísticos, monitorando e adequando sua fala/escrita sempre que necessário, o que foi trabalhado, no âmbito do projeto, especialmente nos momentos de correção e de reescrita textual. Já uma ação "pela" linguagem é fazer do uso linguístico uma oportunidade de agir e de engajar-se socialmente, de modo a transformar a realidade ao seu redor. Na intervenção relatada, isso foi pensado desde o planejamento, quando optamos pelo trabalho com gêneros textuais que favoreciam nos alunos essa atitude de engajamento.

Dentre as estratégias empregadas pelos alunos, em seus textos, associadas ao letramento crítico destacaram-se: descrições, construções injuntivas para convocar os interlocutores a tomarem atitudes de combate a problemas, exploração de ideologias e de relações de poder estabelecidas na comunidade.

Toda a discussão travada ao longo deste trabalho leva-nos a concluir a importância de que o processo de ensino e de aprendizagem leve em conta o aprimoramento de saberes e habilidades linguísticas fundamentais para a formação de sujeitos socialmente engajados e capazes de refletir sobre as contradições e desigualdades sociais, denunciando e enfrentando, por meio do uso produtivo da linguagem, os problemas que assolam sua comunidade. Evidentemente, serão muito bem-vindos no campo científico dos estudos linguísticos e da educação outros estudos que explorem aspectos do trabalho escolar com o letramento crítico que aqui não foram aprofundados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009. p. 114-132.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 04, n. 09, 2001. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ662487>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al:. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos, **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez., p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421 >. Acesso em: Acesso em: 14 ago. 2020.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

MEMÓRIA DE UM QUASE CALOTEIRO: EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TRANSPORTE PÚBLICO NO RIO DE JANEIRO

José Carlos Teixeira Júnior[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal discutir algumas questões que tecem as estreitas relações entre educação, juventude e transporte público na cidade do Rio de Janeiro mais especificamente a partir da prática do calote realizada por jovens estudantes no uso cotidiano do principal modal desta cidade: o ônibus público. Para a realização deste objetivo proposto, a memória emerge como um posicionamento teórico-metodológico necessário e possível capaz de tensionar algumas dicotomias e hierarquias implícitas que regulam a própria educação como, por exemplo, teoria X prática, professor X estudante e escola X sociedade. Necessário por sua ubiquidade, ou seja, por entender a memória como um conhecimento vivo, tecido no cotidiano das mais diferentes práticas sociais, dentre as quais da própria educação. E possível por sua ambivalência, ou seja, por apresentar-se, justamente enquanto um conhecimento vivo e tecido no cotidiano das mais diferentes práticas sociais, como uma arena de sentidos em permanente dialogia e disputa. Assim, e conforme discutiremos no decorrer das próximas páginas, na dialogia e disputa que tecem a memória de Chico (um quase caloteiro), o calote emerge como uma prática intersubjetiva. Uma prática capaz de realizar um contraponto bastante fértil com a hegemonia de uma lógica funcional do transporte público, com as diferentes necessidades cotidianas destes mesmos jovens estudantes (como alimentação, diversão e cultura, por exemplo) e com movimentos sociais que historicamente lutam contra esta mesma funcionalidade.

Palavras-chave: Educação, Juventude, Transporte público, Memória, Calote.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal discutir algumas questões que tecem as estreitas e complexas relações entre educação, juventude e transporte público na cidade do Rio de Janeiro. Ainda mais especificamente, objetivamos realizar esta discussão a partir da prática do calote, uma prática realizada por jovens estudantes no uso cotidiano do principal

1 Doutorado em Educação pelo PROPED/UERJ, mestrado em Música pelo PPGM/UFRJ, bacharelado em Música pela EM/UFRJ e licenciatura em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música. Professor de Música da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro e da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. E-mail: zeca.teixeira@yahoo.com.br

modal desta cidade, qual seja: o ônibus público (PEREIRA, 1987; CAIAFA, 2002; MATELA, 2014).

Para tanto, partimos aqui do pressuposto que uma educação não-objetificada – ou seja, uma educação que ao visibilizar e tensionar suas dicotomias e hierarquias implícitas possibilita neste mesmo movimento a emergência das estreitas e complexas relações entre conhecimento, política e estética (TEIXEIRA JR., 2019) – não se realiza, dentre outras importantes questões, sem o entendimento e o tensionamento dos limites funcionais que historicamente têm regulado o transporte público. É justamente no intuito de explorar um pouco mais esta participação ativa de jovens estudantes no tensionamento destes limites funcionais, mais especificamente no uso cotidiano do ônibus público no trajeto diário entre escola e residência realizado na cidade do Rio de Janeiro que este artigo busca oferecer sua breve e relevante contribuição.

Para a realização deste objetivo proposto, a memória (BENJAMIN, 1983) emerge como um posicionamento teórico-metodológico necessário e possível capaz de visibilizar e tensionar algumas dicotomias e hierarquias implícitas que regulam a própria educação como, por exemplo, teoria X prática, professor X estudante e escola X sociedade. Ela apresenta-se como um posicionamento necessário por sua ubiquidade, ou seja, por entender a memória como um conhecimento vivo, tecido no cotidiano das mais diferentes práticas sociais, dentre as quais da própria educação. E ela apresenta-se como um posicionamento possível por sua ambivalência, ou seja, por apresentar-se, justamente enquanto um conhecimento vivo e tecido no cotidiano das mais diferentes práticas sociais, como uma arena de sentidos em permanente dialogia e disputa.

Conforme discutiremos no decorrer das próximas páginas, na dialogia e disputa que tecem a memória de Chico (um jovem quase caloteiro), o calote emerge como uma prática cotidiana intersubjetiva. Uma prática capaz de realizar um contraponto bastante fértil com a hegemonia de uma lógica funcional do transporte público, com as diferentes necessidades cotidianas destes mesmos jovens estudantes (como alimentação, diversão e cultura, por exemplo) e com movimentos sociais que historicamente lutam contra esta mesma funcionalidade (GOHN, 2011; MOVIMENTO PASSE LIVRE, 2013; ASSAD e QUEIROZ, 2015; BRANDT, 2017).

METODOLOGIA

Apesar da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinar que o dever do Estado brasileiro com a educação escolar pública se efetiva mediante a garantia do transporte, dentre outros direitos (BRASIL, 1996), podemos observar a predominância de um entendimento objetificado que limita-o a um serviço de locomoção de jovens estudantes no trajeto casa-escola-casa. A Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro de 1990, por exemplo, garante aos alunos uniformizados da rede pública de ensino a gratuidade nas tarifas de transportes coletivos urbanos, porém exclusivamente nos dias de aula (RIO DE JANEIRO, 2010). Trata-se de um entendimento que não deixa de corroborar com a lógica de reprodução do capital hegemônica no campo da mobilidade urbana, seja enquanto instrumento de circulação de mercadorias – dentre os quais, a própria força de trabalho no trajeto casa-trabalho-casa –, seja enquanto instrumento de produção de mais-valia e de poder. Esta ambiguidade, contudo, não se apresenta por acaso. Afinal de contas, foi apenas muito recentemente – em 2015, mais especificamente com a PEC 74/2013 – que o transporte finalmente passou a ser ao menos reconhecido constitucionalmente como um direito social.

Na cidade do Rio de Janeiro, e não muito diferentemente em outras capitais brasileiras, a consolidação deste atual modelo hegemônico ocorreu basicamente a partir da década de 1960, em dois momentos importantes nas estreitas relações entre o poder público e as empresas de ônibus, principal modal desta cidade. Em um momento inicial, observa-se uma forte intervenção estatal no processo de criação de novas empresas de ônibus – maiores, mais capitalizadas e organizadas – em detrimento dos bondes e das lotações predominantes até então. Em outro momento posterior, cujo auge pode ser considerado a concessão privada de todo o sistema de transporte por ônibus da cidade realizada em 2010 pela prefeitura, observa-se a emergência de grupos empresariais gradativamente mais concentrados e poderosos, dotados de uma forte influência no contexto municipal e metropolitano, de forma que a própria formulação das políticas deste setor passa a depender cada vez mais de seu aval (PEREIRA, 1987; CAIAFA, 2002; MATELA, 2014). A CPI dos ônibus, cujos trabalhos tiveram início em 2017 na câmara legislativa desta cidade, tem deixado bastante evidente a “caixa preta” em que consistem estas estreitas relações entre o poder público e estes grupos empresariais (CPI DOS ÔNIBUS, 2018).

Acreditamos que o caminho de uma educação não-objetificada – ou seja, uma educação que ao tensionar suas dicotomias e hierarquias implícitas possibilita a emergência das estreitas relações entre conhecimento, política e estética (TEIXEIRA JR., 2019) – não se realiza, dentre outras importantes questões, sem o entendimento da complexidade em que consiste o transporte público. Na verdade, diversos movimentos sociais que historicamente lutam por esta causa já vêm destacando sua importância para além deste limite funcional ao evidenciar que ele consiste não em um serviço, mas sim em um direito fundamental não apenas ao trabalho e à própria educação, mas também, e tão importante quanto estes, à cultura, ao lazer, à saúde, à moradia, assim como também à luta por outros tantos direitos sociais (GOHN, 2011; ASSAD e QUEIROZ, 2015; BRANDT, 2017)[2]. Acreditamos, neste sentido, não ser exagero afirmar que o transporte público compõe um direito à própria vida!

A juventude que utiliza o transporte público cotidianamente para ir e voltar da escola não se encontra do lado de fora destes movimentos, assistindo passivamente ao tensionamento destes limites funcionais. Muito pelo contrário, ela também faz parte dele, realizando este mesmo tensionamento das mais diferentes formas. Talvez um dos exemplos mais recentes e amplamente conhecidos dessa participação, dentre outros menos visibilizados, seja o chamado Movimento Passe Livre (MPL). Enquanto um dos principais atores daquilo que ficou conhecido como as "Jornadas de Junho" (MARICATO et al., 2013) – revoltas que aconteceram nas ruas de diversas capitais brasileiras e que mobilizaram milhões de pessoas em junho de 2013 –, o MPL surgiu justamente de um movimento de estudantes secundaristas de Salvador contra o aumento das passagens dos ônibus desta cidade no ano de 2003. A Revolta do Buzu, forma como este movimento ficou conhecido, contribuiu inclusive com as Revoltas da Catraca realizadas na cidade de Florianópolis logo nos anos seguintes, em 2004 e 2005. E foi justamente neste mesmo ano de 2005, mais especificamente na Plenária Nacional

2 Em agosto de 2018, por exemplo, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou o projeto de lei 2.958/14 que prevê a regulamentação de performances artísticas nas estações e no interior dos trens, metrô e barcas do Estado do Rio de Janeiro. Ao discutir a aprovação deste projeto de lei, Reia, Herschmann e Fernandes afirmam que "o caso do Rio de Janeiro é emblemático não apenas por ter sido a primeira cidade, mas também pelo engajamento dos artistas no processo de regulação da arte de rua no município. No caso do Rio, a lei veio do esforço coletivo de muitos atores que se envolveram de fato na formulação e implementação da lei para garantir os direitos dos artistas de rua na cidade. A 'Lei do Artista de Rua' não surgiu de cima para baixo, como imposição do poder público: foi negociada com os artistas, assim como foram negociadas políticas de financiamento da arte de rua que promovessem a continuidade das atividades nos espaços públicos cariocas. Tudo isso dentro de um movimento que surge no Fórum de Arte Pública encabeçado por Amir Haddad, com participação intensa de grupos como o Tá na Rua, Off-Sina, Grande Companhia Brasileira de Mysterios e Novidades entre outros" (REIA; HERSCHMANN; FERNANDES, 2018, p. 10-11).

pelo Passe Livre realizada na cidade de Porto Alegre durante o V Fórum Social Mundial, que este movimento ganhou não apenas o referido nome, mas também o reconhecimento como um movimento social autônomo, horizontal e independente que luta por um transporte público, efetivamente gratuito e de qualidade (MOVIMENTO PASSE LIVRE, 2013).

É justamente no intuito de explorar um pouco mais esta participação ativa de jovens estudantes no tensionamento destes limites funcionais do transporte público, mais especificamente no uso cotidiano do ônibus público no trajeto diário entre escola e residência realizado na cidade do Rio de Janeiro, que este artigo busca oferecer sua breve contribuição. Trata-se, contudo, de explorar a participação em uma prática não tão alardeada quanto às revoltas destacadas anteriormente, porém de forma alguma menos significativa no cotidiano escolar destes mesmos jovens estudantes. Conforme nos sugere Certeau,

> a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p. 39).

No decorrer destas páginas, refiromo-nos mais especificamente à prática do calote: uma prática intersubjetiva tecida por jovens estudantes cariocas em meio ao processo histórico de consolidação do atual modelo hegemônico desta cidade e criminalizada por este mesmo processo. Vale ressaltar, contudo, que apesar de assumirmos como recorte principal a relação entre educação, juventude e transporte público na abordagem da referida prática do calote, não ignoramos com isso o importante fato desta prática ser mais ampla e, consequentemente, tecida por outras intersubjetividades.

A memória emerge aqui como um posicionamento metodológico necessário e possível à realização do intuito proposto. Necessário por sua ubiquidade, ou seja, por entendê-la como um conhecimento vivo, tecido no cotidiano das mais diferentes práticas sociais, dentre as quais da própria educação, e de forma alguma como um conhecimento acabado, circunscrito exclusivamente em um tempo-espaço específico e institucionalizado como museu e biblioteca, por exemplo. Vale ressaltar, inclusive, que a expressiva dificuldade de se encontrar registros institucionalizados sobre a prática do calote termina por conferir à memória uma necessidade ainda maior como um recurso metodológico. E ela também é possível por sua

ambivalência, ou seja, por apresentar-se, justamente enquanto um conhecimento vivo, tecido no cotidiano das mais diferentes práticas sociais, como uma arena de sentidos em permanente dialogia e disputa. A memória, sob esta perspectiva, consiste assim em um posicionamento epistêmico capaz de tensionar significativamente algumas dicotomias e hierarquias implícitas que tecem o campo da educação, como teoria X prática, professor X estudante e escola X sociedade, por exemplo.

Enquanto uma arte de continuar contando uma história, conforme nos sugere Bejamin (1983) em *O Narrador*, a memória mostra-se capaz de complexificar as relações entre educação, juventude e transporte público. A arte de continuar contando uma história apresenta-se, neste sentido benjaminiano do termo, como uma prática. Como nos sugere este mesmo pensador, trata-se de uma faculdade humana inalienável, mas que tem sido cada vez mais nos retirada, qual seja: a de trocar experiência. Uma prática eminentemente política cuja não neutralidade – uma vez que consiste não em um transmitir o "em si" de alguma questão, como uma informação ou um relatório, mas sim em um mergulhar esta mesma questão na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez – possibilita a emergência de suas conflituosas, contraditórias e, algumas vezes, até mesmo violentas parcialidades.

E é justamente na vida de um "quase caloteiro" que mergulhamos e extraímos novamente esta questão do transporte público. Trata-se, mais especificamente, na vida de Chico (nome fictício): um professor que atualmente trabalha em uma escola municipal carioca e que na década de 1980, época em que era jovem estudante do Ensino Fundamental e em que as empresas de ônibus comumente não respeitavam, dentre outros direitos, a passagem gratuita para os estudantes de escola pública, teve um contato bastante estreito com a prática de dar calote nas suas voltas diárias da escola em que estudava para casa em que morava, ainda que não tenha se tornando, ou mesmo se considerado, um efetivo praticante.

Caiafa (2002) já havia apontado para o fato de que a prática do calote contribui de forma bastante significativa no acirramento das tensões que estruturam o transporte público da cidade do Rio de Janeiro, principalmente no que diz respeito à posição do cobrador de ônibus em sua jornada diária de trabalho. Acreditamos que a memória de um quase caloteiro apresentada aqui também possibilita a emergência destas mesmas tensões, porém no que diz respeito mais especificamente a uma outra posição no transporte público, qual seja: a do jovem estudante que utiliza o ônibus para ir e voltar da escola, diariamente.

O uso de um nome fictício, Chico, justifica-se pelo entendimento ético de que esta memória apresentam-se, justamente como nos sugere Benjamin, enquanto uma experiência não individualizada, mas sim socialmente tecida e compartilhada. A própria troca de experiências que tornou possível a emergência desta memória, inclusive, aconteceu em meio a um movimento dialógico entre Estado, sociedade civil e jovens estudantes moradores de uma favela da cidade do Rio de Janeiro realizado em uma escola municipal carioca entre os anos de 2014 e 2015 no intuito de conhecer as histórias de diferentes agentes culturais que atuam na referida comunidade escolar, dentre os quais as do referido professor. Financiada pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), mais especificamente através do edital *Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro*, o referido processo dialógico realizou-se entre a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FE/UERJ), uma escola municipal da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e um grupo de jovens moradores da Cidade de Deus formado, basicamente, por estudantes e ex-estudantes desta mesma escola municipal[3]. Uma emergência, enfim, que ecoou e se fortaleceu no decorrer dos encontros semanais realizados e que agora ganha uma forma narrativa conforme veremos nos parágrafos seguintes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final da década de 1980, quando cursava a antiga sexta série – o que, atualmente, consiste no sétimo ano do Ensino Fundamental –, Chico estudava em uma escola localizada no Méier, bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Nesta mesma época, ele morava em Engenho de Dentro, bairro vizinho ao que estudava, porém em uma rua localizada justamente na extremidade oposta, praticamente no bairro subsequente: Água Santa.

3 O referido edital apresentava, inclusive, o seguinte objetivo principal: “apoiar iniciativas para a melhoria do ensino, por meio de projetos que abordem temas relevantes ao processo de ensino-aprendizagem e que permitam o aprimoramento da infraestrutura das escolas da rede pública (municipais, estaduais e federais) do Estado do Rio de Janeiro (níveis fundamental e médio), com a finalidade de contribuir para: o estabelecimento da excelência nas escolas da rede pública do Estado; a formação, a capacitação e a atualização de professores das escolas da rede pública do Estado; a melhoria da infraestrutura necessária ao ensino da rede pública do Estado; a promoção do intercâmbio de instituições de ensino superior e pesquisa com escolas da rede pública sediadas no Estado” (FAPERJ, 2013).

Água Santa era um bairro de classe média baixa, famoso pelo presídio de Ary Franco, então porta de entrada do sistema penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. Um bairro que nesta época já possuía marcas de um processo de favelização. Os poucos colegas da escola que moravam próximo a Chico, moravam justamente nestas regiões, geralmente localizadas no alto de algumas ladeiras do bairro, como na chamada Fazendinha, por exemplo.

O trajeto que ele fazia de casa para a escola e da escola para casa era sempre de ônibus. Ônibus público, não escolar. Era uma viagem que levava cerca de uns vinte a trinta minutos, aproximadamente, tanto na ida como na volta. E muitas vezes, quando do retorno da escola para casa, eles acabavam voltando juntos, Chico e estes seus colegas.

Foi justamente nestas voltas para casa que Chico teve contato com a experiência de dar calote. Dar calote para eles, jovens estudantes daquela época, consistia basicamente em andar de ônibus sem pagar a passagem. Neste período, a porta de entrada do ônibus localizava-se na parte traseira do veículo enquanto que a de saída localizava-se em sua dianteira. Havia, ainda, alguns assentos antes da roleta ou catraca, dispositivo mecânico através do qual o cobrador realiza a cobrança das passagens e onde fica registrado o número de pessoas que por ela passam. A roleta geralmente ficava posicionada entre a porta traseira e a metade do ônibus. Na verdade mais perto da primeira do que da segunda. Dar calote significava, assim, entrar pela porta traseira do ônibus, viajar sentado em algum assento localizado antes da catraca e saltar pela mesma porta traseira sem passar pela roleta e, assim, sem pagar a passagem.

Vale ressaltar que os atuais padrões técnicos observados para a aprovação dos ônibus do sistema de transporte público de passageiros da cidade do Rio de Janeiro ainda são regulamentados pelo Decreto nº 12.713 de 1994, com algumas alterações realizadas pelos Decretos nº 19.376 de 2000 e nº 25.405 de 2005. Até o Decreto nº 12.713 de 1994, incluindo os Decretos anteriores nº 7.887 de 1988 e nº 9.673 de 1990, a catraca tinha que estar posicionada no corredor de circulação do ônibus, em frente ao assento do cobrador (que acabava por sentar-se lateralmente ao sentido de marcha do veículo), cuja localização devia prever uma área de espera para os passageiros que variava entre dois a quatro metros quadrados. É justamente no interior desta “arquitetura itinerante” (CAIAFA, 2002) que a experiência narrada aqui se insere.

Com o Decreto nº 19.376 de 2000, entretanto, passou a ser permitido o posicionamento do cobrador em sentido de marcha, posicionado logo após a escada de embarque, e, com isso, garantindo praticamente a extinção desta área de espera em que os caloteiros ficavam posicionados. Apesar de esta mudança contribuir significativamente na diminuição da prática de calote, ela acabou contribuindo também no aumento dos assaltos ao cobrador uma vez que o mesmo ficava mais exposto com a proximidade da porta traseira do ônibus. Com o Decreto nº 25.405 de 2005, houve uma inversão dos movimentos de embarque e desembarque de passageiros no ônibus de forma que o primeiro passou a ser realizado pela porta dianteira enquanto o segundo pela porta traseira. Com isso, a catraca e o cobrador passaram a ficar bem próximos ao motorista, recuperando um pouco mais a segurança do cobrador, porém facilitando a implementação, no decorrer da segunda metade da década de 2000 com a ampliação do sistema de bilhetagem eletrônica (Lei nº 3.167 de 2000), do que passou a ser chamado de "dupla função", ou seja, o motorista acumulando a função de cobrador e, consequentemente, a gradativa demissão destes últimos trabalhadores das empresas. Neste sentido, podemos observar que as mudanças na posição da catraca dos ônibus cariocas realizadas nas últimas décadas enuncia uma intensificação do caráter funcional do transporte público destacado inicialmente neste trabalho. No ano de 2017, entretanto, foi aprovada e sancionada a Lei 6.304 que proíbe aos motoristas de ônibus o acúmulo da função de cobrador, mas como ainda não foi devidamente regulamentada, na prática não está sendo efetivamente aplicada.

Bem, para a realização da prática do calote, o caloteiro, forma como este praticante era comumente chamado, precisava negociar uma série de situações contingentes. Em primeiro lugar, ele precisava que algum passageiro fizesse sinal para o ônibus no ponto em que pretendia saltar, ou em algum ponto próximo, antes ou depois. Na verdade, conseguir saltar exatamente no ponto desejado era considerado uma verdadeira vitória. De qualquer maneira, somente com este sinal o motorista pararia o veículo e abriria a porta traseira possibilitando, com a subida do passageiro que fez o sinal, a descida do caloteiro. Sem isso, o caloteiro teria que seguir a viagem com o ônibus, ou até algum passageiro fazer o sinal – fato que, dependendo do trajeto do ônibus, poderia nem acontecer –, ou até o caloteiro pagar a passagem e descer como um passageiro qualquer.

Em segundo lugar, o caloteiro precisava contar com a não disposição do trocador. Muitos trocadores não se expunham diante de um calote. Viam, ou algumas vezes fingiam que não viam, ficavam chateados, até ofendidos, reclamavam, gritavam, gesticulavam, mas não prolongavam a situação. Outros trocadores, entretanto, tomavam quase que como uma ofensa pessoal e faziam questão de não deixar o caloteiro impune. Na verdade, isso nos faz pensar em qual seria o tipo de cobrança que as empresas de ônibus faziam aos cobradores em relação a isto. Segundo Caiafa (2002), no acirramento das tensões realizado pela prática do calote, as empresas de ônibus tendem a responsabilizar os cobradores pelas evasões ocorridas, enquadrando-os em diferentes dispositivos regulatórios como, por exemplo, ressarcimento de valores, advertência, suspensão e até mesmo demissão por justa causa. De qualquer forma, estes cobradores ficavam bastante atentos aos jovens estudantes que viajavam na parte traseira do veículo. Quando estes ameaçavam descer pela porta traseira, logo se esticavam para tentar pegar o caloteiro. Ah, e se pegasse! O constrangimento era o mínimo que podia acontecer. Eles ameaçavam bater, levar para os seguranças da empresa de ônibus ou para a própria polícia. E isso quando eles não resolviam, efetivamente, cumprir todas estas ameaças. Segundo o artigo 176 do Decreto-lei 2.848 de 1940, constitui fraude “tomar refeição em restaurante, alojar-se em hotel ou utilizar-se de meio de transporte sem dispor de recursos para efetuar o pagamento” (BRASIL, 1940). Bem, apesar de Chico nunca ter presenciado ou experimentado efetivamente a concretização destas ameaças, elas não deixam de operar, mesmo enquanto uma enunciação, como um dispositivo regulatório dotado de uma eficácia bastante relevante na criminalização desta prática do calote, sobretudo quando o alvo era justamente os jovens estudantes.

De qualquer maneira, o bom caloteiro era aquele que conseguia agenciar todas estas contingências e, finalmente, descer pela porta traseira do ônibus sem pagar a passagem. Mas não se tratava de descer de qualquer forma, de maneira desesperada, estabanada, como se tentasse resolver logo toda aquela tensa e desconfortável situação (o que, na verdade, quase sempre acabava acontecendo). Tratava-se, ao contrário, de descer com a maior tranquilidade e naturalidade possível, apesar da enorme adrenalina que envolvia todos estes agenciamentos. Descer como se fosse um passageiro qualquer, só que pela porta traseira e, portanto, sem pagar a passagem. Essa era a estética do bom caloteiro!

Estes colegas que voltavam da escola com Chico quase sempre davam calote. Quando conversavam sobre isso, eles argumentavam que se tratava de uma forma de tentar juntar algum dinheiro: ou para comprar um lanche na escola, ou para comprar algumas fichas para jogar flipper – nome de equipamentos com jogos eletrônicos ou de estabelecimentos que disponibilizavam estes mesmos equipamentos para serem jogados, sobretudo por jovens – localizado bem próximo da escola, ou para assistir a algum filme no cinema, ou ainda para ir ao Maracanã. Chico lembra, inclusive, que alguns destes colegas faziam parte da torcida jovem organizada de um grande time do futebol carioca: o Flamengo.

Nestas mesmas conversas, entretanto, Chico acabava por ficar numa situação meio desconfortável. Por um lado, ele não se via com muitos problemas financeiros para pagar suas passagens, comprar seus lanches e até mesmo se divertir. Por outro lado, a realização desta prática de dar calote mobilizava uma lógica que conferia a eles, caloteiros, um poder de subversão, de transgressão naquela relação com o sistema público de transporte e, nesta mesma medida, transformava quem pagava a passagem em “bobo”, em “otário”. Na verdade, Chico chegou a experimentar algumas vezes a adrenalina de dar calote, porém percebia sua total falta de disposição, de capacidade ou, talvez, de necessidade mesmo em agenciar todas aquelas desagradáveis e bastante tensas contingências. Isso sem falar na forte reprovação de seus pais, caso soubessem destas peripécias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado inicialmente, o presente artigo teve como objetivo principal discutir algumas questões que tecem as estreitas e complexas relações entre educação, juventude e transporte público na cidade do Rio de Janeiro, ainda mais especificamente a partir da prática do calote, uma prática realizada por jovens estudantes no uso cotidiano do principal modal desta cidade, qual seja: o ônibus público. Partindo do pressuposto que uma educação não-objetificada não se realiza, dentre outras importantes questões, sem o entendimento e o tensionamento dos limites funcionais que historicamente têm regulado o transporte público, foi justamente no intuito de explorar um pouco mais esta participação ativa de jovens estudantes no tensionamento destes limites, mais especificamente no uso cotidiano do ônibus público no trajeto diário entre escola e residência realizado na cidade do Rio de Janeiro que este artigo busca oferecer sua breve e relevante contribuição.

A memória de Chico, um jovem estudante que durante a década de 1980 dava, vez ou outra, seus calotes quando retornava da escola para casa com seus colegas, emergiu como um posicionamento teórico-metodológico necessário e possível capaz de visibilizar e de tensionar algumas dicotomias e hierarquias implícitas que regulam o próprio campo da educação como, por exemplo, teoria X prática, professor X estudante e escola X sociedade. Conforme discutido anteriormente, ela apresenta-se como um posicionamento necessário por sua ubiquidade, ou seja, por entender a memória como um conhecimento vivo, tecido no cotidiano das mais diferentes práticas sociais, dentre as quais da própria educação. E ela apresenta-se como um posicionamento possível por sua ambivalência, ou seja, por apresentar-se, justamente enquanto um conhecimento vivo e tecido no cotidiano das mais diferentes práticas sociais, como uma arena de sentidos em permanente dialogia e disputa.

Assim, sem nenhuma pretensão de esgotar este assunto, podemos concluir com o decorrer destas páginas, ainda que parcialmente, que na dialogia que compõe a memória de Chico, o calote emerge como uma prática intersubjetiva tecida por jovens estudantes cariocas no uso cotidiano do principal modal desta cidade, qual seja: o ônibus público. Uma (inter)subjetividade que ao negociar com as mais diferentes contingências que tecem sua prática mostra-se capaz de realizar um contraponto bastante significativo não apenas com o processo de consolidação de uma hegemonia que tenta regular a complexidade do transporte público à funcionalidade da reprodução de poder e capital e, neste mesmo movimento, criminalizar esta mesma prática do calote, mas também com as diferentes necessidades cotidianas destes mesmos jovens estudantes em suas relações com alimentação, diversão e cultura, por exemplo.

Vale ressaltar que ao anteceder historicamente o chamado Movimento Passe Livre, a prática intersubjetiva do calote realizada cotidianamente por jovens estudantes no trajeto entre residência e escola já enunciava, também, outro ponto importante: a roleta do ônibus como um dispositivo regulatório da “arquitetura itinerante” (CAIAFA, 2002) do ônibus que discrimina, segundo o critério econômico, aqueles que podem ou não podem circular pela cidade. Não é à toa, inclusive, que o próprio Movimento Passe Livre encontra justamente no chamado “catracaço” – ato de desobediência civil que consiste em pular a roleta ou catraca do transporte público de forma a não pagar a passagem – uma de suas principais táticas de protesto.

Esta memória de um quase caloteiro reforça, portanto, a importância que a questão do transporte público apresenta para o campo da educação. Uma importância, entretanto, de forma alguma restrita a sua funcionalidade, enquanto um serviço de transporte dos jovens estudantes no trajeto diário entre casa-escola-casa, mas sim ampliada e complexificada enquanto uma epistemologia, ou seja, tecida nas estreitas relações entre conhecimento, política e estética.

Em outros termos, trata-se de uma importância que fortalece uma perspectiva não-objetificada de educação justamente por mostrar-se capaz de tensionar suas dicotomias e suas hierarquias implícitas uma vez que possibilita a emergência do transporte público como uma questão teórico-prática de forma alguma externa ao campo da educação, mas sim tecida nas fronteiras de seu próprio cotidiano. Afinal de contas, conforme nos sugere a narrativa deste professor-estudante, a estética do bom caloteiro não deixa de enunciar uma política de transporte público, efetivamente gratuita e de qualidade, qual seja: descer como um passageiro qualquer, porém sem pagar a passagem.

REFERÊNCIAS

ASSAD, Kader Carvalho; QUEIROZ, Imar Domingos. “Movimentos sociais pelo transporte coletivo no Brasil: manifestações, estratégias de luta e desafios”. In *Serviço Social em Revista*. Londrina, v. 18, n. 1, p. 05-23, jul/dez de 2015.

BENJAMIN, Walter. “O Narrador”. In *Textos escolhidos*. Coleção Os Pensadores. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BRANDT, Daniele Batista. “Mobilidade urbana, transporte e saúde na cidade do Rio de Janeiro”. In *Revista SER Social*, Brasília, v. 19, n. 41, p. 439-458, jul.-dez./2017.

BRASIL. *Decreto-lei 2.848*. Código Penal. Brasília, 1940.

_____. *Lei 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CAIAFA, Janice. *Jornadas Urbanas: exclusão, trabalho e subjetividades nas viagens de ônibus na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CPI DOS ÔNIBUS. *Relatório alternativo à Comissão Parlamentar de Inquérito instituída pela resolução nº 1.394/2017*. Rio de Janeiro: Câmara Legislativa Municipal, 2018.

FAPERJ. *Edital nº 34/2013: Programa de Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

GOHN, M. G. M. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MARICATO et al. *Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATELA, Igor Pouchain. *Transição regulatória no transporte por ônibus na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014.

MOVIMENTO PASSE LIVRE. "Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo". In MARICATO, Ermínia et al. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013.

PEREIRA, Vicente Paulo Brito. *Avaliação da política de transportes públicos no Rio de Janeiro: causas e consequências do modelo privado no transporte por ônibus*. Brasília: EBTU, 1987.

REIA, J.; HERSCHMANN, M.; FERNANDES, C. S. "Entre regulações e táticas: músicas nas ruas da cidade do Rio de Janeiro". In *Revista Famecos*, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 1-23, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2018.

RIO DE JANEIRO. *Lei Orgânica (1990).* Rio Lei Orgânica do Município. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Centro de Estudos da Procuradoria-Geral do Município, 2010.

TEIXEIRA JR., J. C. “Música e Educação: uma perspectiva bakhtiniana”. In GUILHERME, Willian Douglas (organizador). *Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas 3*. Ponta Grossa, Paraná: Atena Editora, 2019, p. 234-242.

O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA NA SALA DE AULA: PESQUISAS E INTERVENÇÕES COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Lilian Kelly de Sousa Galvão [1]

Marília Pereira Dutra [2]

Viviane Alves dos Santos Bezerra[3]

RESUMO

O objetivo desse trabalho é apresentar três pesquisas, duas de caráter interventivo e uma de caráter correlacional, que compartilham a ideia de que é possível desenvolver a empatia no ambiente de sala de aula com crianças e adolescentes. A empatia é definida, com base em M. Hoffman, como a experiência vicária de colocar-se no lugar do outro, e vivenciar uma resposta afetiva que é mais adequada à situação de outra pessoa do que a sua própria situação. Sobre o método utilizado nas pesquisas que serão apresentadas, observa-se o uso de intervenções em ambiente de sala de aula, com alunos do ensino fundamental e médio, que foram avaliados de forma quantitativa e qualitativa. Os dados foram analisados por meio de estatísticas descritivas, inferenciais e analíticas de L. Bardin. As pesquisas foram aprovadas pelo Comitê de Ética. Os resultados das pesquisas corroboram os estudos que consideram a habilidade empática como uma variável que pode reduzir comportamentos agressivos e pode favorecer comportamentos altruístas. Por fim, discute-se, por meio das pesquisas apresentadas, que a escola é um lugar não só de aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também de educação, (re)existência, mudança e conscientização, um lugar de formar cidadãos que são capazes de se colocar no lugar do outro, de sentir o que o outro sente e de agir de forma altruísta.

Palavras-chave: Empatia, Comportamentos Agressivos, Suicídio.

INTRODUÇÃO

É possível desenvolver a empatia no ambiente de sala de aula com crianças e adolescentes? Se sim, que estratégias metodológicas de intervenção devem ser utilizadas? O desenvolvimento da empatia reduz comportamentos agressivos? O desenvolvimento da empatia torna os adolescentes mais sensíveis a pessoas com risco de suicídio? Essas e outras perguntas têm sido investigadas em pesquisas desenvolvidas por alunos/as de iniciação

[1] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Docente do Curso de Psicopedagogia da UFPB, liliangalvao@yahoo.com.br

[2] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, mdutracg@gmail.com

[3] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, vivianebezerrapsi@gmail.com.

científica, mestrado e doutorado vinculados ao Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sóciomoral (UFPB).

Especificamente nesse texto serão compiladas três pesquisas que foram apresentadas em um *webinário* temático no VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU) - 2020. A primeira, intitulada "Estratégias metodológicas para o desenvolvimento da empatia em ambiente educacional", objetivou discutir que estratégias didáticas podem ser utilizadas para a promoção da empatia dentro da escola. A segunda, denominada "Empatia e Comportamentos agressivos infantis", buscou investigar qual a melhor estratégia para diminuir comportamentos agressivos. A terceira, "Suicídio na adolescência: empatia e disposição para ajudar", investigou se o desenvolvimento da empatia pode aumentar a disposição que uma pessoa tem para ajudar outra que corre risco de suicídio.

A empatia é definida pelas autoras das três pesquisas, com base em Hoffman (2000), como a experiência vicária de colocar-se no lugar do outro e vivenciar uma resposta afetiva que é mais adequada à situação de outra pessoa do que a sua própria situação. A partir das considerações desse autor a respeito da empatia e dos estudos empíricos que demonstram os variados benefícios dessa habilidade para a vida do ser humano é que, as autoras deste trabalho, se dedicaram a investigar de que forma a empatia pode contribuir para o desenvolvimento saudável e para uma cultura de paz no ambiente escolar.

A pesquisa "Estratégias metodológicas para o desenvolvimento da empatia em ambiente educacional" avaliou a eficácia de duas estratégias interventivas para a promoção da empatia em crianças, uma que privilegia o componente afetivo, mediante o uso do psicodrama, e outra que mescla experiências afetivas e cognitivas, a partir do uso do psicodrama associado à roda de conversa. A primeira proposta, a afetiva, baseia-se no pressuposto de que a ação de atuar pode favorecer o desenvolvimento da empatia (VERDUCCI, 2000), na medida em que as cenas interpretadas promovem a imaginação empática; a segunda proposta, a afetiva-discursiva, inspirada na pesquisa-intervenção realizada por Galvão (2010), tem como pressuposto o fato de que o simples desenvolvimento da imaginação empática, por meio da atuação, não é suficiente para saber como o outro está pensando ou sentindo; havendo, portanto, também a necessidade de reflexões cognitivas a respeito (ARNOLD, 2003).

Independente da estratégia utilizada para desenvolver a habilidade empática, diferentes estudos apontam que a Empatia pode oferecer inúmeros benefícios, como a redução de comportamentos agressivos. Desse modo, a pesquisa intitulada "Empatia e Comportamentos agressivos infantis" comparou os efeitos de duas estratégias que têm por finalidade reduzir

comportamentos agressivos na infância, a saber, a técnica "afetiva-discursiva" para a promoção da empatia e a "informativa-discursiva", com base no uso de rodas de conversas sobre temáticas acerca da agressividade, ambas inspiradas nos pressupostos e resultados da pesquisa citada anteriormente e nos estudos de Galvão (2010), mas desta vez confrontou-se o afeto e a cognição com relação a redução de comportamentos agressivos. Sublinha-se que o comportamento agressivo é definido, nesta pesquisa, em consonância com o conceito de Staub (1975), de que são comportamentos que procuram infligir sofrimento ou dor em outra pessoa.

Apesar de se observar que a empatia vem sendo, ao longo dos anos, uma variável associada aos comportamentos pró-sociais e altruístas (HOFFMAN, 1981; BUSSAB, 1997; DUTRA *et al*., 2017), a investigação sobre a influência da empatia na disposição de uma pessoa para ajudar alguém que apresenta risco de suicídio tem sido limitada. Assim, a pesquisa "Suicídio na adolescência: empatia e disposição para ajudar", objetivou investigar de que modo o grau de empatia de adolescentes se relaciona com a sua disposição para ajudar uma pessoa em risco de suicídio.

METODOLOGIA

Os três estudos realizados, apesar de terem muitas semelhanças no delineamento metodológico, serão apresentados de forma separada para que o leitor tenha uma compreensão das especificidades de cada um.

1) Estratégias metodológicas para o desenvolvimento da empatia em ambiente educacional

Diante do volume de dados oriundos dessa pesquisa, que foi realizada com uma abordagem quantitativa e qualitativa, será priorizado, nesse manuscrito, a descrição metodológica qualitativa.

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa-intervenção, com delineamento experimental e corte longitudinal, realizada com dois grupos experimentais e um de controle: (1) Grupo Técnica Afetiva (GTA): os participantes realizaram exercícios psicodramáticos para a promoção do desenvolvimento empático. (2) Grupo Técnica Afetiva-Discursiva (GTAD): os participantes realizaram exercícios psicodramáticos e rodas de conversa sobre os temas abordados, para a

promoção do desenvolvimento empático. (3) Grupo de controle (GC): os participantes não foram submetidos a nenhuma intervenção. Para avaliar os grupos, realizou-se pré-teste, pós-teste e *follow-up* (após seis meses).

Participantes

57 alunos/as do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande-PB/BR, provenientes da comunidade local, distribuídos em três grupos: (1) Grupo Técnica Afetiva (GTA) – participaram 19 alunos/as, sendo 11 meninos e 8 meninas, entre 8 e 10 anos de idade (M=9; DP=0,53). (2) Grupo Técnica Afetiva-Discursiva (GTAD) – participaram 19 alunos/as, sendo 11 meninos e 8 meninas, entre 8 e 13 anos de idade (M=9; DP=1,16). (3) Grupo de Controle (GC) – participaram 21 alunos/as, sendo 10 meninos e 11 meninas, entre 7 e 12 anos de idade (M=9; DP= 1,22).

Instrumento de coleta de dados

Para coletar a auto avaliação dos participantes sobre as intervenções realizadas, utilizou-se a técnica de grupo focal, definida por Morgan (1997) como uma técnica de pesquisa derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais.

Cuidados éticos

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (CAAE: 66072816.2.0000.5182), os pais ou responsáveis legais dos participantes foram solicitados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as crianças a assinar um Termo de Assentimento.

Procedimento

As intervenções foram realizadas durante 12 encontros, que aconteceram duas vezes por semana. Nesses encontros foram trabalhados seis temas: empatia e bullying, empatia e preconceito racial, empatia e necessidades especiais, empatia e questões de gênero, empatia e comportamentos agressivos e empatia e altruísmo. As dinâmicas foram conduzidas por uma coordenadora e duas auxiliares, sendo atribuída a uma delas a responsabilidade pela realização de anotações no diário de campo. As intervenções duraram em média 50 minutos cada. As crianças participantes do GTA vivenciaram momentos de psicodrama (MORENO, 2003), enquanto as crianças do GTAD participaram das mesmas vivências de psicodrama do

GTA, e, em seguida, da roda de conversa, considerada um recurso metodológico que possibilita a fluidez de discursos e de negociações pelo estímulo ao argumento, ao contra-argumento, à exposição de posicionamentos e à escuta do posicionamento do outro (MÉLLO; SILVA; LIMA; PAOLO, 2007).

Logo depois do término do programa de empatia foi realizado um grupo focal para que os participantes avaliassem o efeito das intervenções. Após seis meses do término do programa, a técnica do grupo focal foi repetida com o objetivo de investigar se, segundo a percepção dos participantes, o efeito do programa foi duradouro.

Processamento e análise de dados

Os dados coletados no grupo focal, registrados no diário de campo, foram categorizados por cinco juízes, a partir do suporte teórico e metodológico da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

2) Empatia e Comportamentos agressivos infantis

Conforme citado na pesquisa anterior, tendo em vista o volume de dados decorrentes dessa pesquisa, que também foi realizada com uma abordagem quantitativa e qualitativa, será priorizada nesse trabalho a descrição metodológica quantitativa da avaliação docente.

Delineamento

Foi adotado o mesmo delineamento da pesquisa anterior, com a diferença na nomenclatura dos grupos e no tempo de avaliação do *follow-up*. De modo que os dois grupos experimentais e o de controle eram: (1) Grupo Técnica Afetiva-Discursiva (GTAD): mesma descrição citada na pesquisa anterior. (2) Grupo Técnica Informativa – Discursiva (GTID): os participantes eram submetidos a exposição de conteúdos sobre formas de agressão e posteriormente participavam de rodas de conversa sobre os temas abordados. (3) Grupo de controle (GC): mesma descrição da pesquisa anterior. Para avaliar os grupos, utilizou-se pré-teste, pós-teste e *follow-up* (após nove meses).

Participantes

43 alunos/as do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande-PB/BR, provenientes da comunidade local, distribuídos em três grupos: (1) Grupo Técnica Afetiva-Discursiva (GTAD) - participaram 15 alunos/as, sendo 9 meninos e 6 meninas, com idades de 9 a 12 anos (M=9,9; DP=0,83). (2) Grupo Técnica Informativa –

Discursiva (GTID) - participaram 14 alunos/as, sendo 8 meninos e 6 meninas, com idades de 9 a 12 anos (M=9,50; DP=0,65). (3) Grupo de Controle (GC) - participaram 13 alunos/as, sendo 8 meninos e 6 meninas, entre 9 e 12 anos de idade (M=10,14; DP=0,94).

Participou da pesquisa como avaliadora do comportamento agressivo dos alunos/as uma professora com 43 anos de idade, com 20 anos de experiência na sala de aula, e atualmente ensina na escola em que foi realizada a pesquisa.

Instrumento de coleta de dados

Para avaliar a eficácia dos programas de intervenção na redução de comportamentos agressivos do ponto de vista docente, por considerar que os professores são informantes privilegiados, já que testemunham a relação direta da criança com seus pares (GOMES *et al*., 2012), foi utilizado o Questionário de Avaliação de Comportamentos Agressivos do Discente (QACADI), construído pela segunda autora desse trabalho. Esse questionário avalia individualmente cada participante em relação a variável comportamentos agressivos, considerando o antes e depois da intervenção. É composto por um único item que deve ser respondido em uma escala intervalar, que varia de 0 a 10 para cada um dos discentes, sendo que 0 corresponde ao máximo de agressão e 10 ao mínimo.

Cuidados éticos

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (CAAE: 91791518.6.0000.5182), os pais ou responsáveis legais dos participantes foram solicitados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as crianças a assinar um Termo de Assentimento.

Procedimento

As intervenções foram realizadas durante 12 encontros, que aconteceram três vezes por semana. Nesses encontros foram trabalhados doze temas: raiva, hostilidade, agressão verbal, agressão física, *bullying*, agressão intrafamiliar, agressão contra a mulher, agressão racista, agressão a idosos, agressão ao meio ambiente, agressão intergrupal e, no último encontro, foi realizada uma revisão dos conteúdos trabalhados nos encontros anteriores. As dinâmicas foram conduzidas da mesma forma que na pesquisa anterior. As intervenções duraram em média 60 minutos cada. As crianças participantes do GTAD foram submetidas as mesmas vivências do GTAD da pesquisa anterior, enquanto as crianças do GTID foram

submetidas a apresentação de informações sobre o tema, em seguida a rodas de conversa para discutirem sobre as consequências e as formas de evitar agressões e, por fim, produziram desenhos sobre o que entenderam do conteúdo conversado.

Após a última intervenção, o Questionário de Avaliação de Comportamentos Agressivos do Discente (QACADI) foi respondido pela professora dos participantes dos grupos experimentais, de forma individual para cada participante, no ambiente da sala dos professores.

Processamento e análise de dados

Para a análise dos dados quantitativos decorrentes do questionário (QACADI), utilizou-se o programa *Statistical Package Social Science* (SPSS), o grau de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Para comparar os escores de comportamentos agressivos provenientes da avaliação docente, entre os grupos experimentais, realizou-se o teste *t* para amostras independentes, e para verificar as diferenças intra-grupais, realizou-se o teste *t* para amostras emparelhadas.

3) Suicídio na adolescência: empatia e disposição para ajudar

Diferente das pesquisas anteriores, a presente investigação não possui um delineamento interventivo, sendo caracterizada como uma pesquisa de base que buscou verificar a relação entre variáveis ainda pouco investigadas na literatura.

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, de natureza descritiva e exploratória e caráter correlacional.

Participantes

135 estudantes do ensino médio, do sexo masculino e do sexo feminino, com idade variando de 14 a 19 anos (M=17,24; DP=1,44). Os participantes se autodeclararam, em sua maioria, pardos (48,9%) e católicos(as) (38,5%). No tocante a renda mensal familiar, destacaram-se os participantes com renda entre 1 e 3 salários mínimos (68%). Além disso, a maior parte dos respondentes alegou ter conhecido alguém que morreu por suicídio (57%), bem como, em algum momento da vida, já ter tido pensamentos suicidas e/ou ter tentado suicídio (56,4%).

Instrumento de coleta de dados

Para verificar a relação existente entre o grau da empatia e a disposição de adolescentes para ajudar uma pessoa em risco de suicídio utilizou-se: a Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal de Davis (EMRI) validada para uso no Brasil por Koller, Camino e Ribeiro (2001). Esta é uma medida de empatia composta por 21 itens que abarca três subescalas com sete itens cada, que avaliam componentes afetivos (CE), cognitivos (CG) da empatia; a Escala de Apoio à pessoa com Risco de Suicídio (EARS), proposta inicialmente por Smith (1994) e validada para uso no Brasil por duas das autoras desse trabalho. Trata-se de uma medida composta por 13 itens que avalia o quanto uma pessoa está disposta para ajudar outra com risco de suicídio a partir de quatro dimensões distintas, a saber: assistência, informação, distração e conversação. Além disso, utilizou-se um questionário socíodemográfico com o objetivo de caracterizar a amostra.

Cuidados Éticos

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (CAEE: 20337819.1.0000.5188), os pais ou responsáveis legais dos participantes menores de 18 anos foram solicitados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e estes a assinar um Termo de Assentimento. Os participantes maiores de 18 anos assinaram eles mesmos o TCLE.

Procedimento

Os dados foram coletados de forma *online* e presencial. A coleta presencial, ocorreu com os alunos em suas respectivas salas de aula em uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande-PB/BR, tendo os instrumentos sido aplicados de forma coletiva, mas respondidos individualmente. Já a coleta *online* foi realizada com o apoio da ferramenta *Google Forms*. Nessa plataforma foram inseridos os instrumentos supramencionados. Posteriormente, o *link* deste formulário foi divulgado por meio de redes sociais como e-mail, *Facebook* e *WhatsApp*, e permaneceu aberto para respostas por um período de 8 dias. Sublinha-se que participaram da coleta *online* apenas aqueles estudantes que afirmaram ser maiores de 18 anos.

Processamento e análise de dados

Para análise de dados, utilizou-se o programa *Statistical Package for Social Science for Windows – SPSS*, versão 21. Inicialmente, para caracterizar a amostra, realizou-se análises

estatísticas descritivas (média, desvio padrão, frequência). Em seguida, para verificar se a empatia está relacionada à disposição de adolescentes para ajudar uma pessoa em risco de suicídio foram realizadas análises de correlação (r de Pearson). Por fim, para identificar se a empatia explica a disposição para ajudar foram realizadas análises multivariadas a partir da análise regressão linear simples.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1) Estratégias metodológicas para o desenvolvimento da empatia em ambiente educacional

Os dados do grupo focal, realizado logo após o término do programa de empatia (fase pós-teste), tanto do GTA, quanto do GTAD, foram organizados em duas categorias temáticas: "Demonstração da habilidade empática" e "Mudanças no cotidiano". Por não ter sido verificada nenhuma diferença significativa entre os conteúdos obtidos entre as duas técnicas, nem entre o grupo focal realizado na fase pós-teste e o grupo focal realizado na fase do *follow-up*, a descrição das categorias será apresentada de forma conjunta.

A primeira categoria, intitulada "Demonstração da habilidade empática", incluiu os relatos das crianças que, de alguma forma, revelaram em seus depoimentos que seguem pensando e/ou agindo de forma empática, mesmo após o término do projeto. Exemplos:

> "Às vezes, percebo que o outro está triste" (J., sexo feminino, 9 anos). "Agora quando machuco um colega, percebo como ele fica" (R., sexo masculino, 9 anos). "Não devemos apelidar os outros porque isso deixa a pessoa magoada e se sentindo mal" (M.R., sexo feminino, 9 anos). "Penso no que o outro está sentindo" (S., sexo feminino, 9 anos). "Continuo vendo se aquele apelido o outro gosta, antes de falar" (R., sexo masculino, 11 anos).

É interessante notar que as falas das crianças organizadas nessa primeira categoria revelam que, na análise dos participantes, houve um aumento da sensibilidade empática em situações da vida real (exemplos: "Agora quando machuco um colega, percebo como ele fica"; "Quando respondo à professora, fico com vergonha").

A segunda categoria, denominada "Mudanças no cotidiano", compreendeu as falas das crianças que apontam mudanças que aconteceram em seu cotidiano após o fim do projeto. Os relatos traduzem mudanças em seus afetos, em sua forma de pensar e de se comportar no âmbito escolar, na vida familiar, e até mesmo na comunidade. Essas mudanças permaneceram, de acordo com os participantes das duas técnicas, mesmo depois de passados seis meses (*follow-up*). Essa foi a categoria que obteve o maior número de respostas. Exemplos:

> “Eu fiquei mais amigo da merendeira e todo dia falo com o porteiro” (R., sexo masculino, 11 anos). “Melhorei com meu irmão menor, antes a gente só brigava, não dividia nada com ele” (J. V., sexo masculino, 9 anos). “Eu melhorei, quando me irritavam eu pegava a faca para ameaçar, não pego mais” (I., sexo masculino, 9 anos). “Estou fazendo as tarefas e ajudando a professora, ela até disse que eu estou melhor” (M. R., sexo feminino, 9 anos). “Mudou muitas coisas, parei de brigar mais em casa, tô respeitando mais e não tô puxando mais a faca para o pessoal” (K., sexo masculino, 11 anos). “Comecei a ajudar mais em casa, mãe fazia tudo só” (R., sexo masculino, 9 anos). “Eu parei mais de xingar os meninos lá da rua, tô mais calmo” (R., sexo masculino, 11 anos).

Como pode ser observado nas falas das crianças categorizadas como “Mudanças no cotidiano”, mais do que demonstrar que são capazes de empatizar com o outro, as crianças confirmam aquilo que a literatura já aponta, que é o fato de que a empatia é: (1) um fator de proteção contra comportamentos agressivos (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), o que se vê quando elas mencionam, por exemplo, que deixaram de “pegar a faca”; (2) uma variável que favorece práticas altruístas (AMORIM; SAMPAIO; CABRAL, 2018), exposta na afirmação de que passaram a ajudar em casa, por exemplo; e (3) um construto promotor de melhora nas relações interpessoais (WARDEN; MACKINNON, 2003), o que elas assinalam quando afirmam ter parado de brigar em casa, por exemplo.

Por fim, é importante mencionar que apesar dos dados apresentados no grupo focal não demonstrarem diferenças entre a eficácia da técnica aplicada no GTA e no GTAD, as outras análises realizadas (não apresentadas nesse manuscrito) revelam que a técnica que mescla psicodrama e discussão aplicadas no GTAD é a mais indicada.

2) Empatia e Comportamentos agressivos infantis

Com o objetivo de verificar a existência de diferença entre os efeitos das intervenções “afetiva-discursiva” e “informativa-discursiva” nos comportamentos agressivos das crianças pela perspectiva de um membro externo às intervenções e que tem contato direto com as crianças, foi realizada uma análise segundo a avaliação docente, na qual foi executado um Teste *t* para amostras independentes comparando os escores médios de agressividade atribuídos pela professora a esses dois grupos após o programa. Destaca-se que a professora atribuiu valores de 0 a 10 para cada um dos alunos, sendo que 0 corresponde ao máximo de agressão e 10 ao mínimo.

Os resultados indicaram que o escore médio de comportamentos agressivos atribuído aos participantes do GTAD (M=9,64; DP=0,63), no pós-teste, não se diferenciou do escore médio de comportamentos agressivos atribuídos aos participantes do GTID (M=9,29; DP=1,03) (t(26) = 1,07; p=0,29). O que mostra que, segundo a avaliação docente, as duas

estratégias de intervenção realizadas não se diferenciaram quanto aos efeitos na redução da agressividade das crianças participantes do programa.

A fim de verificar se também houve mudanças das medidas realizadas em cada grupo, antes e depois da intervenção segundo a avaliação da professora, foram realizados testes *t* para amostras emparelhadas com os escores atribuídos aos participantes de cada grupo. Os resultados mostraram que o GTAD reduziu significativamente a agressividade do pré-teste (M=7,50; DP=1,28) para o pós-teste (M=9,64; DP=0,63) (t= -7,293; p<0,01), assim como o GTID, do pré-teste (M= 7,71; DP=1,72) para o pós-teste (M=9,29; DP=1,06) (t= -3,78; p<0,01).

O fato de que os resultados das duas estratégias de intervenção adotadas se mostraram eficazes na redução de comportamentos agressivos corrobora o que a literatura diz sobre essas estratégias: (1) a maior capacidade de empatia contribui para o declínio da agressão (GARAIGORDOBIL; GALDEANO, 2006; JOLLIFE; FARRINGTON, 2011), (2) as discussões realizadas por meio de rodas de conversa auxiliam na compreensão de significados que podem incentivar aprendizagens e mudanças de comportamento (ADAMY *et al*., 2018), neste caso a diminuição dos comportamentos agressivos. Além de que, a agressão pode ser reduzida quando são ensinadas, através de rodas de conversas, formas alternativas de respostas a agressão e são esclarecidas as consequências positivas e negativas de suas ações para o outro (STAUB, 1975).

É válido salientar que, apesar dos resultados da avaliação docente não apresentarem diferenças na eficácia das duas técnicas de intervenção analisadas, outras análises quantitativas e qualitativas realizadas (não mencionadas nesse manuscrito) relevaram que o GTAD apresentou maior redução da agressividade dos seus participantes, principalmente a longo prazo. Esse resultado confirma a influência do desenvolvimento empático na diminuição de comportamentos agressivos que, de acordo com Dutra, Galvão e Camino (2020), para além dessa diminuição, desenvolver empatia em crianças pode promover o bem-estar pessoal e favorecer a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento de habilidades sociais.

3) Suicídio na adolescência: empatia e disposição para ajudar

Buscando investigar a existência de uma relação entre o grau de empatia dos adolescentes e a disposição deles para ajudar uma pessoa em risco de suicídio, foi realizada uma análise de correlação, executando-se o teste de correlação de Pearson. Os resultados dessa análise indicaram que existe uma correlação positiva e significativa entre o grau de

empatia e a disposição para ajudar uma pessoa em risco de suicídio (r= 0,44; p< 0,01). Esses dados corroboram com a pesquisa realizada por Mueller e Waas (2002) que investigou a relação existente entre essas mesmas variáveis, no entanto, considerando estudantes universitários. Esses achados nos indicam que, seja com estudantes universitários seja com estudantes do ensino médio, a empatia é uma variável que se correlaciona positivamente com a disposição para ajudar em situações de risco de suicídio.

No entanto, como as análises de correlação não nos indicam a direção da relação, ou seja, qual o real papel da empatia sobre a disposição para ajudar, foi realizada uma análise de regressão simples, buscando verificar, especificamente, o quanto a empatia prevê a disposição de adolescentes para ajudar uma pessoa em risco de suicídio. Os resultados dessa análise demonstraram que a empatia prevê 16,5% da disposição para ajudar (p< 0,001; $\boldsymbol{\beta}$= 0,44). A partir dos resultados destas análises, constata-se que a empatia se correlaciona e também explica uma parcela significativa da disposição para ajudar. Mas, afinal, quais as implicações desses achados?

As pesquisas apresentadas anteriormente demonstraram que: 1) é possível promover a habilidade empática utilizando estratégias metodológicas viáveis para o ambiente escolar; 2) essa habilidade, quando estimulada, acarreta uma série de benefícios tanto para o indivíduo que a pratica como para aquelas que estão em sua volta. Nesse sentido, a partir desses conhecimentos, somando-se a compreensão de que a empatia torna os adolescentes mais sensíveis a pessoas com risco de suicídio, é que se propõe o desenvolvimento de estratégias para a prevenção do suicídio na adolescência que incluam a empatia em seu repertório. Essas estratégias podem ser realizadas no ambiente escolar.

Estudos demonstraram que, quando passam por situações de intenso sofrimento, os adolescentes tendem a buscar apoio mais em pares da mesma idade do que em adultos e/ou profissionais (CURTIS, 2010). Entretanto, esses pares nem sempre conseguem perceber o sofrimento do outro e, muitas vezes, acabam acentuando esse sofrimento com o exercício de práticas como o *bullying* e os diferentes tipos de comportamentos agressivos.

Nesse sentido, a promoção da empatia visando a prevenção do suicídio poderia ser realizada a partir de sensibilizações e discussões a respeito de temas que são comuns na fase da adolescência, mas que quando não elaborados podem levar a comportamentos de risco, como o suicídio.

Exemplos de temas que poderiam ser trabalhados nas intervenções seriam: o *bullying*, os conflitos familiares, a baixa-autoestima, o preconceito (racial e de gênero), relacionamentos amorosos, entre outros. Por meio das técnicas aqui apresentadas, os

adolescentes poderiam ser levados a refletir sobre essas situações colocando-se no lugar uns dos outros. Isso possibilitaria que, ao invés de práticas como o *bullying*, os jovens pudessem acolher uns aos outros e estivessem mais atentos aos sinais de sofrimento, caracterizando assim, uma forma de prevenção ao suicídio em nível primário (PRADO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho objetivou responder a seguinte pergunta principal? "É possível desenvolver a empatia no ambiente de sala de aula com crianças e adolescentes?". De acordo com os resultados das pesquisas apresentadas, a resposta é sim. Também se constatou que há uma estratégia metodológica eficaz para se favorecer o desenvolvimento da empatia, por meio do uso articulado de técnicas de psicodrama e da discussão grupal; e que o desenvolvimento da empatia é potente para reduzir comportamentos agressivos de crianças e para aumentar a disposição de adolescentes a ajudar alguém que corre risco de suicídio.

Apesar da relevância de todos os trabalhos apresentados, considera-se oportuno que em pesquisas futuras, as intervenções não se restrinjam ao corpo discente. Sugere-se que haja uma capacitação voltada aos docentes e aos funcionários da escola (equipe pedagógica e equipe de apoio) que objetive tanto promover a habilidade empática entre eles, como fazê-los agentes de socialização empática, para que, durante toda a vivência escolar, os alunos sejam estimulados a terem experiências de se colocar no lugar do outro, sentir o que o outro sente e, a partir do sentimento gerado, consigam oferecer uma resposta afetiva mais adequada à situação do outro do que a sua própria situação. Também se considera relevante que o projeto de intervenção para o desenvolvimento da empatia consiga envolver, ainda, as famílias dos alunos e a comunidade em volta da escola. Dessa forma, acredita-se que é possível construir uma cultura empática, que poderá trazer benefícios sociais (como redução de comportamentos agressivos e o aumento da sensibilidade com o sofrimento do outro), bem como poderá favorecer um ambiente de aprendizagem, atravessado por relações mais afetivas e afetuosas.

REFERÊNCIAS

ADAMY, E. K.; ZOCCHE, D. A. A.; VENDRUSCOLO, C.; SANTOS, J. L. G.; ALMEIDA, M. A. Validação na teoria fundamentada nos dados: rodas de conversa como estratégia metodológica. **Rev Bras Enferm**. v. 71, n. 6, p. 3299-304, 2018. http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0488.

AMORIM, D. A. de; SAMPAIO, R. L.; CABRAL, R. E. G. Altruism and empathy in situations involving unpredictable personal cost. **Ciencias Psicológicas**, 12(1), 7-15, 2018. https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1589

ARNOLD, R. Empathic intelligence: the phenomenon of intersubjective engagement. **Trabalho apresentado na I International Conference on Pedagogies and Learning Queensland**, Australia, 2003. Recuperado em 06 de julho de 2020, de http://www.aare.edu.au/04pap/arn04242.pdf.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUSSAB, V. S. R. O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos envolvidos. **Temas em Psicologia**, 5(3), 19-26, 1997. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300003 (DOI INEXISTENTE).

CURTIS, C. Youth perceptions of suicide and help-seeking: 'They'd think I was weak or "mental"'. **Journal of Youth Studies**, 13(6), 699-715. 2010. http://dx.doi.org/10.1080/13676261003801747.

DUTRA, M. P.; BEZERRA, V. A. S.; SILVA, A. S.; ABREU, G. A.; GALVÃO, L; K; S. Empatia e comportamento pró-social: intervenção educacional na infância. In.: **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/36711>. Acesso em: 19/08/2020.

DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. K. S.; CAMINO, C. P. S. Promoção da empatia para redução de comportamentos agressivos: análise do grupo focal. **Braz. J. of Develop**., Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46497-46505, jul. 2020. http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n7-326.

GALVÃO, L. K. S. Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais. **Tese de Doutorado**, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 299, 2010. http://empatianaescola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/SOUSA-GALVÃO-L.-Desenvolvimento-Moral-e-Empatia_Medidas-Correlatos-e-Intervenções-Educacionais-.pdf

GARAIGORDOBIL, M.; GALDEANO, P. G. Empatía em niños de 10 a 12 años. **Psicothema**, 18; (2): 180-186p, 2006. (DOI INEXISTENTE).

GOMES, L. B.; CREPALD, M. A. VIEIRA, M. L.; BIGRAS, M. A percepção de professores acerca da agressividade em pré-escolares. **Barbarói (Unisc Impresso)**, v.37, p. 88-104, 2012. (DOI INEXISTENTE).

HOFFMAN, M. L. Is altruism part of human nature? **Journal of Personality and Social Psychology**, 40 (1), 121-137, 1981. https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.121.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development**: implications for caring and justice. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851.

JOLLIFE, D.; FARRINGTON, D. P. Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? **Journal of Adolescence.** 59-71, 2011. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001.

KOLLER, S. H.; CAMINO, C. P. S.; RIBEIRO, J. Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. **Estudos de Psicologia.** 18(3), 43-53. 2001. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2001000300004.

MÉLLO, R. P.; SILVA, A. A.; LIMA, M. L. C.; PAOLO, A. F. D. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, 19(3), 26-32, 2007. https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300005.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 2003.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997. https://doi.org/10.4135/9781412984287.

MUELLER, M. A.; WASS, G. A. College students' perceptions of suicide: the role of empathy on attitudes, evaluation, and responsiveness. **Death Studies**, 26(4), 325-341. 2002. http://dx.doi.org/10.1080 / 074811802753594709.

PAVARINO, M.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, 36(2), 127134,2005.http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1382/1082 (DOI INEXISTENTE).

PRADO, A. S. **Vamos falar sobre suicídio? A prevenção no ambiente escolar**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2019.

SMITH, M. Perceptions and help-giving behaviors toward aggressive and distressed suicidal adolescents. **Tese de Doutorado**. Northern Illinois University, Illinois. 1994.

STAUB, E. Aprendizagem e Desaprendizagem de Agressão, In: SINGER, J. L. (org.) **O controle da agressão e da violência**. SP, EPU/ EDUSP, 1975.

VERDUCCI, S. A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting. **Journal of Moral Education**, 29(1), 87-99, 2000. https://doi.org/10.1080/030572400102952.

WARDEN, D.; MACKINNON, S. Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. **British Journal of Developmental Psychology**, 21, 376-385, 2003. https://doi.org/10.1348/026151003322277757.

Agradecimento

Ao CNPq e a CAPES por fornecerem bolsas a alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, que colaboraram com a realização das pesquisas apresentadas.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE TRANSIÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES: RELATOS DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Manuel Álvaro Soares dos Santos [1]
Lúcia de Fátima Santos [2]

RESUMO: A discussão em torno do ensino de Língua Portuguesa deve levar em consideração o contexto histórico desse componente curricular, uma vez que muitas práticas vigentes no seio escolar são resultado do transcendental histórico que perpassa as transições entre as orientações nos documentos oficiais. Logo, compreendermos que essa importância histórica, assim como a contextualização acerca dos estudos do letramento e dos gêneros discursivos, possibilita compreender algumas evidências nas práticas de ensino e, por conseguinte, na formação de professores. Com isso, temos como objetivo neste artigo analisar como os professores em formação inicial, participantes do subprojeto Letras/Português do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), refletem sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa, como também sobre a formação docente, através dos registros escritos acerca de suas vivências na educação básica. Para isso, são utilizados registros escritos nos gêneros discursivos anotações de campo e diários reflexivos, produzidos em práticas de letramento, a partir de atividades realizadas em parceria com professores da formação continuada em escolas públicas da educação básica. Com base nos dados analisados, observamos que, nas práticas de escrita que realizam, os professores promovem autorreflexões que expressam transições e ressignificações no ensino de Língua Portuguesa e na formação docente.

Palavras-chave: PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Formação de professores; Letramento.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2000) tem motivando muitas pesquisas no sentido de investigar as possíveis práticas pedagógicas envolvendo os gêneros discursivos. Rojo (2006) afirma que, a partir dos anos de 1995 e 1996, estudos começaram a ganhar número, buscando compreender as implicações dos gêneros discursivos enquanto objetos didáticos. Assim, é possível afirmar que a publicação dos PCN possibilitou uma dinamicidade nos estudos de gêneros e nas práticas de ensino, pois, antes da publicação desse documento, o campo era orientado por práticas descontextualizadas que visavam apenas aos aspectos formais dos textos

[1] Mestre em Línguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, manuelalvaross@gmail.com
[2] Doutora em Linguística, professora do Curso de Letras da Uninersidade Federal de Alagoas-UFAL, lfsmar@hotmail.com

(GERALDI, 2013). Por conseguinte, o caráter dialógico da linguagem era desconsiderado para efeitos de ensino. Contudo, conforme aponta Miller (2012), os traços formais que constituem os gêneros são frutos das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos no momento da interação, assim estão longe de ser neutros e estáticos.

Nesse sentido, as mudanças que o ensino de LP enfrentou ao longo dos tempos esteve pautada por objetivos nem sempre explícitos sobre a formação dos sujeitos. Pietri (2010) e Bunzen (2011) apontam que o processo de constituição da disciplina esteve em consonância com o seu tempo histórico e com os interesses de cada época. Desse modo, a nomeação da disciplina Comunicação e Expressão carregava em si discursos pedagógicos e socioeconômicos de sua época. Antes a disciplina era denominada Gramática Nacional, a qual tinha como objetivos proporcionar o contato com a língua nacional culta, concebendo-se que o estudo da gramática normativa em si iria garantir uma competência discursiva para ler e escrever textos. Em outras palavras, a mudança da disciplina de Gramática Nacional para Comunicação e Expressão ocorreu porque o novo público que a escola passou a receber possivelmente iria compor o quadro de funcionários das indústrias que chegavam ao Brasil.

Com base nessas considerações iniciais, temos como objetivo neste artigo analisar como os professores em formação inicial, participantes do subprojeto Letras/Português do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), refletem sobre as práticas de ensino de LP, como também sobre a formação docente, através dos registros escritos acerca de suas vivências na educação básica. Porém, para um maior entendimento das práticas de ensino de LP, abordamos o contexto histórico da disciplina de LP em diálogo com os documentos que orientam sua prática; discutimos as mudanças promovidas no ensino de LP por meio dos estudos dos letramentos e dos gêneros e, em seguida, analisamos dados da prática docente no ensino de LP, produzidos nas atividades desenvolvidas pelos participantes do Pibid/Letras/Português, a fim de compreendermos as demandas na e para a formação docente.

A disciplina Língua Portuguesa, ao longo dos tempos, enfrentou mudanças tanto em sua nomenclatura quanto em sua natureza teórica e metodológica e, consequentemente, houve implicações nos objetivos e concepções de língua(gem). Assim, em cada designação (Gramática Nacional, Língua Pátria e Comunicação e Expressão) havia uma construção didático-pedagógica acerca dos objetivos de ensino. De acordo com Bunzen (2011), a denominação da disciplina Gramática Nacional, que remete ao século XVI, era em miúdos um conglomerado de estudos gramaticais embasados no Latim Clássico, no qual textos literários de autores portugueses eram usados como pretexto para a aplicação da nomenclatura gramatical estática sem nenhuma reflexão.

Em outro momento, a denominação como Língua Pátria, que remete ao século XVIII, foi instituída com a publicação de uma carta assinada pelo Marquês de Pombal que, conforme Bunzen (2011, p. 892), "[...] antes mesmo da expulsão dos jesuítas, já obrigava os colonos, com a carta régia de 12 de setembro de 1757, a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa europeia, além de proibir o uso de línguas indígenas na colônia". Esta disciplina pautava-se também numa densa carga de conteúdos metalinguísticos por conceber que o domínio da língua nacional era, sobretudo, uma questão de identidade com o país.

No século XX, a disciplina denominava-se Comunicação e Expressão, cujo aporte teórico pautava-se na teoria da comunicação, pois acreditava-se numa língua(gem) transparente e usada unicamente como ferramenta para expressão. Tal disciplina estava justificada pelo crescimento industrial e econômico que chegava ao Brasil na década de 60, com isso o ensino passou por uma suposta democratização com a ampliação de seu público, o que gerou, obviamente, aumento tanto de alunos quanto de professores[3]. Nessa disciplina o objetivo era instrumentalizar os sujeitos para codificarem e decodificarem textos curtos, majoritariamente, oriundos das esferas burocráticas, visto que a indústria que chegava ao Brasil demandava de mão de obra (BUNZEN, 2011; PIETRI, 2010).

Hoje, através dos documentos legais assinados na década de 90, a disciplina denomina-se Língua Portuguesa e se constitui como sendo interdisciplinar, concebendo o intrínseco vínculo entre língua(gem) e as interações sociais. Conforme os PCN (2000, p. 17), no ensino de LP, concebe-se "a língua situada no emaranhado das relações humanas [...] não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar". Esse documento, lançado em 1996 e sustentado pelas discussões da LDB 9.394/96, rompe com o caráter normativo e meramente disciplinar dos conteúdos de LP, incluindo o ensino por meio de gêneros na seara das discussões pedagógicas. Ademais outro documento lançado em 2002 com intuito de subsidiar os diálogos foi o PCN+, tendo como intuito ampliar e ratificar discussões que já estavam presentes no documento anterior. No PCN+ (2002), atribui-se mais autonomia à disciplina LP e são inseridos em seus eixos temáticos não só conteúdos de base epistemológica, mas também são introduzidos os contextos cultural, histórico e econômico. Como reflexo disso, propõe-se uma perspectiva menos conteudista no ensino e aprendizagem da língua.

[3] Com a ampliação do público escolar, o Estado se viu obrigado a contratar professores sem a formação esperada para a complexidade das relações que compõem a prática docente, com isso o governo apostou em manuais didáticos que pudessem suprir as lacunas dos professores.

Sob essa abordagem proposta nos PCN, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser fundamentado em bases mais científicas, na qual a triangulação entre a concepção dialógica de língua(gem), o ensino por meio de gêneros, a interdisciplinaridade e flexibilidade dos conteúdos propõem uma disciplina mais crítica, dinâmica e uma ampliação dos objetivos a serem construídos. A concepção de linguagem dialógica prevê a inserção dos sujeitos no cenário da interação discursiva, levando em conta suas posições, com base em análise e discussão de temas concretizados em gêneros integrados às práticas sociais, em diferentes contextos de interação. Com o ensino por meio dos gêneros discursivos, a proposta é de distanciamento da prática de ensino caracterizada com a aplicação meramente da metalinguagem. Essa proposta de mudanças no ensino tomou proporções maiores ao serem concebidas sob uma visão interdisciplinar. Assim, o ensino não se restringe aos conteúdos disciplinares isoladamente, mas abordados considerando o contexto histórico, cultural e econômico, viabilizando, desse modo, o diálogo com outros domínios do saber.

Entretanto, mesmo com todos esses avanços didático-pedagógicos, ainda há muita resistência em considerar os estudos científicos da linguagem, pois, conforme Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), há uma resistência aos estudos linguísticos por parte de alguns, uma vez que buscam deslegitimar discussões científicas no campo dos estudos linguísticos. O documento apresenta um antigo relato acerca do que falamos, mas que, por vezes, parece-nos atual. As OCEM nos mostram que, na década de 70, esteve instaurada nos ambientes acadêmicos muitas discussões acerca da sociolinguística, contudo grande parte dos professores de LP pensavam que tais proposições afrontariam a língua "correta" e que, por tal motivo, estas não deveriam adentrar o campo da educação linguística dos estudantes. Hoje, embora já tenham decorridas várias décadas, ainda ouvimos que os alunos "não sabem falar direito", que "o brasileiro não sabe português". Essas posições foram apontadas em Bagno (2015) como mitos sobre o português brasileiro, noções estas que ainda carregam implicitamente a ótica de que ensinar LP é ensinar gramática, deixando claro suas ideias acerca do que pensam e como agem no ensino da Língua Portuguesa, ou seja, "há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais", desintegrando o texto de sua prática social (PCN, 2000, p. 18), ao contrário do que prevê os estudos dos letramentos sob uma perspectiva crítica e dos gêneros discursivos.

Os estudos dos letramentos, como os conhecemos hoje se configura como um conceito plural, assim, quando falamos de letramento estamos falando de práticas sociais múltiplas, envolvendo tanto as diversas culturas quanto as diversas linguagens, numa perspectiva

ideológica. Contudo, os estudos dos letramentos podem acontecer sob duas perspectivas como argumenta Street (2014), a saber: um modelo autônomo e um modelo ideológico.

O modelo de letramento autônomo se presta a configurações técnicas e neutras em usos de escrita e leitura concebidas como práticas individuais. Nessa perspectiva o ensino pauta-se por culturas dominantes que são apresentadas como homogêneas aos sujeitos que não fazem parte desse nicho sociocultural. Street (2007; 2014) apresenta críticas a este modelo de letramento por acreditar que ele faça parte de uma política educacional de dominação e controle social. Com isso, os sujeitos que não fazem parte desse lócus cultural, propagado pelo modelo autônomo, sentem-se inseridos em um ambiente de aprendizagem que não lhes dizem nada, inviabilizando a construção de uma consciência crítica. Street (2014) argumenta ainda, que este modelo, a priori, monolítico e neutro não é realmente neutro nem monolítico, pois estão imbricados em suas estruturas ideologias e interesses de dominação e controle social diante desses. É importante salientar que as políticas educacionais que se desenvolveram neste modelo partiram de déficits quantitativos de países que tinham baixos níveis de alfabetização. Desse modo, os países adotaram a proposta de letramento autônomo, pensando em melhorar os níveis de letramentos[4] dos sujeitos.

Street (2014) critica fortemente esta política, pois, conforme o autor argumenta, como garantir qualidade nesses "níveis de letramento" dentro de comunidades marcadas pela heterogeneidade? Quais práticas culturais serão validadas? Como considerar as culturas locais frente a esses modelos de dominação? Esses são alguns dos questionamentos que o autor apresenta frente a este modelo que mensura os níveis de letramentos dos sujeitos como se eles estivessem inseridos em contextos técnicos e neutros onde não há heterogeneidade sociocultural e política. Assim, Street defende:

> Uma consideração mais ampla de letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva uma mudança importante já foi a rejeição por vários autores da visão dominante de letramento, como uma habilidade "neutra", "técnica" (STREET, 2014, p. 17).

As práticas de letramentos dentro dessa visão transcultural e ideológica são sempre sociais, com isso essas perspectivas transculturais apontam para a importância de considerar

[4] O letramento quando pensado como prática social não pode ser compreendido em níveis, pois como saber o nível deste ou daquele se o que vai os diferenciar de fato é a familiaridade dos sujeitos com tais práticas. Logo, o que pode ser fácil e relevante para um pode não ser para outro. Precisamos, pois, pensar sempre os letramentos situados como uma ação da cultura humana semiotizada.

tanto as práticas de letramentos locais quanto as práticas globais. Ao contrário do letramento autônomo, o modelo ideológico não nega nenhuma manifestação cultural, pois busca-se a horizontalização dos poderes de modo que as múltiplas práticas culturais possam conviver de forma mais democrática. Nesse sentido, comungamos com a posição de Rojo (2012) que propõe uma visão multicultural dentro de nossas próprias práticas culturais, levando os sujeitos a perceberem como e onde estão inseridos para que, por meio disso, eles possam agir em suas localidades de modo mais crítico e consciente, transformando, assim, suas realidades por meio da linguagem. É sob essa perspectiva que concebemos o letramento docente.

O letramento docente propicia que os professores construam uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre as realidades em que se inserem, particularmente o contexto escolar, como abordam diferentes discussões (KLEIMAN, 2001, SIGNORINI, 2006). Distanciando-se dos preconceitos atribuídos aos professores pela imprensa e pela academia, as discussões propostas nas coletâneas de textos apresentadas por essas autoras focalizam o letramento do professor de modo relacionado com as especificidades locais em que se efetiva o trabalho docente, considerando as relações de poder e as diferenças socioculturais. No entanto, para que os sujeitos possam agir em suas localidades através de textos, é preciso ampliarmos o conceito de letramento e termos em vista que a noção de texto hoje não se faz somente pela modalidade verbal (BRASIL, 2017), pois a contemporaneidade, bem como as tecnologias ampliaram o modo como os sujeitos se organizam e se comunicam (ROJO; MOURA, 2012). Para Rojo (2009, p. 119) "é importante também [...] abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação".

Nesse espectro, os letramentos contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas no ensino de LP, tendo em vista a participação ativa dos sujeitos nos diferentes contextos socioculturais, uma vez que, no contato com suas culturas locais e com as múltiplas linguagens, poderão desenvolver uma compreensão mais ampla da realidade em que estão inseridos e, com isso, terão maiores condições de apresentar questionamentos, propor soluções, buscar e trilhar caminhos alternativos sem seguirem modelos de educação linguística dominantes. Sob essa perspectiva os gêneros produzidos nas práticas de letramentos respondem às necessidades de atuação nas práticas sociais.

Porém, o ensino por meio dos gêneros discursivos no Brasil nem sempre se configurou como hoje o concebemos. Ele passou a ganhar força quando o componente de Língua Portuguesa assumiu um novo caráter mediante a publicação da nova LDB 9.394/96, pela qual introduziu-se o gênero discursivo e os textos como eixos norteadores das discussões. Isso, em

grande parte, impulsionou mudanças na orientação teórica e metodológica para o ensino, que passou a priorizar as práticas de leitura e escrita, sejam em gêneros orais ou escritos e mais recentemente multimodais, conforme preconiza a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

Contudo, antes de sua publicação a disciplina sustentava-se através da LDB 5.692/71, no qual disciplina tinha um caráter mais normativo e menos reflexivo, assim diante das determinações dessa antiga lei, a gramática regia a disciplina, e o texto era mero pretexto ao exercício da metalinguagem. Contudo, não é de se estranhar essa postura grotesca no ensino de LP sob a LDB 5.692/71. Na época de sua publicação, por volta dos anos 70, o ensino de gêneros era um fim normativo e descontextualizado (MILLER, 2012), a concepção de uma linguagem dialógica ainda enfrentava grandes barreiras frente a uma concepção de linguagem homogênea e "neutra", sobretudo pautadas nos ideais da Linguística Interna que era defendida pelo suíço, Ferdinand de Saussure[5], em sua obra póstuma publicada em 1916, o Curso de Linguística Geral.

Os estudos dos gêneros começaram a ganhar cada vez mais espaço dentro dos ambientes acadêmicos, visando com isso lançar contribuições para o ensino de LP. Conforme afirmam Bawarshi e Reiff (2013), ao longo dos tempos os estudos dos gêneros tiveram diferentes formas e diferentes inclinações teóricas. Nesse quadro, os autores apontam algumas das principais escolas de gênero[6]: a Escola de Sidney embasada na Linguística Sistêmico- Funcional, a Escola de Genebra embasada pelos estudos do Interacionismo Sócio-discursivo e a Escola América embasada pelos estudos da nova retórica e da sociologia (BAWHARSHI; REIFF, 2013). Acrescentemos a essas perspectivas a abordagem dialógica bastante influente aqui no Brasil.

Aqui no Brasil Bawarshi e Reiff (2013) sinalizam como uma escola de gênero híbrida, partindo dos estudos do ISD e a depender dos contextos podem receber influências de outras orientações teóricas. Ainda segundos os autores (2013, p. 99), " a pesquisa de gêneros no Brasil tem sido especialmente instrutiva pela maneira como faz uma síntese das tradições linguísticas, retórica e social", embora, em partes, "parece-nos que tal heterogeneidade e multiplicidade de perspectivas foram praticamente 'camufladas' como se houvesse apenas uma direção para se abordar os 'gêneros" (BUNZEN, 2003, p. 1).

[5] Não lançamos aqui uma crítica a Saussure por estar dentro da Linguística Interna. Pensamos e temos discutidos nos ambientes acadêmicos que o suíço não desconsiderou o lado social da língua, ele apenas tomou como objeto de estudo o sistema linguístico, o que nem sempre é dito quando seu nome é citado nas discussões.

[6] As respectivas escolas de gêneros apresentarão abreviações, assim para nos referirmos a Linguística Sistêmico-Funcional escreveremos LSF; para escola de Genebra ISD e para nova retórica ERG.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 159), “a tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam”, não cabendo exercícios de metalinguagem genérica, visto que uma abordagem nesse modelo não viabiliza a construção de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011). Sendo assim, para elaborarmos nossos projetos discursivos “precisamos saber em que tipo de situação nos encontramos, que tipo de coisas estão sendo ditas e que tipo de coisas queremos realizar” (BAWHARSHI; REIFF, 2013, p. 13). Sob essa perspectiva, Miller (2012, p. 22) defende, que “o estudo dos gêneros é válido não porque pode permitir a criação de algum tipo de taxonomia, mas porque enfatiza alguns aspectos sociais e históricos”.

Apesar dessa abordagem, acreditamos que tais transformações no ensino de LP têm seus efeitos retardados ou inviabilizados, em alguns contextos, visto que a formação docente acontece de maneira bastante descontextualizada. Logo, ainda apresentamos muitos ecos da LDB 5.692/71 ao nos deparamos com práticas docentes em que os gêneros são vistos apenas como pretexto ao exercício da metalinguagem, deixando de reconhecer que tal abordagem pode comprometer o processo de letramento dos sujeitos em comunidades letradas como a nossa, que faz uso da escrita e da leitura no uso de uma diversidade de gêneros. Segundo Bawarshi e Reiff (2013), o gênero não deve ser trabalhado como uma entidade classificatória, pois os sujeitos ao entrarem na cadeia da comunicação discursiva devem compreender não somente a metalinguagem, mas também as dinâmicas interacionais que envolvem o ato comunicativo. Para Bakhtin:

> Ao falar levo sempre em conta o fundo aperceptível de percepção do meu discurso pelos destinatários: até que ponto ele pode estar a par da situação [...] levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias- tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Nesse sentido, a disciplina de Língua Portuguesa precisa, então, pautar-se de modo a viabilizar a construção de uma postura responsiva ativa, enxergando os gêneros como um meio para a construção dos sentidos. Para Miller:

> Quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...] para o estudante, gênero serve como chave para entender como participar das ações de uma comunidade (MILLER, 2012, p. 41).

Defendemos, pois, que o ensino de LP deva pautar-se por uma perspectiva voltada à compreensão das práticas sociais de linguagem, assim "só uma compreensão profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica" (BAKHTIN, 2011, p. 269), situando sempre as ações no tempo e no espaço, pois conforme este autor (2011, p. 245, grifo nosso): "**tudo nesse mundo é tempo-espaço**, cronotopo autêntico".

METODOLOGIA

Para responder ao objetivo a que nos propomos neste artigo, recorremos ao banco de dados do subprojeto do Pibid/Letras-Português, Campus A. C. Simões, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), considerando como objeto de análise anotações de campo e diários reflexivos, produzidos por bolsistas[7] desse Programa sobre as experiências vivenciadas na parceria com professoras-supervisoras em escolas públicas de educação básica. Nesta seção traremos alguns excertos desses gêneros, produzidos no decorrer do intervalo de tempo de 2010-2016. Assim, trata-se de um amplo banco de dados, dos quais somente apresentaremos algumas situações pontuais para ilustrarmos como os professores em formação inicial refletem sobre as práticas de ensino de LP, observando se eles conseguiram ressignificar suas práticas de ensino.

Na constituição dos recortes para constituir o corpus analisado, selecionamos os registros de bolsistas que atendiam aos seguintes critérios: o tempo mínimo de dois anos de participação nesse Programa (aspecto importante para uma análise processual da formação); o cumprimento das atividades; o modo reflexivo e criterioso dos registros apresentados nas anotações de campo e diários reflexivos, a assiduidade nas atividades do subprojeto. É importante também ressaltar que o letramento e a formação docente foram os principais enfoques adotados nas atividades desenvolvidas pelos integrantes desse subprojeto.

Na transcrição dos registros para este artigo, preservamos o modo como os professores escreveram, pois quisemos garantir a autenticidade dos registros. Também, por uma questão ética, preservamos a identidade das supervisoras, bolsistas e alunos. Assim, embora as pessoas sejam reais, foram mencionadas com nomes fictícios.

[7] Bolsistas de Iniciação à Docência e Supervisor/a são termos adotados nesse Programa para fazer referência aos professores em formação inicial (licenciandos) e professores da formação continuada, respectivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio dos reflexos das mudanças adotadas no percurso histórico de ensino de LP, como também das contribuições do Pibid, podemos conferir em diferentes momentos do trabalho de parceria entre bolsistas e professoras-supervisoras no cotidiano das aulas na educação básica. À medida que relatam as atividades realizadas durante as aulas, os bolsistas refletem sobre suas práticas docentes e indicam ressignificações. Também compreendemos essas práticas de letramento que produzem como possibilidades de eles reconhecerem ou construírem espaços de (re)existência em meio às adversidades enfrentadas no contexto escolar. De um modo geral, observamos que os participantes do Pibid vinculam-se assim a uma concepção mais atual do ensino de LP, como na reflexão a seguir em que a bolsista, ao relatar um jogo aplicado em uma oficina que ministrou, declara que cometeu um equívoco na realização da atividade e, ao mesmo tempo, sinaliza alternativas para possíveis experiências exitosas em outros momentos:

> A falha ocorreu porque não prestamos a atenção devida ao número de perguntas que havíamos feito e, dessa forma, erramos. É preciso estar atenta a tudo que nos propormos a fazer em sala. Acredito que eles perceberam ou sentiram que algo estava errado. Entendi que o plano de aula não é apenas um guia do que faremos em sala, mas a própria aula. Por isso, deve-se conhecê-lo minuciosamente e discuti-lo previamente (arrependo-me de, quando o plano foi postado no grupo, pensar que não teria nada a acrescentar para a construção da aula), para pensarmos em possíveis imprevistos e evitar certas reformulações apressadas e desnecessárias, como acredito que foi o que ocorreu com a regra de "passar" a pergunta, que poderia ter sido feita da forma que estava prevista (Fernanda, Anotação de campo, 7/7/2014).

Nesse registro de Fernanda, vale enfatizar o modo como ela, numa posição autorreflexiva, reconhece a inadequação que ela e a colega que atuava em parceria cometeram pelo fato de terem apresentado "reformulações apressadas e desnecessárias" numa situação imprevista pelo não cumprimento do plano de aula. Importante mencionar também que ela, embora denomine de "falha" e "erro" o fato ocorrido, não compreendemos, nessa declaração, erro nos termos previstos em uma concepção tradicional de ensino de LP, porém entendemos que ela apresenta o erro como uma alternativa construtiva, como prever o ensino numa concepção interacionista. Isso se confirma quando ela mencione que aprendeu com a experiência: "Entendi que o plano de aula não é apenas um guia do que faremos em sala, mas a própria aula. Por isso, deve-se conhecê-lo minuciosamente e discuti-lo previamente."

Esse movimento de reflexão e aprendizagem indica que Fernanda concebe a prática de ensino de LP com um caráter dinâmico em que há possibilidades de reformulações, redimensionamentos, construindo-se assim diálogos e reflexões contínuas sobre a prática de ensino realizada, respeitando-se as especificidades de cada realidade, de cada momento sócio-histórico. Ao declarar o que entendeu para evitar repetir em outra prática, a bolsista indica o caráter processual da formação docente, numa perspectiva de contínua aprendizagem.

Nesse sentido, a anotação de campo é um gênero discursivo que permite conhecer a compreensão, as contrapalavras de quem anota (MORAES, 2006). Assim, entendemos que esse gênero permite a expressão das singularidades na construção de diálogos com o outro/leitor e, assim, vincula-se à concepção interacionista de linguagem e ao que propõe a concepção de letramento ideológico (STREET, 2014). Mesmo nas situações em que há ecos da visão tradicional de ensino de LP, ocorrem indícios de transição, como vemos no comentário de Fernanda ao falar sobre momentos de uma aula ministrada pela professora-supervisora:

> A professora pediu que João falasse o que respondeu em uma das questões do exercício do livro. Ele respondeu corretamente, mas os outros alunos, e até mesmo João, duvidaram de sua resposta, então a professora disse que eles duvidaram por causa de uma explicação falha que está no livro didático. Pensando na possibilidade dos alunos terem ido à biblioteca apenas para estudar/responder questões do livro didático, senti que a professora teve uma vontade de fazer algo diferente ao passar uma atividade que envolvia a troca de livros da literatura brasileira em quadrinhos e lembrei do que li e ouvi sobre o Ciclo de leitura. Acredito, diante da forma como os alunos reagiram à sala de leitura e à atividade de troca do livro, que as atividades do Ciclo serão bem proveitosas nesta turma e mal posso esperar para que aconteça (Fernanda, anotação de campo,01/07/2014).

De um modo geral, no trabalho realizado pelo Pibid, observamos que o desafio maior para a adoção de uma perspectiva interacionista de ensino de LP é mencionada com maior incidência pelos professores-supervisores, possivelmente pelo fato de alguns adotarem outra concepção durante há vários anos. Porém é perceptível que, mesmo com os ecos da formação tradicional de ensino, eles começam a apresentar indícios de alterações em suas práticas, como Fernanda menciona ao dizer que a professora reconhece, em concordância com os alunos, uma orientação inadequada no livro didático, expressando assim uma posição de criticidade, como prevê a concepção interacionista de ensino. Outro indício de mudança em processo também se efetiva quando a professora expressa o desejo de as aulas acontecerem em outros espaços do contexto escolar, como a sala de leitura e a biblioteca, inclusive alterando a orientação da aula: “Pensando na possibilidade dos alunos terem ido à biblioteca apenas para estudar/responder

questões do livro didático, senti que a professora teve uma vontade de fazer algo diferente ao passar uma atividade que envolvia a troca de livros da literatura brasileira em quadrinhos".

Essa decisão adotada pela professora de usar, efetivamente, a biblioteca como espaço para motivar o prazer pelo texto literário, não meramente como espaço para a realização de atividades do livro didático, motiva a bolsista a começar pensar sobre a execução futuras das atividades do Ciclo de leitura: uma das ações mais profícuas realizada pelo Pibid/Letras para incentivar a leitura literária, conforme abordam Pereira (2016) . Esse reconhecimento das mudanças empreendidas pela professora em sua prática de ensino de LP é confirmado em diferentes diários, como em uma aula na qual, preocupada com o fato de os alunos sentirem dificuldades na organização de um texto, ela planejou uma aula para abordar essa questão, porém os alunos não interagiram como previsto, como declara a bolsista Diana:

> Às vezes me preocupo quando vejo a professora empolgada com alguma atividade que planeja e que não dá certo. Tenho medo dela desistir de tentar ressignificar suas práticas e querer apenas voltar a fazer o trabalho com o livro didático, pois é assim que (como ela mesma pensa) os alunos estão habituados. Apesar da proposta da aula ter sido legal e da professora ter explicada característica dos elementos dos textos, os alunos estavam muito dispersos... (Diário de Diana, em 27/06/2016).

Essa preocupação de Diana sobre a possibilidade de a professora desistir de propor ressignificações em suas aulas de LP justifica-se porque o processo de transição é muito difícil, sobretudo para quem já atua sob a perspectiva tradicional de ensino há muitos anos. Além disso, há uma grande resistência dos alunos, pais e demais participantes da comunidade escolar. Por vezes, acontece de alguns professores desistirem devido ao cansaço que a implementação de uma nova proposta exige. As alterações na formação dos bolsistas e supervisoras observadas durante a realização de várias ações cotidianas do Pibid nas escolas aconteceram algumas vezes em circunstâncias muito adversas que exigiram um grande esforço para concretizarem o objetivo de um ensino motivador, significativo, como defendiam. Foram circunstâncias em que as vivências da profissão docente se caracterizaram como um modo de (re)existência, vencendo obstáculos e construindo possibilidades de enfretamento e conquistas, como apresenta a bolsista Sofia em um diário produzido sobre uma das atividades do Ciclo de Leitura:

> No dia 19 de julho, uma sexta-feira, decidimos realizar uma discussão sobre os livros que os alunos levaram para empréstimo no dia 22 de maio, sendo essa atividade parte do Ciclo de leitura. Decidimos realizar a discussão nesse dia, pois eles entrariam em recesso, e seria uma boa oportunidade para que eles tivessem mais tempo de ler os livros. Além disso, pretendemos deixar o

> Ciclo sempre movimentado para que os livros estejam sempre circulando entre eles e, aos poucos, possam ir adquirindo o prazer de ler. [...] Confesso que não foi um dos melhores dias. Cheguei à escola já com a garganta e a cabeça doendo bastante – consequências de uma virose – e quando entrei em sala eles estavam sentados em fileira, além disso, a professora [supervisora] me comunicou que a bibliotecária ainda não havia chegado, por isso não teríamos como ir para a biblioteca naquela hora (não tínhamos a chave). Eu disse que iniciaria a discussão em sala mesmo e depois nos dirigiríamos à biblioteca para que eles pudessem trocar os livros. Confesso que fiquei bem receosa de pedir para eles formarem um semicírculo (um círculo, na verdade, porque as cadeiras sempre ocupam a sala inteira), pois eles estavam bem quietos em suas bancas, e eu sabia que, ao pedir para mudarem aquela formação, começaria o barulho e as confusões. Para quem já havia chegado cansada e ainda estava sem a dupla para ajudar, aquela formação enfileirada era realmente tentadora. Mas, então, lembrei que, nessa posição, os alunos do fundo sempre se escondiam e a turma interagia muito mal. Resolvi seguir o planejamento: pedi que fizessem um círculo. Claro que aí começou a confusão – arrasta cadeira pra lá, arrasta pra cá, disputa por banca, etc. – e mal adiantava pedir que levantassem a banca para se locomoverem, o barulho das cadeiras era mais alto que minha voz. Bateu uma certa exaustão naquele momento e um quase arrependimento de ter pedido aquele círculo, mas prossegui. [...] Depois de alguma insistência eles começaram a se encaixar no círculo e pude dar início a discussão (Diário de Sofia, em 19/07/2015).

Esse excerto do diário de Sofia é uma importante representação dos desafios cotidianos para a concretização de uma prática de ensino de LP pautada na concepção interacionista. Isso fica explícito na descrição minuciosa e envolvente que ela escreve, talvez com o desejo de atrair o leitor, incentivá-lo a produzir uma "compreensão responsiva" (BAKHTIN, 2011, p. 302) para um efetivo diálogo sobre as suas reflexões acerca das dificuldades enfrentadas naquela experiência docente, sobretudo por estar ainda com resquícios de um quadro de doença. Possivelmente, ela insistiu em ir à escola movida pela seriedade do compromisso assumido com os alunos.

Discordamos do fato de ela ter ido à escola ainda não devidamente reabilitada da virose, porque ela poderia faltar e a supervisora realizaria o trabalho, porém como se tratava de um último dia de aula antes do recesso, ela enfrenta o desafio de não faltar e, principalmente, realizar cada ação em correspondência com as concepções que fundamentam sua prática docente, explícita, por exemplo, na decisão adotada sobre a distribuição das cadeiras: "Para quem já havia chegado cansada e ainda estava sem a dupla para ajudar, aquela formação enfileirada era realmente tentadora. Mas, então, lembrei que, nessa posição, os alunos do fundo sempre se escondiam e a turma interagia muito mal. Resolvi seguir o planejamento: pedi que fizessem um círculo".

Essa solicitação de Sofia foi movida, como ela declara, pelo intuito de interagir melhor com os alunos, construindo diálogos com todos da turma indistintamente, promovendo maior

interação entre os alunos, e entra ela e os alunos. Ela poderia fazer substituição no planejamento porque, nas diferentes discussões de formação no Pibid, o planejamento era concebido como algo flexível, porém insiste em manter o que haviam planejado. É importante ressaltar que ela essa indica ter decidido pela manutenção do planejamento de modo reflexivo, quando justifica a razão por que considera necessária a organização do círculo, afirmando que, com a formação enfileirada, "a turma interagia muito mal".

Essa atitude Sofia indica um distanciamento com a concepção de ensino tradicional, que adota o enfileiramento das cadeiras, por conseguinte, um maior distanciamento entre os alunos, e dos alunos com a professora, principalmente daqueles que ficam no fundo da sala. Concordamos com Signorini (2006, p.57) que os relatos das bolsistas, nas experiências nas escolas, revelam "as vivências, valores e atitudes individuais", como também promovem reconstruções e ações mais amplas. Na discussão em foco, a escrita das bolsistas desvela o cotidiano das ações docentes nas escolas no contexto de ensino de LP.

O modo reflexivo como os bolsistas relatam as práticas escolares correlaciona-se com outra orientação correspondente com a concepção interacionista de ensino de LP, que é a constituição dos professores como pesquisadores, atuando com criticidade nas diversas práticas de usos da leitura e da escrita no contexto escolar e nas demais esferas sociais. Por isso, a prática contínua de escrita pode desencadear importantes mudanças na formação docente, a partir de dados provenientes de gêneros discursivos em metodologias que propiciem registros autorreflexivos, como anotações de campo e diários. Os reflexos da adoção desses gêneros nas práticas de letramento no Pibid/Letras/Português favoreceram a produção de dados analisados em diferentes trabalhos de pesquisa, como Almeida (2014), Pereira (2016), Santos (2016), entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do corpus reitera o que já observamos em outras análises com dados produzidos no trabalho desenvolvido pelo Pibid: trata-se de uma Programa que tem um papel proeminente na formação de professores. Através das ações concretizadas no subprojeto Letras/Português, foi possível observar práticas de ensino de LP que revelam dados potencializadores para transição e ressignificações no cotidiano da prática docente, num trabalho coeso entre professoras e bolsistas. Para desvelar esse cotidiano das práticas de ensino de LP e, por conseguinte, da formação dos professores, a escrita em gêneros discursivos, como o diário e as antações de campo, propiciou a realização de práticas letradas, historicamente

situadas, nas quais as bolsistas puderam expressar a produtividade dos gêneros nas reflexões que potencializarem diferentes ações para ressignificações da formação docente no ensino de LP.

As práticas de escrita, principalmente do gênero diário, favoreceram para que os bolsistas apresentassem suas observações, comentários, desejos, críticas acerca do trabalho realizado com maior abertura e espontaneidade. Os textos produzidos permitiram uma historicidade do trabalho realizado com nuances singulares sobre a atuação docente de cada supervisora, bolsista, bem como acerca da caraterização das turmas e das escolas participantes do Pibid. Assim, a escrita dos gêneros promoveu o registro da produtividade das mudanças no ensino de LP e na formação de professores.

Outro aspecto que vale ressaltar nos dados analisados é a importância de uma formação assistida em que todos participam efetivamente do trabalho coletivo, num trabalho de uma intensa parceria entre professores em formação inicial (os bolsistas) e professores em formação continuada (supervisoras e coordenadora) no planejamento de ações e atvidades, em busca da melhoria da formação no ensino de LP e, conquentemente, na aprendizagem dos alunos.

Concluímos nossas reflexões sem a pretensão de esgotar as discussões. Nossos objetivos foram o de desvelar o modo como, na escrita de alguns gêneros sobre as práticas docentes, emergem demandas na e para a formação de professores e para ressignificações do ensino de LP.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lívia Dayane Romão de. **Ethos do aluno considerado indisciplinado no ensino básico:** constituindo olhares dentro da sala de aula. 2014. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAWARSHI, Anis S; REIFF, Mary. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra [et al]. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ**. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BUNZEN, Clecio. Ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. **Projeto Temático Letramento do Professor**. 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.

Brasil. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2000.

Brasil. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais+. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2002.

Brasil. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, Carolyn. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução e Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Dionisio. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORAES, Eliana. Tomada de notas: contrapalavras das professoras. In: **Gêneros catalisadores:** letramento e formação de professor. (Org). São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Bruna Wanderley. **Tecendo fios de sentido com a poesia nas experiências do Pibid**. 2016. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

PIETRI, Émerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Lúcia de Fátima. **As contribuições do Pibid no processo de letramento de professores de Letras:** os reflexos da formação nas práticas de escrita**.** 2016.70f. Relatório Pós-Doutoral (Pós-Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In **Gêneros catalisadores:** letramento e formação de professor. (Org). São Paulo: Parábola, 2006.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa,** v. 7, p. 465- 484, 2007.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

O ESTÁGIO CLÍNICO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM PSICOPEDAGOGIA

Kalina de França Oliveira [1]

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar as contribuições do estágio clínico supervisionado na formação do bacharel em Psicopedagogia. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, de método não experimental, realizada na Clínica Escola de Psicopedagogia, com oito discentes do curso de bacharelado em Psicopedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, que estavam matriculados em estágios clínicos supervisionados no período 2019.1. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas e analisados considerando a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Os estagiários identificaram as contribuições do estágio clínico supervisionado em sua formação profissional, as expectativas antes de vivenciar essa etapa, as realidades encontradas no campo de estágio clínico e as lacunas acadêmicas percebidas quando ingressaram em contextos reais de atuação clínica. Torna-se premente analisar as referidas considerações, pois esclarecem a importância dessa etapa na formação profissional e colaboram com possíveis ajustes no que se refere à preparação acadêmica dos discentes antes dos estágios clínicos supervisionados, componentes curriculares obrigatórios no itinerário formativo do bacharel em Psicopedagogia.

Palavras-chave: Psicopedagogia, Estágio clínico, Formação profissional.

1 INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia se constitui como uma área de conhecimento cujo objeto de pesquisa nasceu de uma prática voltada para as questões do processo de aprendizagem humana e suas dificuldades, tendo um caráter preventivo e terapêutico (ACAMPORA, 2015). A profissão do psicopedagogo é fundamentada a partir de uma legislação específica, detendo um código de ética próprio (ABPP, 1996), devidamente aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A atuação clínica se refere a uma das possibilidades de performance do bacharel em Psicopedagogia e, dessa feita, é notória a importância dos estágios supervisionados relacionados a esse campo de atuação, por meio do qual os discentes se apropriarão de um arcabouço prático, além de também serem capazes de transpor a teoria aprendida ao longo dos períodos anteriores, mas agora em contextos reais.

[1] Mestra pelo curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, kalina.ufpb.tae@gmail.com.

Diante desse panorama, o problema que desencadeia esta pesquisa é: quais as contribuições do estágio clínico supervisionado na formação do bacharel em Psicopedagogia?

A fim de indicar possíveis respostas a tal questionamento, adotamos como objetivo geral da pesquisa analisar as contribuições do estágio clínico supervisionado na formação do bacharel em Psicopedagogia. Dessa forma, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as expectativas pessoais dos discentes acerca da atuação psicopedagógica clínica antes dos estágios supervisionados III e IV; b) Descrever as realidades encontradas pelos discentes durante os estágios clínicos supervisionados; c) Investigar as possíveis lacunas acadêmicas na formação do discente que está ingressando no estágio clínico supervisionado.

Para a pesquisa, levantamos os seguintes pressupostos:

1) Os discentes, antes de chegarem aos estágio clínicos, constroem concepções acerca da atuação psicopedagógica e, durante o estágio, reformulam tais concepções diante das realidades encontradas;
2) Para os discentes, o estágio clínico é a etapa mais importante do curso e a mais esperada, pois se trata de um momento em que é possível agregar teoria e prática;
3) Os estagiários se sentem motivados ao longo do estágio clínico e desafiados a pesquisarem e estudarem mais, diante de contextos reais de atuação.

A referida pesquisa se justifica academicamente por ser necessária tal investigação, com o intuito de levantar possíveis ajustes no que se refere à preparação acadêmica desses discentes antes da etapa do estágio clínico, além de sinalizar aos docentes dos componentes ‘Estágio Supervisionado III’ e ‘Estágio Supervisionado IV’ as lacunas acadêmicas e as perspectivas trazidas pelos estagiários antes da etapa prática; justifica-se socialmente por se configurar como uma tentativa de diminuir as frustações e aumentar o aproveitamento acadêmico, formando profissionais mais seguros no campo da atuação clínica. Somando-se às justificativas acadêmica e social, é de interesse da pesquisadora investigar tal problemática, por desenvolver suas atividades laborais na Clínica-Escola de Psicopedagogia, local onde os estágios clínicos são desenvolvidos.

O estágio, como um ato educativo supervisionado, visa à preparação para o mercado de trabalho de discentes que estejam cursando o ensino regular, em instituições de educação superior, possibilitando a contextualização curricular e proporcionando o aprendizado de competências próprias da futura atividade profissional (BRASIL, 2008).

O estágio curricular supervisionado é um componente norteado pelos princípios da junção teoria-prática, sendo realizado pelo aluno sob a forma de experiência profissional sistemática, acompanhada efetivamente pelo professor orientador da instituição de ensino e

por supervisor da parte concedente. Essa oportunidade favorece a complementação do ensino e da aprendizagem no campo de atuação profissional, além de fazer parte obrigatória do itinerário formativo do bacharelando em Psicopedagogia (BRASIL, 2008; UFPB, 2007).

2 METODOLOGIA

Com relação ao delineamento, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, de método não experimental (GIL, 2002).

A pesquisa ora em evidência teve como público-alvo 08 (oito) discentes do curso de bacharelado em Psicopedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, que estavam matriculados nas disciplinas estágio supervisionado III ou IV no período 2019.1.

Para a realização da pesquisa foram aplicados questionários semiestruturados (perguntas objetivas na etapa I e subjetivas na etapa II) como recurso para obtenção dos dados a serem posteriormente analisados. Foram apresentados questionamentos, tais como: contribuições do estágio clínico supervisionado na formação do bacharel em Psicopedagogia; concepções acerca da atuação psicopedagógica clínica durante a vivência do estágio clínico supervisionado; expectativas pessoais antes de iniciar o estágio clínico supervisionado; as realidades encontradas durante o estágio clínico supervisionado e as possíveis lacunas acadêmicas percebidas durante a vivência do estágio. Cada estagiário(a) consentiu a sua participação por meio da ciência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados foi realizada durante o mês de agosto/2019 na Clínica Escola de Psicopedagogia, local onde acontecem as orientações acerca dos estágios supervisionados III e IV, além dos atendimentos clínicos e aulas desses componentes curriculares. Os participantes responderam individualmente, sendo assegurado o anonimato de suas respostas e o direito de participação voluntária.

Os dados foram sistematizados de forma qualitativa, considerando a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016), que possibilita a confirmação ou negação das hipóteses ou proposições. A análise de conteúdo de Bardin desafia o pesquisador, ao permitir a utilização de variados procedimentos analíticos, tanto interpretativos quanto estatísticos, para analisar os dados coletados na pesquisa de campo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a realização desta pesquisa, cópias do questionário misto (ou semiestruturado) foram distribuídas, no mês de agosto de 2019, a 8 (oito) estagiários que realizaram o estágio clínico na Clínica Escola de Psicopedagogia (UFPB) no período 2019.1. Dentre eles, 3 (três) participantes do sexo masculino e 5 (cinco) do sexo feminino; com faixa etária entre 21 (vinte e um) e 33 (trinta e seis) anos; 2 (dois) participantes que cursavam o estágio III e 6 (seis) que cursavam o estágio IV, ou seja, 80% (oitenta por cento) dos participantes estavam concluindo seu itinerário formativo, concluindo assim a etapa de estágio curricular obrigatório.

As questões propostas tiveram o intuito de: verificar a importância do estágio clínico supervisionado na formação acadêmica e profissional do bacharel em Psicopedagogia, que ingressará no mercado de trabalho e terá como uma de suas possibilidades de atuação a Psicopedagogia em contexto clínico; questionar acerca de suas expectativas pessoais antes do ingresso no estágio, que nos fez refletir sobre aquilo que tais estagiários carregam antes mesmo de vivenciar essa etapa formativa; identificar a partir dos olhares reflexivos dos estagiários as realidades encontradas e as possíveis lacunas acadêmicas sentidas por esses discentes, ações fundantes para construir outros olhares sobre essa etapa a partir de vivências e discursos reais. A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016), como veremos posteriormente.

Abaixo, apresentamos o primeiro Quadro-Síntese (Quadro 1), construído a partir das respostas ao questionário aplicado no mês de agosto de 2019.

Quadro 1 - Contribuições do Estágio Clínico

Eixo Condutor 1: Contribuições do Estágio Clínico Supervisionado na formação do bacharel em Psicopedagogia		
Categorias	Participantes	Verbalizações
Experiência	P2, P3, P4, P5, P6 e P7.	✓ "[...] desenvolver uma formação baseada na experiência real [...]."; ✓ "Experiência real, porém superficial (por ser um único atendimento na semana) de atuação psicopedagógica."; ✓ "Experiência profissional com relação ao atendimento de futuros casos, de como se deve proceder [...]; ✓ "[...] a partir da experiência, o estudante adquire novas aprendizagens, visto que está pondo em prática o que aprendeu na teoria."; ✓ "[...] experiência psicopedagógica que adquirimos, além das supervisões e orientações para a construção de planos, relatórios e documentos que serão de fundamental importância para nós

		profissionais.”; ✓ “O estágio clínico supervisionado contribuiu na vivência/experiência prática; na teoria construímos nossa fundamentação, mas se faz necessário este complemento e, para mim, a construção do meu conhecimento foi através desta junção, teoria e prática.”
Treinamento	P1 e P8.	✓ “[...] treino para a construção de planos, relatórios e documentos que serão de fundamental importância para nós”; ✓ “[...] treino para que o estudante aprenda a fazer um plano avaliativo e de intervenção de acordo com demandas reais [...]”.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

A seguir, o segundo Quadro-Síntese (Quadro 2), que traz as expectativas dos estagiários antes de vivenciar o contexto de estágio clínico:

Quadro 2 – Expectativas antes de ingressar no Estágio Clínico

Eixo Condutor 2: Expectativas pessoais antes de iniciar o Estágio Clínico Supervisionado		
Categorias	Participantes	Verbalizações
Modelo padronizado	P6 e P8	✓ “[...] padronizar os atendimentos com um modelo pronto.”; ✓ “Eu acreditava que o estágio clínico seria fácil [...]. Sentia-me preparada para fazer algo parecido com o estudado, seguir modelos já construídos.”
Ansiedade	P2, P3 e P7	✓ “Muita ansiedade em pensar que seria posto em prática tudo aquilo que foi visto durante o curso [...].”; ✓ “[...] ansiosa por saber que iria lidar com o ser humano e suas dificuldades e transtornos [...].”; ✓ “[...] ansiedade à espera do novo campo de atuação [...].”
Sem expectativas	P4 e P5	✓ “Não criei expectativas pois não queria atuar nesta área.”; ✓ “Não criei expectativas pois achei que não daria conta, por não me identificar na área.”

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

Abaixo, o terceiro Quadro-Síntese (Quadro 3), que apresenta, sob o olhar dos estagiários, as realidades encontradas na atuação clínica:

Quadro 3 – Realidades encontradas

Eixo Condutor 3: Realidades encontradas durante o Estágio Clínico

Categorias	Participantes	Verbalizações
Contexto Familiar/ Contexto socioeconômico da famílias assistidas	P1, P4, P5, P7 e P8	✓ "A maioria dos aprendentes vem de famílias carentes [...]."; ✓ "Crianças com situações familiares perturbadas e desequilibradas, que não favoreciam os atendimentos clínicos (apesar de os pais comparecerem)."; ✓ "Muitas dificuldades, descaso dos pais (principalmente) [...]."; ✓ "[...] a importância do acompanhamento familiar com o intuito de possibilitar um trabalho conjunto para um melhor resultado."; ✓ "[...] a família do atendente muitas vezes não possui consciência da importância do atendimento."
Falta de instrumentos	P1, P4, P7 e P8	✓ "Minha turma sentiu-se prejudicada devido à ausência de material para intervenção [...]."; ✓ "[...] aprendemos alguns testes gerais de leitura, escrita e aritmética; métodos eficazes, porém pobres ao nos depararmos com os casos da clínica."; ✓ "[...] alguns estagiários não desenvolvem bem as sessões por falta de instrumentos."; ✓ "Um plano avaliativo não é fácil de se fazer, principalmente por não termos acesso a muitos instrumentos."

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

Por último, o quarto Quadro-Síntese (Quadro 4), que tem o objetivo de apresentar as lacunas na formação acadêmica, a partir do olhar dos participantes envolvidos na pesquisa.

Quadro 4 – Lacunas na formação acadêmica

Eixo Condutor 4: Possíveis lacunas acadêmicas na formação		
Categorias	Participantes	Verbalizações
Dificuldades de avaliar e/ou intervir	P2, P4, P5, P6 e P7	✓ "Não me foi ensinado, de fato, como intervir ou como avaliar os casos tão variados e inesperados que encontrei no estágio clínico."; ✓ "As dificuldades e transtornos são passados de forma breve aos estudantes; durante o estágio o estudante sente esta carência de

		conhecimentos, de métodos de avaliação, de como avaliar, de que forma avaliar.”; ✓ “Dificuldade de avaliar idosos e suas aprendizagens, dificuldade de intervenção de pessoas que sofreram AVC’s com foco no resgate da aprendizagem.”; ✓ “Conhecimento e intervenção do Psicopedagogo com o público da terceira idade.”; ✓ “As disciplinas que constituem os processos interventivos deveriam ser trabalhadas com mais afinco.”
Despreparo na construção de documentos	P1, P3 e P8	✓ “Criação de encaminhamentos e documentos gerais, percebi a minha dificuldade.”; ✓ “Pude perceber o despreparo para construção de documentos (parecer, informe, etc.) [...]”; ✓ “Não há um orientação mais presencial durante os estágios para a construção de documentos, relatórios, descrição das sessões.”

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

A pesquisa elenca os seguintes Eixos Condutores: Eixo Condutor 1: Contribuições do Estágio Clínico Supervisionado na formação do bacharel em Psicopedagogia; Eixo Condutor 2: Expectativas pessoais antes de iniciar o Estágio Clínico Supervisionado; Eixo Condutor 3: Realidades encontradas durante o Estágio Clínico; e Eixo Condutor 4: Possíveis lacunas acadêmicas na formação. A partir dos referidos eixos, foi possível destacar categorias temáticas, importantes para a discussão dos achados, a saber: experiência e treinamento; modelo padronizado, ansiedade e ausência de expectativas; Contexto Familiar/ Contexto socioeconômico da famílias assistidas e falta de instrumentos; Dificuldades de avaliar e/ou intervir; e Despreparo na construção de documentos.

Levando em consideração as categorias supracitadas, a pesquisa traz achados que colaboram com possíveis ajustes no que se refere à preparação acadêmica dos discentes antes da etapa do estágio clínico. Além disso, contribui com os docentes dos componentes ‘Estágio Supervisionado III’ e ‘Estágio Supervisionado IV’, informando a esses professores sobre as lacunas acadêmicas identificadas pelos discentes quando vivenciam a etapa de estágio clínico.

Somando-se a isto, a identificação das contribuições do estágio clínico supervisionado na formação do bacharel em Psicopedagogia é de valia tanto para os discentes (independentemente do período em que estejam) assim como para os docentes do

Departamento de Psicopedagogia, pois esclarece a importância dessa etapa na formação profissional e as oportunidades vindouras a partir dela, levando em consideração um espaço a mais de atuação e corroborando com as ideias de Massine (2006) e Rubinstein, Castanho e Noffs (2004), que dialogam acerca do itinerário formativo do Psicopedagogo.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CLÍNICO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM PSICOPEDAGOGIA

É inegável que os estágios clínicos na formação do bacharel em Psicopedagogia são cruciais no construto desse profissional, pois tal área de atuação está em crescente ascensão e necessita de profissionais seguros e aptos a exercerem avaliações e intervenções clínicas com qualidade, e os estágios supervisionados proporcionam aos educandos tal contato com a realidade de atuação, criando oportunidades de desenvolvimento de suas competências para analisar situações, além de formar profissionais inovadores, capazes de usar e aprimorar modelos, métodos, processos e tecnologia psicopedagógicas (UFPB; CPP, 2012).

A Clínica Escola de Psicopedagogia localiza-se na Av. Getúlio Vargas, nº. 25, Centro, João Pessoa, Paraíba, e foi inaugurada em março de 2016, com o intuito de facilitar as atividades de estágio clínico dos discentes do curso e, ao mesmo tempo, promover um espaço de extensão à comunidade, oferecendo terapia psicopedagógica antes disponibilizada apenas por estabelecimentos privados, o que a torna, além de um campo propício para o ensino e a aprendizagem, um espaço de reforço ao permanente compromisso social da universidade pública com os cidadãos que a financiam, conforme está previsto no PPC de graduação em Psicopedagogia (UFPB; DPP, 2010), sendo a única clínica escola de Psicopedagogia do Brasil, pioneira na prestação de tal serviço gratuito à comunidade.

A Clínica Escola de Psicopedagogia está sob a coordenação da professora Márcia Paiva de Oliveira, professora efetiva do Departamento de Psicopedagogia da UFPB, e a clínica, enquanto instituição, possui um regimento próprio, que regulamenta o funcionamento dos serviços/atendimentos psicopedagógicos desenvolvidos nesse espaço. Nesse regimento, aprovado pelo colegiado em 09 de março de 2016, consta em seu art. 2º a finalidade desse espaço de construção colaborativa:

> [...] possibilitar ao profissional/aluno desenvolver a capacidade de realizar intervenções psicopedagógicas, adotar uma escuta clínica que o possibilite utilizá-la no espaço clínico e atuar com postura ética/crítica/reflexiva sobre o papel da Psicopedagogia, desenvolvendo no futuro profissional competências e habilidades, preparando-o para atuar na identificação, análise

> e na elaboração de uma metodologia de diagnóstico, estratégias e de intervenção psicopedagógica, quer sejam de forma individual ou em grupo, nas questões que envolvem o processo da aprendizagem humana.

Assim sendo, é perceptível que a Clínica Escola de Psicopedagogia, além de estabelecer a conexão entre a universidade e a sociedade, por desempenhar um papel social, configura-se como um espaço de formação, quando possibilita o desenvolvimento de capacidades profissionais de suma importância para a atuação no mercado de trabalho, simbolizando uma enorme conquista para o curso e uma referência em atendimento psicopedagógico clínico de qualidade no estado da Paraíba.

São perceptíveis no discurso dos participantes duas grandes contribuições que o estágio clínico traz para a formação do profissional que irá atuar no mercado de trabalho: a expectativa de vivenciar a experiência de atuação clínica, diante de casos reais e, assim, poder transpor a teoria acumulada em contextos reais; e a possibilidade de treinar a construção de documentos que o acompanharão nessa atuação clínica.

A Resolução CE/CPp nº. 001/2012, que regulamenta o estágio supervisionado do curso de graduação em Psicopedagogia, da modalidade bacharelado, do Centro de Educação, do *Campus I* da UFPB, em seu art. 2º assegura que esse componente curricular deve ser teórico-prático, inserido dentro de um contexto de ensino-aprendizagem, de modo a promover aos estagiários experiência de exercício profissional, fortalecendo seus conhecimentos e competências. E, mais adiante, nessa mesma resolução, em seu art. 4º, os três objetivos específicos do estágio supervisionado do referido curso são elencados, a saber:

> 1) Proporcionar aos educandos contato com a realidade e o funcionamento das entidades institucionais educacionais e clínicas, bem como da comunidade.
> 2) Proporcionar aos educandos oportunidades de desenvolver suas competências para analisar situações e propor mudanças no ambiente institucional educacional e clínico, no que diz respeito ao processo de aprendizagem.
> 3) Formar profissionais inovadores, capazes de usar e aprimorar modelos, métodos, processos e tecnologia psicopedagógicas.

Dessa feita, é possível inferir, a partir dos dados coletados, que os objetivos específicos traçados previamente para o estágio clínico estão sendo alcançados, já que os discentes relatam terem a oportunidade de estabelecer contato com casos reais e compreender o funcionamento de uma estabelecimento clínico de atendimento, desenvolvendo suas competências a partir de tais experiências e aprimorando seus conhecimentos prévios com a possibilidade de ‘treinar’ a construção de documentos oficiais, aprimorando assim modelos de

relatórios, devolutivas, encaminhamentos, planos avaliativos e interventivos, informes psicopedagógicos, dentre outros, vistos apenas em contextos hipotéticos.

3.2 EXPECTATIVAS PESSOAIS ANTES DE INICIAR O ESTÁGIO CLÍNICO SUPERVISIONADO

É possível inferir três grandes categorias a partir dos relatos dos participantes: expectativas de seguir modelos prontos, como se fosse possível padronizar uma sequência de atendimentos independentemente do caso, por exemplo: anamnese, EOCA (entrevista operativa centrada na aprendizagem), provas operatórias, provas projetivas etc., seguindo um manual avaliativo engessado; o contexto de ansiedade diante do que está por vir, em lidar com pessoas, encarar o novo, numa *performance* profissional na qual o outro (família, por exemplo) inevitavelmente construirá expectativas acerca desse acompanhamento terapêutico; diante de todo esse cenário, o estagiário se mostra ansioso por chegar numa etapa carregada de significados formativos e, além das expectativas já relatadas, 20% (vinte por cento) dos participantes informaram que não criaram nenhuma expectativa, por não se identificarem nessa área de atuação.

Consoante a Resolução CE/CPp nº. 001/2012, o componente curricular estágio supervisionado é de conteúdo obrigatório, não se baseando no desejo de atuação profissional futura, já que o curso de graduação em Psicopedagogia se propõe a formar um profissional integral para o mercado de trabalho, que será avaliado individualmente nesse percurso acadêmico, estando sob orientação e supervisão direta do professor de estágio que dará suporte nessa nova fase, além de supervisão indireta da Coordenação de Estágio.

O plano de trabalho será previamente avaliado e, consequentemente, aprovado ou não pelo professor de estágio, desconstruindo-se, com isso, a possibilidade de padronização de modelos (avaliativos e/ou interventivos), destacando-se que seu relatório de estágio será avaliado de acordo com os objetivos específicos estabelecidos pelo art. 4º da referida Resolução, considerando o produto final e o processo de construção.

3.3 REALIDADES ENCONTRADAS DURANTE O ESTÁGIO CLÍNICO

É importante frisar que o meio que envolve o sujeito dialoga diretamente com o processo de construção de novos conhecimentos, ressaltando o que defendem Smith e Strick (2012, p. 33), quando afirmam que “o ambiente doméstico exerce um papel importante em

determinar se uma criança aprende bem ou mal". Assim, o contexto doméstico, cultural e socioeconômico das famílias assistidas interfere no processo de atuação do psicopedagogo clínico, já que é necessário um construto de fatores para que o sucesso terapêutico seja alcançado.

Segundo Sanchéz-Cano e Bonals (2010), a avaliação psicopedagógica deve ir além de unicamente avaliar os aspectos escolares e de aprendizagem ou considerar apenas a forma de se comportar em um contexto determinado, sendo necessárias investigações plurais, que ampliarão o olhar do agente corretor (CHAMAT, 2008) para a globalidade do indivíduo, para o contexto em que ele está inserido e para os caminhos possíveis de uma avaliação que leve em conta o maior número de aspectos cognitivos, assegurando assim a necessidade de instrumentos (provas variadas e testes psicométricos, por exemplo) para que isso ocorra.

Importante lembrar também que uma avaliação inconclusa trará um intervenção equivocada, pois se embasará em fundamentos não consistentes, tendo em vista que é necessário "saber" (investigar/avaliar) para "saber-fazer" (intervir psicopedagogicamente), conforme defendido por Bossa (2011).

3.4 LACUNAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

As dificuldades em avaliar e/ou intervir surgem no contexto de atuação clínica porque para tais ações é "[...] preciso fazer uma leitura contextualizada da queixa escolar e do sujeito da aprendizagem como um todo" (RUBINSTEIN; CASTANHO; NOFFS, 2004, p. 232), pois essa prática será adquirida na própria atuação psicopedagógica, não será algo construído mecanicamente e nem instantaneamente.

Por isso, Masini (2006) defende que os cursos que pretendem formar psicopedagogos precisam ter um direcionamento teórico prático, e que os discentes desses cursos precisam vivenciar situações em que tenham que lidar com o sujeito cognoscente, avaliando e intervindo. Além disso, o futuro psicopedagogo precisa saber, com base científica consistente, o motivo de utilizar um determinado recurso (avaliativo ou interventivo) ou não, tomando decisões acertadas em suas escolhas. A autora defende que a formação do psicopedagogo deve abrir espaços de discussão e reflexão teórica sobre aquilo que se faz na prática.

Com relação aos documentos que giram em torno da prática psicopedagógica, dentre eles o informe psicopedagógico, é possível, para a sua construção, seguir roteiros de orientação, tais como os de Weiss (2008), Acampora (2015) e Sampaio (2016), que auxiliarão na sua construção. Entretanto, só a experiência acumulada trará segurança nessa etapa do

processo, pois o informe se configura, consoante Weiss (2008), como um resumo de conclusões a que chegou o psicopedagogo quando foi em busca de respostas para as inquietações que motivaram o diagnóstico. Sendo assim, o informe apresenta um fazer complexo, por ser, além disso, uma etapa que normalmente gera muita ansiedade entre os envolvidos (psicopedagogo, família e sujeito), logo, como assevera Sampaio (2016), o profissional deverá estar seguro dos resultados expostos, e essa segurança só será alcançada com a prática reiterada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante o atual Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (PPC, de 31 de maio de 2010), o curso tem como missão formar bacharéis que atuem profissionalmente na área da Psicopedagogia, tanto institucional – escolas, hospitais, casas de longa permanência etc. –, assim como na clínica, em concordância com as exigências legais e sociais, na perspectiva de serem referências em credibilidade, tanto em âmbito regional como nacional, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano.

O profissional que se prepara para atuar na área psicopedagógica estuda as características da aprendizagem humana como o seu objeto de estudo e, assim, investiga como as pessoas aprendem; como essa aprendizagem pode evoluir diante das intervenções propostas; quais fatores condicionam os processos de construção de conhecimentos; como se pode reconhecer, prevenir ou mesmo acompanhar as alterações na aprendizagem (BOSSA, 2011).

O bacharel em Psicopedagogia é preparado para dar ênfase ao sucesso nas questões de aprendizagem, entendendo que esta é promovida por um processo relacional, “permeado tanto pelo aspecto cognitivo quanto pelo constructo afetivo, uma vez que a afetividade configura-se como elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência” (SANTOS, 2012, p. 29), ou seja, não se pode pensar o processo de aprendizagem distante das questões afetivas, dos desejos e interesses do ser cognoscente.

Conforme o PPC de graduação em Psicopedagogia (UFPB; DPP, 2010), o curso caracteriza-se por ser relativamente novo, tendo iniciado suas atividades acadêmicas em setembro de 2009, com o compromisso prioritário de contribuir para o desenvolvimento da educação de nosso país, fortalecendo e ampliando o fluxo de informações na área da Psicopedagogia, adotando uma postura interdisciplinar e analisando os fenômenos do ponto

de vista das múltiplas interações que os caracterizam, mantendo para isso um currículo atualizado, além de colaborar com os discentes, no sentido de possibilitar e expandir sua empregabilidade, ressaltando-se a importância das atuações práticas no período de construção acadêmica, justificando-se a importância dos estágios no processo de formação desse profissional.

O curso de bacharelado em Psicopedagogia da UFPB foi aprovado para a implantação através da Resolução nº. 02.A/2009 do CONSEPE, e o seu PPC inicial não contemplou a formação do psicopedagogo na área clínica, apenas na área institucional; entretanto, isso foi notado posteriormente como sendo uma lacuna a ser corrigida, tendo em vista que a Psicopedagogia clínica emerge como uma necessidade social, e a universidade tem a possibilidade de formação de um profissional integral para o mercado de trabalho.

A partir disto, foi repensado o novo PPC em 2010, contemplando essa demanda e os ajustes necessários para o curso em voga, com a implantação de uma nova estrutura curricular: a) área de aprofundamento institucional e clínica; b) acréscimo de horas e créditos; c) mudanças de componentes curriculares e alterações nas respectivas ementas.

O curso de graduação em Psicopedagogia tem uma duração mínima de 07 (sete) períodos e máxima de 11 (onze) períodos, tendo o seu currículo atual integralizado em 2.835 (duas mil, oitocentos e trinta e cinco) horas, correspondentes a 189 (cento e oitenta e nove) créditos. A carga horária é distribuída entre os conteúdos básicos profissionais e os conteúdos complementares. Os estágios curriculares correspondem a 300 (trezentas) horas e se enquadram nos conteúdos básicos profissionais; dessas 300 (trezentas) horas correspondentes aos estágios, 150 (cento e cinquenta) contemplam os estágios supervisionados clínicos.

É possível perceber o quão vasta é a atuação clínica, pois engloba desde a identificação e análise do caso, passando pelo período avaliativo e, consequentemente, culminando com a elaboração de uma sistemática de atuação e acompanhamento das dificuldades de aprendizagem na etapa intervencionista. Eis, por isso, a importância das fontes de embasamento teórico que ampliam a atuação psicopedagógica, além de fundamentar o fazer no contexto clínico, entendendo que ao longo do "[...] processo de intervenção, o profissional não abandona o olhar interpretativo que caracteriza a prática psicopedagógica" (BOSSA, 2011, p. 45), desde o processo inicial até as etapas vindouras.

A presente pesquisa alcançou o seu objetivo geral, pois conseguiu analisar as contribuições do estágio clínico supervisionado na formação do bacharel em Psicopedagogia; além disto, logrou êxito também em seus objetivos específicos, pois identificou as expectativas pessoais dos discentes acerca da atuação psicopedagógica clínica antes de

ingressarem nos estágios clínicos, descreveu as realidades encontradas por eles durante os estágios clínicos supervisionados e investigou as lacunas acadêmicas na formação daqueles que estão ingressando no estágio clínico supervisionado. O artigo apresenta tais achados como seus resultados, transpondo em dados e os correlacionando com os teóricos da área e os respaldos técnicos vigentes.

Este estudo traz como contribuições os relatos dos discentes que estavam em estágio clínico supervisionado no período 2019.1, os quais servem como norteadores para a continuidade dos aspectos positivos e a possível reconfiguração dos aspectos que andam em descompasso com as propostas previstas na Resolução nº. 47/2007 do CONSEPE, na Resolução nº. 001/2012 do CE/CPp e no Regimento de Funcionamento da Clínica Escola, documentos que regulamentam os estágios supervisionados do curso de graduação em Psicopedagogia.

Como limitações, elencam-se o curto prazo para realização da pesquisa e a baixa quantidade de participantes (10% apenas do total de discentes cursando estágio clínico em 2019.1), ou seja, caso o tempo de pesquisa fosse mais extenso haveria a possibilidade de se coletarem mais relatos e investigá-los com mais afinco, trazendo outros olhares e outras discussões envoltas da mesma temática, com um universo maior de participantes.

Com relação às possibilidades para estudos futuros, é possível, posteriormente, comparar as concepções dos discentes acerca da atuação psicopedagógica clínica antes, durante e após os estágios clínicos, com o intuito de investigar se há ou não alterações ao longo do processo formativo no que tange ao crescimento e à maturidade acadêmica diante de experiências práticas contextualizadas.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia Clínica:** o despertar das potencialidades. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética da ABPp**. Conselho Nacional do Biênio 91/92, revisão Biênio 95/96. São Paulo: ABPp, jul. 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

BRASIL. Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 26 set. 2008.

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de intervenção psicopedagógica:** para dificuldades e problemas de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MASINI, Elcie F. Salzano. Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 248-259, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300009>. Acesso em: 11 ago. 2020.

RUBINSTEIN, Edith; CASTANHO, Marisa Irene; NOFFS, Neide de Aquino. Rumos da psicopedagogia brasileira. **Rev. Psicopedagogia,** São Paulo, v. 21, n. 66, p. 225-38, 2004. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/387/v21n66a05.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem:** a Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

SANCHÉZ-CANO, Manoel; BONALS, Joan (Coords). **Avaliação Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Dificuldades de Aprendizagem na escola:** um tratamento psicopedagógico. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia:** a busca de uma fundamentação teórica. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de a –z:** guia completo para educadores e pais. Porto Alegre: Penso, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. COLEGIADO DE PSICOPEDAGOGIA. **Resolução CE/CPp nº. 001/2012.** Regulamenta o Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Psicopedagogia e dá outras providências. João Pessoa: UFPB; CPP, 17 abr. 2012. Disponível em:

<http://sigaa.ufpb.br/sigaa/verProducao?idProducao=482688&key=85453c96442e235b5ac4bc436578f2cd>. Acesso em: 26 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº. 47/2007.** Dispõe sobre normas para a realização de Estágios Curriculares Supervisionados na Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB; CONSEPE, 30 jul. 2007. Disponível em: <http://www.cear.ufpb.br/arquivos/resolucoes/Estagios%20%20Resolucao%20472007.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº. 02.A/ 2009.** Cria o Curso de Graduação em Psicopedagogia, modalidade Bacharelado, do Centro de Educação, do Campus I, desta Universidade. João Pessoa: UFPB; CONSEPE, 29 abr. 2009. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20170260459e33482376b0ae04ce8ede/REsoluo_cria_o_curso_de_psicop.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicopedagogia.** João Pessoa: UFPB; DPp, 31 mar. 2010. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2017042051557b482444aca00bf52609/ProjetoPedaggicoCursoPsicopedagogia.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem. 13. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

O PROJETO SOLDADO CIDADÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INSERÇÃO DO JOVEM NO MERCADO DE TRABALHO

Hercules Guimarães Honorato [1]

RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar elementos da formação técnica que favorecem o acesso dos jovens na busca do primeiro emprego por intermédio do Projeto Soldado Cidadão (PSC), uma política pública educacional do Governo Federal, cuja finalidade é oferecer qualificação técnico-profissional aos militares licenciados, por término do Serviço Militar Inicial (SMI), possibilitando-lhes concorrer ao mercado de trabalho em melhores condições. O PSC foi oficialmente lançado em 10 de agosto de 2004 e, segundo dados do Ministério da Defesa (MD), de 2004 a 2019, foram habilitados mais de 250 mil jovens. Estipulou-se o seguinte problema de pesquisa: como o PSC contribui para a formação técnica necessária ao primeiro emprego durante o SMI? A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, com pesquisas documental e bibliográfica, tendo questionários como instrumento de coleta de dados, direcionados aos egressos dos cursos e aos marinheiros-recrutas matriculados na turma 2012-2, em centro de instrução da Marinha do Brasil, e também aos gestores do projeto no Comando de Operações Terrestres e no MD, sujeitos do estudo. O desenvolvimento da pesquisa constituiu-se como um estudo de caso, tipo único, cuja unidade de análise foi o próprio PSC. Pode-se verificar que os jovens cursantes passaram a dispor, segundo sua própria ótica, das seguintes competências apreendidas, em especial: (i) a facilidade de comunicação e de desenvolvimento de tarefas em equipe; (ii) a iniciativa para buscar informações pertinentes ao seu trabalho; e (iii) a aquisição de novos conhecimentos profissionais.

Palavras-chave: Ensino Profissional-Técnico, Juventude e trabalho, Primeiro emprego, Projeto Soldado Cidadão.

INTRODUÇÃO

> "Repitamos. Todo o Brasileiro pôde ser um admirável homem, um admirável soldado, um admirável cidadão. O que é preciso é que todos os Brasileiros, sejam educados. E o Brasil será uma das maiores, uma das mais formidáveis nações do mundo, quando todos os Brasileiros tiverem a consciência de ser Brasileiros".
>
> Olavo Bilac, Patrono do Serviço Militar.

O mundo globalizado promoveu uma revolução dos meios de tecnologia e comunicações e, no mesmo ritmo da metamorfose do mundo e de novas fontes de riqueza, a juventude do século XXI se modifica, adaptando-se, criando novas expectativas em relação ao

[1] Mestre em Educação pela UNESA-RJ, hghhhma@gmail.com.

futuro, principalmente diante do estreitamento e da volatilidade do mercado de trabalho, o que torna essencial a conquista do primeiro emprego, fornecendo o ânimo necessário para sonhar com a melhoria das condições de vida individual.

O que difere o mundo atual do trabalho daquele do início do século XX, do modelo taylorista/fordista[2] para o toyotista[3], como argumentam Antunes e Alves (2004), Breia (2008), Deluiz (1996), Fresneda (2009), Kuenzer (1999) e Pinto (2007), é a transformação do trabalhador de baixa qualificação, devido a formatação de suas atividades com um padrão claro e formalmente rígido do limite de suas funções, para o novo trabalhador que desenvolve múltiplas capacidades, com uma formação básica e generalista, que visa adequar os trabalhos aos seus futuros postos multifuncionais ou às muitas mudanças de emprego que deverão enfrentar ao longo da vida (PINTO, 2007).

Por outro lado, o sistema capitalista na sociedade contemporânea exige uma força de trabalho mais integrada e moldada ao sistema produtivo, que demanda o concurso de novas profissões, pano de fundo para a importância estratégica das empresas e para o mercado de trabalho. Schwartzman (2005) argumenta que a educação ocupa papel fundamental para o desenvolvimento econômico pela constatação mais recente, e muito bem documentada e reconhecida para o Brasil, de que as desigualdades educacionais são o principal correlato das desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida. Não saber ler e escrever é a forma mais extrema de carência educacional.

Rossi (1980, p.32) já afirmava nos anos 80 do século passado que, sob o signo do capitalismo, a educação cria condições para melhor aproveitamento de mão-de-obra, “mais qualificada e disposta a aceitar a hierarquia controladora da empresa", cumprindo seu papel de função de capital do sistema. A partir dos anos 90, principalmente, observaram-se diversas ações governamentais brasileiras de expansão da educação básica.

A transição, portanto, da escola para o mercado de trabalho é um momento importante no ciclo de vida dos indivíduos, em especial dos jovens, pois representa o início do processo de se tornar autônomo, que culmina na assunção plena de papéis sociais adultos (FRESNEDA, 2009). Soma-se ao tema bem atual que é a relação existente entre a juventude, o trabalho e a

2 Princípio geral de organização da produção em série e fragmentação do trabalho. O trabalhador se especializa e perde a visão do processo como um todo. (BREIA, 2008, p.20).

3 Caracteriza uma série de mudanças que vem se processando na organização do processo de produção e de trabalho das empresas [...] visando o máximo controle sobre a qualidade dos produtos e dos processos, a busca da contínua inovação, a maior produtividade e competitividade. (FIDALGO; MACHADO, 2000 apud BREIA, 2008, p.22).

educação, uma preocupação específica no âmbito das políticas públicas do governo federal nos últimos anos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002; CUNHA; CUNHA, 2008).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010), os jovens de 16 a 24 anos somam cerca de 34 milhões de indivíduos, entre homens e mulheres. A referida faixa etária representa ainda cerca de 47% do total global de desempregados e não mais que 25% da totalidade da população economicamente ativa. Esse autor argumenta que "enquanto para os adultos presentes no mercado de trabalho 8 (oito) em cada 100 se encontravam desempregados; no caso dos jovens, essa cifra saltava para 24,5 em cada 100, ou seja: três vezes mais" (BRANCO, 2011, p.130).

A partir de 2003, no Brasil, houve uma maior preocupação com a formação técnica desses jovens, principalmente com aqueles que se encontravam em defasagem de idade/série ou que pararam seus estudos.

METODOLOGIA REALIZADA E BASE TEÓRICA DO ESTUDO

O presente trabalho é de cunho qualitativo, bibliográfico exploratório, cujo escopo foi estudar as principais políticas públicas para as juventudes, com um olhar especial para o PSC, uma política de formação profissional originada no governo do Presidente Lula da Silva, em 2004. Buscou-se ainda identificar também a relação efetiva do PSC com a formação inicial para o primeiro emprego.

O artigo contou com dados de uma pesquisa empírica, que teve como instrumento de coleta de dados um questionários direcionado aos jovens de 19 anos que prestavam o Serviço Militar e que estavam realizando um dos cursos e também os egressos de um centro de instrução da Marinha do Brasil (MB), situado na cidade do Rio de Janeiro. Foram ouvidos também os gestores responsáveis pela coordenação e controle do PSC no Comando de Operações Terrestres (COTER), do Exército brasileiro, responsável perante o Ministério da Defesa (MD) pelo projeto.

O referencial teórico contou, em especial, com os seguintes autores: Castro e Abromovay (2002); Freitas e Papas (2003); Kerbauy (2005), Andrade (2008), Catani e Gilioli (2008) e Castro (2004) no trato dos aspectos relacionados às políticas públicas de juventudes. Bourdieu (1978) e Castro, Aquino e Andrade (2009) no caminhar dos jovens e juventudes. Por fim, o Guia de Políticas Públicas do Governo Federal (GUIA, 2010). Em relação ao Projeto em questão, foram trabalhadas as normas legais que tratam do tema.

JOVEM, JUVENTUDES E PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS

O Brasil é um país de dimensões continentais, com altos índices de exclusão e profundas disparidades regionais, em que "o desenvolvimento econômico e social tem-se dado combinando ilhas de riqueza cercado por oceanos de pobreza" (CUNHA; CUNHA, 2008, p.23). O papel do poder público na organização e financiamento de serviços sociais, prestados por redes de proteção social e atenção, é para a garantia das necessidades de sobrevivência de ampla parcela da nossa população.

Os jovens, cujo coletivo é juventude, tornaram-se foco de atenção da sociedade, a partir do momento em que foram associados a problemas sociais, seja como vítimas ou protagonistas. Em todo o mundo, os jovens são identificados com situações associadas à violência, ao desemprego, falta de participação social e educação precária, inconformidade com a ordem vigente, manifestações culturais e exposição às problemáticas sociais (ANDRADE, 2008; CHAVES JR., 1999).

Bourdieu (1978, p.2) afirma que a juventude é apenas uma palavra, pois "somos sempre o jovem ou o velho de alguém". O termo se torna juventudes, agora reconhecido no plural, porque deseja-se enfatizar que, a despeito de constituírem "um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens" (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009, p.25). Corroboram-no Catani e Gilioli (2008, p.16) quando citam Bourdieu (1930-2002) e destacam a juventude no plural, pois aquele autor acredita "que haveria pelo menos duas juventudes, a burguesa e a das classes populares, com diferenças significativas entre si."

Castro, Aquino e Andrade (2009) asseveram ainda que juventude é um grupo social como sujeito de direitos que se encontram em fase de experimentação de múltiplas possibilidades de inserção na vida social, política, econômica e cultural do país. Até algumas décadas atrás, para o jovem reconhecer-se como adulto, havia fatores que indicavam esta transição: a incorporação ao mercado de trabalho, o casamento, o cumprimento obrigatório do serviço militar e o abandono da família de origem para viver a sua vida.

A tentativa angustiada dos jovens de serem incluídos, ouvidos e reconhecidos como membros da sociedade em que vivem (KERBAUY, 2005) é característica dessa condição juvenil, que Freitas, Nunes e Silva (2011, p.39), citando Veiga-Neto e Lopes (2007) acreditam ser "uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável". Repensar

o tratamento político e em especial pedagógico endereçado aos segmentos juvenis na atualidade é de grande importância.

A condição juvenil, portanto, acaba por pautar sua existência na junção de fatores como incerteza, precarização, violência, risco e vulnerabilidade no âmbito das políticas públicas que lhe são endereçadas. A ideia consiste em discutir o sentido atribuído à formação profissional dos jovens, elucidando a racionalidade governamental desejada, independente se via a educação formal ou a não formal. Realidade estrutural constatada pelo desemprego e do subemprego juvenil, além da própria limitação das oportunidades geradas no mercado de trabalho pelo padrão atual de acumulação de capital.

Hoje vêm se articulando ações e debates para estruturar políticas públicas de juventudes, reconhecendo-se, assim, os jovens como sujeitos de direito (CASTRO, 2004). E isso significa admitir que, embora as políticas sociais de juventude tenham existido e continuem a existir, a sua eficácia se reduz a meros “bons desejos”, ou ao aprofundamento das "desigualdades nos piores casos, quando a ordem social e seu desenvolvimento institucional tornam incompatível uma moral individual compulsada pela busca da máxima rentabilidade” (FREITAS; PAPAS, 2003, p.29).

Na busca por ações políticas para com esse coletivo de atores, o governo federal mantinha 19 principais programas e projetos (GUIA, 2010). Aquelas que estão ligadas ao tema deste estudo são: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); o Programa Brasil Alfabetizado; o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci); o Reforço às Escolas Técnicas e Ampliação das vagas em Universidades Federais; e o Projeto Soldado Cidadão (PSC), sendo este último foco deste artigo. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado em 2011 pelo Governo Federal, por meio da Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Nesse sentido, as políticas públicas de formação profissional dos jovens passam a estabelecer uma noção estreita entre a educação e o mundo do trabalho. Esse paradigma está assentado na ideia de que a inserção do jovem no mercado de trabalho, por um lado, atende às exigências do mundo produtivo e, por outro lado, promove a equidade social, uma vez que se torna atenuante da pobreza ou alternativa à marginalidade e à exclusão. O que é colocado em

segundo plano é o trabalho como direito, que é um componente importante na formação do jovem como indivíduo e como cidadão.

Relembra-se que até pouco tempo a Constituição Federal não tinha a juventude como determinação legal. Graças a Emenda Constitucional no 65/2010 que a palavra "jovem" ganhou efetiva instituição no dispositivo máximo da Nação. Agora no capítulo VII, que trata da família, da criança, do adolescente e do idoso, tem também o jovem descrito no seu art. 277, como sendo dever do Estado, e em especial lhe sendo atribuído o direito à "profissionalização" (BRASIL, 2010).

O PROJETO SOLDADO CIDADÃO

O Projeto Soldado Cidadão (PSC) é uma política pública do governo federal que foi desenvolvida inicialmente pela Fundação Cultural Exército Brasileiro (FUNCEB), com origem no projeto Qualificação de Mão de Obra de 2002 do próprio Exército Brasileiro. Foi lançado em 10 de agosto de 2004 pelo Presidente Lula e inserido no Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil, sob a responsabilidade do Ministério da Defesa. A partir de junho de 2007 passou a ser administrado pelo Comando de Operações Terrestres (COTER), sendo, ainda hoje, um dos principais projetos de educação profissional formal desenvolvidos pela instituição.

O seu objetivo é oferecer qualificação técnica-profissional aos militares das Forças Armadas, permitindo aos que serão licenciados, por término do tempo de Serviço Militar, concorrerem ao mercado de trabalho em melhores condições. Seu lema, que se reveste com alto grau de importância para o desenvolvimento do PSC e do Brasil, é que: "Cada militar licenciado que conseguir inserção no mercado de trabalho é um problema social a menos para o País". Segundo dados do Ministério da Defesa (MD), de 2004 a 2019, foram habilitados mais de 250 mil jovens[4].

A população média de jovens, entre 2004 e 2011, que efetivaram o alistamento militar foi de 1.660.037 (Tabela 1). Deste total, cerca de 4% (quatro por cento), ou seja, em média 65.946, conseguem efetivamente serem recrutas e prestar o serviço militar. Deste montante, apenas 25,57% tiveram a oportunidade de realizar um curso do PSC, 16.845 recrutas em média. Segundo dados do Ministério da Defesa (MD), de 2004 a 2011, foram habilitados, em um dos

[4] Disponível em: https://www.defesa.gov.br/busca?searchword=Projeto+Soldado+Cidadão. Acesso em: 19 dez. 2019.

cursos do PSC, mais de 141 mil jovens. Em 2014, o PSC completou dez anos com mais de 200 mil jovens atendidos.

Tabela 1 – Relação dos alistados versus cursantes do PSC (2004-2011)

ANO	ALISTADOS	INCORPORADOS %		TOTAIS %	
		TOTAL	ALIST/INCORP	PSC	PSC/TOTAL
2004	1.670.839	90.063	5,39	26.398	29,31
2005	1.625.295	64.319	3,96	20.426	31,76
2006	1.648.550	78.398	4,76	16.241	20,72
2007	1.663.208	54.775	3,29	17.906	32,69
2008	1.689.880	64.113	3,79	15.777	24,61
2009	1.626.306	49.809	3,06	12.098	24,29
2010	1.669.733	63.595	3,81	11.685	18,37
2011	1.686.486	62.492	3,71	14.227	22,77
Médias	1.660.037	65.946	4%	16.845	25,57%

Fonte: COTER. O autor.

Os cursos têm uma carga horária de 160 horas, abrangendo conteúdos programáticos específicos de qualificação profissional técnica. São destinados 16 horas para noções básicas de empreendedorismo e desenvolvimento de palestras sobre o tema "Cidadania, Direitos e Deveres", por meio da participação voluntária de Juízes Federais. O PSC está presente em 134 municípios brasileiros que contam com instalações militares.

A oferta de cursos é regulada de acordo com a demanda e o perfil econômico de cada região. Por exemplo, na Região Amazônica é ofertado um curso de manutenção de motores de popa, tão necessário para uma região cuja via principal de transporte e locomoção é o rio. Ou mesmo São Paulo, um estado com indústria automobilística, são ministrados cursos de mecânica básica de automóveis, funilaria e pintura, eletricista automotivo, pintor automotivo, entre outros.

Uma lacuna na formação formal com certeza está aberta, quando não se atinge a totalidade de jovens que estão prestando o Serviço Militar. O estudo demonstrou que é por falta de recursos orçamentários em especial, mas também pela necessidade de se manter a atividade-fim do Serviço Militar, ou seja, a instrução, as operações e a vida vegetativa das Organizações Militares não poderá ser comprometida. A partir desse ponto, pode-se argumentar com propriedade que a formação não formal deva entrar em ação como solução para esse vazio de formação técnica, o que é discutido na próxima seção.

PSC: o estudo de caso em análise

O cenário deste estudo foi o Centro de Instrução Almirante Alexandrino (CIAA) que tem como missão preparar praças dos vários corpos e quadros para as funções que serão desenvolvidas nas diversas organizações militares da Marinha, tanto em terra quanto no mar/rios. O CIAA, por intermédio do QM, tem como uma de suas tarefas a preparação inicial e formação militar do contingente anual de cerca de 600 jovens marinheiros-recrutas que prestam o Serviço Militar. Esse centro de instrução está localizado na Avenida Brasil, no 10.946, bairro da Penha no Rio de Janeiro, em uma região conhecida como "Complexo do Alemão" ou "Faixa de Gaza", ou seja, uma região de vulnerabilidade social e com alto grau de insegurança para seus habitantes.

Por uma questão de nomenclatura e relação direta com a respectiva Instituição, o Projeto Soldado Cidadão na Marinha foi denominado de “Marinheiro-Cidadão”, operacionaliza as ações orçamentárias de Formação Cívico-Profissional de Jovens em Serviço Militar, além de prestar todas as informações ao órgão gestor no Ministério da Defesa.

Aproveitando a disponibilidade e a autorização do seu comandante, pude expor a minha pesquisa para os 292 marinheiros-recrutas da segunda turma de 2012 que estavam por iniciar o período de adaptação à vida militar e aos cursos do PSC. Foi solicitado também que assinassem, em caráter de voluntariado, o Termo de Consentimento de Cessão de Imagem e de Som. Aceitaram participar da pesquisa 278 conscritos, ou seja, 94% do total. Os recrutas que responderam os questionários são, em sua maioria, da região do entorno do centro de instrução e de cidades margeadas pela Avenida Brasil e Rodovia Presidente Dutra, como Duque de Caxias e Nilópolis.

Os cursos do projeto são conduzidos à tarde e em paralelo com os estágios de instrução e adaptação a vida militar que são realizados no período matutino. A opção individual pela formação é realizada por ocasião da semana de adaptação do curso de formação de reservistas navais. Desde o início do projeto em 2004, já cursaram 3.033 jovens, como mostrado na Tabela 2, nas oito formações técnicas previstas: barbeiro, eletricista de instalações prediais, cozinheiro, garçom, informática, marceneiro, mecânico de refrigeração residencial e padeiro.

Tabela 2 - Cursos Realizados no CIAA (2004-2012)

CURSO/ANO	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	TOTAL
MARCENEIRO	25	20	18	20	20	18	18	22	23	21	21	226
MEC.REF. RES.	31	19	18	19	20	17	22	28	25	22	21	242
BARBEIRO	22	25	17	19	19	17	20	21	21	21	21	223
COZINHEIRO	21	20	17	19	19	18	20	21	21	21	21	218
GARÇOM	37	30	35	18	19	18	20	21	21	21	21	261
PADEIRO	18	18	35	18	18	17	20	21	21	21	21	228
INFORMÁTICA	60	76	98	120	141	131	110	125	119	126	124	1230
ELET.PREDIAL	20	14	36	40	40	40	41	45	45	42	42	405
SUBTOTAL	234	222	274	273	296	276	271	304	296	295	292	3033

Fonte: CIAA. O autor.

O quantitativo de alunos formados por cursos do PSC e por ano. Pode-se constatar o grande volume de atividades desenvolvidas em tão curto espaço de tempo, principalmente a partir de 2011 com a formação de duas turmas por ano. Fato motivado por decisão exclusiva do seu comandante à época, independente dos recursos orçamentários destinados, oriundos do MD, atenderem apenas a uma das turmas.

Análise de dados - os gestores

As políticas públicas de qualquer natureza só são mantidas vivas e com recursos orçamentários quando o efeito desejado de sua implementação esteja sendo atingido, mesmo que parcialmente, e continuar ativa na agenda do poder público. Os gestores responsáveis pela coordenação e controle do PSC, tanto financeiro como administrativo, foram considerados como sujeitos importantes deste estudo, pois tratam diretamente do Projeto e fazem essa ligação com os órgãos controladores do Estado, quer por contatos pessoais e reuniões de trabalho, ou mesmo pelos relatórios de gestão que elaboram.

Interessante resposta foi que a atividade-fim do Serviço Militar tem que ser observada, a preparação do quantitativo de reserva mobilizável e no adestramento da tropa não pode ser prejudicado. Não tem o que ser discutido, a missão constitucional das Forças Armadas vem em primeiro lugar. Porém, se existe a chance de ligar a vida militar com a civil, via o Projeto em estudo, contribuindo para uma melhor qualificação do jovem brasileiro, essa atribuição agrega valor e importância, havendo necessidade de sua manutenção.

A regionalização dos cursos é considerada como uma potencialidade deste projeto. Não adianta formar técnicos em que o mercado de trabalho não os absorva, o que acarretará

desmotivação, frustação e questionamento da necessidade real desta política pública. O importante também seria uma relação tênue entre as organizações militares hospedeiras dos cursos com os empresários locais, procurando atrai-los a participar do planejamento e formação, para que a inserção dessa mão-de-obra qualificada tenha um contínuo direto da vida militar para a civil, via o emprego formal.

Uma potencialidade aludida pelo respondente, não vista nos documentos e nem nos diversos contatos no campo de investigação, foi que a possibilidade de um curso profissionalizante está levando o jovem a querer prestar o Serviço Militar. Porém, o que a média histórica dos últimos anos tem mostrado é que o número de alistados que conseguem servir é muito pequeno, o que mostra a inelasticidade de tal positividade. Independentemente, é sim um fator importante no trato de um grupo de jovens que passam um ano no cumprimento de uma determinação constitucional.

Análise de dados – cursantes/egressos

Outros sujeitos da pesquisa foram os jovens da segunda turma de 2012, com um total de 292 conscritos, e os egressos das turmas anteriores a 2010, visto que se formaram em 2011 ainda estariam prestando o serviço militar. Foram divididos em dois grupos de análise, o primeiro composto pelos "egressos" e um outro pelos "cursantes". Para cada grupo foram elaborados questionários específicos.

Independente da amostra ter sido pequena, verifica-se que para o caso desses respondentes, existiu uma aderência entre os cursos técnicos oferecidos pelo CIAA e o mercado regional de trabalho. Considera-se importante continuar avaliando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho da cidade do Rio de Janeiro, em especial com os grandes eventos mundiais que estão sendo esperados para os próximos anos.

A ideia era que os jovens expusessem seus sentimentos quanto à qualidade do curso da forma mais tranquila possível, suas primeiras expectativas e a situação verificada ao final em relação ao curso, e também o que esperam daqui por diante quando de sua saída da Marinha e o retorno à vida civil.

Ao serem questionados sobre quais benefícios podem ter sido adquiridos durante os cursos realizados, a percepção dos cursantes (tabela 3) foi de que houve aprimoramento dos seus próprios conhecimentos originais, resposta talvez oriunda dos cursos serem de pouca carga horária e de maior praticidade. Ponto negativo, mas de pouca repercussão, é o resultado final

encontrado, em que 4% dos alunos acreditam que nenhum benefício foi identificado com os cursos realizados. Esta pode ser uma avaliação ocasionada talvez pela não escolha do curso desejado, o que poderia gerar desmotivação e descontentamento. Considera-se relevante, e ao mesmo tempo preocupante, que apenas 17% acredite que as chances para a entrada no mercado de trabalho foi aumentada. O que se infere de tal afirmação é que supõe-se que haverá dificuldades na busca pelo primeiro emprego, independente do curso técnico realizado.

Tabela 3 - Avaliação dos Cursos

Percepção dos Cursantes em Relação aos Cursos realizados	Quant.	%
Aprimorei meus conhecimentos;	160	39%
Aprendi uma nova profissão;	87	21%
Sinto-me capaz de trabalhar por conta própria;	32	8%
Aumentou as chances de ingressar no mercado de trabalho;	70	17%
Encontrei uma nova alternativa profissional	46	11%
Nenhum benefício foi identificado.	15	4%
TOTAL	410	100%

Fonte: O autor.

A situação de empregabilidade dos egressos do PSC tanto nos cursos realizados no Centro de Instrução Almirante Alexandrino, de acordo com as suas perspectivas, quanto o resultado do Exercício de Apresentação da Reserva (EXAR) é preocupante no sentido de que apenas 18% do total de respondentes estão empregados e gerando renda, que na economia formal ou informal, habilitado em um dos cursos do PSC, o que pode ser interpretado como não sendo efetivo o programa. Porém, a grande maioria, 64%, encontra-se empregado, fato que é positivo, independente da formação profissional que lhe foi designada, o que é corroborado com as competências desenvolvidas durante os cursos na medida em que os jovens passam a buscar informações e novos conhecimentos profissionais.

A competência pode ser "a capacidade de resolver um problema em uma situação dada. A competência baseia-se em resultados" (DELUIZ, 1996, p.19). O termo surge num contexto de crise do modelo de organização taylorista e fordista, mundialização da economia, exacerbação da competição dos mercados, exigências de melhoria da qualidade dos produtos e flexibilização dos processos de produção do trabalho. A autora argumenta que as competências são construídas ao longo da trajetória de vida profissional do trabalhador, o qual partilha de experiências e práticas coletivas.

Com relação às competências desenvolvidas durante os cursos profissionalizantes,

segundo a leitura realizada pelos próprios participantes, temos a seguinte ordem decrescente, com o número de votos e o percentual em relação ao total compilados na tabela 4. O sentimento do jovem com as suas possíveis competências adquiridas é muito importante para dar início à busca por sua autonomização e por papéis sociais da vida adulta. Ressalta-se, entre as respostas citadas, o descobrimento da ética profissional como um dos valores relevantes para o crescimento do jovem como cidadão cônscio de suas obrigações perante a sociedade, contribuindo para a busca do bem comum para todos.

Tabela 4 - Competências Desenvolvidas

Col.	Competências Desenvolvidas	Votos	%
1	Facilidade de comunicação e de desenvolvimento de tarefas em equipe;	106	12%
2	Iniciativa para buscar informações e novos conhecimentos profissionais;	99	11%
3	Ética profissional.	97	11%
4	Capacidade de improvisar em situações novas (criatividade e iniciativa);	76	8%
5	Determinação para enfrentar situações difíceis;	70	8%
6	Adquiriu independência e autoconfiança;	67	7%
7	Capacidade de reagir positivamente às críticas construtivas;	66	7%
8	Planejamento e organização do próprio trabalho;	63	7%
9	Capacidade de aprendizagem dos processos de trabalho da empresa;	62	7%
10	Capacidade de argumentar e negociar;	50	6%
11	Capacidade de formular metas e estratégias para gerir o próprio negócio;	44	5%
12	Comunicação e escrita;	41	5%
13	Compreensão de Textos; e	33	4%
14	Capacidade empreendedora e de gerenciamento.	28	3%
	TOTAL	902	100%

Fonte: O autor.

Outro ponto a ressaltar é o ganho reconhecido pelos jovens em relação à comunicação, escrita e compreensão de textos, o que se pode inferir é a melhora significativa no reforço escolar desses jovens cursantes, independente da carga horária de curso ser de apenas 160 horas-aula, no caso do CIAA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso país é um dos cinco maiores em extensão territorial e uma das oito maiores economias do mundo, mas ainda carece de uma educação básica de qualidade, independente se propedêutica ou profissional. Os desafios enfrentados pelos jovens são complexos. Estes recentemente foram reconhecidos como sujeitos de direitos, e não mais como em situações de

risco e/ou vulnerabilidade. Verifica-se o incremento pelo Estado nos últimos anos de políticas públicas educacionais afirmativas e universais para os jovens e não mais assistenciais a determinado grupo de risco.

Não existe apenas uma juventude. Como já visto, a palavra é ampla e complexa, principalmente marcada por fortes diferenças socioeconômicas e de estratificação social, onde o jovem tenta postergar a sua entrada na vida adulta e na busca de responsabilidades perante a sociedade civil. Porém, a grande maioria, filhos de uma classe trabalhadora com baixa remuneração, necessita trabalhar precocemente se sujeitando a atividades de baixa qualidade e remuneração. O panorama visualizado do futuro não modifica a situação atual, mesmo com a conclusão do ensino médio. Há os que desejam completar a formação em cursos técnicos, mas, também, temem o desemprego.

A saída da escola para o mercado de trabalho, para a assunção de papéis adultos e a inquietação pela quase impossibilidade de ascensão social por intermédio da educação geram uma fase muito difícil para o jovem. Acrescenta-se, no caso da maioria dos brasileiros, a carência de uma boa formação técnica que tenha respaldo no mercado regional de trabalho, com a garantia de continuada formação em serviço e a realização da cidadania plena e autonomia profissional e familiar.

Por estas razões, os jovens têm de ser um alvo prioritário das políticas públicas educacionais e promotoras do primeiro emprego. Não apenas porque eles são um coletivo heterogêneo e complexo, com especificidades e dificuldades próprias, mas também porque se trata de pessoas numa fase do ciclo de vida que permite maior alcance e eficácia das ações de reforço da sua empregabilidade. E, por outro lado, estando em sua maioria em início de carreira ativa, os efeitos destas ações são de longo prazo, quer na redução dos riscos de exclusão, quer na própria sustentabilidade do crescimento econômico. Desta forma, o potencial das políticas públicas para as juventudes e a relação custo benefício das mesmas devem garantir que a adequação à qualidade e à seletividade das intervenções estatais possam ser universais.

Acredita-se que a existência de vagas em instituições formais em quantidade não resolverá o problema da formação do jovem para o mercado de trabalho. A explicação mais plausível, e que pode evidenciar a pouca eficácia desse modelo formal formativo, é que o mercado de trabalho é quem realmente dita as regras para absorção dessa mão de obra entrante; ou até poder-se-á questionar sobre os cursos que estão sendo oferecidos não atenderem ao jovem, o que impacta a efetividade dessas políticas de formação profissional inicial.

Os cursos do Projeto Soldado Cidadão são regionais, existe uma relação tênue com o que se cursa e o mercado de trabalho local, mas nos dados analisados a situação efetiva de empregabilidade não foi correspondida. Constatou-se nas respostas, tanto dos egressos quanto dos alunos dos cursos do Centro de Instrução estudado, que as seguintes competências funcionais foram adquiridas, pelo menos na ótica dos respondentes: (i) facilidade de comunicação e de desenvolvimento de tarefas em equipe; (ii) iniciativa para buscar informações e novos conhecimentos profissionais; (iii) a ética profissional; (iv) a capacidade de improvisar em situações novas (criatividade e iniciativa); (v) determinação para enfrentar situações difíceis; (vi) adquiriu independência e autoconfiança; e (vii) a capacidade de reagir positivamente às críticas construtivas.

O PSC e a sua ligação com outros programas atuais de políticas públicas para a juventude e o primeiro emprego, como o Pronatec, tomam, por princípio, a educação técnica ampla para os jovens brasileiros da faixa etária de 18 anos, em especial aqueles que estão defasados ou que abandonaram o ensino médio por diversos motivos. Assim, faz-se necessária a busca pelo aumento do nível educacional dos atuais recrutas, visto que o grande percentual ainda se encontra no ensino fundamental, segundo dados da Diretoria do Serviço Militar. Ao final e em reposta a questão de estudo, o PSC contribui para a formação do jovem que presta o SMI em sua formação profissional inicial e na busca, em melhores condições, para o primeiro emprego.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. A. de. **Gestão municipal de políticas públicas dirigidas à juventude e possíveis aproximações com a promoção da saúde**. 2008. 189f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.335-351, maio/ago. 2004.

BOURDIEU, P. A "juventude" é apenas uma palavra. Entrevista a Anne-Marie Métailié. **Les jeunes et le premier emploi**. Paris: Association des Ages, 1978.

BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. 1. ed. 2. reimpressão São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p.129-148.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos

interesses da juventude. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 14 jul. 2010. Publicação original.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília, DF: SGPR, 2011.

BREIA, C. C. **Análise do programa nacional de primeiro emprego do governo Lula**: Programa Soldado Cidadão. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2009.

CASTRO, M. G. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.275-303.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes. **Rev. bras. estud. popul.**, Rio de Janeiro, v.19, n.2, p.19-46, jul./dez. 2002.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. P. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: Ed. Unesp, 2008. (Paradidáticos. Série Cultura).

CHAVES JÚNIOR, E. O. Políticas de juventude: evolução histórica e definição. *In*: SHOR, N.; MOTA, M. S. F. T.; BRANCO, V. C. (Org.). **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento**, Brasília, DF, n.1, p.41-48, ago. 1999.

CUNHA, E. P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. *In*: CARVALHO A. *et al*. (Org.). **Políticas públicas**. 1. ed. 2. reimpressão Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p.11-26.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.22, n.2, p.15-21, maio/ago. 1996.

FREITAS, A. S. de; NUNES, C. B.; SILVA, S. C. R. da. As novas formas de governo das juventudes: desemprego e violência nas políticas públicas. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.37, n.2, p.39-48, maio/ago. 2011.

FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

FRESNEDA, B. Transição da escola para o trabalho e estratificação social. **Revista Segurança Urbana e Juventude**, Araraquara, v.2, n.1-2, 2009. 18p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Brasil em números**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. v.18.

KERBAUY, M. T. M. Política de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.10, n.18/19, p.193-203, 2005.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Revista da Formação Profissional Boletim Técnico do SENAC**, Curitiba, v.1, p.19-29, maio/ago. 1999.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária).

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. *In*: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.9-51.

PAIS DE ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AVALIAM A INTERFERÊNCIA DO USO DE REDES SOCIAIS DIGITAIS NA ROTINA ESTUDANTIL DOS FILHOS

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues [1]
Hozana dos Santos Silva [2]

RESUMO

Devido à possibilidade das redes sociais digitais representarem ambientes nos quais conflitos podem ocorrer, além da possibilidade de interferência no tempo e na qualidade da vida escolar, este trabalho, caracterizado como uma pesquisa de campo, qualitativa e quantitativa e de corte transversal, por intermédio da aplicação de um questionário, teve como objetivo investigar qual a avaliação de pais de estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB como eles avaliavam a gestão do uso das redes sociais dos filhos através de dois pontos: o modo como os filhos usam as redes sociais e se este uso interferia na rotina e rendimento escolar. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes acredita que os filhos usam bem as redes sociais (78,7%), justificando que o uso destas redes ocorre de forma monitorada (23,4%), consciente (19,3%), como entretenimento e comunicação (14,8%) e também são utilizadas como ferramentas para auxílio escolar (12,7%). Igualmente, a maior parte dos pais (64,15%) afirmou que o uso das redes sociais não interferia na rotina estudantil e no rendimento acadêmico dos filhos(as), principalmente porque avaliaram que a ação de estudar se sobressaia. Deste modo, ocorre a gestão eficaz dos horários de estudo (26,47%) e também, porque os filhos(as) estão em constante observação e orientação (26,47%). O presente estudo sugere que os pais possam ter um momento de troca de experiências sobre os processos de gestão de redes sociais, fomentando o desenvolvimento de habilidade e a segurança para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos.

Palavras-chave: Estudantes de cursos técnicos integrados, Redes Sociais, Pais, Gestão.

INTRODUÇÃO

As redes sociais digitais revolucionaram o campo da comunicação à distância, aproximando as pessoas não somente pela voz, mas também por inúmeros tipos de mídias digitais. Todavia, esses espaços digitais também podem representar ambiente de conflitos, como agressões de perfis falsos, exposição da vida íntima de usuários sem o consentimento prévio ou um meio de propagação de fake news, de modo a interferir nas decisões de pessoas e grupos.

[1]Psicólogo do IFPB – campus Campina Grande; Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes (UFPB), icaro.rodrigues@ifpb.edu.br;
[2]Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPB – campus Campina Grande, santoshozana6@gmail.com.

Portanto, este trabalho[3], caracterizado como uma pesquisa de campo, de corte transversal, qualitativa e quantitativa, por meio de um questionário, teve como objetivo investigar o modo como os pais de estudantes participantes da pesquisa avaliam como seus filhos usam as redes sociais e se este uso interfere na rotina e rendimento escolar.

Os resultados mostram que os pais participantes da pesquisa avaliam que sues filhos usam bem as redes sociais, de modo que não há interferência na rotina e no rendimento escolar dos jovens.

METODOLOGIA

Devido ao tema investigado pela pesquisa ter compreendido como os pais/responsáveis de estudantes matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB - campus Campina Grande gerenciam o uso das redes sociais dos seus filhos/dependentes, um tema com poucos estudos, a presente pesquisa pode ser definida como exploratória. Um estudo exploratório tem como objetivo examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado ou sobre o qual se tenham muitas dúvidas, ou também quando se pretende pesquisar sobre áreas e temas em outras perspectivas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Quanto à abordagem do problema, a presente pesquisa pode ser definida como qualitativa e quantitativa. Richardson *et al*. (2012) descrevem o método quantitativo como aquele caracterizado pela coleta de informações e o tratamento destas por intermédio de técnicas estatísticas, cujas metas são garantir da precisão dos resultados, evitar distorções na análise e interpretação dos dados e possibilitar uma margem de segurança sobre as inferências. Já o método qualitativo procura entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON *et al*., 2012).

No tocante ao calendário de pesquisa, ela se caracterizou como transversal, devido à investigação estar inserida em um período delimitado dentro do ano de 2019 (a aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de maio e junho). Como afirma Gray (2012), no estudo transversal, os dados são coletados em um momento como uma espécie de fotografia.

[3] Este trabalho apresenta parte dos resultados da Pesquisa "A família e a gestão do uso das redes sociais de estudantes de cursos técnicos integrados do Instituto Federal da Paraíba – campus Campina Grande", aprovado pelo Programa INTERCONECTA – 2020 do IFPB.

Quanto aos procedimentos, definiu-se metodologicamente como uma pesquisa de campo. Neste tipo de pesquisa, o objeto foi abordado nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem (SEVERINO, 2007). O estudo teve como campo de pesquisa o IFPB – Câmpus Campina Grande.

A população de estudo foram os pais/responsáveis de estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB - Câmpus Campina Grande no ano letivo de 2019. Neste ano letivo contabilizaram 26 turmas de cursos técnicos integrados, com uma média de 37 alunos por turma, totalizando aproximadamente 962 estudantes. Buscou-se uma amostragem de aproximadamente 5% de cada turma, ou seja, 50 pais/responsáveis. Contudo, obteve-se a participação de 47 pais/responsáveis. Foram incluídos todos os pais/responsáveis de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB - Câmpus Campina Grande no ano letivo de 2019 que devidamente preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo excluídos aqueles que não preencheram e assinaram devidamente o referido termo.

Neste estudo foram levados em consideração os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, preconizados pelas Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo os direitos e deveres dos participantes (BRASIL, 2013, 2016).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicados presencialmente durante os Plantões Pedagógicos e também durante os atendimentos aos pais no setor da Coordenação de Assistência ao Estudante do IFPB – Câmpus Campina Grande. Em alguns momentos foi necessário que a equipe da pesquisa preenchesse o questionário pelos pais, que respondiam oralmente, devido à inexistência de apoio para os participantes, ou dificuldade na velocidade na escrita.

Richardson *et al*. (2012) esclarecem que esse instrumento possibilita a descrição de características e a medição de determinadas variáveis de um grupo social. No caso do uso de perguntas abertas, estas permitem que o entrevistado possa respondê-las com mais liberdade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para se pesquisar sobre a indisciplina discente no espaço escolar é necessário compreender os diversos pontos que a permeiam. Em relação ao conceito, Parrat –

Dayan (2009) define indisciplina como infração a um regulamento interno, falta de civilidade e agressão às boas maneiras, além de corresponder à manifestação de um conflito.

Gotzens (2003) destaca que existem três tipos de conhecimento sobre disciplina escolar que um educador deve ter: o conhecimento científico, o legal-administrativo e o contextualizado (Quadro 1).

Quadro 1 – Tipos de Conhecimento Sobre Indisciplina

Tipos de Conhecimento	Descrição do conhecimento
Científico	Conceito, modelos, recursos e estratégias para lidar com indisciplina.
Legal-Administrativo	Leis, decretos, regulamentos, comissões e organismos que atuam sobre o tema.
Contextualizado	Conhecimento sobre o aluno, o currículo, o próprio professor, a escola e o ambiente sociofamiliar.

Fonte: Gotzens (2003)

A indisciplina também pode ser desencadeada por vários fatores. Vasconcellos (1997) mostra que ela é um processo que agrega muitos fatores: o desinteresse do aluno (um exemplo comum nesse sentido são as mídias digitais que muitas vezes são mais atrativas que o ambiente escolar); a família quando não consegue educar os filhos(as) a fim de conseguirem administrar impulsos; a escola quando não fornece ao professor apoio pedagógico e a influência da desorganização da sociedade (por exemplo, quando, de modo paradoxal, incentiva o uso da liberdade sem medir as consequências e, ao mesmo tempo, cobra responsabilidade).

Mais especificamente a respeito da influência da sociedade no comportamento de estudantes, destacam-se as redes sociais. Neste âmbito, a pesquisa de Carrano (2017) com discentes e docentes de uma escola pública de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro constatou que os alunos, quando entram na internet, primeiramente acessam as redes sociais (55,4%), geralmente com uma frequência de mais de 11 horas semanais para acessar estas redes; reservam apenas um pequeno espaço de tempo (4,1%) para realizarem pesquisas escolares; em sua maioria navegam para tratar de questões pessoais (78%); além do mais consideram que o uso destes ambientes pela instituição escolar poderia melhorar o desempenho dos estudantes (55%), considerando que estes espaços são subutilizados pela escola.

Até mesmo os próprios jovens consideram que o uso da internet tem pontos negativos (Figura 1).

Figura 1 – Desvantagens do uso da internet

Desvantagens do uso da internet	Frequências	Porcentagens
Pode viciar	265	49,81%
Pode ser perigoso	256	48,12%
Falta de contato com a pessoa	229	43,04%
Limitações para se expressar	204	38,34%
Nenhuma	56	10,52%

Fonte: Spizziri *et al*. (2012)

Spizziri *et al*. (2012) realizaram uma pesquisa com 534 adolescentes, entre 12 e 17 anos, de escolas públicas e privadas e buscaram investigar as diferentes formas do uso da internet pelos adolescentes. Os participantes destacaram a possibilidade de viciar (49,81%) como principal desvantagem do uso da internet; a periculosidade do ambiente virtual (48,12%); a falta de contato com a pessoa com quem se comunica (43,04%) e as limitações para se expressar (38,34%).

Os desafios virtuais também se apresentam como ameaça à integridade física e emocional dos usuários jovens. O homem-pateta (Figura 2) é um caso recente de desafio virtual que deixou em alerta familiares e autoridades policiais e da justiça. Um homem maquiado do personagem pateta, por meio de um perfil de rede social, atrai a atenção de crianças, e as induz, por meio de mensagens privadas, a participar de desafios com o intuito de machucá-las, por exemplo, ao pedir que as crianças coloquem sabão em pó nos olhos, para que eles fiquem azuis; ao incentivar o vício em cigarros e também dar sugestões de suicídio (DENÚNCIAS…, 2020).

Figura 2 – Homem-pateta



Fonte: DENÚNCIAS…, 2020

Outro ponto a ser destacado se refere ao período de pandemia de Covid-19 pelo qual a humanidade tem enfrentado. Diante dessa conjuntura, um estudo realizado com 212 estudantes de graduação suíços, buscou investigar múltiplas dimensões das redes sociais (interação agradável, amizade, apoio social e co-estudo) e indicadores de saúde mental (depressão, ansiedade, estresse e solidão) antes e durante a crise sanitária em abril de 2020 (ELMER; MEPHAN; STADFELD, 2020).

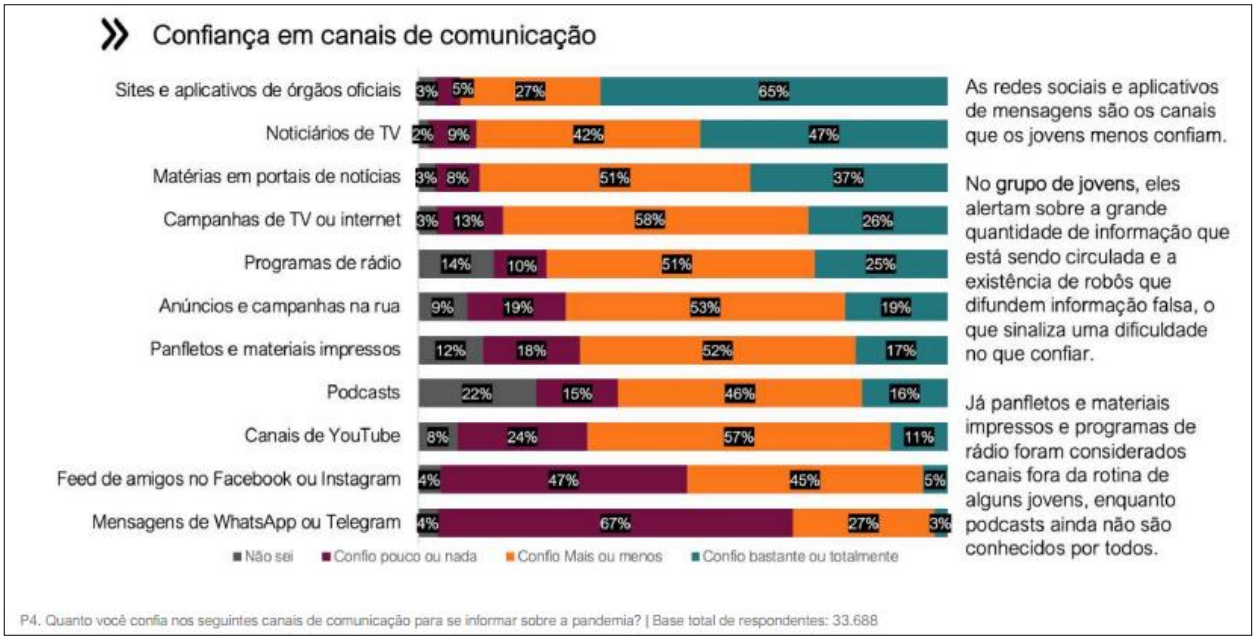
Os resultados apontaram que um número maior de estudantes passou a estudar sozinhos, pois as redes de interação e de apoio tornaram-se mais escassas. No que tange à saúde mental, os níveis de estresse, ansiedade, solidão e os sintomas depressivos pioraram. Os estressores, inicialmente voltados para o medo de perder a vida social, foram substituídos pela preocupação com saúde, família, amigos e com o próprio futuro (ELMER; MEPHAN; STADFELD, 2020).

Ainda no mesmo contexto, a Pesquisa: Juventudes e Pandemia do Coronavírus, realizada em junho 2020, investigou a percepção de jovens de diferentes regiões, vivências e realidades sociais, sobre a pandemia, seu contexto, os efeitos em suas vidas e na sociedade. No quesito confiança em canais de comunicação, os participantes ressaltaram que as redes sociais e aplicativos de mensagens são os canais que os jovens menos confiam, quando buscam informações a respeito da pandemia (Figura 3):

> Os que tem mais rejeição são justamente os meios mais fáceis de propagar Fake News e que os jovens sabem, que é por WhatsApp e Telegram, ou Facebook e Instagram. (...) Já os outros, Youtube, Podcast, jornais na rua e campanhas de TV e internet, eu acho que está sendo uma procura muito importante para se informar quando esses

> canais são especializados. É um youtuber que é infectologista, que é microbiologista que faz live sobre isso. É um podcast sobre ciência que fala sobre epidemiologias no mundo. São sites confiáveis. Esse 'confio mais ou menos' é uma expressão geral. (PESQUISA…, 2020).

Figura 3 – Confiança em Canais de Comunicação



Fonte: PESQUISA…, 2020

Além dessas questões expostas sobre o uso das redes sociais, esse ambiente virtual também é utilizado para dizer o que se pensa da escola. A pesquisa de Miranda, Carvalho e Pacheco (2015) analisou postagens de estudantes em páginas do *Facebook* que tratavam de assuntos relacionados à escola, e identificou que os jovens utilizam as redes sociais para expressar o que acham desta instituição. Nesta rede, o aparente descompasso entre os objetivos da escoa e os interesses dos alunos era ressaltado. Essas postagens tinham como objetivo causar a sensação de pertencimento e provocar risos. Além do mais, elas acabavam sendo comentadas e compartilhadas por outros usuários que não pertenciam ao grupo específico escolar onde foi exibida.

Frente a essa situação, muitas vezes as ações das instituições de educação dos pais não são eficientes, como se observa numa pesquisa de viés psicanalítico, a qual ressalta que pais e professores se queixam de não conseguir gerir o comportamento dos filhos/alunos, pois estes ficam conectados aos aparelhos e às redes sociais durante muito tempo. Para lidar com essa situação, a escola frequentemente proíbe o uso de aparelhos celular no espaço físico escolar. Contudo, não conseguem obter êxito já que os discentes continuam a usá-los, pois não conseguem se desapegar do que lhes é prazeroso (LIMA, 2015).

Neste contexto, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como um documento normativo que busca definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens básicas que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

As tecnologias digitais e a computação são temas presentes na BNCC, tendo em vista que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano, impactando o modo de funcionamento da sociedade. Assim:

> Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 61).

Ainda, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a cultura digital apresenta forte apelo emocional, induzindo a respostas imediatas, dando privilégio a análises sem profundidade, que se diferencia da forma de dizer e argumentar que são característico do cotidiano escolar. Para tanto, faz-se imprescindível que a escola estimule a reflexão e a análise aprofundada, além da atitude crítica diante das ofertas de mídias digitais. Entretanto, a instituição escolar também precisa incorporar as novas linguagens, promovendo novas formas de interação, aprendizagem e compartilhamento de significados entre docentes e estudantes. Além disso, precisa favorecer uma formação baseada nos direitos humanos e na democracia, trabalhando pela desnaturalização de qualquer forma de violência (BRASIL, 2018).

Neste sentido, Lück (2009) defende a gestão da disciplina escolar, como missão voltada para dois aspectos: melhorar o desempenho na aprendizagem e formar o estudante ao convívio social. Destaca também que o conceito de gestão disciplinar não equivale ao ensino de um comportamento dócil, silencioso ou de perfeição estética, pois nem sempre comportamentos com essas características são sinônimos de desenvolvimento do estudante, mas associa a disciplina ao fomento da capacidade de apreensão e resolução de problemas que envolvem determinados objetivos.

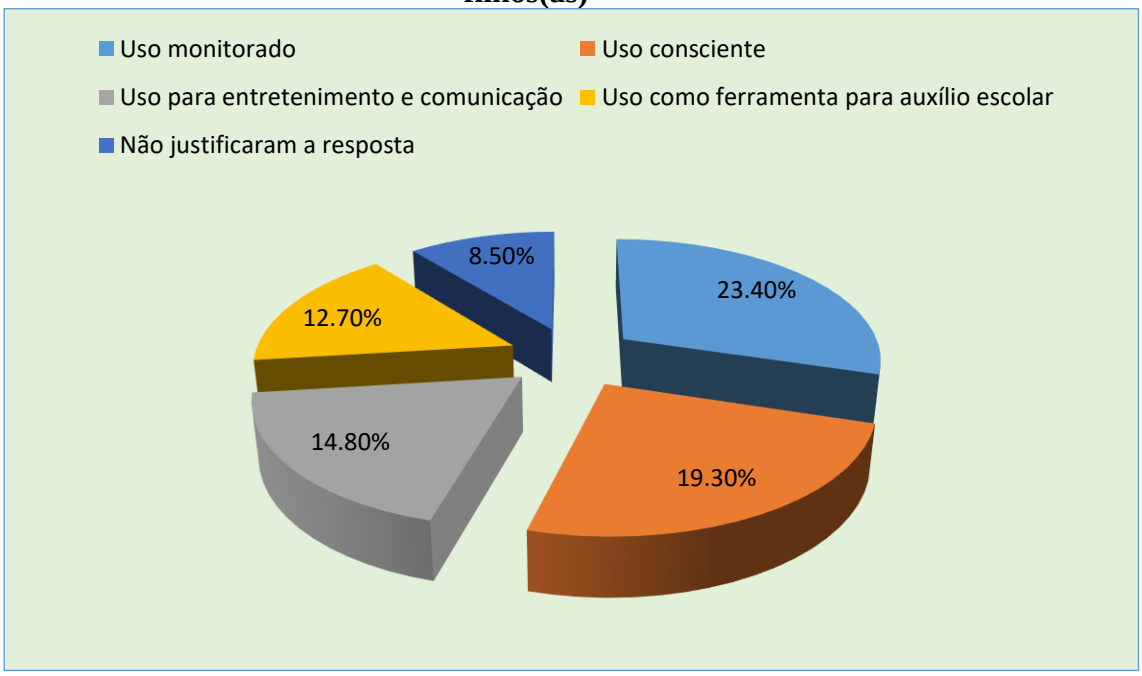
Mediante as definições e a aplicação dos termos indisciplina e gestão, compreende-se que a gestão do uso das redes sociais digitais não é equivalente à repressão ou autoritarismo, de modo a desconsiderar a autonomia de pensamento e ação dos estudantes, mas um meio de educar os jovens a conduzir o próprio comportamento para que este contribua de forma eficaz nas suas relações sociais e com o processo de ensino e de aprendizagem. Revela-se a função democrática e dialógica em que a gestão escolar está inserida. Conteúdos e comportamentos se entrelaçam neste aspecto da gestão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A quinta pergunta do questionário objetivou sondar os pais/responsáveis se eles avaliavam positivamente o uso das redes sociais pelos filhos.

No que se refere ao bom uso, percebido pela maioria dos participantes (78,7%), identificou-se as seguintes categorias que justificavam o uso adequado das redes sociais pelos filhos(a): uso monitorado (23,4%), uso consciente (19,3%), entretenimento e comunicação (14,8%), ferramentas para auxílio escolar (12,7%). Além disso, 8,5%, não justificaram as respostas.

Figuras 4 – Justificativas dos pais sobre o uso adequado das redes sociais pelos filhos(as)



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A categoria **uso monitorado** (23,4%) refere-se ao uso supervisionado das redes sociais pelos pais, pela qual são estabelecidos horários e limites de acesso, mostrando a necessidade de conciliar o uso da internet com os estudos. Como exemplo, cita-se: “Sim, tanto eu, quanto a mãe dele procuramos controlar os horários que ele pode acessar as redes sociais para que isso não o prejudique nos estudos (P32)” e “Só consigo administrar bem se estiver sendo monitorado. Caso contrário, vejo uma prioridade em seu acesso (P25)”.

A constante vigilância também é expressa pelo participante 22: “Usa. Imponho limites de tempo, tenho acesso as redes sociais deles, sempre estamos vigiando.” e P35: “Sim. Porque ela me permite administrar as contas dela.”

Na categoria **uso consciente** (19,3%), ressalta-se o uso das redes sociais de forma madura e segura, não se expondo muito, evitando situações desagradáveis, assim como sem que haja interferência nas atividades laborais, como, por exemplo: “Sim. Observo que ele usa de forma saudável, sem compulsão (P16)” e “Sim, pois usa apenas o necessário (P17)”.

Já na categoria **entretenimento e comunicação** (14,8%) revela que as redes sociais são utilizadas para se comunicar com amigos e familiares, assim como facilitam a troca de informações sobre atividades acadêmicas. Como cita o participante P28 “Sim. Minha filha usa as redes sociais tanto para a comunicação, como uma ferramenta de estudo” e “[...] assitir filme” (P18). Como ferramenta de comunicação, destaca-se a chamada de aplicativos de transporte como descreveu P27: “[...] por exemplo, agora usou para chamar um carro para mim”.

A categoria **ferramentas para auxílio escolar** (12,7%) trata do uso das redes sociais pelos filho(as) como recurso que facilita os estudos, por exemplo, na realização de pesquisas escolares: “Sim, com certeza para fazer suas tarefas da escola.” (P24) e também “[...] ela faz muita pesquisa sobre o estudo dela” (P37).

Também 8,5% citaram que os filhos(as) usam bem as redes sociais, mas não justificaram suas respostas.

Em relação aos pais/responsáveis que consideraram que seu(a) filho(a) não usa bem (21,3%), destacou-se (Figura 5): uso inconsequente e excessivo (17,1%), uso dirigido para entretenimento (2,1%) e orienta sobre o uso abusivo, mesmo não tendo conhecimento sobre o assunto (2,1%).

Figuras 5 – Justificativas dos pais sobre o uso inadequado das redes sociais pelos filhos(as)



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A categoria **uso inconsequente e excessivo** (17,1%) mostra o uso sem controle das redes sociais, que se torna uma atividade repetitiva, levando o(a) jovem a deixar de cumprir com as tarefas domésticas e influenciando o baixo rendimento escolar, como revelam os participantes: "[...] perdi muito tempo vendo besteira e não me ajuda nos afazeres domésticos (P21)" e também "Minha filha não tem limite nas redes sociais (P34)".

Também se destacou a imprudência no uso das redes sociais, por meio da exposição de muitas informações pessoais, não dimensionando o impacto que pode causar, como ressalta P31: "Imatura, pois se expõe muito nas redes sociais, com ideias, fotos, carências sobre autoestima e problemas pessoais".

Na categoria **uso dirigido para entretenimento** (2,1%), em oposição aos pais que afirmaram que os filhos administravam bem o uso das redes sociais, observa-se que o mau uso das redes sociais está direcionado aos jogos: "[...] ele gosta mais de jogos" P46.

A última categoria a ser indicada foi a do familiar que orienta sobre o uso abusivo, mesmo não tem conhecimento sobre o assunto (2,1%). Nesta subcategoria, identifica-se que mesmo não fazendo uso das redes sociais e não possuindo um conhecimento sobre tal conteúdo, mas por conviver e observar as pessoas no meio em que vive, percebe que o uso inadequado interfere negativamente na vida do indivíduo,

como destaca P1: “Não, pois sou analfabeta, normalmente oriento sobre o uso abusivo do aparelho.”

A questão de número 6 perguntou aos pais se eles avaliavam que o uso das redes sociais interferia na rotina de estudos e no rendimento acadêmico dos filhos.

Observou-se que a maior parte dos pais/responsáveis pelos jovens estudantes (64,15%) afirmou que o uso das redes sociais não interferiam na rotina estudantil e no rendimento acadêmico dos filhos(as), como se percebe na Figura 6, principalmente porque avaliaram que **a ação de estudar se sobressai ao uso destas redes**, deste modo ocorre a gestão eficaz dos horários de estudo (26,47%).

Na mesma proporção, outro fator que justifica essa não interferência é devido aos filhos(as) estarem em **constante observação e orientação** (26,47%), como se pode verificar nessa resposta enquadrada nestas duas últimas categorias: “Não [interfere]. Tem horários e regras estabelecidos ... Se não estiver bem na escola; redes sociais são cortadas.” (P44).

Outras duas categorias justificam que **tanto o celular quanto as redes sociais dos filhos(as) são dirigidas ao estudo** (17,65%), além da **falta de tempo para usar o celular** (5,89%).

Percebe-se, então, que essas categorias são complementares umas das outras, já que para que os aparelhos celulares estarem direcionados aos estudos, pois para que a ação de estudar se sobressaía ao uso das redes sociais, não sobrando tempo para o uso do celular, é fundamental que a família esteja em constante observação e vigilância, como se observa na resposta ambivalente do Participante 32: “Negativa, pois muitas vezes tem que pegar o celular dela para ela estudar. Positivo é porque ela pode se comunicar com os colegas a distância e acertar coisas de atividades.” Essa resposta revela que a gestão do uso das redes sociais não é perfeita, requerendo a constante observação da família e o reconhecimento de que estes recursos tecnológicos podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, 23,52% não informaram justificativa sobre como as redes sociais não interferiam na vida dos jovens estudantes.

Outra parcela (32,07%) acredita que o uso das redes sociais interfere na rotina estudantil e no rendimento acadêmico dos filhos(as), de modo negativo (82,36%) e também positivamente (17,64%).

No âmbito negativo, a principal causa seria a **perda de foco nos estudos** (42,86%), como ressalta P35 ao dizer que “[s]im, ela fica jogando e não estuda, nem

descansa.” e P36: “Em parte. À noite, quando ela está no whatsapp para se desestressar dos estudos ela usa para conversar com os colegas e faz com que ela perca o foco”.

Sobre a perda de foco, a antropóloga Anber Case adverte que os indivíduos não mais dedicam tempo a si mesmos, mas, desde o despertar, o dia fica tomado pelas notificações do telefone ou do computador. Um dos problemas dessa conexão intermitente seria a pouca memorização das ações diárias. Para Case o celular é o novo cigarro, pois é utilizado para evitar o tédio (KAYSER, 2017).

Neste mesmo âmbito, uma pesquisa com adolescentes portugueses verificou-se que há uma correlação significativa entre o tempo de ecrã[4] e os conflitos pelo uso excessivo de internet (r=0,365) (MATOS; GASPAR; GUEDES; TOMÉ; BRANQUINHO, 2019). Portanto, os conflitos entre familiares é um fator que pode predizer que há problemas na gestão do uso das redes sociais, revelado, por exemplo, pela perda de foco nos estudos. Assim, o fato da **família ter que gerenciar o uso das redes sociais** também é avaliado como aspecto positivo diante da interferência do uso das redes sociais (21,43%): “Um pouco. Coloco limite de tempo para que estude”. (P18).

O **prejuízo à saúde mental e física** (14,29%), a **interferência no rendimento escolar** (7,14%) e **na relação de confiança entre pais e filhos** (7,14%) foram igualmente exemplos de como as redes sociais podem interferir na vida do jovem estudante. Informa-se também que 7,14% dos participantes não justificaram como ocorre esta interferência negativa das redes sociais na vida acadêmica dos filhos(as).

Além do mais, 17,54% ressaltaram que a interferência das redes sociais sobre os filhos era positiva, ao **usá-las para atividades escolares** (66,57%), também por **contribuir para a diminuição do estresse** (33,33%).

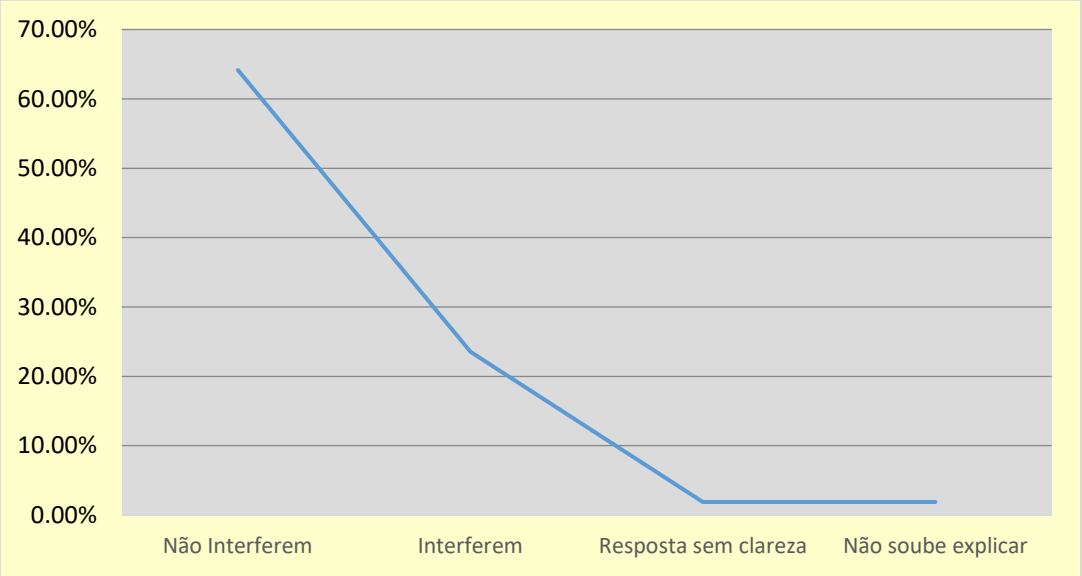
Na mesma frequência, uma resposta não ficou clara (1,89%) e outro participante informou não saber explicar sobre a existência, o não, de interferência das redes sociais sobre os(as) filhos(as).

De modo geral, nota-se que o relacionamento entre pais e filhos é basal para o uso com responsabilidade das redes sociais digitais. Um estudo longitudinal com 13.929 jovens verificou que a parentalidade positiva melhora vários aspectos da saúde e bem-estar na idade adulta jovem. Os resultados desta pesquisa sugerem que quando o relacionamento parental está associado a maior satisfação propicia-se maior bem-estar

4Tela do aparelho de mídia.

emocional, menor risco de doença mental, de distúrbios alimentares, de excesso de peso ou obesidade e uso de maconha. Em menor grau, uma maior autoridade dos pais e o jantar familiar regular também foram associados a um maior bem-estar emocional dos filhos, menos sintomas depressivos, menor risco de comer demais e certos comportamentos sexuais (CHEN; HAINES; CHARLTON; VANDERWEELE, 2019).

Figura 6 – Interferência do uso das redes sociais na rotina e no rendimento escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avalia-se que os objetivos do trabalho foram atingidos, na medida em que se observou que os pais de alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB - campus Campina Grande, participantes da pesquisa avaliam, em sua maioria, que os seus filhos(as) usam com assertividade as redes sociais, além do mais, o uso delas não traz interferências para a vida escolar (rotina e rendimento).

O presente estudo reforça a necessidade de acompanhamento dos pais sobre o uso das redes sociais dos seus filhos(as), tendo em vista que esse processo de gestão representou, para a maior parte dos pesquisados, um caminho para o desempenho satisfatório no processo de ensino-aprendizagem.

Uma ação resultante deste projeto poderia se desenvolver por meio de um momento de troca de experiências entre os pais dos estudantes, pois é muito comum que alguns deles se sintam impotentes no processo de gestão do uso de redes sociais digitais,

permitindo que estes visualizem possibilidades de êxito na educação familiar para o uso assertivo das redes sociais por seus filhos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Resolução 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**. Brasília. 24 maio 2016.

BRASIL. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**. Brasília. 13 jun. 2013.

CARRANO, Paulo Cezar Rodrigues. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p395. Acesso em: 19 jan. 2018.

CHEN, YING; HAINES, JESS; CHARLTON, BRITANNY M.; VANDERWEELE, TYLER J. Positive parenting improves multiple aspects of health and well-being in young adulthood. **Nature Human Behavior**. v.3, jul. 2019, p. 684-69. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332900382_Positive_parenting_improves_multiple_aspects_of_health_and_well-being_in_young_adulthood. Acesso em: 16 set. 2019.

DENÚNCIAS contra homem-pateta chegam às autoridades no Brasil. **R7**, 26 jun., 2020. Disponível em: https://noticias.r7.com/cidades/denuncias-contra-homem-pateta-chegam-as-autoridades-no-brasil-26062020. Acesso em: 30 ago. 2020.

ELMER, Timon; MEPHAN, Kieran; STADFELD, Christoph. Students under lockdown: Assessing change in students' social networks and mental health during the COVID-19 crisis. **PsyArXiv**, 6 maio 2020. DOI: https://doi.org/10.31234/osf.io/ua6tq. Disponível em: https://psyarxiv.com/ua6tq/. Acesso em: 13 jul. 2020.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar:** prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KAYSER, Belén. Amber Case: “O celular é o novo cigarro: se fico entediada, dou uma olhada nele. Está nos escravizando”. **El País**, Madri, 08 dez. 2017. Tecnologia. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/05/tecnologia/1512483985_320115.html. Acesso em: 17 set. 2019.

LIMA, Nádia Laguárdia de. *et al*. Psicanálise, Educação e Redes Sociais Virtuais: escutando os adolescentes na escola. **Estilos da clínica**. São Paulo, v. 20, n.3, set./dez. 2015, p. 421-440. Disponível em: www.periodicos.usp.br/estic/article/download/117763/115409. Acesso em: 18 jan. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MATOS, Margarida Gaspar de; GASPAR, Tânia; GUEDES, Fábio Botelho; TOMÉ, Gina; BRANQUINHO, Cátia. Os Adolescentes Portugueses, a Internet e as Dependências Tecnológicas. **RPCA**, v. 10, n. 1, **JCAP**, v. 10, n. 1, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/38156. Acesso em: 16 set. 2019.

MIRANDA, Luciana A. de; CARVALHO, Manuela Azevedo; PACHECO, Lílian Miranda Bastos. As Relações na Escola na Era Digital: descompassos, descontextos. **Pedagogia em Foco**. v. 10, n. 4, p. 185-200, jul./dez. 2015. Disponível em: http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/160. Acesso em: 15 jan. 2018.

PARRAT-DAYAN, Silva. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2009.

PESQUISA: JUVENTUDES E PANDEMIA DO CORONAVÍRUS. Relatório de resultados, jun. 2020. Conselho Nacional de Juventude (Conjuve). Disponível em: https://www.juventudeseapandemia.com/. Acesso em: 23 jul. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al*. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández Sampieri; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SPIZZIRI, Rosane Cristina Pereira; WAGNER, Adriana; MOSMANN, Clarisse Pereira; ARMANI, Ananda Borgert. Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas. **Psicologia Argumento.** v.30, n. 69, p. 327-335, abr./jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23288. Acesso em: 14 mar. 2019.

VASCONCELLOS, Celso. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. Série Idéias, n. 28. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf. Acesso em: 22 maio 2009.

PALEONTOLOGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ABORDAR O GRUPO ARCHOSAURIA

Glauber Henrique Borges de Oliveira Souto [1]
Narita Renata de Melo Seixas [2]
Carina Ioná de Oliveira Torres [3]
Larissa Belízia Baracho de Oliveira [4]

RESUMO

O conhecimento paleontológico apresenta-se de forma limitada no ensino de ciências e biologia devido à falta de ferramentas que auxiliem na difusão desta temática, além do fato de que esse tipo de informação se restringe a ambientes de ensino não formais, como museus e centros de pesquisas, o que corrobora para a formação de idealizações equivocadas acerca das relações entre os atuais grupos de animais e os extintos. Perante isso, o objetivo deste trabalho foi aplicar uma sequência de atividades para explorar a origem e evolução do grupo Archosauria, dentro do ensino de ciências na educação básica. A pesquisa ocorreu com duas turmas de 7º ano do ensino fundamental II B de uma escola municipal situada em Natal, RN. As atividades desenvolvidas foram organizadas em 04 etapas: I) produção de mapas mentais sobre os dinossauros; Aula expositiva e dialogada sobre o grupo Archosauria e períodos geológicos com auxílio de uma linha do tempo na forma de museu expositivo; III) exposição e discussão de um cladograma explorando a história evolutiva do grupo explorado e; IV) aplicação de um questionário avaliativo. Diante dos resultados obtidos, verificou-se o potencial das atividades desenvolvidas para a aprendizagem dos estudantes sobre o grupo Archosauria, levando em consideração as concepções prévias estabelecidas pelo meio cultural em que os mesmos se encontravam. Por fim, salienta-se a relevância de atividades didáticas diversificadas são eficazes e podem contribuir para uma aprendizagem satisfatória em temas de paleontologia na educação básica.

Palavras-chave: Paleontologia; Ensino de Ciências; Archosauria; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A paleontologia é uma ciência fundamentada nos estudos dos indícios da vida pré-histórica na Terra, conservados em fósseis. Tal área é prevista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dentro do eixo “Vida e Ambiente” e tem a função de possibilitar uma visão holística acerca dos conteúdos ligados à origem da vida e evolução, considerando a existência

[1]Professor orientador: Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, glaubersouto@gmail.com.
[2]Graduando do Curso de Ciências Biológicas, do Centro Universitário Facex - UNIFACEX, narita.seixas19@gmail.com;
[3]Graduando do Curso de Ciências Biológicas, do Centro Universitário Facex - UNIFACEX, carinaiona.torres@gmail.com;
[4]Graduando do Curso de Ciências Biológicas, do Centro Universitário Facex - UNIFACEX, larissaceleron@gmail.com.

dos fósseis, seus processos de formação, tipologias e a ocorrência destes no Brasil (BRASIL, 1997). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os assuntos relacionados à Paleontologia são inseridos no eixo "Terra e Universo" uma vez que, os fósseis são explorados em conexão com os conteúdos de geociências, como os "tipos de rochas" (principalmente a rocha sedimentar). De acordo com a BNCC esta área ainda pode ser trabalhada no eixo "Vida e Evolução" quando são tratadas as "ideias evolucionistas" (2018). Assim, entende-se que a Biologia e a Paleontologia são áreas afins que possibilitam a elucidação de questões relativas à história evolutiva dos grupos de seres vivos atuais, além de auxiliar na compreensão dos tempos em que os ecossistemas se consolidaram (BRASIL, 1997; CARVALHO, 2010).

No entanto, o ensino de ciências e/ou biologia na educação básica não oferece bases estruturadas para se difundir o conhecimento paleontológico, uma vez que são apresentadas visões que desassociam os grupos atuais dos extintos, contribuindo, assim, para estruturação de concepções equivocadas a respeito do assunto. Grimes e Schroeder (2011), ressaltam que o processo de ensino aprendizagem nas Ciências Naturais é mais significativo quando o aluno se torna capaz de comparar e distinguir os modelos de seres vivos trabalhados e não simplesmente decorar terminologias e conteúdos ministrados de forma desconexa. O estudante necessita aprender a considerar o saber histórico para edificar seus conhecimentos, de forma a elaborar conceitos a partir de suas experiências perceptivas e investigativas, levando-o a não repetição informações rasas, como ocorre no ensino de Paleontologia atualmente nas redes básicas de ensino (ALMEIDA et al., 2013; CHAVES et al., 2011).

O grupo Archosauria é dos mais representativos da classe Reptilia, uma vez que reúne membros de clados como Crocodylia e Dinosauria, estando inseridas neste último as Aves. O grande "boom" em termos de diversidade e distribuição desses táxons, ocorreu durante a era Mesozóica, período geológico em que pode ser facilmente observado uma grande variedade morfológica de espécies de dinossauros não-avianos, atualmente extintos. Além dos dinossauros, outros indivíduos bastante presentes no imaginário popular também estão inseridos nesse agrupamento, como é caso dos pterossauros (POUGH et al., 2008). Este grupo, assim como os dinossauros, crocodilos e aves, são alvos concepções alternativas pelos estudantes da educação básica, principalmente no que se refere a aspectos filogenéticos, isto é, na determinação do grau de parentesco entre os grupos. Tal conjuntura implica na formação de concepções alternativas sobre grande parte dos táxons extintos, mesmo aqueles popularmente mais conhecidos, como é o caso de alguns representantes do clado Archosauria,

que, a partir de seu primeiro registro como fóssil, foi possível observar a rica história evolutiva do mesmo (HICKMAN; ROBERTS, 2004).

Tais concepções alternativas, de acordo com Pozo e Crespo (2009), podem ser decorrentes das informações obtidas pelos meios de comunicação, que culminam por difundir informações fragmentadas, desatualizadas, superficiais e, por vezes, imprecisas. Dessa forma, os alunos acabam tendo como fonte primária de informação esses veículos, papel outrora ocupado pelas escolas e ambientes formais de ensino. Todavia, sabe-se também que é dever da escola contribuir para construção de um conhecimento mais próximo do saber científico, mesmo diante desses conceitos previamente estabelecidos e é neste sentido que é necessário que haja um trabalho que possibilite averiguá-los e, se preciso, desmistificá-los e ressignificá-los (DUARTE et al., 2016).

Essa problemática se expande à medida em que os profissionais docentes não se atualizam em relação ao conteúdo específicos da área e não buscam por estratégias didáticas que possam aproximar os conteúdos da paleontologia às experiências vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano. Na maioria das vezes, os professores utilizam-se dos museus locais, como forma de complementar os temas presentes nos livros didáticos, que, segundo Lima et al. (2015), em sua maioria, retratam a Paleontologia apenas como estudo de fósseis de répteis e, mesmo que essa temática se insira nos conteúdos voltados ao Meio Ambiente, ainda encontra-se distante do meio escolar. Complementando este pensamento, Leal (2011) destaca que esse problema não se resume apenas ao fato de o professor não buscar melhores metodologias. Conforme o autor, muitos profissionais não se sentem preparados para trabalhar conteúdos paleontológicos devido à má formação oferecida pelas instituições de ensino superior que, não amparam o docente em uma formação de qualidade que seja capaz de capacitá-los quanto ao emprego de estratégias diversificadas, de forma a explorar esses conteúdos de forma satisfatória.

Outro fator que contribui para esse cenário é o fato de que o conhecimento paleontológico é mantido exclusivamente aos grandes centros de pesquisas, museus e discussões acadêmicas, tornando-se dificultosa a compreensão para aqueles mais leigos que não têm acesso ao saber, devido à falta de uma transposição didática que tornem esses conhecimentos mais acessíveis a aprendizagem (NOVAIS et al., 2015). O uso do museu, no entanto, é uma prática de ensino não formal, que segundo Chagas (1993) deve ser desenvolvida de acordo com os desejos dos indivíduos, de forma a estimular o anseio pela investigação pessoal seguido da curiosidade de entender e responder questões acerca do legado cultural conservado nesses locais. Neste sentido, é necessário que o professor atue

como mediador desses conhecimentos expostos, traduzindo e contextualizando a temática do eixo paleontológico, de modo a viabilizar seu entendimento por parte dos discentes.

Diante deste cenário, considera-se de grande relevância a inserção dos temas paleontológicos no ensino de ciências, visto que estes conhecimentos, possibilita uma compreensão holística para os estudantes acerca da história evolutiva dos seres viventes e sobre os períodos geológicos. Portanto, este trabalho teve como objetivo aplicar uma sequência de atividades para explorar a origem e evolução do grupo Archosauria, dentro do ensino de ciências na educação básica.

METODOLOGIA

CACARTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com duas turmas do 7º ano de uma escola municipal, localizada na Vila de Ponta Negra, na cidade do Natal, Rio Grande do Norte. O 7º ano A apresentava 27 alunos e o 7º ano B possuía 25 estudantes. A presente pesquisa é caracterizada como qualitativa (OLIVEIRA, 2016), com procedimentos direcionados à análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Segundo Oliveira (2016) a pesquisa qualitativa é um estudo de determinado fato, objeto, situação, grupo de pessoas ou fenômenos da realidade. Ela visa buscar elementos fidedignos que proponha explicar os dados obtidos, suas características e significados. Destacamos que dados quantitativos amparados em fundamentos da estatística descritiva foram considerados e subsidiaram as análises desenvolvidas, visto que estes podem ser utilizados para melhor representar os dados qualitativos coletados (OLIVEIRA, 2016). No que se refere a análise de conteúdo, Bardin (2016), afirma que ela possibilita ao pesquisador examinar os dados da pesquisa através de inferências que utilizam indicadores e se configura desde a elaboração dos cálculos que fornecem dados, até a extração de estruturas traduzíveis.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As atividades desenvolvidas foram organizadas em 04 etapas, durante duas aulas seguidas em cada turma. Na primeira etapa houve uma sondagem dos conhecimentos prévios que os estudantes apresentavam sobre o tema. Para isso, foram disponibilizados aos alunos uma folha A4, lápis grafite e lápis de cor, e foi solicitado que estes que elaborassem mapas mentais/representações gráficas sobre os dinossauros.

Na segunda etapa, foi efetivado uma aula expositiva e dialógica com auxílio de datashow sobre os períodos geológicos e o grupo Archossaura. Nesta etapa, foi utilizada uma linha do tempo na forma de museu expositivo (previamente elaborada pelos pesquisadores), para exposição de imagens relativas aos períodos permiano, triássico, jurássico, cretáceo, terciário e quaternário. Para cada período geológico foi destacando os principais eventos que ocorreram, bem como, as implicações desses eventos para história evolutiva do grupo Archosaura. Durante este momento, foram discutidos desenhos, filmes, e séries que traziam como foco os dinossauros, muitas vezes com descrições morfológicas e classificações errôneas sobre este grupo, levantando discussões entre as turmas envolvidas.

Na terceira etapa, houve a exposição e discussão de um cladograma contendo imagens de representantes para cada um dos táxons que, vão desde os répteis até as aves, visando proporcionar aos discentes compreender as relações de parentesco evolutivo entre os animais evidenciados, bem como suas diferentes novidades adaptativas e relação destes com o ambiente em que estavam inseridos durante o decorrer do tempo. Na quarte e última etapa, houve a aplicação de um questionário, visando avaliar a aprendizagem dos estudantes acerca do tema trabalhado.

ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Durante a aplicação da sequência didática foram produzidos dados referentes a utilização dos mapas mentais (primeira etapa) e questionário avaliativo (quarta etapa). Para avaliação dos mapas mentais foram utilizadas categorias propostas por Oliveira e Santana (2015), levando em consideração os caracteres presentes nos desenhos e sua fidelidade com o saber científico vigente sobre o tema. Desse modo, os mapas foram agrupados em: generalista, equivocado e assertivo.

Quadro 1: Categorias utilizadas para a classificação dos mapas mentais.

Generalista	**Equivocado**	**Assertivo**
Representações que esboçam animais de aspecto reptiliano; Dinossauros associados a elementos de paisagem fora de contexto.	Representações que retratam outros animais que, apesar do grau de parentesco, não são dinossauros.	Representações com elementos mais próximos do conhecimento científico acerca dos dinossauros; Desenhos que retratavam dinossauros.

Fonte: Oliveira e Santana (2015).

O questionário aplicado caracterizava-se como estruturado, e apresentavam 06 perguntas abertas sobre o grupo Achosauria e sua história evolutiva. Conforme Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), questionários estruturados com perguntas abertas se constituem em uma excelente ferramenta de pesquisa, visto que elas permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente, sendo esta vantagem uma característica fundamental em pesquisas que se pretende identificar a percepção dos investigados. As respostas dos estudantes foram avaliadas seguindo 04 categoriais estabelecidas (Quadro 2).

Quadro 2: Categorias utilizadas para avaliar as respostas do questionário.

Correta	**Incompleta**	**Equivocado**	**Em branco**
As respostas condiziam fielmente aos conceitos científicos trabalhados em sala de aula sobre a origem, morfologia e história evolutiva de Archosauria.	As respostas eram parcialmente coerentes com os conceitos científicos trabalhados em sala de aula sobre a origem, morfologia e história evolutiva de Archosauria.	As respostas não eram coerentes com os conceitos científicos trabalhados em sala de aula sobre a origem, morfologia e história evolutiva de Archosauria.	A questão não apresentava nenhuma resposta.

Fonte: Os autores (2020).

A questão de número seis, especificamente, retratava uma situação problema em que os alunos deveriam explicar porque as representações que retratavam dinossauros na série americana Power Rangers não estavam de acordo com o saber científico sobre o grupo. Os dados obtidos foram inseridos e agrupados em tabelas no aplicativo *Microsoft* Excel 2010. Partindo disto, foram calculados percentuais das maiores tendências encontradas nos mapas mentais e nas respostas dos alunos registradas por meio dos questionários.

RESULADOS E DISCUSSÃO

A princípio, com a proposta da realização de um mapa mental sobre as concepções dos discentes em relação ao que se entendia por dinossauros, grande parte deles, de ambas as turmas, mostraram-se dispostos a realizar a atividade. Com base neste cenário, nota-se que a maioria das representações se enquadram na categoria equivocado (Figura 2) e, levando em

consideração a somatória destes com as representações generalistas (Figura 1) é possível inferir que os alunos possuem concepções prévias destoantes do saber científico, visto que retrataram animais de aspectos reptilianos ou dinossauros em ambientes fora do contexto em que viviam (Generalista). , bem como espécies que, apesar da proximidade filogenética, não são consideradas dinossauros (Equivocado).

Contudo, também houveram representações bem próximas do que se tem de conhecimento científico sobre dinossauros. Tanto alguns alunos do 7º ano A, quanto do B, retrataram aves em seus mapas mentais, como mostra a (Figura 3), evidenciando que estas também são dinossauros, ao contrário do que o consenso popular ainda acredita. Outros desenharam formas de dinossauros não-avianos muito conhecidas, explicitando ícones de paisagens condizentes com os ambientes que os organismos representados habitavam.

Figura 1: Representações generalistas - 7º A e B, respectivamente.



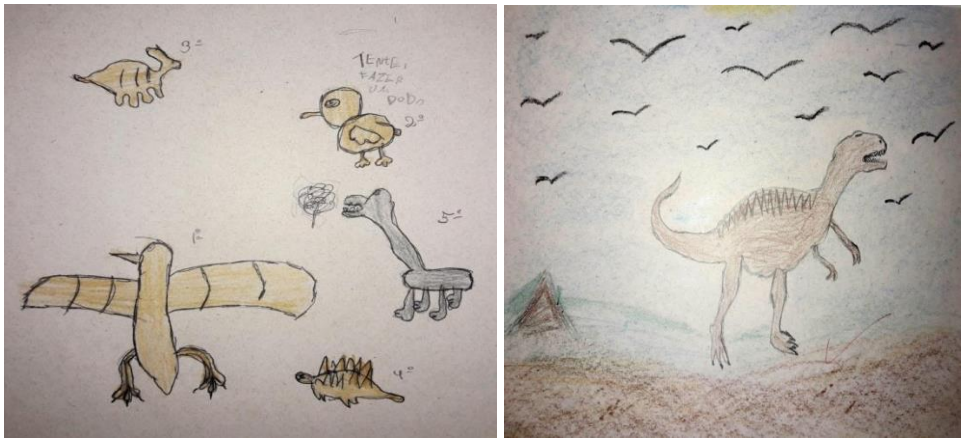
Fonte: Os autores (2020).

Figura 2: Representações equivocadas - 7º A e B, respectivamente.



Fonte: Os autores (2020).

Figura 3: Representações assertivas - 7º A e B, respectivamente.



Fonte: Os autores (2020).

De acordo com Prestes (2012), o conhecimento paleontológico não é tão contemplado nos níveis básicos de ensino, sobretudo no fundamental. Mesmo se tratando de uma temática que abrange aspectos multidisciplinares, como a dinâmica da vida na terra e as mudanças climáticas e ambientais, a Paleontologia é comumente trabalhada de forma desconexa em sala de aula, privando os discentes de compreenderem elementos tão importantes que estruturam o conhecimento acerca dos aspectos biológicos. Assim, a difusão desse campo do conhecimento fica a cargo dos veículos de comunicação e espaços não formais de ensino, uma vez que a mídia contribuiu significativamente com a divulgação da Paleontologia no mundo, especialmente se tratando dos dinossauros, como ocorreu no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, através de animações e filmes que retratam esses seres.

No entanto, esses trabalhos audiovisuais voltados ao entretenimento, não possuem, necessariamente, compromisso em retratar esse grupo de animais de forma fidedigna, e os discentes, ao terem contato com essas representações, acabam por tomá-las como sendo verdadeiras, sem ao menos as contestarem. Como resultado, tem-se concepções prévias similares as que enquadram nas categorias anteriormente descritas, como a presença de Pelicossauros, répteis marinhos (Ictiossauros) e voadores (Pterossauros) nos desenhos, sendo que estes não são considerados dinossauros. Outros alunos representavam animais crocodilianos, que são também pertencentes ao grupo Archosauria, mas que ainda estão muito distantes do que se espera ser um dinossauro, propriamente dito.

Novais et al. (2015), ressaltam que muitos professores carecem de abordagens que contemplem não somente o tema que tange os dinossauros, mas também o saber paleontológico como um todo, sendo o livro didático o único material que possibilita o contato com esse conteúdo, muitas vezes, mesmo que muitos livros contenham informações imprecisas e distantes da realidade do aluno. Isso pôde ser constatado quando boa parte dos

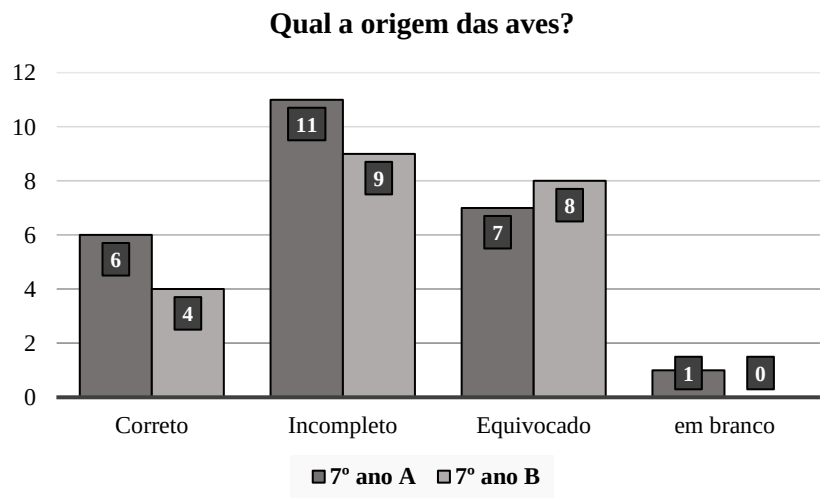
alunos tentou se apoiar nas imagens contidas em seus livros para elaborar seus desenhos, ainda que a maioria destas se apresentam desatualizadas no que diz respeito ao que se sabe hoje da anatomia desses animais.

No tocante a ministração das aulas expositivas e dialógicas, e exposição da linha do tempo dos períodos geológicos, verificou-se que os estudantes, de ambas as turmas, mostraram-se participativos, respondendo aos questionamentos e indagando sobre assuntos pertinentes à aula. Estes aparentavam possuir interesse prévio sobre o assunto, o que pôde ser evidenciado quando foram mencionados filmes e obras da atualidade onde animais pré-históricos, como dinossauros, pterossauros e répteis marinhos, figuravam entre os protagonistas. Nesse sentido, outro ponto que os fez se aterem a explicação, especialmente na turma do 7º ano A, foi a presença de inúmeras imagens e esquemas que elucidaram os representantes, ambientes e principais eventos de cada período.

Além disso, para explicar desde o surgimento do grupo, até os representantes atuais, passando por eventos como o aparecimento das primeiras aves no período Jurássico, ascensão e extinção dos dinossauros não-avianos e demais eventos importantes, o recurso da linha do tempo foi fundamental para que os discentes se localizassem na explicação. Assim também, acredita-se a ferramenta do museu expositivo tenha auxiliado no que se refere à exploração do recurso visual. No entanto, os resultados poderiam ser ainda mais satisfatórios com a implementação de museus puramente interativos, como Prestes (2012) sugere.

Com relação ao questionário, a primeira questão abordava aos discentes sobre “a origem das aves”. Os resultados obtidos evidenciaram uma maior quantidade de respostas incompletas, em ambas as turmas, como expresso na Figura 4.

Figura 4: Comparativo das respostas de ambas as turmas sobre a questão 1.



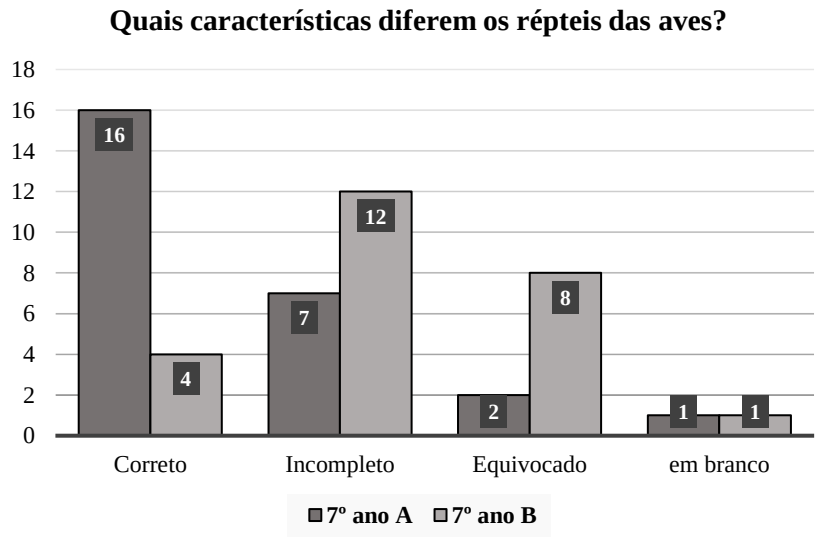
Fonte: Os autores (2020).

Como visto na Figura 4 acima, houve um número considerável de respostas incompletas e equivocadas, onde nestas categorias verificou-se as seguintes respostas: "*as aves surgiram dos dinossauros que voam*", "*surgiram em regiões geladas*" e até mesmo "*aves possuem o corpo coberto de pêlos*". Todavia, houve, ainda, um número baixo de respostas mais completas, fazendo referência apenas ao período no qual as aves surgiram, ou citavam apenas que as mesmas vieram dos dinossauros, estabelecendo relação ao fato de ambos apresentarem penas.

A quantidade de respostas equivocadas e incompletas são reflexo da dificuldade dos estudantes em entender como ocorreu de maneira precisa a evolução desse grupo de animais. Para muitos discentes, mesmo com as observações feitas em cada um dos períodos, destacando seus principais eventos que contribuíram para o surgimento dos atuais representantes, tornou-se difícil compreender como ocorreram as modificações evolutivas no grupo ao longo do tempo. Para Faria (2012), até mesmo para os naturalistas estudiosos da história da evolução, foi difícil compreender como tudo aconteceu, uma vez que para conhecimento de alguns avanços, apenas existiam fósseis de alguns animais, o que nem sempre resultava em uma análise e conclusão significativa.

A segunda questão foi relacionada às "características que diferem os répteis das aves". Foi possível verificar que na turma do 7º ano A, as respostas foram mais coerentes, apresentando um menor número de respostas equivocadas e incompletas, como mostra o Figura 5.

Figura 5: Comparativo das respostas de ambas as turmas sobre a questão 2.

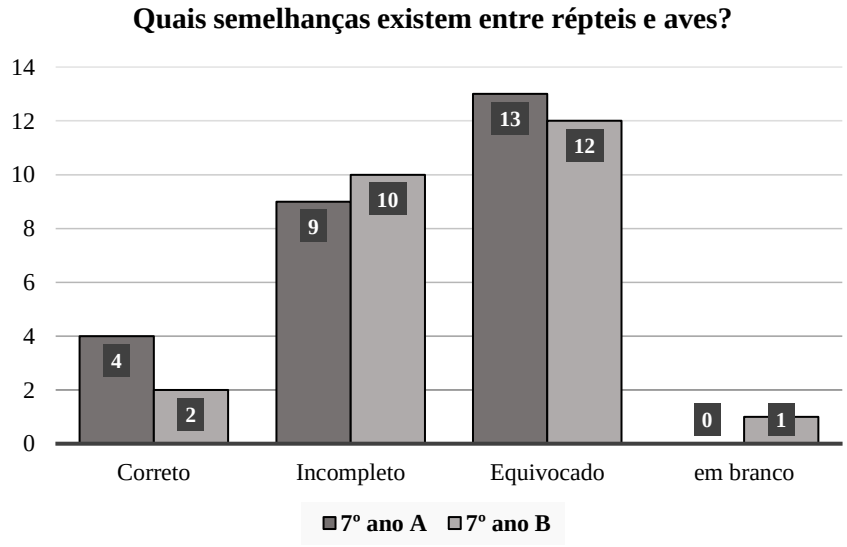


Fonte: Os autores (2020).

A maioria dos discentes que responderam corretamente essa questão, abordaram aspectos como a presença de escamas no corpo dos répteis, o "sangue frio" e a forma de locomoção por rastejamento. Com relação às aves, citaram a capacidade de voo, as asas, a presença de penas, bicos, e o "sangue quente". Equivocadamente, algumas respostas surgiram como "*nem todos são dinossauros*", "*répteis não têm habilidade de caça*", "*répteis são carnívoros e aves não*", "*possuem formas de dinossauros, são animais bípedes e herbívoros*". Como respostas incompletas, alguns alunos apenas discorreram que as aves voam e os répteis rastejam, ou ainda "*um possuí asas e o outro, escamas*". Diante dessas concepções observa-se um déficit de conhecimento sobre características básicas desses animais, mesmo que grande parte dos discentes tenham conseguido responder corretamente, ninguém fez relação às características fisiológicas, por exemplo.

A terceira questão abordava sobre "a semelhança entre répteis e aves" (Figura 6). É importante destacar que, mesmo em pequena quantidade, alguns discentes que responderam de forma correta citaram a existência de um ancestral primitivo entre os répteis e as aves. No entanto, respostas como "*todos são antigos e uns não podiam viver sem o outro*", "*todos viveram no mesmo período*" e até "*sempre existe uma semelhança*" foram citadas. A resposta melhor apresentada, mas de forma incompleta, foi a que retrata que a semelhança está em se tratar de animais vertebrados. Existe uma falta de justificativa bastante visível nessas respostas, o que pode estar relacionado tanto ao fato do não-entendimento do conteúdo básico, quanto ao não-conhecimento de características mais específicas.

Figura 6: Comparativo das respostas de ambas as turmas sobre a questão 3.



Fonte: Os autores (2020).

A quarta questão postulava aos alunos que marcassem verdadeiro ou falso para as afirmativas. A primeira alegação dizia que “os pterossauros e os répteis marinhos são dinossauros”; a segunda afirmava que “os crocodilos são mais próximos das aves do que dos outros répteis”; a terceira alegava que “a era mesozoica era conhecida como “Era dos Mamíferos”; e a quarta afirmação dizia que ”as aves são consideradas dinossauros”.

De acordo com essas alegações, observou-se que a turma do 7º ano B apresentou um maior número de acertos na primeira, segunda e quarta afirmativa, com vinte, oito e vinte e dois acertos, respectivamente. Não houve questões em branco. Já no 7º ano A, a turma expressou uma maior quantidade de respostas corretas apenas na terceira afirmativa. Ainda assim, apesar de ser a assertiva que obteve a maior quantidade de respostas corretas (treze alunos), uma quantidade próxima de alunos (doze alunos), respondeu erroneamente. Apenas um aluno deixou a questão em branco.

Diante da quantidade de erros e acertos de ambas as turmas, a segunda afirmação traz resultados próximos, onde seis alunos do 7º ano A marcou de forma correta e oito alunos do 7° ano B, acertaram. Com relação aos erros, dezenove alunos do sétimo ano A e dezessete do sétimo ano B, assinalaram de forma errada. Essa quantidade de erros para essa afirmativa pode estar atrelada a dificuldade de compreender quais novidades evolutivas fazem com que os crocodilos sejam mais aparentados com as aves do que com os próprios répteis, já que o mesmo é classificado como parte do grupo.

A questão de número cinco era do tipo associativa e pedia para que os discentes relacionassem corretamente os principais eventos aos seus períodos correspondentes. Observou-se que todos os alunos, de ambas as turmas, responderam a referida questão, não havendo respostas em branco. No entanto, vale salientar que a turma do 7º ano A obteve melhores resultados em detrimento ao 7º ano B, uma vez que todas as afirmativas tiveram, em média, mais de vinte acertos, com exceção do número cinco, onde foram observados nove erros e dezoito acertos. Esta, por sua vez, diz respeito ao período em que os dinossauros surgem e os erros podem estar associados a confusão que alguns alunos fizeram com o período em que surgiu os primeiros representantes de Archosauria. Ainda assim, nota-se que o número de acertos se mostrou superior ao de erros.

Já na turma do 7º ano B, a quantidade de erros e acertos foi equilibrada, de modo que a maioria das afirmativas continham treze acertos e onze erros. Além disso, contrapondo-se ao cenário visto do 7º A, foi possível observar que a afirmativa seis obteve somente onze acertos e quatorze erros. Tal afirmativa mencionava o surgimento das primeiras aves e muitos dos

educandos não conseguiram associar com o período Jurássico. Todavia, para as questões que se referiam ao surgimento do grupo Archosauria e do ser humano, ambas as turmas conseguiram associar corretamente os períodos.

Por fim, no que se refere à questão seis, buscou-se averiguar de forma contextualizada, o conhecimento adquirido pelos alunos sobre o que seria, de fato, um dinossauro, de modo que fosse possível realizar um comparativo do conhecimento prévio evidenciado através dos desenhos, com aquele obtido no decorrer da aula. Nesse sentido, os alunos se saíram relativamente bem, tendo em vista que nas duas turmas a maioria das respostas foram assertivas. Os estudantes conseguiram explicar de forma sucinta o porquê que os criadores da série *Power Rangers* estavam errados ao afirmarem que todos os animais representados eram dinossauros. Boa parte dos alunos conseguiram explicar por que essas afirmativas da série são errôneas, onde nem todos os animais representados eram dinossauros. Os estudantes mostraram-se conhecedores e eram capazes de citar os animais não se enquadram na descrição de um dinossauro, mencionando, inclusive, o pterossauro. Animal este, que outrora foi retratado nos mapas mentais por alguns alunos como sendo dinossauro.

Nota-se a partir disso, que ocorreu uma aquisição de conhecimento satisfatória em relação ao primeiro momento da aula, uma vez que os alunos conseguiram reformular suas concepções alternativas sobre o grupo dos dinossauros, seus representantes e características. Um fator importante que pode ter vindo a colaborar com o processo de ensino aprendizagem desses discentes, é a utilização de recursos e elementos que estão presentes no cotidiano dos mesmos, como ocorreu com a utilização de elementos de série "*Power Rangers*" para fazer alusão ao conteúdo sobre dinossauros na questão em destaque.

Ribeiro (2009) destaca a importância de se considerar a bagagem cultural que esses alunos possuem e suas referências, a fim de utilizá-las como conectivos com o tema trabalhado em sala. Dessa forma, os alunos reconhecem o assunto em algo que já estão familiarizados, cabendo ao professor somente adequá-lo ao saber científico, além de proporcionar uma aula mais dinâmica e interativa aos mesmos.

De forma geral, a média dos resultados obtidos entre as duas turmas foram próximos. A turma do 7º ano A apresentou um maior nível de aprendizagem. Esse resultado pode ser reflexo do comportamento participativo e atenção dos mesmos na hora da explicação. Na turma do 7º ano B, os alunos eram mais dispersos, faziam barulho na maior parte do tempo e não se mostravam estimulados a participar da aula, o que pode refletir em sua aprendizagem.

De acordo com a pesquisa realizada por Lopes e Fusinato (2008), os ruídos são os principais fatores que podem vir a prejudicar a aprendizagem do discente, principalmente se a

própria sala de aula for a fonte de produção do barulho, como ocorreu com a turma do 7º ano B. Diante disso, é importante considerar que o barulho tenha causado interferência na aprendizagem dos alunos, uma vez que devido a presença do mesmo, foi difícil tanto para os discentes quanto para os professores manterem a concentração para melhor desenvolvimento da aula, dificultando então ainda mais compreensão do conteúdo. Além disso, é importante considerar como fator de interferência na aprendizagem que o meio cultural é um dos maiores responsáveis pelas concepções previamente estabelecidas entre esses discentes, onde muito não tem aproximação com o conhecimento científico que explica melhor as questões evolutivas do grupo Archosauria (RIBEIRO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de sua baixa difusão, o ensino de Paleontologia nas escolas começa a ser discutido como uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino que, por sua vez, visam a transmissão de conteúdos de forma fragmentada e conteudistas, apoiando-se apenas no livro didático como material pedagógico. Com isso, este trabalho buscou explorar o potencial atrelado ao ensino paleontológico nos níveis básicos de ensino para promover uma aprendizagem mais significativa aos discentes, pois, considera-se que ao se trabalhar a história evolutiva dos grupos, como o Archosauria, os alunos podem vir a compreender como e quando ocorreram suas adaptações, bem como as pressões externas fornecidas por fatores ambientais para o desenvolvimento destas, tendo, portanto, uma visão mais abrangente de grupos importantes trabalhados no ensino de ciências, como as aves e os répteis, até então vistos pelos discentes de forma desconexa.

A partir disso, nota-se a eficácia de se incorporar assuntos relativos a paleontologia no ensino de ciências, uma vez que este contribui para desenvolver diversos aspectos trabalhados dentro das ciências biológicas, de forma integrada e simultânea. No entanto, vale ressaltar a necessidade de explorar metodologias cada vez mais interativas e visuais para extrair o máximo do potencial desta temática, como os minimuseus e esquemas de linha do tempo. Dessa forma, o docente não se restringe em visitas a museus e espaços restritos para construir o conhecimento acerca desses organismos extintos, junto aos educandos.

Para tanto, vale considerar os conhecimentos prévios desses discentes, especialmente sobre assuntos que estão fortemente presentes na mídia, como os dinossauros, a fim de selecionar o método mais adequado para a abordagem do tema, bem como facilitar o ensino

aprendizagem, utilizando a bagagem de conhecimento que o aluno possui como ponto de partida como construção de um novo saber, condizente com o conhecimento científico.

Por fim, para trabalhos futuros, é ressaltada a importância de implementar temáticas transversais que são pertinentes ao ensino de ciências, como a Paleontologia, incorporando não somente grupos como o Archosauria, mas também outros diversos elementos e conceitos que a abrangem. Para tal, métodos lúdicos, que fazem uso de materiais de fácil confecção, de forma a incluir a participação dos discentes em sua elaboração, podem ser ferramentas pedagógicas efetivas na construção de ensino cada vez mais significativo e proveitoso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leonardo Ferreira de et al. Ensino de Paleontologia: uma abordagem não-formal no Laboratório de Paleontologia da Universidade Federal de Sergipe. **Terra e Didática**, v. 10, n. 1, p. 14-21, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CARVALHO, Ismar de Souza. **Paleontologia - Volume 1:** Conceitos e Métodos. 3. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2010. 756 p.

CHAGAS, Isabel. Aprendizagem não formal/formal das ciências.: relações entre os museus de ciência e as escolas. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 3, p.1-17, 1993.

CHAVES, Rafaela Santos; MORAES, Simone; LIRA-DA-SILVA, Rejâne Maria. Confecção de modelos didáticos de plantas extintas: arte aplicada à Paleontologia no ensino da conquista do ambiente terrestre pelas plantas. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências El Congreso Iberoamericano de Investigación en Enseñasa de las Ciencias, 8., 2011. **Atas do ENPEC.** Campinas, São Paulo: ABRAPEC, 2011.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

DUARTE, Sarah Gonçalves et al. Paleontologia no ensino básico das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro: uma avaliação crítica. **Anuário do Instituto de Geociências**, v. 39, n. 2, p. 124-132, 2016.

FARIA, Felipe. A revolução darwiniana na paleontologia e a ideia de progresso no processo evolutivo. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 10, n. 2, p.297-326, 2012.

GRIMES, Camila; SCHROEDER, Edson. Concepções de licenciandos de um curso de ciências biológicas sobre o tema "origem da vida". In: Congresso Nacional de Educação, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Paraná: Educere, 2011.

HICKMAN, Cleveland P.; ROBERTS, Larry S.; KEEN, Susan L. **Princípios integrados de zoologia**. Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2004.

LEAL, Marcelo Domingos. As práticas envolvendo paleontologia como estratégias pedagógicas em museus de ciências. In: Congresso Nacional de Educação, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Paraná: Educere, 2011.

LIMA, Rosângela Miranda et al. Contribuições da disciplina de paleontologia e evolução para formação dos licenciados em ciências biológicas do CCA-UFPB. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** João Pessoa, Paraíba: Educere, 2015.

LOPES, Maria Mercedes Meira; FUSINATO, Polônia Altoé. **O excesso de ruído no ambiente escolar.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br /portals/pde/arquivos/2138-8.pdf>. Acessado em 08.09.2020.

NOVAIS, Tarsila et al. Uma experiência de inserção da Paleontologia no ensino fundamental em diferentes regiões do Brasil. **Terræ Didática**, v. 11, n. 1, p. 33-41, 2015.

OLIVEIRA, Pâmela Saionara de Freitas; SILVA-SANTANA, Cristiana de Cerqueira. Percepção de alunos do sétimo ano sobre os anfíbios em uma Escola Municipal No Semiárido Baiano, Brasil. **Revista Gestão Universitária,** v. 4, s/n, p.1-12, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

POUGH, Harvey; JANIS, Christine; HEISER, John. **A Vida dos Vertebrados.** 4ª edição. São Paulo: Atheneu, 2008.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 296 p.

PRESTES, Stella Barbara Serodio. **A paleontologia no ensino fundamental II:** metodologia complementar aplicada ao ensino paleontológico. 2012. 65 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas), Instituto de Biologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campo Grande, 2012.

RIBEIRO, Magda Aparecida Teodosio. **Cultura popular nos processos de ensino – aprendizagem na EJA.** 2009. 29 f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos), Faculdade de Educaçã, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PAPEL DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

desafios e paradoxos

Geisse Martins [1]
Diana da Silva de Oliveira [2]
Maria Carolina Cavalcanti de Almeida Menezes [3]
Mariana Laura Queiroz Ribeiro [4]

RESUMO

Frequentemente, os planos curriculares dos cursos oferecidos estão em total dissonância com o que preconiza as empresas e destoam por completo da realidade do aprendiz, fato esse que é agravado pelo total hiato entre as qualificações técnicas exigidas para atuação junto ao mercado de trabalho e as condições técnicas aprendidas nas universidades para que o profissional da Pedagogia possa atuar nesse cenário. No tocante à convergência do trabalho com a educação, empresas e escolas passaram a ter paradoxos e desafios cada vez mais lancinantes, em que a Pedagogia é convidada a contribuir com seu olhar científico, de tal sorte a investigar e trazer à luz respostas para uma sociedade em que o conhecimento e a informação impulsionados pela tecnologia e sua capilaridade, se tornaram os principais impulsionadores do desenvolvimento capitalista. Como abandonar velhos conceitos frente a uma sociedade cada vez mais alicerçada pela evolução constante da tecnologia da informação e do conhecimento? Essas indagações e inquietações formam a base de atuação dos profissionais da pedagogia, sem a perspectiva do campo do trabalho de modo a contribuir para a educação de cidadãos críticos e reflexivos para que possam atuar efetivamente num mundo em total transformação. Grande parte dos alunos ingressantes nos cursos profissionalizantes no Brasil sejam eles na modalidade aprendizagem, qualificação profissional, técnicos ou tecnólogos, são normalmente egressos dos cursos regulares tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas.

Palavras-chave: Desafios, Educação Profissional, Paradoxos, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O Brasil destaca-se internacionalmente no que se refere a sua economia e em relação aos maciços investimentos em educação, cujos desafios e paradoxos em relação a educação profissional instalam-se para a pedagogia. Esse país, cujas dimensões são continentais apresenta-se na atualidade com um sistema educacional fundamental e médio com qualidade em declínio, políticas governamentais com maciços

[1] Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação da Miami University of Science and Technology (MUST) – Flórida - USA, geisse@geisse.com.br;
[2] Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Unileya - MG, do29687@gmail.com;
[3] Pedagoga, Especialista em Educação Especial e pós graduanda em Psicopedagogia pela FAFIRE-PE, carolmannu@hotmail.com;
[4] Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Neuropsicopedagogia e pós graduanda em Psicopedagogia pela FAFIRE-PE, maribeiiro2@gmail.com;

investimentos, no entanto, sem planejamento a longo prazo. Um contexto histórico em que; a pedagogia, frequentemente mantém-se a margem do planejamento estratégico da educação profissional ou então passa tímida por todo o processo.

Analisar e tentar compreender cenários no tocante a educação profissional é um exercício da "*Praxis*.' Como afirma Krishnamurti (1974) que "compreender é mudar o que há. Este artigo livre de qualquer pretensão política ou ideológica e centrado numa análise técnico-científica, lança-se como uma alternativa de reflexão e de proposição de mudanças possíveis no campo da educação profissional, cujo ponto fulcral e o de promover o acesso das pessoas ao mercado de trabalho, bem como impulsionar as engrenagens da economia brasileira.

Educar para o trabalho profissional é também um labor de arestas e vértices que se convergem e divergem, na mesma medida em que se projeta o futuro de uma nação. A pedagogia contemporânea não pode passar alheia a todas as dinâmicas sem a sua epistemologia e o seu caráter crítico e reflexivo, uma vez que a educação profissional também é um campo de atuação e pesquisa desta ciência.

METODOLOGIA

Utilizando uma metodologia de pesquisa qualitativa, apoiada sobre as argumentações e considerações de autores que versam sobre essa imensa seara. Apresentamos um estudo de caso que é sustentado por um referencial teórico, que orienta as questões e proposições do estudo, reúne uma gama de informações obtidas por meio de diversas técnicas de levantamento de dados e evidências (MARTINS, 2008). O diálogo com as argumentações e afirmações desses autores somado às experiências adquiridas ao longo de mais de 20 anos de atuação efetiva em educação profissional em diversas instituições públicas, privadas e do terceiro setor irá tentar trazer à baila um conjunto de considerações pertinentes, reflexivas em que o papel da pedagogia na educação profissional de jovens e adultos faz-se necessária, imperiosa e com atuação incisiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisar e tentar compreender cenários no tocante a educação profissional é um exercício da "*Praxis*.' Como afirma Krishnamurti (1974) que "compreender é mudar o

que há. Este artigo livre de qualquer pretensão política ou ideológica e centrado numa análise técnico-científica, lança-se como uma alternativa de reflexão e de proposição de mudanças possíveis no campo da educação profissional, cujo ponto fulcral e o de promover o acesso das pessoas ao mercado de trabalho, bem como impulsionar as engrenagens da economia brasileira.

Educar para o trabalho profissional é também um labor de arestas e vértices que se convergem e divergem, na mesma medida em que se projeta o futuro de uma nação. A pedagogia contemporânea não pode passar alheia a todas as dinâmicas sem a sua epistemologia e o seu caráter crítico e reflexivo, uma vez que a educação profissional também é um campo de atuação e pesquisa desta ciência.

Ao longo da história, a Pedagogia foi-se constituindo como ciência que tem como objeto de reflexão a educação e seus desdobramentos, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem que visam educar as novas gerações, constituídas por crianças e jovens que são percebidos como sujeitos socioculturais. Conforme Eboli (2004):

> [...] a Pedagogia refere-se à reflexão sistemática sobre educação de crianças e adolescentes; é a ciência da educação, é a arte e a técnica de ensinar e está intimamente relacionada com a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia etc. (EBOLI, 2004, p.33)

Desde a Antiga Grécia, berço da ciência em seus conceitos iniciais, a educação já possuía uma inclinação determinada para o trabalho. Esparta possuía uma educação que se destacava das outras cidades, ao preparar os seus infantes filhos para a atuação no exército que estava sob o controle do estado. Platão, o educador e filosofo de referência na época, evoca esses princípios e os explicita em seus livros "*A república*" e "*Leis*".

No ideário proposto pelo referido filósofo, a educação era obrigatória, estava sob a tutela do estado e representava uma estratégia interessante e vital para aquele momento. Seu predecessor Aristóteles pôde comprovar isso de tal modo que o seu pupilo Alexandre o Grande conquistou o mundo combinando o conhecimento adquirido nos moldes da academia grega com estratégias de guerra; como nos orienta Manacorda (1982):

> [...] na Grécia embora de maneira menos rígida e com forte ênfase em formas de democracia educativa, também havia distinção dos processos educativos segundo as classes sociais. Para as classes governantes, a escola visava a preparar para as tarefas do poder, que são o pensar ou o falar (isto é, a política) e o "fazer" a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados não existia nenhuma escola inicialmente, apenas um treinamento no trabalho. Havia duas tradições culturais, a dos aristocratas guerreiros e a do povo de produtores. (EBOLI, 2004, *apud* MANACORDA, 1982, p.34)

Já na Idade Média, ao menos no ocidente a educação estava sob os cuidados da igreja católica que também possuía um braço militar em suas fileiras (Templários). Todo o conhecimento estava restrito aos crivos dogmáticos, de tal forma que poucas eram as escolas em que a formação profissional se desenvolvera naquele período da história. Contrariando as leis vigentes naquela época, Martinho Lutero foi um dos poucos que sugeriu ao governo a criação de escolas cujo objetivo era a preparação profissional:

Em consonância, João Calvino que também comungava das ideias de Lutero no que se refere à educação, fundou uma série de escolas com cunho profissional em Genebra na Suíça.

Com precisão é que na Prússia em meados de 1807 emerge a escola com o formato de obediência, gratuita e frequência obrigatória, sob a responsabilidade total e irrestrita do estado, atendendo aos anseios dos iluministas, mas com o propósito focado no controle do estado para obter "Homo docibilis", como é denominado por Ramirez-Nogueira (2011) ou seja obter corpos obedientes. A escola do modelo prussiano, cujos fins e objetivos convergiam para uma educação voltada para o trabalho, era alicerçada pelas ideias de Pestalozzi que defendia uma educação baseada na ação. Com efeito, o modelo despótico prussiano de educação que se instaura no mundo moderno como modelo inspirador adotado por vários países, inclusive pelos Estados Unidos da América, têm como premissa fundamental a preparação para o trabalho, sobretudo para o trabalho em estados em tempo de guerra.

Com um formato fragmentado do conhecimento, ofertado em linha, crescente, objetivando o aumento da eficiência no nível operacional em consonância com o modelo taylorista predominante no mesmo período nos EUA, tal modelo foi rapidamente disseminado tanto pela Europa como por outros continentes.

Nos EUA, Calvin E. Stowe (1802-1886) foi o principal difusor do modelo prussiano despótico de educação, cujo principal objetivo – como já foi dito - era a preparação em massa da população, sobretudo dos infantes para atuação militar. John Dewey (1859-1952) foi sem sombra de dúvida o ícone e o difusor na América Latina da educação que vivenciou um período de entre guerras internas americanas, bem como o emergir da segunda revolução industrial dentro do solo americano, em que ancorou suas ideias de uma educação moldada pelo modelo prussiano fundamentada no pragmatismo. Na década de 1930 no Brasil, tanto o modelo prussiano de educação bem como as ideias

pragmáticas de Dewey eram verdadeiras joias para um país que possuía uma gigantesca massa de analfabetos num contexto efetivamente agrário e de incipiente industrialização, com o governo autoritário e populista de Getúlio Vargas que simpatizava com as ideias fascistas vindas da Europa. Segundo Lopes, Filho e Veiga (2000),

> [...] no período situado entre 1929 e 1957, o incremento do modelo industrial foi da ordem de 475%, fatores esses que vieram a contribuir para colocar o Brasil entre as dez maiores economias do mundo. Esse modelo, além de provocar mudanças na estrutura do Estado, que teve de imprimir uma nova forma de organização para se articular a essa nova lógica, fez com que fossem adotadas novas estratégias. Para a preparação da força de trabalho. (L0PES, FILHO e VEIGA, 2000 p.2016)

Fato é que até mesmo para o governo populista brasileiro o modelo prussiano ia ao encontro das premissas de universalização e acesso a escolas pelas classes mais necessitadas e isso era de muito bom tom aos interesses do governo, seja no cenário interno bem como no cenário externo. Com efeito, a legislação trabalhista implantada pelo governo getulista muito fora influenciada pelo modelo fascista europeu que coadunava com o modelo prussiano de ensino voltado para a preparação para o trabalho.

Importante ressaltar que essa tríade (escola gratuita, obrigatória, sob o controle do estado formando corpos dóceis para atuar em fábricas) somada a leis trabalhistas que visavam a um controle rígido de um poder ditatorial, juntamente com um governo populista que possuía uma enorme necessidade de mão de obra barata que necessitava de ações assistencialistas num período da nascente industrialização, era terreno fértil para reformas educacionais, pois o Brasil não possuía uma educação de qualidade nem tão pouco de amplitude, difusora e organizada.

Nesse contexto histórico, Batista (2013) e Regattieri (2010) nos convida à seguinte reflexão:

> [...] este é o mesmo entendimento de Moraes (1990, p.1), quando observa que "[...] a instalação das unidades industriais no Brasil foi realizada sob o padrão da grande indústria, através da importação de equipamentos europeus e, depois, americanos". Entende ainda que, "[...] ao não atravessar o período manufatureiro, o empresário industrial local não enfrentaria imediatamente a necessidade de destruir o trabalho qualificado preexistente". O problema que os industriais brasileiros enfrentavam nesse período era em "formar a força de trabalho para o desempenho das atividades fabris".(BATISTA, 2013, p.32).

Todo esse cenário agradava não somente a elite que emergia sob a estrutura da industrialização brasileira, mas também a classe menos favorecida carente de emprego e condições de subsistência. O Brasil do Estado Novo saia de um modelo de exploração colonial tanto na economia quanto de seus meios de produção e rumava para um modelo industrial em que, a mão de obra era quase inexistente e as escolas, inspiradas num modelo despótico e voltada para fins militares, essa estrutura irá deixar marcas indeléveis. Sobre a política educacional do Estado Novo, Manfredi (2003) afirma que ela:

> [...] legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão sócia do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico [que promoveu] a substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização (incentivado pelo processo de substituições de importações na produção de bens duráveis e bens de capital). (MANFREDI, 2003, p.95)

Vale ressaltar que nesse ínterim, com o movimento escolanovista (1932) liderado por Anísio Teixeira (1900-1971), influenciado pelas ideias de John Dewey, coloca-se em marcha no Brasil uma nova proposta educacional mais humanista, focada na valorização da experiência dos educandos, mas ainda permanece um hiato entre a realidade escolar e a realidade para o trabalho.

Fato é que; depois veio a ditadura militar em 1964, com a consequente importação de modelo tecnicista que mais servia a seus interesses, e a Pedagogia se restringiu apenas a participar à sombra de todos esses eventos sem uma contribuição efetiva e transformadora até o ano de 1996.

Há se fazer aqui uma digressão, a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN de 1961- apenas tratava superficialmente tão somente de assuntos relacionados à educação tradicional e a debacle, trouxe poucos avanços no tocante à educação profissional. Os tempos eram nebulosos e inconstantes.

Um tanto diferente, a lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, essa sim, trouxe algumas novas determinações. Dentre outras coisas é possível destacar a inserção de disciplinas como moral e civismo e, também organização social e política do Brasil dentro do

currículo. De certa forma, valorizava a educação profissional e instituía o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos e determinou a criação do ensino, representando um ganho para os educandos e também na educação de jovens e adultos, cujos índices de evasão advindos no ensino regular potencializava esse tipo de educação.

Com o advento da Constituição de 1988, a educação é tema centrado em questões econômicas, sociais e políticas, objetivando convergir o caminho paralelo que a educação e o trabalho perfaziam.

Assim, em relação à educação, a Constituição de 1988 permitiu uma sólida estrada assegurando-a como um direito fundamental, determinando os papéis dos agentes envolvidos, mas, sobretudo, lançou sementes fecundas no que se refere à convergência entre trabalho e educação. A referida constituição ao determinar as ações de seus protagonistas (família, sociedade, estado e profissionais da educação), fomenta uma maior participação democrática no que se refere a educação de modo geral, de forma ampla e irrestrita. Por conseguinte, diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

> "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).

Nesse contexto, a Pedagogia e os profissionais da educação retomam juntamente com os outros protagonistas da educação (família, estado e sociedade) lugar de destaque com desafios ainda maiores.

Não obstante, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a LDBEN de 1996 - estabelecer as novas diretrizes e bases da educação nacional - trata e destaca a convergência entre educação e trabalho. Já na introdução é determinante, incisiva e enfática na congruência total entre educação e trabalho, mas é no seu artigo 2º que a lei é clara e elucidativa:

> Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL, 1996)

Como é possível perceber, a LDBEN de 1996 não se limitou apenas propor a convergência da educação para a atuação junto ao mercado de trabalho, como também determina e preconiza que até mesmo os conteúdos curriculares observem essa congruência. Na tratativa do Ensino Médio, a vontade do legislador expressada na lei compreende que tanto a educação como um todo bem como o Ensino Médio, o Ensino Profissionalizante e todos os agentes envolvidos (sociedade, escola, pais, professores e profissionais ligados à educação) deverão envidar todos os esforços para que se fomente uma educação voltada para a preparação de cidadãos aptos ao trabalho e para o exercício da plena cidadania. Sobre a reforma do ensino profissionalizante, Manfredi (2003) afirma que:

> [...] a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96 e o Decreto Federal 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante. Do ponto de vista formal, significa que todas as instituições públicas e privadas de Educação Profissional terão de ajustar-se às novas diretrizes educacionais estabelecidas pela legislação em vigor. Por conta disso, desde o final da década de 1990, vem se gestando uma nova institucionalidade no campo da Educação Profissional no Brasil (MANFREDI, 2003, p. 113)

Nesse sentido e direção, a Pedagogia amplia o seu raio de atuação que outrora estava restrito apenas ao aspecto do conhecimento do homem e de seu "modus operandi", faz-se agora necessário um olhar científico para a condução dos discentes para atuar não somente como cidadãos críticos e reflexivos bem como uma preparação adequada para o trabalho, envolvendo por assim dizer o seu "modus vivendi". Dessa forma, abrem-se novos precedentes, novas perspectivas e ademais novos paradoxos e desafios se instalam. Na mesma proporção e direção, a UNESCO propõe, segundo Delors (1998), os quatro pilares em que apoia a educação para o novo milênio: Saber Conhecer, Saber Fazer, Saber Ser e Saber conviver. Sem prejuízo, o MEC em sua Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2000 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e a atuação dos seus respectivos profissionais. Enfaticamente o seu artigo 2º determina:

> Art. 2º. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como

> em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [Grifos nossos] (BRASIL, 2006, Seção 1, p.11)

Novamente e sem prejuízo para o campo de atuação do profissional em Pedagogia, no Parágrafo único da referida resolução de 2006, segundo as diretrizes do MEC, temos que:

> [...] as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: (...) j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; [grifos nossos] (BRASIL, 2006, Seção 1, p.11)

Somando-se a tudo isso, nas duas primeiras décadas do Terceiro Milênio, ainda há um mundo em plena transformação geopolítica, social e econômica, em que o conhecimento aliado à tecnologia é o combustível alucinante que impulsiona toda a engrenagem na passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação e em direção a sociedade do conhecimento, notadamente a partir dos anos 1970, nos chamados países centrais.

No tocante à convergência do trabalho com a educação, empresas e escolas passaram a ter paradoxos e desafios cada vez mais lancinantes, em que a Pedagogia é convidada a contribuir com seu olhar científico, de tal sorte a investigar e trazer à luz respostas para uma sociedade em que o conhecimento e a informação impulsionados pela tecnologia e sua capilaridade, se tornaram os principais impulsionadores do desenvolvimento capitalista.

Na inteligência de Manfredi (2003) o trabalho neste contexto é a base:

> [...] o trabalho é a base para a estruturação de categorias sócio profissionais, faz nascer praticas coletivas, ordena os ritmos e a qualidade de vida, enfim determina as relações entre os diferentes grupos classes e setores da sociedade, mediante os quais se definem parâmetros de identidade social e cultural. (MANFREDI, 2003, p.33).

Isso está em consonância com as ideias de Eboli (2004, p. 32) apud SILVEIRA (2011)

> [...] a educação designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada ser humano; também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações. Portanto, Educação diz respeito à influência intencional e sistemática sobre o ser humano, como o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo em uma sociedade, a fim de

> conservar e transmitir a existência coletiva. A educação mantém viva a memória de um povo e dá condições para sua sobrevivência. (SILVEIRA, 2011, p.35)

Ainda de acordo com a sapiência de Manfredi (2003) e diante do exposto, atualmente os profissionais da Pedagogia estão de frente de novos cenários e desafios, pois:

> [...] Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (MANFREDI, 2003, p. 15)

Com efeito, não se restringe mais o campo de atuação do profissional graduado em Pedagogia a apenas lecionar para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como atuar em cenários e estruturas que se modificam tão rapidamente? Como abandonar velhos conceitos frente a uma sociedade cada vez mais alicerçada pela evolução constante da tecnologia da informação e do conhecimento? Essas indagações e inquietações formam a base de atuação dos profissionais da pedagogia, sem a perspectiva do campo do trabalho de modo a contribuir para a educação de cidadãos críticos e reflexivos para que possam atuar efetivamente num mundo em total transformação.

Grande parte dos alunos ingressantes nos cursos profissionalizantes no Brasil sejam eles na modalidade aprendizagem, qualificação profissional, técnicos ou tecnólogos, são normalmente egressos dos cursos regulares tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas. É perceptível o baixo rendimento escolar dos alunos ingressantes, sobretudo no que tange aos conhecimentos fundamentais de Matemática e Português. De acordo com o INEP:

> O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes

> brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009. (INEP 2020)

Ainda segundo o instituto:

> Quando comparado com os países da América do Sul analisados pelo Pisa, o Brasil é pior país em matemática, empatado estatisticamente com a Argentina, com 384 e 379 pontos, respectivamente. Uruguai (418), Chile (417), Peru (400) e Colômbia (391) estão à frente. Em ciências, o país também fica em último lugar, junto com os vizinhos Argentina e Peru, com empate de 404 pontos. Estão melhor classificados Chile (444), Uruguai (426) e Colômbia (413). Quando o assunto é leitura, o Brasil é o segundo pior do ranking sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia (412). Em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401). (INEP 2020)

Este é o primeiro dos desafios e do grande paradoxo da educação contemporânea no Brasil. Há muito esforço nos anos iniciais da escolarização dos alunos (tanto para garantir a oferta, a ampliação de vagas, a permanência e também para assegurar o ingresso junto às escolas), e se percebe que há uma participação efetiva dos pedagogos e pedagogas para que possam na medida do possível serem todos os alunos e alunas frequentes e alfabetizados e que sejam expostos ao encantamento da Matemática. No entanto, ocorre uma verdadeira celeuma ao final do Ensino Médio, pois estudos do INAF no perido de 2001 à 2018 demonstram um acentuado grau de analfabetismo funcional no Brasil.

Os níveis de habilidade e competências em língua portuguesa e matemática de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA) está abaixo dos países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em se tratando de letramento em língua portuguesa, o índice dos países integrantes da OCDE cujo escore mínimo de 698 pontos é de 1,3%, o Brasil figura com 0,2%.

> A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487). A métrica para a escala de Leitura, estabelecida em 2000, baseou-se em uma média dos países da OCDE de 500 pontos, com desvio-padrão de 100 pontos. (PISA 2018 p.63)

No que se refere ao desempenho do Brasil em letramento matemático, sob uma perspectiva internacional não é muito animador, e de acordo com o relatório do PISA o Brasil figura abaixo da média se comparado com os países integrantes da OCDE. Como consta no relatório:

> A média de proficiência dos jovens brasileiros em Matemática no PISA 2018 foi de 384 pontos, 108 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (492). A métrica para a escala de Matemática, estabelecida em 2003, baseou-se em uma média dos países da OCDE de 500 pontos, com desvio-padrão de 100 pontos. (PISA 2018 p.106)

Em matemática dentro do escore mínimo de 669 pontos dos países participantes o percentual é de 2,4 e o do Brasil 0,1%. Essa é a realidade e apresenta-se como o principal desafio dos profissionais da Pedagogia que, atuam nas empresas e ou no ensino profissionalizante: como preparar e qualificar uma mão de obra para o mercado de trabalho que está cada vez mais exigente de conhecimentos de Matemática, domínio da língua nas suas diversas formas (linguagem escrita e falada), utilização de tecnologias computacionais, de informação e telecomunicações?

Diferentemente da escola tradicional em que o aluno pode até deixar a escola sem o conhecimento na totalidade, um curso profissionalizante não se pode dar o luxo de fazê-lo, pois é impensável um profissional que não saiba executar suas tarefas básicas junto às empresas. Para Manfredi (2003), o pedagogo é assim desafiado constantemente e, em sua prática,

> [...] é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores compromissos éticos.

Para ancorar-se nas afirmações acima um bom exemplo é o caso clássico na educação profissional dos padeiros e dos demais profissionais. Via de regra, não se pode colocar no mercado de trabalho, padeiros que não saibam fazer pães, ou pedreiros que não saibam erguer uma parede de tijolos, marceneiros que não saibam medir e fazer móveis É tão profundo e aterrador este problema que, com a ampliação de ofertas de

curso de qualificação profissional no Brasil, financiados pelos governos federais e estaduais os índices de concluintes é inferior a 18% (menos da metade das matrículas) ou integralizados que é inferior a 2%, e o nível de abandono é superior a 10%, e o índice de reprovação é de exatos 1,81% como pode ser observado nos dados da educação profissional no Brasil de acordo com o MEC.

Outro complicador e não menos desafiante é, no tocante ao material didático. Na formação escolar regular há a oferta de material didático disponibilizado com a chancela do governo federal no que diz respeito a todas as exigências legais como preconiza a lei, como é o caso do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático. Nos cursos profissionalizantes, o material didático utilizado dentro dos cursos e, ofertado aos alunos, não raro é produzido pelos próprios instrutores, sem nenhum acompanhamento da Pedagogia, responsável pela tratativa em relação à norma culta, formatação e aprovação junto às empresas demandantes do setor. Frequentemente, também esse material é copiado e disponibilizado indiscriminadamente na internet e repassado amiúde sem nenhum acompanhamento pedagógico. Essa prática é comum inclusive nos institutos federais de ensino.

Muito embora a citada resolução do MEC de 2006 determine que o profissional de Pedagogia seja formado com a capacidade de atuar no campo da educação profissional, há, no entanto, um choque entre o que determina a lei e a realidade no que tange a formação do profissional em Pedagogia. Isso ocorre porque o cenário da educação profissional impulsiona para um conjunto de saberes muito superficial de conhecimento teórico acerca da atuação com a educação profissional em ambientes escolares e não escolares, enquanto os documentos oficiais determinam que:

> [...] a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento de um indivíduo que é, ao mesmo tempo,trabalhador e cidadão, competente e consciente (Mtb/SEFOR, 1995, p.9).

Não obstante, a lei 11.741/2008, Arti.36-A determina que os estabelecimentos regulares que ofertam o ensino médio poderão também articular-se para oferecer qualificação profissional aos alunos. Outro grande complicador, significa que as escolas regulares em que atuam os profissionais da pedagogia outrora atuando apenas com o

ensino regular precisarão adequar-se não somente a demanda mas também as determinações legais, no tocante a educação profissional articulada.

No Brasil, historicamente a Pedagogia atua silenciosamente, algumas vezes incólume no que se refere ao ensino profissionalizante, e não raro as universidades optam por um *curriculum* centrado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A atuação do profissional da Pedagogia em ambientes educacionais de formação profissional exige outra formação e outro curriculum, pois tais ambientes têm em sua estrutura uma modelagem do aparato profissional, ou seja, traz para os ambientes de formação dos sujeitos aprendizes, simulações bem próximas da realidade vivenciada dentro das organizações. Nos auxilia o entendimento de Colombo & Cols (2004):

> [...] A mudança pedagógica almejada é a passagem de uma educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno interage com o conhecimento já produzido e constrói o seu conhecimento. Essa mudança deve repercutir em alterações na escola como um todo: nas estruturas funcionais, no espaço físico, na sala de aula, no papel do professor e do aluno, na relação dos mesmos com o conhecimento (COLOMBO & COLS.2004, p.180).

Isso implica a exigência de que haja laboratórios (de eletrônica, elétrica, informática, patologia clínica e outros), para que se pratique o estudado teoricamente. Nos processos do ensino e da aprendizagem desses ambientes, é necessária a utilização de ferramentas e instrumentos de precisão. Por conseguinte, os professores e instrutores que, por cadeia hierárquica deveriam ser acompanhados durante todo o processo pelos profissionais da Pedagogia, não o são e sistematicamente são abandonados à própria sorte em suas respectivas jornadas em educar para o exercício das profissões.

Desse modo, espera-se da Pedagogia em ambientes de ensino profissionalizante os seguintes pontos: atuar incisivamente para fomentar o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a cada profissão, valorizar o conhecimento empírico e o conhecimento cientifico, ambos com o mesmo grau de importância e desenvolver e estimular a capacitação do corpo docente para que esse potencialize o aprendizado individual, uma vez que cada sujeito em itinerário formativo é único e singular.

Em sintonia com os anseios do mercado de trabalho, o profissional da pedagogia atuando como protagonista dentro da educação profissional seja capaz de possibilitar e

criar condições para a aprendizagem organizacional, ou seja, que também as organizações possam aprender e ensinar de forma colaborativa; estimular a ampliação dos processos do ensino e da aprendizagem em espaços presenciais e virtuais, pois não raramente os egressos do curso de Pedagogia pautam e polarizam-se por determinar apenas o sistema de aprendizagem presencial e tendem naturalmente a não fazer mesclar essas duas modalidades de ensino. Bem como nos apresenta Colombo & Cols. (2004):

> A escola de hoje requer profissionais mais críticos, criativos que participem, que empreendam, um profissional mais inteiro e com mais consciência pessoal e profissional. (COLOMBO & COLS. 2004, p. 176)

Com efeito, e diante dos painéis apresentados, há o convite para que a Pedagogia contemporânea, possa se engajar para oferecer; e, disponibilizar atividades educacionais de difusão em massa, de fácil acesso, como o ensino eletrônico, (e-learning – Blended Learning) de modo a propiciar condições favoráveis (inclusive econômicas) para que todas as pessoas realizem a aprendizagem em qualquer lugar do planeta. A este respeito, evocamos novamente a inteligência de Eboli (2004):

> [...] "o ***e-learning*** ou ensino eletrônico não trata apenas de informação técnica, mas também da ampliação e da aplicação do conhecimento", afirma o vice-presidente de recursos humanos da Embratel. Uma característica do novo cenário profissional é a vontade de aprender, cabendo à empresa moderna agilizar esse processo. O ensino por intermédio da *web* acaba sendo excelente para a organização, pois permite levar rapidamente ao maior número possível de empregados o conhecimento a um custo menor que o de criar uma estrutura de aprendizado convencional. (EBOLI, 2004, p.160)

Assim, seriam funções da Pedagogia contemporânea: realizar diagnósticos das competências críticas tanto dos alunos quanto dos professores e instrutores; projetar e divulgar dados estatísticos de modo a contribuir positivamente no desenvolvimento geral, dentro e fora dos processos de ensino e aprendizagem; arquitetar, envolver e comprometer a alta administração das organizações de ensino com o processo de aprendizagem e os resultados tanto quantitativos bem como qualitativos dos egressos; alinhavar o sistema de educação às estratégias de negócios, de modo a diminuir o hiato entre a realidade das empresas e a dos alunos, bem como o processo vivencial em comunidades colaborativas e efetivamente participativas dos alunos; estabelecer critérios para que a arte e a cultura não se dissociem nos processos de aprendizagem de

jovens e adultos, para que não se instale o mecanicismo dentro dos ambientes instrucionais. Nesse aspecto Colombo & Cols. Oferta-nos a seguinte afirmação:

> Com as megatendências mundiais imprevisíveis e aceleradas, percebemos a introjeção de novos conceitos e valores como: a valorização da força humana, o renascimento da arte e da espiritualidade, a preocupação com o meio ambiente e com a qualidade de vida do homem no planeta, nos espaços sociais de convivência e em suas relações nesses ambientes, inclusive no seu trabalho. (COLOMBO & COLS, 2004, p.175)

Também seria de bom tom que os profissionais com formação em Pedagogia pudessem estabelecer métodos e estratégias para mitigar o processo de reprodução simbólica da educação tradicional, de tal sorte e forma a permitir a inovação através da arte e a criatividade como mola propulsora da capacidade humana em se desenvolver por meio da educação para o trabalho. Nessa perspectiva Manfredi (2003) nos propõe:

> [...] trabalhar as manifestações de arte vinculadas à história e à cultura das quais [o sujeito] é portador reforça a dimensão de si mesmo e do mundo ao redor de cada um. Possibilita seduzir os educandos para a arte e o belo, convivendo com as mais diferentes formas de expressão artística através da música, da dança, fazendo o elo entre o particular e o universal. Na prática educativa do trabalho com arte, impõe-se a relação pedagógica entre o ensinamento e a aprendizagem para além do conhecimento técnico em si. Busca-se uma transmissão de conhecimento (sic) que inclua as questões que permeiam a vida, o momento de cada um e as especificidades do oficio. (MANFREDI 2003, p. 230)

Nessa lógica, a Pedagogia contemporânea poderia cogitar trabalhar em projetos de desenvolvimento de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que pudessem corrigir *déficits* de conteúdo ao mesmo tempo em que potencializassem o aprendizado ao longo de toda a trajetória acadêmica presente e futura dos alunos. Sempre que possível, incentivar o corpo de professores instrutores a prática da arte de estudar, da pesquisa e da investigação crítica. Em total sintonia Colombo & Cols. (2004) afirma:

> [...] Os programas de especialização, mestrado e doutorado, além de não os ajudarem a avançar em suas práticas, são muitas vezes, acometidos de um grande *defict* de pensamento crítico. (COLOMBO & COLS. 2004, p. 172)

Ainda por esse ângulo, sugere-se, que no labor do profissional da Pedagogia haja uma atenção redobrada no quesito sistemas avaliativos, isto porque não raro os

mecanismos avaliativos, sobretudo na educação profissional, são falhos e desprovidos do acompanhamento da Pedagogia.

Sendo a educação o objeto e o cerne da Pedagogia, no que tange à educação profissional, há de se ter, atenção diferenciada nos objetivos principais de aprendizagem para que a perguntas incomodas tais como: que perfil de homem devemos formar para viver no contexto político-social-econômico dos novos tempos? Os ambientes instrucionais disponíveis serão capazes de formar cidadãos mais justos, mais humanos e mais fraternos ou, como afirma Pablo Lipnizky (2012): “todo mundo fala sobre a paz, mas ninguém educa para a paz? Pessoas são treinadas para a competição, e a competição é o começo de uma guerra.

A Pedagogia para a próxima década terá que lidar também com a capacidade de atrair, capacitar e reter talentos, ser capaz de gerir competências e conhecimento, planejar ações centradas em entregar para o mercado o perfil de profissional demandados pelos respectivos setores da economia, uma vez que há uma demanda reprimida por profissionais que possam atuar em time e com forte formação em princípios éticos, como nos auxilia Eboli (2004):

> [...] as organizações precisam consolidar e disseminar seus valores e princípios básicos de forma consistente, para que eles sejam incorporados pelas pessoas, tornando-se norteadores de seu comportamento e permitindo o direcionamento entre objetivos e valores individuais e organizacionais, construindo-se assim a identidade cultural. E fundamentalmente, do ponto de vista do individuo, este precisa alcançar um patamar de maturidade e autoconhecimento que proporcione uma conscientização e internalização do real sentido da aprendizagem e desenvolvimento contínuos, para garantir as competências humanas fundamentais ao sucesso da empresa onde trabalha. (EBOLI, 2004, p.44)

Não obstante, espera-se dos profissionais da Pedagogia em seu exercício diário nas organizações de formação profissional a arte de incentivar ações pragmáticas sustentadas pelos pilares do conhecimento, da habilidade e da atitude, de tal modo que tanto os alunos quanto o corpo docente sejam capazes de ampliar o saber, o poder e o querer. Como nos salienta Eboli (2004) Todas essas ações apontam para a tríade: Porque fazer? O que fazer? E como fazer? Essas indagações e inquietudes devem ser o balizador para o profissional da Pedagogia que também deverá se situar com muita sintonia diante dos aspectos econômicos, bem como nos brinda Colombo & Cols. (2004).

Isso se deve ao fato de que os ambientes de formação profissional estão se ampliando para universidades coorporativas, sindicatos, OSCIPs, parcerias entre órgãos públicos e privados, o que implica que já não se pode estabelecer com precisão onde se aplica a educação profissional no Brasil e qual a modalidade, uma vez que a educação presencial e a educação virtual se confundem e também se fundem muitas das vezes.

A Pedagogia contemporânea tem que lidar também com o advento da gestão do conhecimento: numa sociedade globalizada, em que os mecanismos de comunicação são transformados em ritmo alucinante, a difusão da informação e o alto valor do conhecimento dentro das organizações também se fundam como seara para desafios ainda maiores para o pedagogo, tais como aprender a lidar com a rápida obsolescência do conhecimento, sobretudo no campo da profissionalização da informática e das telecomunicações, o que exige métodos de pesquisa no campo da Pedagogia que potencializem o campo de investigação sobre a educação profissional.

E também segundo Eboli (2004, p. 128), a utilização de forma intensiva e inteligente da tecnologia aplicada à gestão do conhecimento, transformada numa prática social saudável e moderna, permite unir o universo técnico ao cultural, ao estruturar processos para viabilizar a transformação de conhecimento tácito em conhecimento explícito e responsabilizar e envolver líderes e gestores pelo processo de gestão do conhecimento e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil investe por volta de 6% do PIB em educação, sendo que esse montante é superior à média dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os índices de proficiência em Português e Matemática estão abaixo da média dos Países que compõe a OCDE.

Por conseguinte a LEI 11.741 de 16 de Julho de 2008 considerada a atualização da LDB, que determina que a educação profissional poderá acontecer concomitantemente como ensino médio inclusive no mesmo espaço físico, paradoxalmente não abarca questões reais e presentes dentro do cenário da educação profissional. Conclusivamente algumas questões inquietantes se apresentam:

a) Qualificação dos pedagogos (as) para atuarem nesse cenário. Uma vez que grande parte destes profissionais já atuantes não foram qualificados para atuarem com o público de jovens e adultos no tocante a formação profissional; via de regra em nível

nacional as grades curriculares dos cursos de licenciatura em pedagogia não contemplam formação no uso de novas mídias e tecnologias nos processos do ensino e da aprendizagem.

b) Desconhecimento do parecer de 2006 que embora não restringe a área de atuação da pedagogia, sobre tudo no tocante a educação profissional; no entanto não é o que acontece na formação acadêmica do profissional em pedagogia na grande maioria das universidades;

c) Capacitação em tecnologia dos pedagogos (as) que não são expostos a gama de recursos disponíveis e que não foram preparados na universidade para atuarem com tais tecnologias;

d) Valorização do capital humano. É histórico a desvalorização do capital humano em pedagogia que possui baixa remuneração e como consequência as instituições escolares são carentes dos bons profissionais, que não raro são atraídos para outras áreas em detrimento a baixa remuneração no setor educacional, sendo essa realidade agravado no setor público. Se nos centros de formação profissional exige-se um capital intelectual preparado para ensinar e preparar para o mercado de trabalho, esses profissionais são bem mais remunerados que os profissionais concursados ou designados para atuarem no serviço público, gerando assim descontentamentos e desmotivação como consequência abandono do objetivo central que é preparação dos alunos para a efetiva atuação no mercado de trabalho.

e) Adequação dos espaços escolares tais como (laboratórios tecnológicos, Acessibilidade, logística interna, simuladores, instrumentos e biblioteca adequadas); a grande maioria das escolas públicas brasileiras estão em péssimas condições estruturais, ainda estão enquadradas nas argumentações de Michel Foucault, sendo estruturadas em prédios antigos que mais se assemelham a presídios ou manicômios, mal cuidadas e incapazes de reformulação ou reformas, tão pouco adequação para receber cursos técnicos.

f) Distanciamento das escolas tradicionais das escolas de formação profissional. Há um verdadeiro hiato entre projetos políticos pedagógicos da escola tradicional e conservadora e dos centros de formação profissional. Dois mundos que embora se orbitem, mas as disciplinas, conteúdos, programas e currículos não dialogam. Enquanto os centros de formação por estarem em sintonia com o mercado de trabalho possuem uma dinâmica um tanto, mais acelerada que a escola tradicional. De tal sorte que nem

mesmo os programas e currículos são esgotadas na modalidade do ensino tradicional com currículos conservadores, na formação profissional se isso acontecer compromete todo o trabalho no quesito qualidade da mão de obra egressa que será entregue ao mercado de trabalho;

g) Material didático inexistente. Se na formação tradicional há os PCNS como guia norteador, bem como os livros determinados pelo MEC para suportar os programas e currículos dos discentes, no que tange a educação profissional, sobre tudo para as escolas tradicionais e conservadoras eles simplesmente inexistem; e ao se aventurar em captar material disponível abertamente na internet, há o sério risco de se incorrer em dois grandes problemas : ferir o direito autoral, utilizar material defasado ou em dissonância, discrepância com os propósitos de formação dos alunos; com grave consequências ao ofertar esse aluno egresso não preparado com material de qualidade;

h) Determinação de processo avaliativo dos alunos egressos da modalidade de ensino dual (ensino médio/profissionalizante). Se na escola tradicional o Enem é o instrumento de avaliação que determina e apura os índices de qualidade tanto dos alunos egressos bem como as instituições. Nesse quesito os sistemas avaliativos inexistem. Comprometendo todo o arcabouço de estatística capaz de fornecer dados e diagnósticos capazes de intervenção a curto, médio ou longo prazo e como agravante há o comprometimento do planejamento, organização e controle pedagógico.

i) Silêncio estatístico velado em relação a evasão escolar nos cursos técnicos e profissionalizantes. De acordo com um estudo da pesquisadora Rosemary Dore Heijmans, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); referenciado pela mestre Priscila Rezende Moreira (UFMG) determina que embora inúmeras pesquisas no Brasil que versam sobre a evasão escolar em cursos técnicos, há poucos estudos sobre um tema tão pertinente e explícito.

Diante desse panorama complexo e também repleto de oportunidades o profissional da pedagogia é convidado a participar, analisar e ter uma atuação crítica e reflexiva, de maneira a atuar incisivamente para a construção de uma sociedade trabalhadora mais justa, humana e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Diário Oficial da União, 1988.

_____.Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Idb.pdf>. Acesso em 15.mar. 2015.

_____.Resolução CNE/CP1/2006. Brasília: Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006.

BATISTA,Eraldo Leme. Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. Biblioteca digital da Unicamp. 2013.

BAYAMA, F. *Educação Corporativa - Desenvolvendo e gerenciando competências.* São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

COLOMBO, Sônia Simões (Org.). Gestão educacional: uma nova visão. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2004.
DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

EBOLI, Marisa Pereira. Educação corporativa no Brasil: Mitos e verdades. 2. ed. São Paulo: Gente, 2004

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Filho, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cyntia Greive.500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

EDUCAÇÃO profissional: um projeto para o desenvolvimento sustendado. Brasilia: Sefor 1995

INEP. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Novo Pisa –resultados.* Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206 >. Acesso em : 12 ago. 2020.

MANACORDA, Mario A. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989..

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*.Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MOREIRA, Priscila Rezende. Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais. UFMG/FaE, 2012.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração.* 2.ed – Brasília: UNESCO, 2010.

SILVEIRA, André Stein ,Tese. A Educação Corporativa e as suas contribuições para o desenvolvimento humano. Porto Alegre. 2011.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO USO DE MÍDIAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NO ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO DE CASOS

SOUZA FREITAS, Joycyely Marytza de Araujo [1] UFRPE;
DUDU, Reneid Emanuele Simplicio[2] UEPB;
LIMA, Juliana de Figueiredo [3] UFCG;

Área do subprojeto: **Tecnologias educacionais - Ciências Naturais.**

RESUMO

Devido à implantação de novas tecnologias na escola os professores de química, assim como os das demais áreas, têm sido pressionados a aplicar instrumentos tecnológicos para melhor desenvolvimento do ensino, influenciados pelas mídias aplicadas na educação. Dessa forma, foi norteada uma pesquisa para analisar e entender como os docentes de Licenciatura em Química estão convivendo com as mídias (televisão, rádio, imprensa e internet) disponíveis. O objetivo foi entender a possibilidade da utilização das mídias por intermédio dos professores de química na educação. Executou-se uma pesquisa exploratória e estudo de casos de natureza qualitativa, utilizando o procedimento de aplicação de uma entrevista para obtenção dos dados necessários. O estudo foi realizado com dois professores de química atuantes no ensino médio de duas escolas de sistemas distintos, sendo um da rede pública e um do ensino privado, localizadas na cidade de Campina Grande - PB. Este trabalho permeia pelas reflexões feitas sobre o professor como agente principal para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; a importância da conexão ensino e tecnologias; e esclarecimentos de como proceder para o bom uso das mídias. Pôde-se comprovar uma grande deficiência de vincular os equipamentos ao cotidiano escolar de forma educacionalmente eficaz por parte dos professores entrevistados, o que certamente reflete no mal uso desses modos de comunicações por estes. Conclui-se que a execução de mudanças, particularmente ao que se refere à formação dos professores para o uso das novas tecnologias interligadas às mídias, é uma importante solução para a melhoria da realidade escolar.

Palavras-chave: Educadores de Química. Recursos didáticos. Tecnologia na Educação. Mídias Comunicativas. Violência.

[1](UFRPE – Mestre em Engenharia Ambiental – Orientadora da Pesquisa) – *jmarytza@yahoo.com.br*
[2] (UEPB – Licenciada em Química – Pesquisadora) – reneid_rnd@hotmail.com
[3] (UFCG – Doutora em Engenharia Química – Pesquisadora) - juliana-lima21@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

As constantes mudanças e avanços em relação ao uso contínuo dos mais diferentes tipos de mídias e tecnologias educacionais estão fazendo com que a escola e os professores ressignifiquem as metodologias e as práticas pedagógicas vigentes a fim de que alcancem resultados significativos e promovam a autonomia para que o aluno seja um agente ativo do seu processo de aprendizagem.

As mídias, tecnologias digitais e internet vem mudando os padrões de comunicação e socialização. Portanto, é necessária uma adequação rápida e vigente do processo de ensino para que a escola, já que essa é uma instituição social, possa atender as demandas impostas pelo mundo globalizado e veloz em termos de interatividade e comunicação ao qual estamos inseridos.

As atuais concepções pedagógicas exigem do professor a inclusão das novas tecnologias para um melhor ensino dos componentes curriculares. Visto que a educação é uma das últimas vertentes sociais a ter resistência quanto ao uso do computador no desempenho das atividades (ALMEIDA, 2005).

A educação dos estudantes antes da escola passa pela influência dos ensinamentos da família e das mídias (inicialmente rádio e televisão). Não seria difícil esperar que essas tecnologias invadissem o ambiente escolar propondo diferentes atividades sensoriais que despertam a curiosidade e a atualização da informação utilizando os meios de comunicação.

Nessa perspectiva, espera-se que os professores, que são agentes mediadores e transformadores, incluam em sua prática pedagógica a utilização das diversas mídias e tecnologias educacionais de forma que a torne mais significativa e atraente para o aluno, não esquecendo, é claro, do caráter pedagógico inserido nessa utilização e aplicação em sua prática profissional. Surge então o questionamento se os professores de química associam as mídias no processo de escolarização. E como eles relacionam com as informações tanto de química como de caráter transversal, promovidas pelos meios de comunicação.

Este estudo tem por objetivo entender a possibilidade da utilização das mídias por intermédio dos professores de química na educação. Como metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória executada por estudos de caso, utilizando-se em seu delineamento entrevista a professores de química representantes do sistema público e privado da cidade de Campina Grande (PB). O resultado é a constatação da necessidade de utilizar na prática

pedagógica as mídias e a readequação metodológica para a inserção efetiva destas na vida da escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO SOCIAL

Um dos conceitos de sociedade, é aquele que a caracteriza como toda e qualquer atividade humana realizada no contexto das estruturas sociais. A escola é uma das instituições sociais que organizam a vida em sociedade e como tal exerce um importante papel para a construção de um saber educativo para os que fazem parte desta.

As instituições sociais surgem com o objetivo de atender às necessidades singulares dos indivíduos ao qual estão inseridos, portanto a escola e o educador precisam, como instituição social, levar em consideração a sociedade como um todo, respeitando e identificando os seus anseios, suas necessidades, suas histórias de vida, suas perspectivas formativas e profissionais, a fim de que possam contribuir para a formação cultural do indivíduo de forma completa e coesa.

Nessa perspectiva, a escola, para que possa se enquadrar, de maneira satisfatória, nos diversos objetivos a que são propostos para uma instituição social, sobretudo que possa atender ao seu papel educativo, deveria se enquadrar na função que atenda à perspectiva dialética apresentada no texto.

A escola por ser parte intrínseca à sociedade não pode ser alheia a esta. Ela carrega em si todas as mazelas e benesses encontradas na sociedade na qual está inserida. Portanto, a mesma tende a se caracterizar nessa perspectiva dialética, como uma instituição de caráter essencialmente político, a ponto de exercer papeis ambíguos, sendo capaz de atuar como promotora de uma formação de cidadãos que busquem, enquanto indivíduos, estabelecer um convívio sadio e justo entre eles, como também ser reprodutora de certas determinações da sociedade que evidenciam a manutenção das desigualdades vigentes no espaço social.

Nesse sentido, percebe-se que a escola, assim como a sociedade vem sofridos alterações significativas quanto a abertura ao uso das mídias e tecnologias educacionais. Mesmo que estas tenham sido vistas com certa desconfiança quanto a sua efetividade pedagógica no início de sua implementação, assim como acontece com tudo o que é novo e pelo qual não se tem

muito conhecimento, percebe-se que foi visto com mais interesse essa ação à medida que estas vinham adentrando o ambiente escolar, assim como destaca Kenshi (2012):

> O computador, considerado como mais um equipamento - ao lado da televisão do rádio do retroprojetor e de outros "recursos" -, desde que se inseriu nas atividades pedagógicas nas escolas, gradualmente passou a ser visto de maneira diferente. Com a internet, a interatividade entre computadores, o acesso irrestrito a banco de dados localizados em qualquer lugar do mundo e a possibilidade de comunicação entre usuários transformaram, ainda que de forma sutil, a maneira como os professores em todo o pessoal das escolas passaram a perceber o uso dessas máquinas e a integrá-los nos processos de ensino. (KENSKI, 2012, p.91)

A escola oferece, de certa forma, uma resistência na aplicabilidade das tecnologias em sua prática metodológica, e inúmeras são as razões para isso, razões pelas quais este trabalho não tem a pretensão de explorá-los mediante sua complexidade e fuga do objetivo esperado. Segundo Moran (2007, p.90)

> O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo é demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais, e só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar o processo.

Mesmo que esse processo seja lento, a escola não pode se eximir dele. Portanto essa relação entre as mídias e tecnologias educacionais e o processo de ensino aprendizagem vai cada dia mais se estreitando, ao ponto em que não se consiga imaginar uma sem a outra. Contudo é importante destacar que essa relação seja consciente, intencional, efetiva e crítica para que se alcance os objetivos educacionais e pedagógicos desejados e esperados. Caracterizar as vantagens e desvantagens, a aplicabilidade funcional e a contribuição para uma aprendizagem significativa são fundamentais nesse processo.

2.2 O PROFESSOR E SUAS ATRIBUIÇÕES

Foi-se o tempo em que o professor era um mero repassador de conhecimentos e provedor da autoridade indiscutível na sala de aula. O professor de hoje tem que dominar competências essencialmente prioritárias como: Pôr em ordem e reger as situações de aprendizagem; Ministrar o desenvolvimento das aprendizagens; Incluir os alunos na sua didática; Exercer funções em equipe; Empregar novas tecnologias, entre outras mais e convivem seja dentro ou fora do ambiente de trabalho com a violência na mais diversa forma de atos.

O professor no tempo atual é visto como um mediador, onde ele desenvolve métodos e estratégias para a aprendizagem significativa do aluno. Nessa perspectiva e nesse caminhar no processo de ensino, o professor também precisa se familiarizar com a utilização de mídias e tecnologias na tentativa de utilizá-las como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem e incluí-las na sua prática pedagógica de forma consciente e significativa. Por isso, conforme Kenski (2010), é importante que o professor se dedique efetivamente para a incrementar sua formação e sua prática profissional quando se trata de trabalhar com tecnologias educacionais:

> É preciso que esse profissional tenha tempo é oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos no tempo disponível (KENSKI, 2010, p. 48).

Ao demandar esse tempo para desenvolver uma visão crítica acerca do uso das tecnologias educativas, o professor será capaz de distinguir quais as melhoras formas e métodos para o uso das mídias e como a mesma será aplicada na sala de aula de forma que se alcance uma aprendizagem significativa e também a participação ativa dos alunos, pois a aplicabilidade das tecnologias por si só não garantem o alcance ao objetivo desejado tornando apenas uma mera ferramenta tão igual e tradicional como uma aula expositiva com a utilização de quadro e pincel.

> O professor necessita ser formado para assumir o papel de facilitador dessa construção do conhecimento e deixar de ser o entregador da informação para o aprendiz. Isto significa se formado tanto no aspecto computacional, de domínio do computador e dos diferentes softwares, quanto no aspecto está interação do computador nas atividades curriculares. O professor deve ter

> muito claro quanto e como usar o computador como ferramenta para estimular a aprendizagem. Esse conhecimento também deve ser construído pelo professor, e acontece à medida que ele usa o computador com seus alunos e tem o suporte de uma equipe que fornece os conhecimentos necessários para o professor ser mais efetivo nesse outro novo papel. Por meio desse suporte o professor deve aprimorar suas habilidades de facilitador e gradativamente, deixará de ser o facilitador do processo de aprendizagem do aluno-agente de aprendizagem. (VALENTE, 1999, p.84)

O educador possui atualmente funções bem mais amplas na educação escolar. Conforme Lévy (2000) o professor desempenha um novo papel, ele tornar-se: *Incentivador* do estudo e suas formas de compreensão; *Animador* no modo como trabalhará em grupos; *Auxiliador* na administração das atividades e das aprendizagens; *Juiz* ao orientar sobre autenticidade dos dados e sintetizar fontes de informação salutares para o aprendiz; além de *Mediador* identificando e estimulando a curiosidade dos estudantes.

Embora o docente não seja o único fornecedor da educação, ele ainda é citado como modificador social como relata Marques:

> "Os melhores professores estão profissionalmente alerta. Não vivem suas vidas confinados ou isolados do meio social. Tentam fazer da comunidade e particularmente da escola o melhor ambiente para os jovens" (MARQUES, 1973, p. 62).

Assim, o professor seja de qual for à habilitação deve assumir suas atribuições, dentro do possível, voltadas para que coibição da violência no ambiente escolar ou nortear os seus alunos sobre discernir nas mídias o que se refere à violência.

Nesse contexto e em decorrência dos constantes avanços tecnológicos, é indispensável que os educandos, adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para atuarem em uma sociedade marcada por um crescente avanço técnico e científico. Por isso, o ensino de ciências tem que colaborar para "o domínio das técnicas de leitura, da escrita, possibilitando o aprendizado de conceitos básicos em ciências naturais e principalmente levando o aluno a compreender as relações entre a ciência e a sociedade" (FRACALANZA, 1997, s.p.)

2.3 AS MÍDIAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Com o avanço exacerbado das tecnologias e as mais diversas evoluções, a sociedade vem submetendo-se aos mais variados tipos de mudanças, havendo mudanças significativas na forma de vida do ser humano, e assim o ensino não pode passar ileso a essas mudanças. “A humanidade vive em um processo acelerado de modificações e rupturas, que se reflete em todos os setores da sociedade. Assim sendo, a educação e informação assumem um papel significativo neste processo (CARVALHO, 1997).”

Assim, pensando na necessidade urgente de adequar o ensino de química aos reais interesses dos alunos, e, sobretudo do processo ensino-aprendizagem, para que esse aconteça de forma mais significativa, surgiu à necessidade de usar ferramentas tecnológicas para que essas possam auxiliar na construção do conhecimento necessário ao ensino de química proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio- PCNEMs.

Segundo este documento que norteiam competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por cada disciplina especifica do ensino médio, o ensino da química “deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas (PCNEM, pg. 87, 1999)”.

Atualmente o termo mídias está diretamente relacionado às novas tecnologias e aos métodos de comunicação seja por imprensa, rádio, televisão ou internet, sendo utilizados com variados fins na educação.

É denominado de recurso pedagógico, como relata Gagné citado por Piletti (1988) os elementos do ambiente ensino-aprendizagem que estimulam o conhecimento para o aluno. Como os professores precisam desenvolver e acrescentar informações aos estudantes têm-se utilizado às mídias como recursos didáticos frequentemente nas salas de aula e em atividades escolares, a fim de contextualizar os conteúdos e adaptar a prática pedagógica as novas tecnologias. Chegando a serem classificadas como recursos: visuais no caso da imprensa sejam por revistas, jornais e/ou periódicos; auditivo relacionado ao rádio; audiovisuais quando se referindo à televisão e internet.

Como recurso de ensino as mídias também devem seguir alguns critérios e princípios para o uso, no sentido de melhorar cada vez mais a aprendizagem como:

- Saber os objetivos que serão trabalhados com o instrumento;

- Conhecer bem o funcionamento do recurso;

- A escolha do recurso apropriado a natureza da matéria ensinada;

- O tempo disponível para utilização do recurso.

Por isso é fundamental que o professor insira novas tecnologias na sua prática educativa, podendo modificar o pensamento, a visão de mundo e provocar nos estudantes um relacionamento de manuseio com esses recursos de maneira nova e estimulante. Visto que fazem parte do cotidiano dos alunos com outras finalidades (comunicação e entretenimento) ou então causa inclusão deles com as mídias propagadas hoje em dia.

Deste modo as mídias podem e devem ser exploradas com recurso didático para atualizar e transmitir informações a serem debatidas na escola, como abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no trecho de referência sobre os recursos pedagógicos em Brasil:

> "Aliás, materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar" (BRASIL, 1998, p.96).

Sendo assim o material distribuído na mídia deve passar pelo pensamento reflexivo e de constante vigilância do educador aos assuntos que serão abordados na sala de aula provenientes desse tipo de comunicação.

Ao inserir a utilização das mídias e tecnologia educacionais na metodologia da escola, nota-se que as aulas e as atividades que acontecem nas salas de aulas, tornam-se mais atrativas para o aluno, de forma que este possa agir e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Desenvolve a interação com os colegas e professor, a participação de discussões ao se questionar o conteúdo trabalhado, a assimilação facilitada dos conceitos em questão, fazendo com que o aluno seja um agente ativo de seu próprio aprendizado e não um mero receptor passivo e depósito de conhecimentos.

> A comunicação compreendida como troca de conhecimentos possui uma dimensão educativa que deve ser levado em conta já que a educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1998, P. 69)

Quando nos referimos a disciplina de Química, notamos que ela é considerada por muitos alunos como uma disciplina chata, de difícil compreensão e sem ligação real com a vida cotidiana dos discentes. Vários são os fatores que contribuem para essa ideia defasada do ensino da Química, alguns deles são: deficiência na formação dos professores, metodologia em sala de aula ultrapassada, desinteresse dos alunos, poucas aulas experimentais dentre outros.

São muito comuns ao depararmos com o ensino de Química no Ensino Médio práticas desenvolvidas efetivadas em sala de aula responsáveis pela simples transmissão-recepção dos conhecimentos, que muitas vezes, deixam lacunas irrecuperáveis durante o ano letivo, e consequentemente nos anos posteriores as séries atuais em que os alunos se encontram.

Atualmente, as aulas tradicionais expositivas que usam como único recurso didático o quadro e o discurso do professor são, de certa forma, defasadas e não podem ser usadas como únicas alternativas de transmissão de conhecimentos, principalmente durante o ensino médio, onde os pré-adolescentes e adolescentes não a reconhecem como interessante, já que a oferta de objetos e atividades mais excitantes a essa faixa etária é maior, como o uso exacerbado das novas tecnologias, por exemplo.

A fim de tornar as aulas de Química mais interessantes e mais significativas, entram o uso das tecnologias e mídias para que o processo ensino- aprendizagem corresponda as reais necessidades para a formação e construção de um alunado mais crítico e consciente de seu papel enquanto cidadão na sociedade em que vive.

Nesse sentido, este trabalho busca analisar como os professores estão fazendo uso das tecnologias durante sua prática pedagógica e como eles interagem com estas para que sejam ferramentas facilitadoras da aprendizagem durante o processo de ensino-aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Este estudo se classifica como exploratório realizado através de um estudo de caso de natureza qualitativa. O estudo foi desenvolvido em escolas localizadas na cidade de Campina Grande-PB, no qual o espaço de estudo é a área de prática pedagógica.

A pesquisa tem como proposta o estudo de casos através do instrumento investigativo da entrevista realizada com dois professores de química, sendo um atuante em escola pública e um em escola particular, com objetivo de identificar como eles fazem uso das mídias como recurso de ensino e o posicionamento sobre, o tema transversal de ética, a violência.

A partir das respostas da entrevista feitas aos professores foi feito uma análise crítica de acordo com seus conhecimentos sobre o tema, suas experiências vivenciadas em campo, entre outras considerações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As apresentações das respostas dos professores de química entrevistados serão descritas por categorias para melhor compreensão da análise. Discriminamos como: Professor A (educador de Química atuante em escola pública), Professor B (docente de Química trabalhador do sistema privado).

No início da entrevista as interrogações tinham enfoque no conhecimento da tecnologia educacional que é proposta atualmente como o ato de agregar equipamentos utilitários (seja televisão, vídeo ou computador) à prática de ensinar, considerando-os recursos de ensino, segundo Ferrés (2001). E como qualquer outro recurso somente terá bons resultados quando aliados a uma metodologia planejada que conduza o ensino do conteúdo a ser estudado.

Com intuito de saber a utilização e a frequência que os professores manuseiam a mídia como recurso de ensino, foi gerado a pergunta: Você trabalha com as mídias (televisão, rádio, imprensa ou internet)? Comente sobre o tema citando a frequência. O professor A respondeu que não utiliza em sala de aula devido à inexistência dos materiais, mas sempre recomenda aos alunos pesquisar nas mídias assuntos relacionados à disciplina. O professor B disse que não faz uso diretamente, pois a grade curricular é extensa e o tempo é reduzido para que se apliquem outros recursos pedagógicos, que orienta seus estudantes a explorarem como forma de manter-se atualizado.

Mesmo com a questão de divergência econômica entre as escolas, as bibliotecas públicas têm promovido acessibilidade das mídias sejam por meio de revistas, jornais, computadores conectados à internet. Enquanto os estudantes do sistema particular possuem tanto em casa como na escola os meios de comunicação à disposição, embora pouco investigados. Foi inquirido aos educadores que apontasse qual meio de comunicação mais aderido pelos alunos e na opinião pessoal qual seria mais indicado para o fim educacional. Ambos replicaram que a televisão e a internet são as fontes que servem de questionamentos ou complementação dos conteúdos estudados. Para o professor A o melhor meio de comunicação para a educação é a televisão por ser mais acessível aos alunos de sua realidade, porém em canal aberto são restritas as opções que pode ser recomendas com fins educacionais, por que além de poucas são em horários muito cedo, dificultando por comodismo a descoberta de informações. O professor B respondeu que a internet é a mídia mais indicada por ser mais abrangente em termos de conteúdo, mas que perigosa porque as informações nem sempre são confiáveis.

Compreendendo que os docentes podem adquirir mais qualidades e um melhor desenvolvimento do seu trabalho, quando diversificam os recursos didáticos em suas aulas foram questionados: Ao indicar as mídias como fontes de pesquisa qual papel você exerce? Explique. O professor A admitiu praticamente em relação às mídias não exercer nenhuma função, por não trabalhar com os materiais e raramente algum aluno questiona alguma coisa desse tipo de fonte. O professor B replicou como são pesquisas que complementam os conteúdos ele não exige como atividade, mas que orienta os alunos que fazem esse tipo de busca extra nos horários de intervalo. Podendo atribuir assim a qualidade de transmissor de conhecimento para o professor A e o de juiz para o professor B, baseado nas respostas de cada um.

Mesmo com habilitação nas ciências exatas, sabemos que o educador é denominado como agente modificador da sociedade através da educação. Para entender como os professores estabelece relação da vida em comunidade com seus alunos, eles foram indagados: Considerando violência um tema social bastante abordado nos meios de comunicação, você como docente enfrentou alguma situação correspondente ao tema? Justifique.

> "*Com certeza todos nós já nos deparamos com situações de violência, seja em forma de agressão física ou verbal. Até agora nunca fui agredido ensinando, mas presenciei alguns casos e confesso que o lado professor some nessas horas, pois o medo de reagir é maior."* (Professor A)

> *"Na escola privada tudo é feito de forma encoberta, pois o caso pode pôr em risco o nome da instituição, por isso acabam sendo resolvidos isoladamente, atingindo diretamente apenas os envolvidos. Para não ser prejudicado na instituição prefiro não me envolver em situações assim."* (Professor B)

A Ética, conforme Brasil (2009) compõe um dos temas transversais determinado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e reflete a preocupação com a constituição de valores de cada aluno, ajudando-o a se situar nas relações sociais dentro do ambiente escolar e da comunidade como um todo. Assim em relação à violência existente no seu campo de trabalho noticiadas nas mídias foi perguntado aos docentes de química: O que eles podem enquanto profissionais interferir nesse processo? O professor A relata que os meios de comunicação são canais de expressão pública a interpretação cabe a cada um. Para ele o professor pode através da educação tentar buscar soluções em conjunto com seu trabalho para o problema da violência. O professor B respondeu que a mídia não apenas informa, mas mostra sua versão por vezes alterada dos fatos. Na opinião dele o melhor quanto trabalhador é comunicar os casos para que a direção se encarregue dos fatos acontecidos, além de procurar evitar atritos que possam terminar em violência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mídias estão cada dia mais presentes na vida dos professores e estudantes, devido sua capacidade de informação. Nas escolas, eles se veem cada vez mais imprescindível e evidente. A educação começa a utilizar os meios de comunicação e mídias como práticas pedagógicas para formar cidadãos que aprendam a interagir no mundo globalizado.

Mesmo diante da necessidade de adequação e utilização das mídias e tecnologias educativas como ferramentas facilitadores do processo de ensino aprendizagem, notou-se que ainda existem muitos entraves para a aplicabilidade dessa nova metodologia nas aulas. Esses entraves permeiam desde a falta de formação continuada do professor como questões estruturais, técnicas e financeiras apresentadas na escola. Ainda nos deparamos com instituições que não possuem nenhum recurso tecnológico que possam ser implementadas nas salas de aulas dificultando demasiadamente o trabalho do professor em poder promover uma aprendizagem significativa com a utilização das diversas mídias e tecnologias educacionais que estão à disposição.

Foi observado também que existe, de certa forma, uma falta de apoio e/ou incentivo da equipe escolar e uma necessária readequação do currículo para que estas tecnologias possam ser utilizadas como mais frequência e efetividade nas aulas e realização de atividades pedagógicas. O tempo curto da hora-aula e o extenso programa curricular da disciplina fazem com que o professor se limite em cumprir o cronograma de conteúdos impossibilitando, na maioria das vezes, a aplicabilidade das mídias, já que estas demandam de um tempo maior na sua utilização, elaboração e efetividade significativa, de forma que não caiam no obscurantismo e se tornem apenas mais umas ferramentas que repliquem o caráter tradicional e expositivo que cercam a maioria das práticas em sala de aula.

A intenção deste projeto foi propor aos professores de química a valorização das mídias na sala de aula como ferramenta de construção de vivencias baseada em conteúdo de interesse dos alunos, incentivar a criatividade, o interesse, a opinião pessoal e a consciência crítica. Promovendo a interdisciplinaridade de temas transversais em espaços oportunos da disciplina de Química, não se abstendo da realidade que cerca nossas vidas.

Recomenda-se a diversificação dos recursos pedagógicos para explorar nos estudantes novas formas de conhecimento, a partir das mídias aplicadas na educação com finalidade de melhorar as práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. **Educação e informática:** os computadores na escola. 3ª ed.rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, p. 96, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania.** 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13607>. Acesso em: 20.09.2013.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CARVALHO, M. E. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. In: Educação e Tecnologia. Revista Técnico- científica dos programas de Pós-graduação em Tecnologia dos CEFETS PR/MG/RJ. Curitiba, 1997.

FERRÉS, J. **Audiovisual e informática**. In: SANCHO, Juana María (Org.). Para uma tecnologia educacional. São Paulo: ARTMED, 2001. 2ª reimpressão.

FRACALANZA, HILÁRIO; AMARAL, IVAN A.; GOUVEIA, MARILEY S. FLÓRIA. **O ensino de ciências no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de ler**. Edição 23, 1998. São Paulo

KENSKI, V. M. **Prática pedagógic**a: Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. **Educação e Tecnologias.** O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 2ª Ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARQUES, J. C. **A aula como processo.** Porto Alegre: Globo, 1973.

MORAN, J. M. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PILETTI, C. **Didática Geral.** 9ª Ed. São Paulo: Ática, 1988.

VALENTE J.A. T**ele presença na Formação de Professores da Área de Informática em Educação:** Implantando o Construtivismo Contextualizado. Actas do IV Congresso Íbero-Americano de Informática na Educação – RIBIE 98, CD-ROM/trabalho 232.pdf,1

PERFORMANCES DIVERSAS E INTERFACES DO GÊNERO CANÇÃO: DESENVOLVENDO HABILIDADES LEITORAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Jôse Pessoa de Lima[1]
Janaíne Freitas de Medeiros[2]
Maria Zilda Medeiros da Silva[3]
Rosilene Félix Mamedes[4]

RESUMO

Este artigo tem por finalidade relatar ações e resultados de um projeto pedagógico interdisciplinar realizado em uma escola estadual de Ensino Médio de João Pessoa-PB, em 2017. Neste estudo, trabalhamos o gênero discursivo canção, abordando a linguagem enquanto prática social e a representação da cultura brasileira explícita em músicas populares. Trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e de caráter intervencionista, na qual, pesquisadores e participantes atuam de maneira colaborativa, buscando minimizar dificuldades presentes no contexto que os envolve. Elencamos como objetivo geral: promover a formação de leitores críticos através da música brasileira em prol do desenvolvimento de habilidades leitoras e da criatividade humana, mediante o contato com a linguagem artístico-musical, visando à formação do cidadão através de práticas sociais da linguagem que propiciem mudanças socioculturais, direcionando, assim, os alunos às atitudes comportamentais concretas que viabilizem o crescimento e o aprimoramento enquanto sujeito social. Como aporte teórico, fundamentamo-nos em Freire (2003), Kleiman (2005), Soares (2004), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997; 1998), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), entre outros. Os resultados alcançados foram satisfatórios, pois houve participação efetiva dos educandos, aumento significativo no desempenho do aprendizado, verificado por meio das apresentações orais, das avaliações bimestrais escolares, bem como as oficiais, promovidas pela Secretaria da Educação e cultura do Estado da Paraíba e pelo MEC para analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Palavras-chave: Gênero canção. Habilidades leitoras. Formação cidadã. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O gênero canção está presente no nosso cotidiano de maneira frequente, visto que os avanços tecnológicos digitais nos proporcionam, rapidamente, divulgação e circulação desse estilo de texto na sociedade contemporânea. Geralmente, os educandos possuem acesso a canções de diversas tendências musicais, de acordo com a região onde moram ou da cultura familiar. Através da música, eles podem desenvolver competências, habilidades, melhorar a interação, a criatividade, a coordenação e a memória. Trabalhar com música na escola é uma

[1] Mestra pelo Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, autorprincipal@email.com;
[2] Mestra pelo Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, jfmedeirosjp@hotmail.com;
[3] Mestranda do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, zilda_natura@hotmail.com;
[4] Doutoranda (orientadora) do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, rosilenefmamedes@gmail.com;

prática de letramento, pois envolve habilidades de leitura e de escrita em situações de comunicação social. Essa prática proporciona, seja pela expressão das emoções, pela sociabilidade, pela disciplina, pelo desenvolvimento do raciocínio, conhecimentos e benefícios múltiplos para a vida toda (ARROYO, 2002). Portanto, podemos trabalhar esse gênero discursivo em todas as disciplinas curriculares: Matemática, Línguas, Arte, Ciências, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Química, Física, Educação Física ou Ensino Religioso, e destacar diferentes temas, de acordo com a área de ensino.

Na sociedade vigente, a música circula facilmente nas redes sociais, também tem suas nuances de expressão no dia a dia de crianças, adolescentes, jovens e adultos, e é considera por eles como uma atividade prazerosa (MESQUITA, 1986). Nesse cenário, sentimo-nos motivados a elaborar uma proposta de trabalho diferenciada, interdisciplinar, que fosse desenvolvida junto à comunidade escolar, ressaltando a importância de estudar o gênero canção, a necessidade de implantarmos temas que fazem parte do contexto de vida do nossos alunos e demonstrar que a música pode contribuir para a formação cidadã e para o bom relacionamento sociocultural de nossos estudantes, se for abordada de forma crítica e reflexiva.

Também pensamos em utilizar a música como estratégia de expressão cultural, emocional e artística por ser um gênero apreciado em todas as classes sociais, em todas as modalidades e faixa etárias. Não se pode pensar na Educação com a simples visão reducionista de ensinar a ler, escrever e tão somente com o vislumbre da formação profissional. Mais que isso, a escola precisa se comprometer com a cidadania, formando seres humanos plenos e pensantes, que certamente terão maiores oportunidades na vida em sociedade. Nessa visão de uma Educação que busca a formação plena do aluno, há uma gama de possibilidades de ações e trabalhos que podem ser realizados com foco na criação de oportunidades (Brasil, 1996). Isso deve ser feito sempre por meio do incentivo à criatividade e ao conhecimento de boas experiências realizadas em outras localidades, que certamente podem ser adaptadas ao contexto local de cada município, como é o caso da presente proposta.

Outro aspecto importante a destacar do trabalho com o gênero discursivo canção é o desenvolvimento da compreensão leitora dos discentes, pois esses gêneros circulam frequentemente em todas as esferas sociais, carregam em si diversos discursos, além de serem reproduzidos diariamente por variados recursos tecnológicos digitais e multimodais que enriquecem a leitura e proporcionam uma aprendizagem significativa, visto que está presente nas situações reais vivenciadas pelos educandos no contexto social.

Na concepção bakhtiniana, as atividades de interação humana, configuram-se através dos gêneros discursivos porque esses representam o contexto social e histórico de determinada

situação e objetivo comunicativo. O autor elucida os componentes que constituem essa modalidade e ressalta que, embora contenha uma abundante heterogeneidade, a variedade de gêneros presentes na sociedade e os que irão surgir propiciam enriquecimento das comunicações humanas, gerando inúmeras probabilidades de uso da língua, de acordo com o propósito comunicativo.

Bakhtin (2011, p. 262) esclarece que "a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso". Ou seja, à medida que os indivíduos necessitam utilizar a língua, oral ou escrita, constroem seus enunciados, simples ou complexos modificando-os, transformando-os em outros tipos de enunciados padronizados, cada um com conteúdo temático, estilo e estrutura composicional particulares.

Como exemplo dessas possibilidades, devido aos avanços tecnológicos digitais, vivenciamos inúmeras modificações ocorridas no decorrer da história. As mudanças sociais demandam novos enunciados, novas situações comunicativas, já que em cada época, em cada grupo social, as interações entre os sujeitos são diversas. Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam definições semelhantes sobre os gêneros dos discursos, destacando que "todo texto se organiza dentro de 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).

Nesse sentido, por intermédio deste projeto, pretendemos estimular o apreço pela música e pela cultura brasileira, vislumbrando temáticas diversas que proporcionem práticas de leituras polissêmicas e produzam sentidos no âmbito social. Para tanto, como objetivo geral, buscamos promover a formação de leitores críticos através da música brasileira em prol do desenvolvimento de habilidades leitoras e da criatividade humana, por meio do contato com a linguagem artístico-musical, visando à formação do cidadão através de práticas sociais da linguagem para mudanças socioculturais, direcionando os alunos às atitudes comportamentais concretas que visem ao crescimento e ao aprimoramento enquanto sujeito social.

Além disso, elencamos como objetivos específicos: desenvolver habilidades artísticas vivenciadas ou sonhadas pelos alunos em relação à cultura musical; possibilitar que os estudantes conheçam e analisem os diversos discursos e costumes representados na música popular brasileira; estimular a pesquisa, exploração, composição e interpretação crítica da música popular em épocas diferentes; conhecer recursos linguísticos diversos utilizados nas

composições musicais; compreender, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais do Brasil e do mundo.

Nessa perspectiva, segundo Orlandi (1988, p. 9), “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Ou seja, durante o processo da leitura, o sujeito- leitor, que é um indivíduo real e ativo, possui suas experiências de vida, sua história em sociedade, e de acordo com o conhecimento de mundo, com as vivências sócio-históricas e ideológica, o texto produzirá um ou múltiplos sentidos.

Sobre esse assunto, Soares (2004, p. 72) defende que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Nesse sentido, as práticas relacionadas à leitura e à escrita representam ações sociais da linguagem, quando desenvolvemos nossas habilidades leitoras em diversas situações de comunicação. Além disso, as práticas de letramentos na sociedade e no âmbito escolar são cruciais no processo de formação leitora dos educandos.

Dessa forma, reconhecemos a importância de a escola desenvolver as competências e habilidades leitoras dos educandos da Educação Básica, por meio de projetos de letramento que propiciem a formação cidadã, envolvendo toda comunidade escolar, geralmente adolescentes e jovens que pertencem a um contexto informatizado e acessam diariamente as redes sociais, compartilham conteúdos diversos, de forma crítica e consciente, diante das ideias divulgadas em tempo real, de maneira interativa, evidenciando, assim, práticas de letramento.

Assim, percebemos que a presente proposta contribuiu para desenvolver a autoestima, valorizar a cultura popular brasileira, representada para fortalecimento e melhoria das competências e habilidades leitoras dos educandos, bem como os resultados das produções individuais e em equipes. Portanto, concordamos que a educação conectada a situações reais em sociedade certifica que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1997, p. 23).

METODOLOGIA

Este projeto teve como base metodológica a pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e de caráter intervencionista, pois trata-se de um trabalho no qual os pesquisadores estudam um problema social e intervém, conjuntamente com os participantes, de maneira cooperativa e por

meio de estratégias planejadas, objetivando solucionar o problema para alcançar os resultados esperados.

De acordo com Thiollent (2011, p. 14),

> a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma proposta de intervenção com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual em João Pessoa, visando à participação efetiva dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, mediante a utilização de recursos metodológicos dinâmicos como a música e suas performances no cotidiano brasileiro. Buscamos o envolvimento cooperativo dos participantes com o intuito de contribuirmos para o desenvolvimento de competências, de habilidades em letramento e da linguagem artístico-musical de canções que circulam em redes sociais, em sites de notícias e pesquisas.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) esclarece que a pesquisa qualitativa "procura entender fenômenos sociais inseridos em um contexto". Nessa visão, partimos da realidade social da comunidade escolar a respeito das dificuldades de aprendizagem e da falta de interesse da maioria dos educandos em aprender a utilizar a língua materna em situações que exijam uma interação mais formal da escrita de textos bem articulados, quando precisam seguir a forma estrutural do gênero textual exigido nas situações comunicativas monitoradas pelo padrão social.

Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa

> trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômeno humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Em consonância com as ideias da autora, consideramos crucial a interação, a relação ética e colaborativa entre pesquisadores e participantes do presente projeto, pois, conjuntamente, investigamos o problema constatado, agimos de forma estratégica e dinâmica para o desenvolvimento bem-sucedido deste trabalho, compreendemos o processo que estão inseridos, buscamos solucionar ou amenizar as dificuldades, aspirando à transformação social dos discentes.

Este projeto foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2017, com atividades específicas para todas as etapas, utilizando uma multiplicidade de ferramentas que favorecessem o desenvolvimento do potencial humano de forma que articulassem teoria e prática pedagógica na promoção da participação da comunidade escolar. As ações foram planejadas e executadas em três etapas, com turmas dos turnos manhã e noite.

Na primeira etapa, reunimos o corpo docente, o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil e pais, para divulgação da proposta didática, de suas fases de execução e para discutir ideias sob a orientação da equipe organizadora do evento, composta por professores, coordenadores e supervisores da instituição local.

Dialogamos com os professores para que pudéssemos trabalhar a proposta de intervenção na perspectiva de educação para cultura popular brasileira por meio do gênero canção com seus educandos, seja no Ensino Regular ou na Educação de Jovens e Adultos.

Na segunda etapa, orientamos os alunos para realizarem pesquisas sobre estilos musicais brasileiros, regionais e para produzirem painéis explicativos. Após, reunimo-nos em equipes para discussões coordenadas pelos professores responsáveis por cada turma. Posteriormente, realizamos um evento de apresentação cultural no rol da escola com o intuito de prestigiar e de divulgar as produções artísticas dos educandos.

Na terceira etapa, organizamos uma reunião para avaliar as ações e os resultados obtidos no decorrer de todo o projeto, sobretudo, na fase final. Analisamos se atingimos os objetivos projetados e verificamos se houve mudanças de atitudes em relação à valorização da música popular brasileira, ao desenvolvimento conceitual e artístico dos educandos, principalmente no tocante às leituras e aos posicionamentos deles diante de temas polêmicos e distintos abordados em sala de aula e na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola, enquanto instituição de ensino, formadora de cidadãos conscientes e críticos, necessita entender que ela

> tem a função de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1998, p. 32).

Nessa perspectiva, a escola possui um papel crucial no progresso da cidadania, da democracia, quando exerce suas funções, de fato, preocupando-se com seus educandos, de modo que as práticas pedagógicas proporcionem eventos de letramentos para viabilizar a formação intelectual e profissional dos estudantes. Tendo em vista as concepções de leitura e de escrita pautadas nas interações entre os sujeitos sociais, com base no diálogo, partindo da historicidade, da cultura local.

Dessa forma, percebemos que, a partir do trabalho com o gênero discursivo canção, contribuímos com o processo de desenvolvimento de competências e habilidades leitoras dos nossos discentes, pois "a música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura" (BNCC, 2017, p. 196).

Com base nesses pressupostos teóricos, posteriormente às reuniões pedagógicas, os docentes de Matemática, de Biologia e de Geografia do turno da noite debateram, a partir de letras de músicas de forró, estilo musical que representa a cultura nordestina, incentivando os educandos à pesquisa fundamentada e à interpretação da música regional em épocas diferentes. Ressaltaram a importância do conhecimento e da valorização cultural para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e suas diversidades. Ainda discutiram as composições musicais, enfatizando o respeito, o apreço por canções brasileiras e como adotar atitudes éticas diante da variedade de manifestações musicais do Brasil e do mundo. Um grupo de alunos construiu um trabalho, relacionando a Matemática às situações do dia a dia, explicou como os acordes e escalas musicais foram aperfeiçoados a partir de operações numéricas, desde a antiguidade, e apresentou para a turma utilizando o projetor de imagens através de slides ilustrativos.

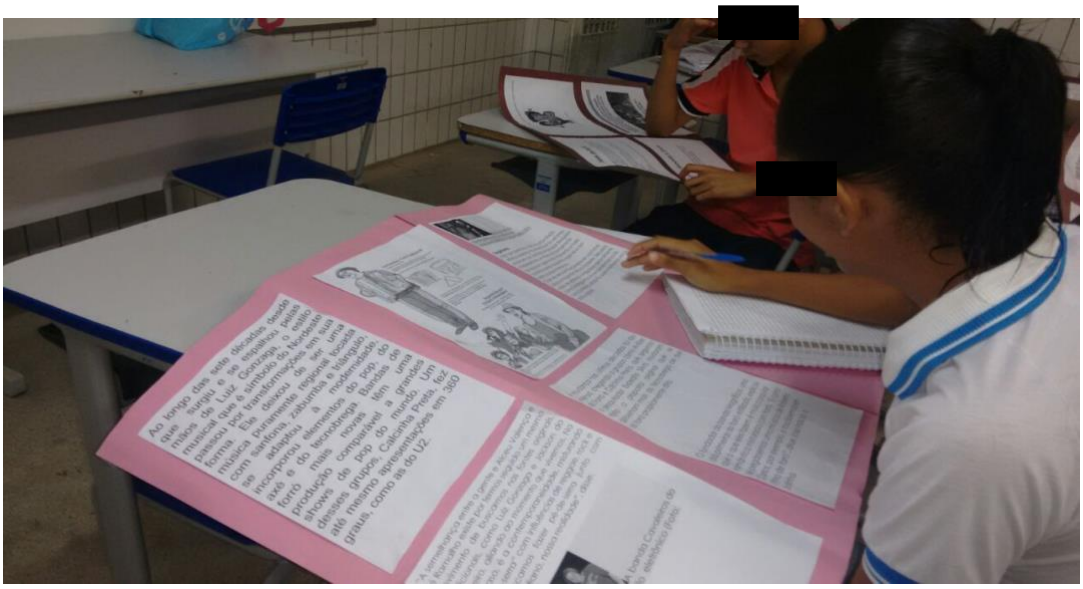
As atividades desenvolvidas com os alunos foram realizadas mediante pesquisas em grupo sobre o forró, suas características, seus representantes, suas representações culturais, audição e análise das músicas *Asa branca*, *A vida do viajante*, *Olha pro céu*, de Luiz Gonzaga. Nessa análise, o professor de Geografia discutiu com a turma o problema da seca no sertão paraibano, as emigrações e os problemas sociais nordestinos.

O professor de Matemática dialogou com os discentes sobre as canções, enfatizando que desde a origem da música e da construção de seus instrumentos houve a aplicação de pesos, medidas, comprimento, para se chegar aos sons produzidos pela execução dos acordes musicais de hoje.

Baseado na cultura junina, o docente de Biologia promoveu pesquisas e discussões junto aos educandos da segunda série a respeito dos costumes da festa de São João, das danças, das

comidas típicas e seus valores regionais. As figuras abaixo representam as práticas desenvolvidas nesse momento de interação, de discussões geradoras de conhecimentos, de compartilhamento de experiências de vida, de memórias culturais carregadas de significados para cada grupo social aqui representado.

Figura 1 – Produção de painéis e discussão em equipe



Fonte: Dados do projeto, 2017.

Figura 2 – Apresentação oral sobre o São João

.



Fonte: Dados do projeto, 2017.

Figura 3 – Apresentação do painel sobre o forró



Fonte: Dados do projeto, 2017.

Nesse momento, os professores de Filosofia e de Matemática promoveram discussões sobre a origem, as características e os valores sociais do samba, estudaram as variações desse estilo musical, seus principais representantes e os instrumentos musicais utilizados no ritmo, relacionando-o com o carnaval brasileiro, observando os costumes populares que esse representa.

As atividades aplicadas consistiram em pesquisas individuais e coletivas sobre instrumentos utilizados no samba, mudanças no ritmo e sua influência nas músicas atuais, audição de sambas antigos e sambas atuais, discussão sobre as temáticas e sobre o ritmo musical abordado. Para avaliação, foi proposto produção de um mural informativo, participação em sala de aula, apresentação dos trabalhos produzidos.

Os professores de Língua Portuguesa e de História trabalharam a interpretação corporal e vocal de canções pertencentes à Música Popular Brasileira (MPB), objetivando identificar e discorrer acerca dos diversos discursos expressos nessa tendência musical e reconhecer os valores sociais representados em diferentes décadas.

As ações trabalhadas com as turmas da terceira série foram: pesquisa em grupo sobre a MPB e suas manifestações sociais; audição e estudo das músicas *José*, de Carlos Drummond de Andrade, *Cálice*, de Chico Buarque, *Ideologia*, de Cazuza, formação de um grupo musical com alunos do ciclo VI para cantar as músicas selecionadas.

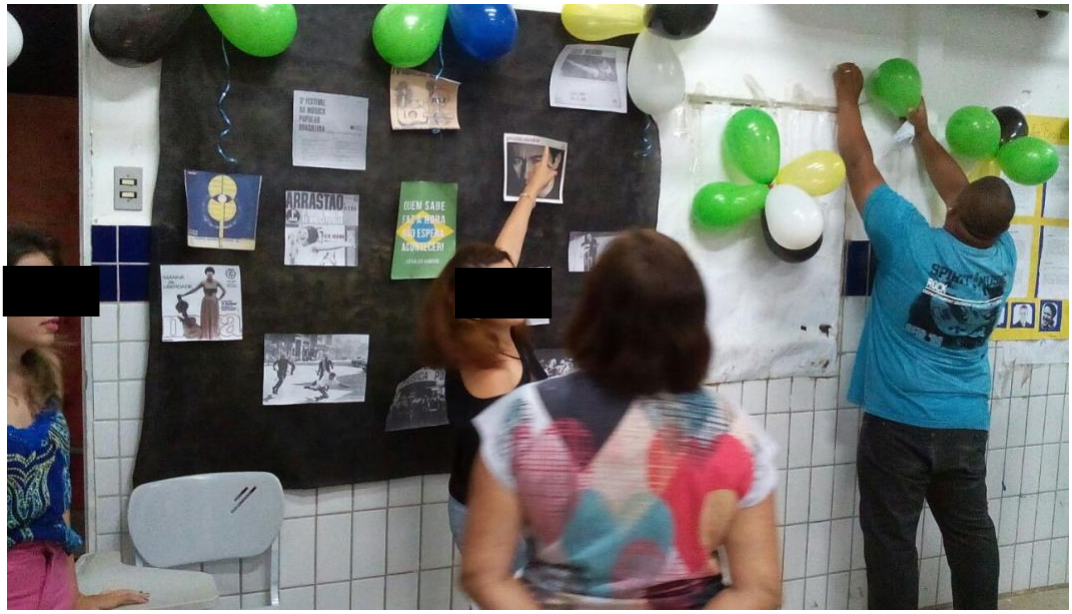
A avaliação se deu com a produção de um painel com representantes da MPB, participação em sala de aula, apresentação dos trabalhos produzidos e do coral. Como veremos nas figuras a seguir.

Figura 4 – Apresentação musical da canção *Ideologia*, Cazuza



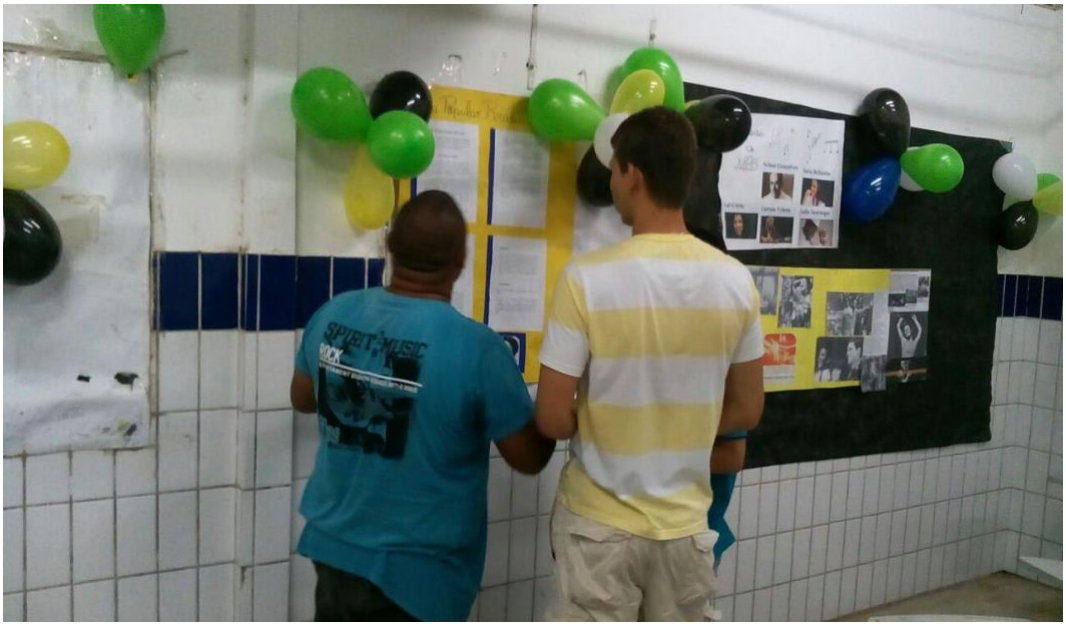
Fonte: Dados do projeto, 2017.

Figura 5 – Apresentação do painel sobre MPB e contexto histórico



Fonte: Dados do projeto, 2017.

Figura 6 – Exposição de painéis sobre a MPB



Fonte: Dados do projeto, 2017.

Consideramos que as ações promovidas neste projeto se alinham a concepções de letramento, como elucida Soares (2004, p. 72):

> Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (grifo da autora).

Diante do exposto, confirma-se o que dizem as autoras a respeito das práticas sociais que envolvem o processo de leitura e de escrita. Essas práticas estão associadas à dimensão social do letramento e nos apontam a necessidade de a escola desenvolver o currículo voltado para as situações reais que aproximam o aluno ao contexto social em que está inserido. Dessa forma, a escola lidará com eventos de letramento, situações comunicativas e colaborativas, cujos participantes interagem, contribuindo cada um com seus conhecimentos, conjuntamente, por objetivos e interesses comuns ao grupo social envolvido.

Kleiman (2005, p. 21) também destaca que "o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades". Nessa perspectiva, consideramos crucial que a escola promova atividades e projetos de letramento, visando à interação nas relações humanas entre a comunidade que atende, proporcionando envolvimento nas práticas sociais, para que seu público se torne letrado, social e linguisticamente. A autora ressalta:

> O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (KLEIMAN, 2005, p. 10).

Dessa forma, tendo em vista a função social exercida pelas instituições de Educação Básica, de Ensino Médio ou Superior, a formação cidadã para o convívio em sociedade, o bom desempenho dos educandos depende do progresso das habilidades pessoais desenvolvidas como práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita.

Kleiman (2005, 52-53) ainda enfatiza que

> o agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a

> pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. Outra estratégia importante é ampliar os horizontes de ação do grupo.

Os professores de todas as disciplinas contribuíram com ideias e ações voltadas para a representação da cultura popular na música brasileira e orientaram seus alunos no desenvolvimento de apresentações culturais e expositivas a respeito da temática.

Durante as aulas, os alunos mergulharam no mundo musical; eles não só cantaram, tocaram e ouviram músicas, como também aprenderam novos ritmos, diferentes instrumentos e entenderam sua importância em aspectos que ultrapassam o limite do âmbito cultural. Eles aprenderam como discutir sobre o assunto e como desenvolver textos. Foi criado um pano de fundo para a escrita, se afastando de um aspecto mais técnico e tentando aproximar a situação discursiva da realidade dos estudantes, através das músicas.

Em sala de aula, os professores fizeram uma reflexão crítica em cima das letras das músicas, buscando, inclusive, estimular os estudantes a conhecer o contexto em que elas foram escritas e a atmosfera ideológica nas quais estão inseridas. A partir das letras, também foram analisadas as características históricas do período em tela. O objetivo de fazer esse estudo foi despertar em nossos alunos a criticidade e a sensibilidade da música, buscando evitar que eles se tornem pessoas alienadas, meros consumidores do que a mídia lhes impõe. Não empregamos a música para apenas trabalhar gramática, mas também a produção de textos, a interpretação crítica, promover discussões sobre os temas presentes nas letras.

Além dos componentes curriculares de português, os professores também se propuseram a atrelar o desenvolvimento das ações aos componentes curriculares de matemática, como na realização de pesquisas dentro da escola sobre o gosto musical dos alunos e elaboração de gráficos com os resultados. Para tanto, alinhamos nossas práticas ao conteúdo normativo indicado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017):

> No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com os gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BNCC, 2017, p. 134).

As ações desenvolvidas dialogam com as sugestões de ensino presentes no documento oficial supracitado, pois buscamos interligar componentes curriculares às experiências sociais, culturais e históricas dos educandos e foram representadas em uma culminância no dia 14 de outubro de 2017. Esse momento contou com a abertura da Banca Marcial da escola, regida pelo

maestro coordenador da banda, com a apresentação de grupos musicais formados por alunos e docentes da nossa instituição. Vejamos nas imagens a seguir:

Figura 7 – Apresentação musical da Banda Marcial da escola



Fonte: Dados do projeto, 2017.

Figura 8 – Apresentação musical da Banda Marcial da escola



Fonte: Dados do projeto, 2017.

Com a realização deste projeto de intervenção, observamos a valorização e o desenvolvimento da cultura popular brasileira**,** o envolvimento e ações por parte de todos que constituem a escola. Obtivemos também os seguintes resultados:

Reuniões com a Comunidade Escolar para divulgar o Projeto, procurando envolver toda a comunidade e após a explanação do tema do projeto, propomos algumas dinâmicas, a fim de aproximar os participantes da reunião. As dinâmicas envolveram pesquisas e temas sobre a música popular brasileira, destacando que a prioridade é desenvolver um trabalho voltado para a pluralidade cultural, com o respeito, sendo colocado como o principal instrumento entre as pessoas, bem como a divulgação de normas e regras de convívio escolar, na tentativa de que possamos cumpri-las;

Realizamos palestras com os pais com a finalidade de conscientizá-los das atitudes que são aceitas ou não dentro da escola, dos direitos e deveres de cada um no processo educativo, preparando-os para o direcionamento das orientações a serem dadas aos alunos sobre a importância do diálogo na educação dos filhos, fazendo com que os mesmos possam orientá-las melhor;

Promovemos apresentações culturais relacionadas à música popular brasileira como quadrilha, danças populares, apresentação da Banda Marcial da Escola, envolvendo toda comunidade escolar. Organizamos várias reuniões pedagógicas produtivas com os professores, os auxiliares, a coordenação e a direção de forma engajada, participando ativamente do projeto, a fim de dar maior consistência, numa demonstração de preocupação com os problemas enfrentados na atualidade, e que envolvem nossa cultura, assim, os professores puderam trabalhar conteúdos interdisciplinares relacionados à cidadania para que todas as disciplinas conseguissem interagir de modo a elucidar e a discutir a problemática em questão, dialogando com Freire (2003), quando diz que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

Mobilizamos os alunos para o participar das ações propostas, incentivando-os a expressar suas ideias e fazer com que interagissem, compartilhando novos conhecimentos, realizando periodicamente dinâmicas grupais para sensibilizar os integrantes da escola, objetivando mudanças de comportamento, com o trabalho em equipe e viabilizar um clima de harmonia e de entendimento entre seus participantes. Com a concretização de todas essas práticas pedagógicas, atingimos um ótimo resultado nas avaliações oficiais, realizadas pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba e ganhamos o Prêmio Escola de Valor no ano de 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entendemos que a escola redescobre o seu papel de educar para a vida quando deixa de ser a mera repassadora dos conhecimentos curriculares e alinha suas propostas pedagógicas a demandas da comunidade escolar, partindo das práticas sociais como fontes geradoras e inspiradoras de valores humanos.

Valores esses que estão inseridos na cultura brasileira por meio de discursos da mídia, de músicas populares e de diversas manifestações culturais na sociedade contemporânea.

Mas no contexto escolar atual vivenciamos a falta de interesse por conteúdos curriculares que muitas vezes não contemplam a necessidade ou as intenções de nossos alunos, pois eles vivem em um meio competitivo, onde se exige, além da formação, talento e desenvoltura para lidar com as circunstâncias da vida.

Na sociedade atual, há mais interesse em ouvir música, estar em redes sociais que estudar componentes curriculares. Porém, a escola pode, por meio de projetos diversificados, despertar em seu alunado o desejo de conhecer, de fazer, de viver e de ser, como apontam os quatro pilares da educação.

A escola deve ser um espaço de percepção destes problemas que envolvem os educandos, como os citados anteriormente, e precisa tomar atitudes, criar estratégias e abertura para discussão e busca de melhorias para tais problemas.

Acreditamos que com a inserção da música no dia a dia da escola e no cotidiano de nossa comunidade, de forma crítica e reflexiva, poderemos ocupar de forma prazerosa o tempo ocioso de nossas crianças e adolescentes, contribuindo assim para formação integral de nossos discentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. 2002. **Música, escola e construção de políticas locais de educação musical**: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: Encontro Anual da ABEM. Natal. Anais... Natal (RN): ABEM, 2002. p. 466-473. Disponível em: http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/artigos_leg.htm#politicas.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro E Quarto Ciclos Do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: < file:///C:/Users/PC/Desktop/TLM/BNCC_19 mar 2017_versaofinal.pdf> Acessado em: 18 de jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. São Paulo: UNICAMP, 2005.

MESQUITA, M.F.N. **Valores humanos na educação**: uma nova prática na sala de aula. São Paulo: Gente, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.); SUELY, F. D.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli**. Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez. Campinas, SP: ed. UNICAMP, 1988.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A BUSCA PELA EQUIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA[1]

Janiara de Lima Medeiros[2]
Moisés Amora da Silva Filho[3]
Silvio Marcos Dias Santos[4]

RESUMO

Neste estudo, o atual Plano Nacional de Educação, PNE, (2014 - 2024) é o pano de fundo para a análise das políticas públicas educacionais. Faz-se uso de uma lupa para estudar as políticas planejadas pelo estado nacional e como seus desdobramentos impactam nas ações sistêmicas dos demais níveis de governança. Evidencia-se, em muitas pesquisas recentes, o avanço da desigualdade social na área educacional, enquanto um fosso cada vez maior entre as instituições públicas e privadas. Tal inquietação é o ponto de partida sobre a reflexão do planejamento, gestão e execução de políticas educacionais à luz do PNE. Para consubstanciar a análise, faz-se uso do referencial teórico-metodológico centrado na concepção da pedagogia histórico-crítica. O objetivo foi realizar uma leitura crítica dos documentos que institucionalizam o projeto educacional em curso no Brasil, o PNE, assumindo-o como o centro da presente abordagem.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação, PNE. Planejamento e Gestão Educacional. Equidade Educacional.

INTRODUÇÃO

> "*Assegurar condições políticas e de gestão para a instituição do SNE, incluindo o envolvimento e a participação da sociedade na formulação, implementação das políticas, programas, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é fundamental e se articula ao esforço*

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – RJ (PPGEdu-UFF), psicopedagoga, pesquisadora e professora de Língua Portuguesa em instituições de ensino no Rio de Janeiro. jani.medeiros.educacao@gmail.com;
[3] Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense - RJ (Bolsista CAPES), mestre em Educação pelo PPGEdu-UFF, jornalista, pedagogo e professor de História da Rede Municipal do Rio de Janeiro, msilva1109@yahoo.com.br;
[4] Doutorando em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense - RJ, é bibliotecário e mestre em Ciência da Informação, pela Universidade Federal da Bahia, silviosantos@id.uff.br.

> *preconizado pela conferência nacional ao enfatizar a articulação entre a construção do SNE, o PNE, a gestão democrática, diversidade e a qualidade social como eixos a serem efetivamente consolidados por meio de processos amplos de participação."*
>
> *(LUIZ FERNANDES DOURADO, 2014, p. 09)*

A história da educação brasileira retrata uma evidente preocupação com as condições e os rumos da educação nacional. A década de 1930, destacou-se no campo da Educação em razão da reunião entre pensadores e educadores que, embora tivessem diferentes ideologias, tinham em comum o interesse por uma educação inovadora. Registre-se que, em 1932, um grupo composto por 26 intelectuais elaborou e foi signatário daquele que é considerado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual representou um marco de suma importância para a educação do País.

O documento atribuído aos pioneiros referidos acima, aponta à necessidade de um plano geral para a educação nacional, tendo como princípios a construção de escola pública, gratuita, laica e obrigatória até os 18 anos de idade, e, além disso, com a propriedade de ser única para todos. "[...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país". (AZEVEDO *et al.*, 1984, p. 407). O manifesto influencia fortemente à inclusão na Constituição Federal (CF) de 1934 da formulação de um plano educacional nacional.

Para Demerval Saviani, um planejamento da educacional mais sistematizado nasce com a CF de 1934. A Carta Magna estabelece como competência da União "fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país". (SAVIANI, 1998, p. 75 *apud* DOURADO, 2011, p. 18). Não obstante, com o fechamento do Congresso Nacional, de 1937 até 1945, o plano educacional ficou estacionado.

Entre 1946 e 1964 foi retornado o debate em torno do plano nacional educativo, o qual, segundo Saviani (2010), em razão de opiniões divergentes dividia o Congresso Nacional. Duas correntes eram mais evidentes na sociedade: uma era favorável à ampliação da iniciativa privada na educação; a outra era composta pelos defensores do fortalecimento da educação pública e do rompimento com a dependência externa.

O apoio à iniciativa privada prevaleceu, conforme fica evidenciado no artigo 108 da CF: “O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico”. (BRASIL, 1961). Reforçado através da edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024, de 1961. No texto aprovado continha muitas dubiedades, faltando clareza nas definições da educação pública. Consequentemente sua formulação propiciava um vasto caminho para o avanço da iniciativa privada no ensino nacional.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) em forma de lei, no entanto, percorreu uma longa trajetória até sair do papel. Somente na CF de 1988, em seu artigo 214, o PNE é explicitado como articulador da educação nacional,

> A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

A atual LDBEN, nº 9.394/96, prevê em seu artigo 9º, inciso I, que é incumbência da União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Quatro anos após aprovada a LDBEN atual, o Congresso Nacional sancionou o PNE, por meio da lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 até 2010.

O PNE (2001-2010), apresentou 295 metas gerais, dificultando a apreensão clara de seus objetivos. Suas ações privilegiaram o acesso ao ensino superior, priorizando a educação voltada ao mundo do trabalho. Também incentivou o crescimento de Instituições de Ensino Superior (IES) particulares e o desenvolvimento do Ensino a Distância (EAD), evidenciando o empenho na ampliação do acesso à educação. Na visão de Medeiros (2019), os investimentos centrados na formação para o mercado de trabalho confirmam, através do PNE, a estratégia estabelecida para a educação: o atendimento das exigências do capital, negligenciando valores humanistas de formação para a vida.

METODOLOGIA

As questões metodológicas são querelas acadêmicas que reúnem acalorados defensores de ambos os lados. Alguns defendem as análises quantitativas enquanto outros tendem para as abordagens qualitativas. Este trabalho compreende a necessidade de se pensar

o método de pesquisa em educação, assim como em todas as demais ciências do conhecimento humano. Problematizar sobre as formas de análise dos objetos os quais se pretende estudar, de modo a corresponder às condições desejáveis para a produção de uma pesquisa com compromisso ético, social e de qualidade.

Opta-se neste estudo por uma análise documental, centrada em uma reflexão qualitativa. Do "ponto de vista qualitativo, a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado" (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245). Entende-se que, as etapas de uma investigação é apenas uma parcela do todo social estudado.

> Assim, considera os instrumentos, os dados e a análise numa relação interior com o pesquisador, e as contradições como a própria essência dos problemas reais. [...] que a cientificidade tem que ser pensada aqui como uma ideia reguladora de alta abstração, e não como sinônimo de modelos e normas rígidas. Na verdade, o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas. Ela compartilha a ideia de "devir" no conceito de cientificidade. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Para fortalecer e construir uma análise consistente dos documentos pesquisados, foi preciso fazer uso de um referencial teórico-metodológico capaz de subsidiar criticamente o caminho trilhado. Neste sentido, contou-se com contribuições de estudiosos, tais como DOURADO (2011), FRANÇA (2008), MINAYO (1993), PELLANDA (2019), SAVIANI (1998, 2010, 2014 e 2018), dentre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PNE (2001-2010) não obteve apreciação positiva. Segundo a avaliação realizada sob a coordenação de Dourado (2011), o plano não cumpriu algumas metas, motivo que, resumidamente, atribuiu à falta de organização interna, expressa pela ausência de programas e ações superpostas no campo educacional. Tal desorganização justificou a dificuldade da aprovação de planos estaduais e municipais, em especial porque propunham programas com concepções e finalidades pedagógicas contraditórias.

No entanto, precisa-se inicialmente entender a conjuntura nacional de pano de fundo em que se deu a construção do primeiro PNE. A centralidade e ascensão das ideias neoliberais pressionava estados nacionais. Shiroma *et al.* (2001) analisa que nos anos 90, o Brasil entrava na dinâmica do "consenso de *Washington*", reconhecido proponente de reformas

educacionais. Tendo como liderança do processo os organismo multilaterais, em especial o Banco Mundial, na prática o que tinha como pilares era a destruição da políticas Keynesianas de Bem Estar Social, a construção de um Estado mínimo, a privatizações do aparato estatal como também a redução das políticas sociais.

> No momento em que tais ideias neoliberais ganhavam força na sociedade e se opunham aos direitos sociais expressos na Constituição, foi elaborado o primeiro PNE aprovado no Congresso Nacional (Lei 10.172/01), que determinou ao Distrito Federal, Estados e Municípios a elaboração, em simetria ao nacional, de seus próprios planos. O PNE (2001/10) representou uma experiência importante de planejamento da educação brasileira. Em respeito ao preceito constitucional, o referido PNE deveria ser concretizado por meio de ações. Entretanto, os vetos apresentados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1994⁄2002) tornaram o plano um documento repleto de boas intenções, mas sem condições de ser implementado. Assim, apesar de apresentar um conjunto de metas de amplo alcance, apontando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, o PNE não apresentou esteio financeiro para sua viabilização. Ademais, no contexto do novo modelo econômico, vislumbrava-se uma política de "diminuição de custos" e retração das funções do Estado. (COSTA; ALCÂNTARA, 2015, p. 5963-5964).

Para Dourado (2011), os pontos críticos do PNE envolvem, principalmente, a articulação entre as ações da União visando oferecer suporte financeiro, técnico e mediador na elaboração dos projetos regionais do país. Para isso, segundo o autor, seria necessária a implantação de uma política capaz de planejar, financiar e gerir, inclusive, a não regulamentação do regime de colaboração. Dourado destaca que o desconhecimento dos resultados das avaliações do primeiro PNE não contribuiu para subsidiar o PNE em vigor (2014-2024).

Para manter vivo um pleno sistema de ensino "[...] é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações. Isso significa que em nenhum momento se deve perder de vista o caráter racional das atividades desenvolvidas" (SAVIANI, 2010, p. 10). É, portanto indispensável que sejam feitas avaliações dos resultados e revisões contínuas nas políticas educacionais, a fim de garantir qualidade adequada à educação esperada pelo país.

O projeto de lei nº 8.035-c, de 15 de dezembro de 2010, aprova o PNE para o decênio 2011 a 2020. Todavia, o referido projeto, que tramitou e foi aprovado na Câmara e no Senado, sofreu algumas modificações, razão pela qual voltou à apreciação dos deputados no início de 2014.

O substitutivo ao projeto do PNE apresentado considerou diversas propostas oriundas da sociedade civil, em especial aquelas emanadas dos movimentos sociais. Como fruto de um

amplo debate, foi aprovado o aumento nos investimentos educacionais de 7% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Para Saviani *et al.* (2014), as idas e vindas no projeto do PNE evidenciam uma disputa entre campos antagônicos. De um lado, os defensores dos investimentos públicos exclusivos para a escola pública; do outro, os privatistas, preocupados em expandir as iniciativas privadas na educação. Nos embates pela aprovação do plano, o senado aprovou o aumento para 10% do PIB; no entanto acabou com a exigência de expansão de vagas para os ensinos técnico e superior em instituições de ensino públicas, o que favoreceu substancialmente à iniciativa privada.

A demora na aprovação do novo PNE foi motivada pelo desinteresse em votar o plano em sua proposta inicial ou, no mínimo, em atrasar as discussões inviabilizando que se chegasse a um acordo em um prazo menor. A inércia verificada indicia a disputa de interesses econômicos e políticos, bem como a falta de compreensão dos congressistas quanto à urgência em definir os rumos da educação.

Ao analisar os movimentos das duas versões do PNE (2001-2010 e 2014-2024), observa-se que a ausência de avaliação no quarto ano de execução do primeiro PNE, conforme previa a lei, ocasionou uma grave falha a sua efetivação. Outra questão foi o longo intervalo entre a aprovação do primeiro e do atual PNE; ambos os fatores corroboram de modo determinante para a descontinuidade das políticas públicas com vistas a consolidação de um sistema nacional de ensino.

Segundo Saviani *et al.* (2014), o primeiro plano ficou na condição de uma bela carta de intenções, com boas propostas construídas nas discussões nacionais, mas com pouca efetividade de irradiar ações que viabilizassem o cumprimento das metas educacionais nele contido. No entanto, o texto do PNE, em vigor, avança em questões importantes; conquanto precisa ir além para firmar-se como política sistêmica da educação.

> Externamente as “faltas” decorrem da cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela racionalidade inerente à ação planejada.[...] Espera-se que no caso do último PNE, diante da ampliação dos debates e do grau de participação da sociedade civil, aumente a capacidade de pressão para que suas metas, se não forem integralmente cumpridas, sejam ao menos consideradas na formulação e implementação das medidas de política educacional. (SAVIANI *et al.*, 2014, p. 232-233).

Em 26 de junho de 2014, quando foi estabelecido o PNE, foram estabelecidas 20 metas a serem atingidas até 2024. A definição de um período de 10 anos teve por objetivo

garantir tempo para que esforços fossem catalisados, firmando princípios a serem reconhecidos como força de Lei.

Assim, "[...] os principais desafios do plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, a formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos" (FRANÇA, 2018, p. 01). Toda lei, assim como planos, supõem desafios; não seria diferente no caso do PNE.

A formulação do PNE previa uma inversão inovadora da dinâmica. Não mais partiria do Ministério da Educação (MEC) para as escolas o planejamento; ao contrário, encetaria da escola em direção ao MEC. A rede que começa na escola expande-se através das secretarias de educação dos municipais e dos estados, fornecendo assim, subsídios para que o MEC viabilize ações com vistas a resolver as demandas elencadas pelas respectivas comunidades. Talvez por isso a dificuldade para atender os objetivos, já que cada comunidade do Brasil tem sua realidade e suas necessidades específicas.

Uma das metas mais importantes presentes no PNE refere-se à Educação Infantil. Tal meta considera e exige que toda criança de quatro a cinco anos esteja matriculada nesse nível de educação; ainda, garante o direito ao atendimento de crianças com menos de três anos em creches de horário integral, ofertado pelo município. Houve muita aderência nessa meta do plano, visto que as matrículas na pré-escola passaram de 89% em 2014 para 90,5% em 2015. Hoje as dificuldades são enormes para manter esses números, devido a crise financeira porque grande parte dos municípios brasileiros enfrenta.

A segunda meta do PNE diz respeito ao ensino fundamental, sendo categórica ao afirmar que "[...] toda a população brasileira entre 6 a 14 anos de idade deve estar matriculada no ensino fundamental com duração de 9 anos. Além do mais, a taxa de conclusão dessa etapa deve ser de ao menos 95%, garantindo a formação básica dos alunos na idade correta." (FRANÇA, 2018, p. 02). A terceira meta do plano é garantidora do ensino médio para toda população brasileira que tenha entre quinze a dezessete anos, permitindo o acesso também a indivíduos com idade superior.

A educação inclusiva também está prevista no plano para crianças com idade de quatro a dezessete anos; todavia faltam dados estatísticos atuais que reflitam a real situação dessa população.

Até 2014, "[...] os indicadores de aprendizagem das crianças apontavam que apenas 77,8% estavam aptas a ler com desenvoltura, 65,5% a escrever corretamente e 42,9% tinham conhecimentos adequados em Matemática." (FRANÇA, 2018, p. 02). A alfabetização é outra

meta central do PNE. O texto sobre essa meta aponta para necessidade de que toda criança até o final do 3º ano do ensino fundamental deve ter adquirido a condição de alfabetizada.

A educação integral também apareceu na redação do PNE, sendo considerada uma ação importante para melhorar os indicadores educacionais. (FRANÇA, 2018). No entanto, o número de crianças matriculadas em tempo integral não passou de 11,5% de 2016 para cá, indicando que a meta não está sendo cumprida.

A meta sobre idade/ano de escolaridade propõe à criação de projetos diversos que viabilizem aos alunos em distorção idade/ano de escolaridade o avanço nos seus estudos com maior rapidez. Tal distorção, ocasionada pelas excessivas reprovações e pela evasão escolar, são elementos que destacam a importância de se investir em saídas para a redução dos níveis de reprovação.

As metas do PNE abrangem vários projetos, alguns inclusive voltados à educação profissional e aos planos para formação de professores:

> Nesse ponto, o plano nacional de educação garante uma parceria entre a União, os estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, para que todos os professores da educação básica possuam curso superior. Além disso, espera-se que todos os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio possuam formação superior na área em que lecionam. (FRANÇA, 2018, p. 03).

Sobre essa meta há uma intrigante distorção no PNE, que atenta para o fato de que "[...] a grande maioria dos docentes que atuam nas redes públicas de educação básica do país é formada em instituições particulares de ensino superior de duvidosa qualidade" (SAVIANI, 2018, p. 32). Desta maneira a educação superior mercantilizada passa a direcionar a educação básica da rede pública de ensino.

A má qualidade da formação de grande parte dos professores da rede privada influencia na baixa qualidade do ensino da escola pública. Para esta distorção, sugere-se fortalecer e "[...] organizar uma rede pública de formação docente em regime de colaboração entre a União e os estados para assegurar o preparo adequado dos professores que irão atuar nas escolas públicas de educação básica" (SAVIANI, 2018, p. 47). Na visão do autor, tais ações colaborativas entre redes educacionais, secretarias, sociedade civil, sindicatos, universidades, franqueariam o fortalecimento o caráter público e de qualidade para a formação continuada de todos os profissionais da educação.

Verifica-se que é necessário entender o PNE como o grande articulador das ações educacionais. Afinal, quanto mais fortalecido ele estiver, mais avanços educacionais vão ganhar concretude.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises até aqui realizadas demonstram que há no PNE a preocupação com a escola pública, porém não exclusivamente. O Plano sempre abre brechas e oportunidades para que a iniciativa privada tenha formas de interferir.

> O Plano Nacional de Educação aprofunda a relação entre educação e mercado ao abrir, declaradamente, vários espaços para a iniciativa privada atuar na educação, sobretudo em suas metas de expansão do ensino superior e de financiamento. A primeira exerce a dupla função de transferir recursos públicos para as empresas educacionais que ofertam educação superior, e de conter as massas com uma oferta duvidosa de ensino flexível, aligeirado e, de preferência, à distância. [...] Desta feita, com a aprovação de medidas que deixam brechas para a transferência de recursos públicos para as instituições privadas. (PAIVA *et al.*, 2016, p. 2189).

Observa-se que o objetivo da formação da mão de obra está focado em atender ao mercado de trabalho. Isso faz com que, através do PNE, as metas, em seu conjunto, mantenham as perspectivas históricas da educação nacional, cujo interesse maior é fazer convergir o ensino para as necessidades da classe hegemônica.

Ao PNE, de acordo com o que se observa, o que importa é que a verba continue garantindo as metas ou algumas delas, pelo menos. Diante da atual situação crítica orçamentária, as perspectivas não são muito promissoras. As instituições públicas necessitam de condições mínimas para atender ao PNE, carecendo de investimentos financeiros. No entanto, estes recursos contradizem a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos.

A luta dos educadores já apresentou impactos positivos. Saviani (2014) afirma que no atual PNE é visível algumas reivindicações históricas dos educadores sendo inseridas, a exemplo da educação pública obrigatória. Destaca ainda a participação da sociedade civil como um grande diferencial e sugere que essa mantenha-se vigilante para que os aspectos de mercantilização da educação (visto que eles encontraram abrigo em partes da redação do PNE) não prevaleçam.

> O PNE deixa a desejar em vários sentidos, começando pela concepção de fundo que, em lugar de seguir uma orientação de política de Estado, sob um

> caráter eminentemente público, traz a marca preocupante da promiscuidade com os interesses privados, além de se ancorar num conceito de qualidade equivocado, pois se baseia na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas, aplicadas em massa, condicionando todo o desenvolvimento do ensino. (SAVIANI, 2014, p. 232).

Evidencia-se no PNE um projeto em disputa, colocando o público e privado em constante choque de interesses. Para os estudiosos, "[...] desde 2015 vem ocorrendo um 'desinvestimento' na educação" (PELLANDA, 2019, p. 01). Apesar disso, o ministro da educação, Abraham Weintraub (2019-2020), tentava "[...] rever pelo menos duas diretrizes do PNE: a meta 12 (que prevê o aumento da oferta de vagas no ensino superior público para 40%) e a meta 20 (que indica a elevação dos recursos para a Educação para 10% do PIB)" (PELLANDA, 2019, p. 01). Isso sem contar que essas metas já se classificam entre as que menos avançaram desde a implantação do PNE, segundo o monitoramento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Os efervescentes embates travados no campo educacional são frutos das tensões sociais brasileiras, de suas classes sociais em confronto pelos rumos do Estado nacional. O PNE é a continuidade deste cabo de guerra de alta tensão. Visto que todas as vezes que a sociedade civil mobiliza-se por mais investimentos na educação pública, os grupos hegemônicos articulam-se para impedir a possibilidade de um projeto educacional centrado no público, universal, gratuito e de qualidade para todos.

A atual LDBEN, nº 9.394/96, em sua função regulamentadora do sistema educacional brasileiro, abrange desde a educação básica à superior. Um dos principais quesitos condicionados por ela é a garantia de um ensino de qualidade. (GUSMÃO, 2010). Deste modo, o investimento e financiamento da educação deve ser adequado, sendo eles sempre cobertos pelos erários governamentais. A busca de qualidade requer também avaliação de suas ações, cogitando-se que avaliar é acompanhar os resultados do que foi planejado. Assim sendo, avaliar possibilita reconhecer falhas e corrigir rumos.

Um elemento chama atenção na LDBEN: a inserção do ensino médio como parte constituinte da educação básica e, portanto a representação do direito atinente a todos os cidadãos brasileiros. Embora, o ensino médio não tenha sido diretamente reconhecido nesta Lei como obrigatório, a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, indicou a obrigatoriedade do ensino para jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos. Uma vez que essa faixa etária corresponde à idade em que o jovem está cursando o ensino médio, de forma indireta, a EC fixa a obrigatoriedade do ensino, pois considera a importância da formação humana nesse período.

Compreender o processo, contudo, implica, entre outros, que os educadores assimilem a necessidade de pensar numa educação motivadora e que tenha entre seus pilares a defesa da igualdade de direito de acesso e permanecia de todos à escola. (SILVA FILHO, 2018). Qualidade é, portanto a questão chave e que deve nortear os esforços educacionais; sem investimentos na qualidade tende a tornar-se impossível a superação o deficit sociocultural. O texto da LDBEN, atento a este debate, incluiu em seu artigo 9, nos incisos I e IV, duas ações fundamentais: a primeira, o PNE; a outra, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC).

Em qualquer campo da sociedade, a regulamentação que formaliza as relações políticas nunca é homogênea. Na área da educação essa premissa se replica e os processos educacionais decorrentes dos momentos políticos em geral produzem mudanças. Tais mudanças podem ocorrer expressas em novas propostas ou, no mínimo, através de reformulações de propostas antigas. Nesse sentido, entende-se aqui que a BNCC, presente no PNE, é uma ferramenta que não pode ser negligenciada, enquanto política crucial a educação nacional; que essa ferramenta deve ser disputada e melhorada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quatro anos após aprovada a LDBEN atual, o Congresso Nacional sancionou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 até 2010. Essa primeira versão do PNE foi uma espécie de colcha de retalhos possível, tecida à época da sua aprovação, mas que não transparecia de forma clara o viés efetivo de sua atuação.

No atual PNE (2014-2024), como já mencionado, corou avanços importantes; no entanto a conjuntura política iniciada com as manifestações populares de junho de 2013, o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016) e a ascensão conservadora nas eleições de 2018 constitui-se em uma tríade que resultou na paralisação de grande parte das ações do PNE.

Um dos maiores ataques a implementação do PNE foi a expedição da Medida Provisória nº 746, de 2016, confirmada pela Lei 13.415/2017. A Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos – PEC 241/2016, congela os investimentos públicos em saúde e educação por um período de 20 anos.

A crítica à PEC 241 deu-se devido à ameaça que ela representava ao PNE, no qual os investimentos necessários sofreriam perda da ordem de 24 milhões por ano, segundo

estimativa da Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira (Conof) da Câmara dos Deputados. Em consequência disso, as metas do PNE podem não ser alcançadas e/ou conseguirem sobreviver até 2024.

A MP 746, na prática, inviabiliza a concretização da maioria das metas do PNE; segue sendo questionada por educadores, movimentos sociais e a sociedade em geral. No horizonte atual, a educação, mais uma vez, é deixada em segundo plano, o que evidencia um descompromisso que não é circunstancial, mas sistêmico. Diante disso, o único caminho possível aos defensores da educação pública é a organização da luta e da resistência.

AGRADECIMENTOS

Ao mestre com carinho!

"É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperançar. Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. 'Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva'. Já esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. 'Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperançar'!"

(PAULO FREIRE)

Em tempos tão difíceis à humanidade, o ano de 2020 não poderá ser, de forma alguma, lembrando apenas por conta de um vírus devastador como o Covid-19; é preciso ir além e refletir sobre as bases hodiernas do mundo em que vivemos. O Covid-19 nos possibilitou uma parada global, demonstrando o quanto somos finitos e frágeis, mas ao mesmos tempo, fortes e corajosos para enfrentar as adversidades de um mundo tão complexo.

Recentemente, um grande educador brasileiro nos deixou, professor Jorge Najjar. Sua partida precoce nos lembra que devemos aproveitar todos os momentos de nossas vidas, pois que são os instantes vividos aqueles que constituem o nosso maior patrimônio. Jorge,

professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, construiu uma sólida trajetória em defesa da Educação laica, pública, gratuita e de qualidade para todos.

Nossos eternos agradecimentos à sua inestimável contribuição para a formação de tantos profissionais da educação, assim como para consolidar um sistema nacional de educação potente e destinado para os que mais precisam neste país.

Como Jorge Najjar sempre afirmava, "É preciso sempre ter esperança!". Esperançar como o mestre Paulo Freire nos ensinou. A vida é esperança e luta. Continuemos o seu legado, tornando essa ação em nossa principal homenagem ao professor e amigo, Jorge Najjar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. *et al.* **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1984.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. [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: 24 abr. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

COSTA, R. M. A.; ALCÂNTARA, A. B. As marcas do Plano de Desenvolvimento da Educação no Plano Nacional de Educação 2014/2024. *In:* XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE; V Congresso Internacional sobre profissionalização docente – SIPD – UNESCO. Paraná. **Anais [...]** Paraná: PUC-PR, 2015. p. 5960-5972. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18246_11270.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020. ISSN 2176-1396.

DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas**.** Goiás: Autêntica e Editora UFG, 2011.

_____. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. **Jornal de Políticas Educacionais**. Paraná, n. 16, p. 03-11. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/msilv/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/DOURADO%20PLANO%20NACIONAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ARTIGO.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

FRANÇA, L. Plano Nacional de Educação (PNE): Entenda o que é. **Educação brasileira.** 2018. Disponível em: https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao. Acesso em: 24 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUSMÃO, J. B. B. **Qualidade da educação no Brasil:** consenso e diversidade de significados. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/publico/JOANA_BORGES_BUARQUE_DE_GUSMAO.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o trabalho x formação para a vida**: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**.** Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo**:** oposição ou complementaridade? Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública** [online]. 1993, vol. 9, n. 3, pp. 239-248. Jul./set. 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

PAIVA, *et al.* O PNE (2014-2024) e a mercantilização da educação: uma análise onto-crítica. *In:* Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação, 9; 2016, Fortaleza. **Anais** [...] Fortaleza: UFC, 2016. p. 2189. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44859/1/2016resumo_eve_anpaiva.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

PELLANDA, A. C. Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? **Carta Capital,** São Paulo, set. 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44859/1/2016resumo_eve_anpaivapdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-393, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

_____. *et al.* Entrevista. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 8, n. 15, p. 221-564. jul./dez. 2014. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/23. Acesso em: 17 maio 2020.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2018. E-book. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225217/mod_resource/content/1/Saviani%2BPlano%2BNacional%2Bde%2BEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 09 mar. 2020.

SILVA FILHO, M. A. Estado, Democracia e Sociedade Civil. In: LOLE, A. (org.) **O Fermento de Gramsci**: na nossa filosofia, política e educação. Rio de Janeiro: Mórula. 2018. p. 117-134. ISBN 978-85-65679-80-0.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4 ed., 2011.

POLÍTICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: BREVES APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCATIVO DO BRASIL – PERÍODO COLONIAL À SEGUNDA REPÚBLICA

Jaklane Nunes Rabelo[1]

RESUMO

O Estado e a sociedade sempre procuraram utilizar a educação como ferramenta no processo de construção de um projeto de poder, influenciando-a e orientando-a de acordo com seus interesses e aspirações. Nesse projeto, o sistema educativo, em diferentes épocas, fora utilizado como via para difundir ideologias e implementar e normatizar propostas políticas-educativas que buscassem corresponder às expectativas e as demandas do setores político-econômicos no sentido de fortalecer os ideais capitalistas. Diante dessa conjuntura, o presente artigo propõe descrever, brevemente, alguns fatos históricos – ocorridos no período Colonial à Segunda República –, refletindo e analisando criticamente como essa inter-relação entre política, sociedades e educação pode ter influenciado e contribuído na organização e constituição do processo educativo do Brasil, tornando-se um fator preponderante para conduzir os rumos da educação brasileira até os dias atuais.

Palavras-chaves: Educação; Políticas; Sociedade; Ensino.

INTRODUÇÃO

O Estado e a sociedade, em diferentes épocas, têm influenciado a educação, orientando-a de acordo suas aspirações político-econômicas e socioculturais. Por meio do sistema educativo e através das políticas educacionais o Estado tem procurado normatizar e preconizar medidas políticas/educativas estratégicas que alteram e conduzem os rumos da educação, determinando, a partir delas, quais conhecimentos e saberes deverão ser ofertados, ou negados, aos sujeitos para garantir que mesmos estejam aptos à corresponderem às expectativas do poder hegemônico. Devido a essa inter-relação com o Estado e a sociedade, a educação passou a ser concebida como um importante instrumento ideológico para fortalecer, ou alterar, valores e concepções que contribuíram tanto para conservar, quanto para romper, com as estruturas de poder, que ao longo da História, se alternaram no comando do país.

Seguindo uma perspectiva dialética, entende-se que a educação mesmo alvo de constantes interferências, não pode ser compreendida, apenas, por essa característica de ser algo influenciável. Ela, também, precisa ser valorizada pelo seu poder de influenciar, pois, é esse

[1] Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana do Paraguai. Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com especialização em Literaturas e Linguística (UNEB), História da Cultura Afro-brasileira (FTC) e Metodologia da Língua Portuguesa (Vasco da Gama). Professora da rede municipal de Xique-Xique, Bahia/Brasil. lanerabelo@hotmail.com

poder que faz com que ela, ao transformar a ignorância em conhecimento, possa contribuir para que os processos político e social, continuamente, sejam transformados e melhorando, assegurando novas possibilidades de desenvolvimento para os sujeitos, a sociedade e o próprio Estado. Por ser um campo ilimitado de possibilidades e possuir maleabilidade, adaptando-se a mudanças de paradigmas históricas e político-sociais, a educação tornou-se um bem fundamental para garantir o despertar da consciência individual e coletivas dos sujeitos, permitindo, em cada época, o surgimento de novas formas de pensar e agir diante da realidade que se apresentava. E, isso, foi extremamente importante para que houvesse a evolução cultural e a modernização do Estado, da sociedade e até mesmo da própria educação (GADOTTI, 2012).

Assim, buscando compreender melhor essa inter-relação entre política, educação e sociedade o presente artigo propõem descrever brevemente alguns fatos históricos ocorridos no Brasil – durante o Período Colonial à Segunda República –, para mostram como a educação foi utilizada com instrumento para ora conservar ou ora transformar às relações de poder ao longo dessas diferentes épocas, objetivando identificar, nesse recorte histórico, algumas pistas de quando e como se constituíram e se organizaram as bases ideológicas que, ainda hoje, conduzem e condicionam os rumos da Educação no país.

DESENVOLVIMENTO

A História da educação mostra que, no Brasil, desde a fase inicial da colonização, o processo educativo implantado (ainda informal) tinha como finalidade assegurar os interesses ideológicos e políticos da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica. Por meio da alfabetização, acreditava-se que seria mais fácil impor aos povos conquistados os valores e os princípios eurocêntricos de modo a alterar nesses sujeitos seus hábitos, costumes e visão de mundo, e, com isso, subjugá-los, fazendo-os contribuir, “com a força e com a fé”, no processo de consolidação do projeto mercantilista, que procurava ampliar os poderes políticos e econômicos da monarquia e da Igreja nas terras conquistadas e, também, na Antiga Europa (NETO e MACIEL, 2008).

Nessa proposta política, o conceito de educação estava totalmente voltado a ideia de doutrinação religiosa e aos interesses políticos econômicos vinculados à política colonizadora de Portugal – cuja a finalidade era à obtenção de lucro com a exploração das riquezas naturais. Por isso, nesse projeto, a Coroa conferiu aos jesuítas à responsabilidade de, inicialmente, catequizar e alfabetizar os nativos (crianças e adultos) – civilizando-os e disciplinando-os para o trabalho escravo – e, posteriormente, após a consolidação da Colônia e o aumento da

urbanização, fortalecer e ampliar o sistema educativo para melhorar os níveis intelectual e cultural dos filhos dos colonos/portugueses, preparando-os para transformá-los em futuras lideranças da elite colonial (FÁVARO, 2000).

De acordo com Neto e Maciel (2008) essa preocupação em utilizar a alfabetização para civilizar e disciplinar o indígena, na verdade, justificava-se pela necessidade de "incorporar o índio ao mundo burguês, à "nova relação social" e ao "novo modo de produção". Dessa forma, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo" (NETO e MACIEL, 2008, p.174). Assim, entende-se que, nesse contexto, não havia, por parte da Metrópole, uma real preocupação com o "melhoramento" da condição do sujeito humano e social, mas sim, uma explicita intenção de instruir esse sujeito (nativo) com a finalidade de coisificá-lo e explorá-lo como força produtiva.

A influência dos jesuítas se manifestava em diversos setores da sociedade, mas foi na educação que mais se destacou. Deram início a um projeto educativo que serviu de base para construir a educação colonial, desenvolvendo propostas didático-pedagógicas e, até mesmo administrativas, que ajudaram a sistematizá-la e melhorá-la, oferecendo mais qualidade, especialmente, para a educação intelectual da elite colonial. Com esse propósito, instalaram as primeiras escolas de ler, escrever e contar e os colégios religiosos nos grandes centros urbanos, objetivando fortalecer as bases para o ensino primário e secundário (NETO e MACIEL, 2008; FÁVARO, 2000).

Em sua proposta pedagógica, os jesuitas utilizaram um documento de normas pedagógicas, comumente chamado de *Ratio Studiorum* que determinava o método de ensino baseado na disciplina rigorosa e na memorização dos conteúdos. Esse documento tinha como objetivo garantir uma formação humanística e científica para o aprendiz, ajudando-o a pensar e a expressa-se de acordo aos valores morais, socias e religiosos da época (NETO e MARCIEL, 2008; FÁVARO, 2000). Dentro dessa perspectiva era essencial oferecer instrução a sociedade para que essa se civilizasse e se desenvolvessem, no entanto, essa educação deveria instrui-los a respeitar os dogmas da Igreja e aceitar a sua submissão perante ao Rei.

A Monarquia e a Igreja entendiam que tanto o filho do índio como o filho do colono deveriam ser alfabetizados e preparados para adquirirem os valores morais, éticos e religioso que seriam necessários para conviver em harmonia na sociedade. Porém, somente o segundo poderia utilizar-se da condição de alfabetizado para ser reconhecido como ser histórico-social e, com isso, poder adquirir conhecimentos que o impulsionasse na evolução acadêmica, social e política, preparando-se intelectualmente e culturalmente para, por meio dos conhecimento

adquiridos, garantir as bases de sustentação das estruturas de poder vigente (SECO e AMARAL, 2006; NETO e MACIEL, 2008).

Em meados do século XVIII, a sociedade colonial passaria a se confrontar com os ideais iluministas – um movimento filosófico contrário ao dogmatismo religioso e político prevalecente – que difundiam os ideais liberais de valorização do indivíduo como um ser livre e possuidor de direito. Esses ideais, ampliavam a liberdade de ideias e a percepção da população sobre realidade, ameaçando a soberania dos monarcas e o poder da Igreja, pressionando-os a modificarem suas estratégias políticas para não perderem o comando. Para Seco e Amaral (2006), foi justamente nesse momento, em que o projeto educativo implantado pelos jesuítas no Brasil, de base essencialmente religiosa, perde seu espaço dentro da proposta político-econômicos e ideológica da Coroa portuguesa, que, naquela época, vivenciava momentos de profundas transformações social e estrutural, tentando modernizar e reorganizar a administração da metrópole e de suas colônias para adequar-se à nova ordem mundial: o capitalismo industrial. E com o propósito de ajudar Portugal nesse sentido, chega ao Brasil, o ministro Marquês de Pombal para organizar administração da Colônia e, sobretudo, resolver conflitos de origem política, econômica e ideológica entre a Coroa, a Igreja e a sociedade. Conflitos esses em que o poder monárquico e as elites coloniais travam uma disputa com a Igreja, com a finalidade de obter o controle das terras exploradas pelos Jesuítas e o domínio dos indígenas (FÁVARO, 2000; SECO e AMARAL, 2006; NETO e MACIEL, 2008).

A chegada do Marquês promoveu profundas mudanças nas estruturas e nas relações sociais da época, orquestrando transformações em diferentes áreas, sobretudo, no sistema educativo em que, por meio de reformas político-educacionais, instituiu-se, alterações significativas na educação, dentre as quais vale destacar a laicização do ensino, o desmantelando da proposta educacional vigorante, o imediato fechamento dos colégios Jesuítas, a padronização do currículo, a implantação das aulas régias e, dentre outras coisas, a expulsão da Companhia de Jesus das terras brasileiras (SECO e AMARAL, 2006; NETO e MACIEL, 2008). A atitude de expulsar os jesuítas mostrava que, naquele novo contexto social e político-ideológico, o trabalho pedagógico/ideológico executado pela Companhia de Jesus (inclusive o processo de alfabetização), aos olhos da Coroa portuguesa, estaria perdendo sua função e, por isso, seria necessário substituí-lo por um novo projeto, o ensino público, gratuito e laico. Assim, tentando se desvencilhar do modelo educativo jesuítico, o sistema de ensino pombalino propôs uma nova configuração de escola/educação, procurando ajustar-se melhor aos interesses políticos do Estado que, a partir dali, iniciaria um histórico controle do sistema educativo (SECO e AMARAL, 2006; QUEIROZ e MOITA, 2007).

Nesse cenário, a implementação de um ensino público e a redução dos índices de analfabetismo da população tornaram-se importantes metas dentro da proposta política-educativa do Estado, pois, esperava-se que, a partir disso, os colonos pudessem se civilizar e, com isso, contribuir para o progresso político e econômico da Colônia. Para Queiroz e Moita (2007) isso ocorreu porque,

> O Marques estava preocupado, principalmente, em utilizar a instrução pública como instrumento ideológico e com o intuito de dominar e diminuir a ignorância que grassava na sociedade, condição incompatível e inconciliável com as ideias iluministas (QUEIROZ e MOITA, 2007, p. 12)

As reformas pombalinas provocaram mudanças significativas no sistema educativo já implantado. Contudo, é importante lembrar que, embora motivada pelos princípios iluministas, essa política imperial, de padronização da administração, não se constituía entorno da preocupação com o desenvolvimento humano e social dos colonos, principalmente, dos povos escravizados. Na verdade, estava centrada nos interesses político-econômico imediatos do Estado, que naquele momento, buscando fortalecer o poder absolutista, precisava formar uma elite intelectual que o ajudasse a administrar e comandar o imenso território brasileiro, que devido a sua extensão territorial, apresentava sérios problemas de ordem estrutural, social, e político-econômica (SECO e AMARAL, 2006).

Por não haver a preocupação centrada nas necessidades educativas do indivíduo, e sim na manutenção do poder estatal, as reformas pombalinas traziam formulações legais, que na sua aplicação prática, não correspondiam às necessidades das diferentes realidades que vivia a população. Desse modo as reformas serviram para desmantelar a estrutura e a organização do sistema educativo implantado pelos jesuítas, mas, não conseguiu ofereceram um modelo educacional que fosse mais organizado e efetivamente mais eficiente para atender a necessidade de todos (indivíduos livres). Assim, entende-se que, mesmo trazendo algumas inovações para o sistema educacional, essa reformulação do sistema de ensino terminou causado por anos, a desorganização e a decadência da educação no Brasil Colônia (QUEIROZ e MOITA, 2007).

As medidas políticas tomadas, na ocasião, mudou o sistema organizacional, todavia, não alterou significativamente a realidade do acesso à educação: os filhos das famílias abastadas, por ter mais condições financeiras, permaneceram tendo acesso ao sistema particular de ensino (escolas religiosas), que devido a sua organização pedagógica e administrativa, contribuía para que esses conseguissem se alfabetizar e avançar, com mais facilidade, as etapas da escolarização; enquanto, que a maioria das crianças de classes mais baixas, por não ter a mesma

oportunidade de acesso, enfrentavam a precariedade do sistema público de ensino, o despreparo profissional de professores e a dura responsabilidade de além de estudar, também ter que trabalhar para ajudar as famílias financeiramente. Fato que colaborava para que muitas delas se evadissem desse sistema, permanecendo ignorantes e analfabetas (SILVA, 1998; SECO e AMARAL, 2006).

Diante das consequências deixadas pelas reformas implantadas por Pombal, no Período Imperial, intensificou-se os debates sobre a necessidade de mudar a concepções de homem, de educação e de sociedade e, como resultado disso, institui-se, por meio da Constituição de 1824, o direito à educação laica e gratuita. Sob à luz dos princípios filosóficos do Liberalismo, o Estado passou a reconhecer a educação pública como um direito civil e jurídico e, que, por isso, deveria propiciar ao homem uma formação livre e plena. Para tanto, seria fundamental proporcionar ao um maior números possível de indivíduos (exceto escravos) o direito à alfabetização, para que todos os cidadãos, aprendendo ler, escrever e contar, pudessem ampliar, cada vez mais, seu repertório de conhecimentos e, assim, cooperar para o progresso cultural e econômico da sociedade Imperial (MACIEL e NETO, 2006). Apesar dessa mudanças de percepção do Estado, percebia-se que, não prática, poucos eram os colonos que tinham a chance de alfabetizar-se. Ser alfabetizado, naquele contexto político-social, tornava-se um dos importante critério para aquisição dos direitos civis e políticos, o que facilitaria a participação ativa dos cidadãos comum à alto cargos do governo e na política.

No entanto, o Estado, tentando reduzir gastos, buscou, através do Ato Adicional de 1835, à descentralização da educação, transferindo para províncias e municípios a responsabilidade em promover os ensinos primário e secundário. Porém, segundo Nascimento (2006) nesse projeto político, a proposta de ampliar o acesso à alfabetização e promover a melhoria do ensinos elementares, devido à falta de recursos ou omissão do poder local, não foi devidamente estimulada e, por isso, não parecia avançar. Os esforços e investimentos do Governo Central se centralizaram no Ensino superior e, por conta disso, surgiu a primeira escola Normal no Brasil. Fato que demostrava que para o Estado a finalidade principal da educação, naquele momento, seria a de garantir instrução, apenas, a um pequeno grupo que, possivelmente, formaria a elite intelectual e dirigente da Colônia (NASCIMENTO, 2006).

De modo geral, a educação, naquele período,

> Apresentava-se sem diretrizes que estabelecessem os caminhos para se organizar o ensino no país. A falta de planos de educação originou a formulação de reformas, apresentadas na corte, pretendendo constituir-se em diretrizes para os regulamentos provinciais. Esta foi a estratégia encontrada

> para centralizar o ensino, de acordo com as determinações do Governo Central, uma vez que o Ato Adicional de 1834 dava competência às províncias para legislarem sobre diversas matérias, entre elas, a educação (OLIVEIRA E VOGT, p. 72).

Contudo, a decisão de descentralizar à educação não agradava a todos e os embates políticos, entre conservadores e liberais, revelavam que muitas decisões tomadas pelo Estado para mudar o sistema educativo, na verdade, não buscavam favorecer a qualidade da educação, mas sim o interesse político-econômico em preservar os recursos financeiros do governo. Nesses embates, os dirigentes políticos, além avaliar a responsabilidade do Estado frente à ineficiência do sistema público de ensino, também, procuravam conferir à família a responsabilidade de cooperar para garantir qualidade do processo de ensino: para alguns, as principais causas para a baixa qualidade do ensino público seria a ausência e a negligência dos pais/responsáveis em relação a educação dos seus filhos, a pobreza, a extensão territorial, o despreparo dos docentes etc; para outros, essa ineficiência estaria associada a outros motivos relacionados a omissão do Estado que, ao dividir a responsabilidade da educação com as provinciais, deixou de investir no melhoramento da infraestrutura e funcionamento das instituições escolares de ensino primário e secundário, tornando ainda mais precária e sem qualidade a educação pública (SILVA, 1998).

Nos últimos anos do período Imperial, mudanças significativas ocorreram, alterando a realidade social, política e econômico no Brasil: fim da escravatura, intensificação da imigração europeia, do trabalho assalariado e o crescimento e diversificação da população (em relação a cultura, etnia e instrução), pressionava o Estado, exigindo a transformação política e econômica e, principalmente, a construção de uma identidade nacional. Nesse contexto, a educação, tornou-se a principal "responsável pela moralização e civilização do povo", fazendo com que os intelectuais contrários a monarquia, fortalecesse na população a noção de liberdade, exigindo um novo regime político – a República (SILVA e SOUZA, 2011). Realidade político-social motivada pelo fortalecimento dos princípios liberais que buscava a transformação do cenário político, social e econômico do país e que via no projeto educacional em vigor um entrave para desenvolvimento do projeto social republicano (SOUZA, 1998).

No período da República, os ideais liberais ficaram mais evidentes e a educação passou a constituir-se como um direito, à medida que passava a ser entendida como um ordenamento normativo do Estado que serviria para consolidar outros direitos sociais (ZICHIA, 2008). A educação, nesse contexto, continuava sendo pauta de inúmeras discussões políticas e, como consequência disso, a questão da alfabetização escolarizada passava a ser concebida como a

única oportunidade viável para o melhoramento sociocultural e a difusão mais ampla dos ideais liberais entre os diferentes grupos sociais.

Segundo Mortatti (2006), com a consolidação da República, o Estado, tendo em vista o progresso político, social e econômico da nação, procurou ampliar o projeto da educação (laica e gratuita) de modo mais organizado, sistematizando a alfabetização por meio da escolarização. Com esse propósito, o processo de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização deveria propiciar ao aprendiz o contato direto com o "mundo público da cultura" nacional e estrangeira e a escola, obedecendo aos princípios ideológicos da nova ordem política e social, deveria "assumiu um importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do "esclarecimento das massas iletradas"(MORTATTI, 2006, p. 02).

De acordo com Ghiraldelli (2009), no período que compreende o fim do Império e início da primeira República o Brasil assistiu uma relativa transformação nos aspectos sociais, políticos e culturais. Grupos oligárquicos que estiveram junto aos militares no projeto de construir o novo regime (a República) passaram a reivindicar uma educação que priorizasse a efetivação de uma melhor formação intelectual, que somente seria possível, através do acesso contínuo das diferentes etapas da escolarização: do ensino primário à universidade.

Esse pensamento otimista ocorreu motivado por um sentimento coletivo que deu origem ao movimento "entusiasmo pela educação" que, embora, não tenha durado muito naquele momento, ressurge por "volta da Primeira Guerra (1914-1917) e, exatamente por causa dela", associado às preocupações das Ligas nacionais, entidades que surgiram para incentivar o patriotismo e, talvez, até certo ponto chauvinismo (GHIRALDELLI, 2009, p. 32). As Ligas nacionais surgem no Brasil, após impacto da eclosão da Primeira Guerra Mundial com o objetivo de pensar o país, sob uma nova ótica: a nacionalista. Com isso intelectuais passaram a se engajar em projetos que buscavam defender e valorizar os aspectos sociais e políticos essenciais para garantir o progresso da nação e dos brasileiros, reivindicando melhorias na segurança nacional, na infraestrutura, na educação, na saúde etc. O foco das entidades era lutar para construir uma identidade nacional e modernizar o país.

O poder Oligárquico (detentor da força política na época), entretanto, para conservar seu domínio, passou a entender que embora fosse importante pressionar o Estado a criar novas estratégias políticas para melhorar o sistema de ensino e modernizar a educação, essa "melhoraria" ou "modernização" não deveria ser tão significativa e abrangente, a ponto de alterar as relações de poder existentes naquele contexto social. Para o grupo político Oligárquico, a educação e a alfabetização da população mais carente daria a essa uma maior

compreensão da realidade e, isso, certamente inviabilizaria seus planos de manutenção do poder(GHIRALDELLI, 2009).

Dessa forma, a força Oligárquica passou a pressionar o governo para que as mudanças educativas propostas estivessem condicionadas a seus interesses econômicos e políticos, determinando que o acesso à educação pública deveria depender de um processo seletivo que obedecesse alguns critérios pré-estabelecidos, os quais definiriam quem teria ou não o direito de usufruir das benesses dessa educação e de, sobretudo, alfabetizar-se para aprender e evoluir intelectualmente e socialmente. Dentre as prescrições estabelecidas estavam, além do critério ético-racial, outros como a condição social, cultural etc. Imposição que buscavam restringir ou dificultar ainda mais o acesso da população menos favorecida ao processo de escolarização, tentando impedir, sobretudo, negros e índios, de ter o direito de uma educação de qualidade e serem devidamente alfabetizados (SILVA, 1998; SOLIGO, 2010). Para os representantes do poder Oligárquico, naquele momento histórico, a educação passaria a ganhar um significado político-social ainda mais forte, sendo vistas como importantes critérios para exclusão dos homens iletrados no processo de construção do novo contexto social, cultural e político da Primeira República (SILVA, 1998; MORTATTI, 2006).

Apesar desse movimento contrário à democratização da alfabetização e da escola pública, as constantes mudanças na gestão política terminaram contribuindo para que houvesse alguns avanços no campo educacional. Avanços esses que ajudaram a alterar a forma de se enxergar à educação e a alfabetização e, com isso, fomentaram a necessidade de promover reformas educativas mais profundas para ampliar o acesso da população à alfabetização e à educação pública. As reformas educativas que foram ocorrendo já partiam do pressuposto de que, naquele momento histórico, somente, a universalização da educação seria o caminho para erradicar o analfabetismo e "tornar a população mais culta e civilizada, progredindo junto com o país" (LIMA *et.al*, 2015, p 02). O começo da modernização educativa dava os primeiros passos com o ingresso das ideias positivistas no sistema de ensino superior e o estabelecimento de um pensamento ideológico que priorizava a responsabilidade do Estado sobre o sistema educativo.

Essa tentativa de universalizar a educação e de responsabilizar o Estado foi positiva, no entanto, não foi o suficiente para garantir a qualidade da educação oferecida, já que a educação das camadas populares continuava enfrentando sérios problemas. Uma conjuntura que revelava que apesar da transformações político-sociais que estavam ocorrendo, no sistema educacional, ainda, permanência o dualismo da sociedade brasileira: enquanto os filhos (homens) dos ricos mantinham a qualidade da sua formação em colégios religiosos particulares, a educação dos

filhos dos menos favorecidos, mantida pelo poder público, continuava precária e sem qualidade, devido a descontinuidades das propostas políticas-educativas, que se alterava de acordo aos interesses do poder vigente (SOLIGO, 2010).Tentando reverter essa realidade, o Estado, apesar de enfrentar resistências, tomou algumas medidas[2], mesmo que dispersas, para ampliar o acesso a educação. No entanto essas medidas não foram acolhidas por todos: se por um lado elas geraram na população um otimismo frente o sistema de ensino, por outro, desagradaram e muito o poder Oligárquico, que com o pensamento conservador continuava persistindo na ideia de permanência de uma educação discriminatória e excludente para a maioria da população (ROMANELLI,1999; GHIRALDELLI, 2009).

Esse dualismo de interesses entre a sociedade e o poder político colaborou significativamente para que, durante anos, as políticas educacionais desenvolvidas ao longo daquele período (e até hoje) fossem sempre frágeis e superficiais e, devido a isso, nunca conseguiram alcançar o êxito na sua proposta inicial: atender a todos, garantindo uma educação que tivesse a mesma qualidade e eficiência.

> Essas reformas, que marcaram a Primeira República, não passaram de tentativas frustradas, pois algumas nem chegaram a ser aplicadas; outras, apenas em parte, e mesmo as que foram implementadas não passaram de representantes do pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos do momento (SOLIGO, 2010, p. 04)

De acordo com Soligo (2010) e Romanelli (1983), na primeira fase da República, os acontecimentos políticos e sociais ocorridos após o fim da escravatura, chegada dos imigrantes e a própria proclamação da República, apontaram para a urgente necessidade do Estado reestruturar a sociedade que, a partir dali, tornava-se, ainda, mais complexa e heterogênea, em meio a imensa diversidade étnica-cultural e social que se formou. E essa complexidade na organização social exigia novos rumos para educação e uma definitiva ruptura com antigos modelos de educação.

Com o término da primeira fase da República, deu-se início a novas formulações no âmbito político, econômico e educativo, o processo de industrialização se intensificou e com a forte influência dos princípios capitalistas, resultados do processo pós-Guerra (1914 – 1917), o Estado brasileiro foi pressionado pela conjuntura político-econômica mundial a desenvolver uma política, com abordagem mais intervencionista, com o objetivo de criar estratégias mais

[2] O governo tentou substituir o currículo acadêmico de caráter humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas cientificas, ao sabor do positivismo; reorganizou o sistema de ensino, dividindo o ensino primário em dois graus e exigindo o diploma de magistério; criou o centro de aperfeiçoamento do magistério (GHIRALDELLI, 2009).

concretas para solucionar os diversos problemas que o país vinha enfrentando, especialmente, os relacionados a qualidade da educação, que precisava melhorar e se fortalecer, adequando-se à nova ordem política, econômica e ideológica daquele momento histórico. E foi nesse contexto histórico que se iniciou a Revolução de 1930,

> o processo de constituição de um Estado propriamente capitalista no País e, como conseqüência, efetivava-se pouco a pouco a concentração dos vários níveis da administração pública nas mãos do Executivo federal, bem como o controle sobre as políticas econômica e social. Nesse quadro de centralização crescente passaram a ser gestadas e postas em prática determinadas políticas públicas de caráter nacional, inclusive a política educacional (MORAES, 1992, p. 291)

O crescente avanço da industrialização e do urbanismo impulsionavam o Estado a reavaliar a educação, repensando-a diferente da que existiu nas épocas anteriores, pois, apesar de ter demostrados alguns sinais de avanço com as reformas no início do período[3], a realidade educativa do país, ainda, se apresentava deficitária: 75% da população em idade escolar ou mais continuava analfabeta e, isso, "aos olhos de alguns, era como se a República não tivesse de fato tornado a "coisa pública" algo realmente público – o ensino não parecia prioridade"(GHIRALDELLI, 2009, p. 33).

Frente a isso, o Governo federal – procurando corresponder a interesses políticos econômicos dos países desenvolvidos – propôs nova reformas educativas em que se compreendia a educação como instrumento indispensável dentro do projeto nacional que se pretendia construir.

> As reformas empreendidas por Francisco Campos durante sua gestão no novo ministério efetivamente forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o País como um todo (MORAES, 1992, p. 293).

Seguindo uma perspectiva Liberal-democrático, o Governo federal resolveu tomar algumas importantes medidas visando fortalecer o projeto de reconstrução social e educacional. Assim, procurou intensificar nos grandes centros urbanos um movimento educativo para preparar a população para o mercado de trabalho, propondo uma nova reforma educativa que via no currículo, de base técnico-cientifico, a oportunidade para ampliar as possibilidades profissionais de jovens e adultos das classes mais baixas. Com o objetivo de impulsionar o setor

[3] Houve a regurlarização sobre a formação e o exercício docente – Lei 15 de outubro de 1827; Criação das escolas normais – 1830; Reforma do Ensino primário e secundário (Benjamin Constant) etc.

educativo e social o poder público fundar o Ministério da Educação e a Saúde Pública, com o objetivo de centralizar a política educacionais e melhorar as questões relativas ao ensino e a saúde da população. Além dessas, outras ações importantes, também, foram desenvolvidas, objetivando o crescimento socioeconômico e a redução da pobreza, tais como a implantação de um Plano Nacional da educação e a elaboração da Lei de diretrizes e base da educação, que exigia obrigatoriedade na matrícula para o ensino primário etc. (MORAES, 1992; MACHADO e TERUYA, 2007). Para pôr em prática esse projeto, o governo nomeou como Ministro Francisco Campos que sancionou seis decretos, com o objetivo de organizar o ensino secundário e as universidades brasileiras". Decretos que ficariam, mais tarde, conhecidos como "Reforma Francisco Campos" (MACHADO e TERUYA, 2007, p. 04).

As ideias políticas e educacionais de Francisco Campos abriram brechas para solidificar o pensamento escolonovista que acreditava na possibilidade de construir um país forte político e economicamente, mediante a transformação do processo educativo, em que a educação, gratuita e de qualidade, fosse capaz de propiciar uma formação cidadã e profissional adequada, contribuindo para o aumento do capital industrial e a modernização do país (MORAES, 1992). Reformas que tornaria-se uma importante estratégia política para efetivar o sonho de obter um sistema educativo alinhado aos interesses sociais e econômicos, porém, cabe lembrar que embora assegurando alguns avanços no processo educacional, elas continuavam a serviço dos interesses capitalistas que viam no país um campo fértil para a mão-de-obra especializada e o consumo da produção industrial (FILHO, 2005; SILVA, 2007; ROMANELLI, 1999).

Desse modo, Silva (2007) confirma que,

> No Brasil, os ideais republicanos nasceram inspirados nas ideias positivistas de educação, marcadas pela crença sistemática nas políticas educacionais como mola propulsora para o progresso. A educação estava sempre presente nos discursos políticos, sendo sempre apontada como a chave para atingir o pleno desenvolvimento. (SILVA, 2007, p.03).

Esses ideais alimentavam a proposta da Escola Nova que, inserida no Brasil por Rui Barbosa, somente ganharia força e se consolidaria efetivamente a partir do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930) – um documento que expõe a preocupação da sociedade em relação aos rumos tomados pela educação brasileira. Um documento que trazia reflexões críticas sobre a educação no país, apresentando alternativas para solucionar problemas educacionais que afetavam o progresso político, econômico e social. O manifesto propunha diretrizes para uma nova forma de organização do sistema educacional, baseados em princípios

democráticos que priorizam a participação cidadã, a liberdade, a solidariedade, o respeito à diversidade, igualdade de direitos etc (SILVA, 2007).

Esse movimento de reconstrução educacional gerou entre as grandes representatividades política da época – a frente da ANL (Aliança Nacional Libertadora) e da AIB (Ação integralista Brasileira) – inúmeros embates que ultrapassaram os limites do âmbito político para repercutir-se dentro do âmbito educacional: de um lado estavam os educadores e intelectuais "liberais" protagonistas do Manifesto, que propunham uma ruptura com o modelo tradicional da educação e, do outro, os "conservadores" apoiadores da Igreja Católica, que buscavam sustentá-lo. Essas divergências centravam-se em alguns pontos importantes para transformar a educação tais como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino elementar; o currículo escolar laico e a coeducação dos sexos (FILHO, 2005, p.05).

As propostas trazidas pelo manifesto, embora tenham conflagrado inúmeras disputas políticas, serviram para fomentar, naquele contexto histórico, um sentimento de cooperação entre o Estado e as instâncias sociais, que motivados pelo desejo de promover uma transformação mais significativa do processo educativo, uniram-se em prol da educação, mostrando, pela primeira vez, que todos os problemas relacionados à educação deveria ser visto "não por um anglo restrito, mas pelo único e justo ponto de perspectiva: o de conjunto" (AZEVEDO *et al,* 2010, p 144). O manifesto trazia valorosas sugestões para o melhoramento da educação e, por isso, influenciou a elaboração da Constituição de 1934. A primeira a possuir um capítulo inteiro direcionado a educação e a cultura, estabelecendo-a, em seu artigo 149, como direito de todos e dever do poder público e da família (MACHADO e TERUYA, 2007, p. 15).

Nesse processo de reconstrução da educação, a preocupação com os níveis de alfabetização também existia. No entanto, ela não ficou restrita, apenas, a aprendizagem das crianças. Ela estava, sobretudo, voltada a alfabetização dos jovens e adultos, pois, seriam deles a força que iria impulsionar o crescimento industrial no país (AZEVEDO et al, 2010). Contudo cabe lembrar que a alfabetização aqui mencionada, nada tem a ver com a proposta freiriana, de uma alfabetização para emancipação política, mas com uma alfabetização que serviria para, apenas, desempenhar a funções no novo mercado de trabalho desenvolvimento: a indústria.

Apesar de haver essa preocupação entorno da alfabetização e do desejo de elevar os níveis de alfabetismo da população adulta, o Estado, após a promulgação da constituição 1934, não priorizava o ensino primário, que deveria ser gratuito e integral. Situação que somente seria amenizada após 1937, quando o Estado, iniciaria estudos sobre o quadro educativo nacional, passa a traçar nova política em relação a alfabetização e o ensino primário (QUADROS, 2014).

Na verdade, apesar da aparente preocupação com a qualidade da alfabetização e o ensino primário, o foco do governo estava voltado ao ensino secundário (técnico) – o que deveria ser oferecido a grande parte da população – e o superior (de cunho humanístico), com o objetivo de capacitar, principalmente, a elite para assegurar a continuidade do poder político-econômico do país nas mãos dessa minoria. Situação que, segundo Romanelli (1999), ocorria devido ao fato de que "a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinava consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais", modificando "profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado" (ROMANELLI,1999, p. 59).

A expansão das ideias capitalistas e da intensificação das forças produtivas, mostraram a importância da alfabetização e da educação e, isso, contribuiu para que o Estado visse nelas a possibilidade de somar sua função social a política, transformando-as em instrumentos de reconstrução nacional, que teriam como função político-social garantir a promoção dos sujeitos e da sociedade (ANDREOTTI, 2006). Nessa época, a educação, de caráter liberal, embora estive a serviço dos interesses do Estado e dos setores políticos econômicos – servindo de importante instrumento ideológico para legitimar, no seio da sociedade, a ideia de liberdade individual e competitividade – também serviu de ferramenta para transformar concepções e abalar antigos paradigmas políticos e sociais, de modo a promover no âmbito social o desejo de luta por igualdade de direitos e oportunidade, sedimentação a ideia de que alfabetização e educação pública de qualidade poderia e deveria ser direitos promovidos pelo Estado.

A Segunda República representou uma das mais importantes fases históricas da Educação brasileira, pois, foi a partir dela que o Estado passa a realmente demostrar a importância da sua intervenção no processo de consolidação da qualidade educativa e a sociedade passa a despertar-se para a necessidade de se integrar nos problemas políticos e educacionais, reivindicando direitos e abrindo a possibilidades para a democratização do sistema de ensino e social. Nessa fase, as inúmeras disputas políticas e ideológicas que ocorreram contribuíram para transformarem a realidade educacional e social da época, contribuindo para que, ainda hoje, se perceba sua influenciar no modo de pensar e promover à educação.

RESULTADOS

Após toda essas discussões entendeu-se que, desde o período colonial, a educação teria sido utilizada como instrumento de controle social e imposição ideológica. Uma ferramenta

política utilizada para, no primeiro momento, dominar os povos conquistados e transformá-los em objeto de exploração, capazes de com a força do trabalho, fortalecerem o projeto mercantilista do poder vigente. Momento histórico, em que a presença da Igreja (instituição social) teria sido uma importante aliada do Estado, por criar um modelo de sistema educativo tão eficiente, que , por séculos contribuiu, para conservar a desigualdade social e garantir o poder do conhecimento e o econômico nas mãos das classes mais abastadas.

A educação, nesse primeiro momento, serviu para alienar/domesticar e explorar as classes populares, fortalecendo cada vez mais poder dominante. Contudo não se pode ignorar, que foi também graças à ela que se refletiu e se questionou a realidade, de modo a construir os primeiros pilares para se criar um movimento contrário ao poder dominador do Estado e a favor da liberdade e da igualdade entre as pessoas. O acesso à educação, mesmo de modo precário, naquele momento, pode abrir caminhos para que se fortalecesse novas ideias e concepções, motivadas pelo iluminismo, que influenciaram e criaram novos posicionamento ideológicos que levariam a uma reorganização das estruturas de poder dentro daquela sociedade. Fato que contribui para que houvesse a primeira tentativa de implantar uma nova percepção do mundo fenomênico e se refletisse sobre a possibilidade de construir um novo modelo de homem, educação e sociedade.

Fato que ficou evidenciado quando se analisou o processo de implantação das reformas político-educativas desenvolvidas tanto no período pombalino, quanto no período Imperial, em que o poder vigente, mesmo relutando para preservar os interesses político-econômicos e solidificar, cada vez mais, seu poder, foi impulsionado pelo movimento iluminista à promover melhorias na educação, confrontando ideais capitalistas da elite colonial e da Coroa portuguesa, para tomar algumas medidas político-educativas que contribuíram para garantir avanços, mesmo que minimamente, para educação, sinalizar novas possibilidades políticas para combater o analfabetismo e reduzir as desigualdade intelectuais e sociais.

Os fatos ocorridos, principalmente, no período Imperial, mostraram que mesmo enfrentando resistência do poder público, a influência dos ideais iluministas (igualdade, liberdade e fraternidade) ganham destaque, inspirando a Constituinte de 1824, trazendo benefícios significativos para educação do país, pois, estimulou a criação de políticas educativas que, mesmo excludente e discriminatória, pode desempenhar um importante papel social, garantindo a formação de sujeitos reflexivos e críticos diante da realidade que se apresentava. Intelectuais que motivados pelo desejo da solidariedade humana, se sensibilizaram com a discrepância social e lutaram para ampliar as possibilidades educativas da população menos favorecida. E isso, embora incluísse os interesses político-econômicos, foi fundamental para

que, através da educação, essa parte da população se compreendesse como parte importante do processo político-social, ganhando mais consciência sobre a importância da sua participação no processo de transformação da sociedade e do regime de governo em vigor.

Na Primeira e Segunda República, também, ocorreram fatos importantes que puderam contribuir significativas para transformação a educação do país. Períodos em que se intensificaram os movimentos sociais em prol de um projeto político-econômico e social cujo principal sustentáculo seria a educação. Um projeto paradoxal que, ao mesmo tempo, em que utilizava o discurso da reconstrução social por meio da valorização da educação pública, na pratica, tentava restringir o poder libertador dessa educação, a fim de promover o interesses capitalista industrial. Uma ideia que ainda hoje, alimenta o círculo vicioso de vislumbrar à educação, apenas, como ferramenta ideológica para usufruto do sistema político-econômico.

Apesar disso, esse projeto foi fundamental para propiciar, pela primeira vez, à universalização dos conhecimentos e saberes sem restrições, criando propostas políticas que democratizaram à alfabetização e o acesso ao sistema educativo e que, de certa forma, beneficiaram as camadas populares, ampliando suas chances de, por meio da educação, compreender melhor as relações de poder que se constituíam na sociedade e buscar formas de torná-la mais justa e igualitária. Ao analisar e refletir os fatos decorrentes desse período histórico, percebeu-se que, embora os interesses políticos e econômico continuassem a sobressair-se, como ocorreu em épocas anteriores, a preocupação com o sujeito e sua dignidade humana tornar-se-ia um fator determinante para impulsionar as tomadas de decisões políticas no momento de elaborar o novo projeto educacional, em que buscava-se fortalecer à educação publica, dando-lhe mais qualidade.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Ao fazer esse recorte, o presente estudo mostrou que, ao longo da História da educação no Brasil, em diversos momentos o processo educativo foi usado com diferentes intencionalidades, transformando-se em uma importantes ferramentas de conservação do poder dominante. No entanto, nesse contexto, paradoxalmente, ela também encontraria espaços para se resignificar e tornar-se importante instrumento de combate a esse poder dominador vigente, possibilitando a ampliação dos conhecimento e os saberes que levariam a uma amplitude de consciência político-social das camadas populares. Levando-as reflexão e ao questionamento diante das desigualdades intelectuais e sociais que existiam. E seria, a partir desse entendimento, que a educação tornara-se uma valiosa oportunidade de promoção do

desenvolvimento individual e coletivo e, por isso, seu acesso deveria ser democrático para que todas as classes sociais tivessem o direito de usufrui-la. Todavia, percebeu-se que essa ideia de universalização ou democratização da educação nem sempre foi assimilada por todos, talvez, por isso, no Brasil, durante séculos (e ainda hoje) a educação pública continua sendo alvo de disputas ideológicas e de interesses políticos obscuros que se alternam, mas cujos objetivos são os mesmos: enfraquecê-la e sufocá-la, na tentativa por meio da ignorância da classes populares, continuar conservando sua ideologia e perpetuarem as relações de poder no seio da sociedade.

A análise cronológica e as contribuições teóricas apresentados foram fundamentais para ampliar a compreensão acerca da relação entre política, sociedade e educação nos períodos Colonial, Imperial e Segunda República e, a partir disso, poder entender que no Brasil, desde a sua conquista, o Estado, apoiado por outras esferas sociais, tem procurado utilizar a educação como importante ferramenta de conservação do poder dominante. Utilizando-a como via para dar ou retirar dos sujeitos a possibilidade de se desenvolver intelectualmente e socialmente e, por isso, ao longo dos séculos, tem procurado direcioná-la estrategicamente para continuar propagando suas ideologias e, com isso, poder efetivar suas aspirações político-econômica. Contudo, percebeu-se que, do mesmo modo que a educação foi influenciada pelo poder dominador, ela, também, teve poder para influenciar e transformar sujeitos-históricos em agentes de transformação social, alterando mentalidades e o contexto político-social em diferentes épocas, infiltrado novos conhecimentos, concepções e posicionamentos ideológicos que "retroalimentam" as lutas em prol da equidade de oportunidades educativas, da igualdade de direitos e da justiça sociais.

Portanto, entende-se que, nessas e em outras épocas, a educação foi e, ainda, é concebida como a chave que serve para conservar ou romper com as estruturas de poder que sustentam tanto o campo político, quanto o social. A educação é o caminho que pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, pois, é através dela que se define os papeis sociais e os posicionamentos ideológicos, determinando o tipo de cidadão e de sociedade que um país pretende construir.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Azilde Lina. **A administração escolar na Era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964).** Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

AZEVEDO, F. et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2010. (Coleção educadores).

BROCCOLI, Angêlo. **Antônio Gramsci y la educación como hegemonia**. Trad. Fernando Mateo, México, Nueva Imagem, 1977.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Heranças - A educação no Brasil Colônia**. Rev. ANPOLL, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/351/360

FILHO, João Cardoso Palma. **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960**: a Era Vargas. Universidade estadual Paulista. UNIVESP. 2005. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf. Acesso: 23 de fevereiro de 2019.

GADOTTI, Moacir (1941). **Concepções dialética da educação**: um estudo introdutório. 16 ed. São Paulo. Cortez. 2012.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
LIMA, Daniella de Jesus et al**. Entre o período republicano e a sociedade da Cultura midiática**: ensino de leitura e escrita. 2015. Disponível em https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download/1707/133. Acesso: 14 de feverieiro em 2019.

MACHADO, S. F.; TERUYA, T. K. **O Manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino**. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande, 2007. 20 p. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%D5ES%20NA%20FORMA%C7%C3O%20DE.pdf. Acesso em 15 fevereiro 2019.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Educação e Política nos Anos 30**: a presença de Francisco Campos. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 73, n. 17- 4, p. 291-321, maio/ago. 1992. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1257/1231. Acesso 18 de fevereiro de 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário: Alfabetização e letramento em debate. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do
Ministério da Educação. Brasília. 2006

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional**. Histedbr. Faculdade de educação. UNICAMP. 2006 (1822-1889). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html. Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

NETO, Alexandre Shigunov, e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. Educar, n. 31, p. 169-189, Editora UFPR. Curitiba. 2008.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de; VOGT, Ana Maria Cordeiro. **A educação no Brasil Império**: implicações políticas e sociais na organização do ensino na província do Paraná. Revista Alpha, (13): 70-83, 2012. Centro Universitário de Patos de Minas. Disponível em: http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/25962/A_educacao_no_Brasil_imperio.pdf. Acesso: 25 de fevereiro de 2019.

QUADROS, Raquel dos Santos. **Ensino primário, expressão de um plano de educação no período de 1934 a 1945**. X ANPED SUL, Florianópolis. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1294-0.pdf. Acesso: 16 de fevereiro de 2019.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Natal: UEPB/UFRN, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes,
1999.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino intro. Acesso em 08 de fevereiro de 2019.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação**: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. 2007, UNIOESTE, Campos Cascavel. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/BnGbfEqC.pdf. Acesso em 14/09/2012.Acesso: 14 de fevereiro de 2019.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 1998. UNICAMP. Disponível em: repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270692/1/Silva_MarizaVieirada_D.pdf. Acesso: 25 de fevereiro de 2019.

SOLIGO, Valdecir. **Educação, política e economia nos primeiros anos de República**. Revista do programa de pós-graduação em educação. Universidade do Sul de Santa Catarina. UNISUL, Tubarão, v. 3, n. 6, p. 164 – 176. Jul./ vhDez. 2010. Disponível em: www.portalperiodico.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/543/532.
Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

SILVA, Adailton Soares da; SOUZA, Aneilton Oliveira de. **Política Educacional no Brasil:** Do império à República. Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE. ano 5 n. 5 dezembro de 2011. Disponivel em:
https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/politica_educacional_no_brasil.pdf.
Acesso: 15 de fevereiro de 2019.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. O direito à educação no Período Imperial: um estudo de suas origens no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP. São Paulo, 2008. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/...05082008.../DissertacaoAndreaZichia.pdf
Acesso 09 de fevereiro 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: A ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Gabriela Teles Meira Cruz [1]

RESUMO

Na contemporaneidade, as Políticas Públicas de Educação têm sido bastante discutidas, principalmente as que estão ligadas a formação docente e ao processo de alfabetização, pois a escola como espaço de aprimoramento do conhecimento, vem passando por muitas transformações que afetam todo o seu contexto e, refletir acerca dos processos do ensino-aprendizagem em tempos moderno e os entraves que impedem a melhoria da qualidade da educação brasileira, pode contribuir para perceber algumas que questões que necessitam de ações mais relevantes para serem implantadas nas escolas. Com as políticas públicas de educação, algumas possibilidades de projetos e programas voltados para minimizar os problemas detectados no contexto escolar vem sendo uma das alternativas na tentativa de solucioná-los. Neste sentido, este estudo bibliográfico buscou levantar alguns questionamentos sobre os obstáculos presentes nas escolas brasileiras, discutindo a partir do contexto histórico, a importância que a implantação de políticas públicas efetivas pode trazer para a resolução de problemas existenciais âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Políticas Públicas da Educação. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

As Políticas Públicas da Educação têm ganhado destaque no cenário atual da educação, a necessidade de sua implantação para solucionar os problemas que as escolas brasileiras vêm enfrentando, provocou algumas discussões a respeito da sua efetiva contribuição. Sabemos que a educação brasileira desde de seu início, com os jesuítas, sempre apresentou falhas no ensino-aprendizado, a educação serviu a interesses diversos, foi pensada e executada para dominação de povos nativos, foi instrumento de exclusão, pois atendia aos filhos homens da elite, excluindo mulheres e escravos.

A educação em outro momento foi proposta para atender a indústria, instrumentalizando por meio da formação técnica, os indivíduos para atender aos interesses do mercado, também foi proposta para formar sujeitos de acordo os ideais neoliberais. A todo momento, percebemos que a educação no Brasil sempre está ligada aos processos de transformação que a sociedade

[1] 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

passa, a escola é peça fundamental no contexto social, pois a partir da educação, muitos sujeitos podem transformar a realidade em que se encontra.

No entanto, a educação que ofertamos em grande parte das escolas brasileiras, apresentam dificuldades para cumpri seu papel na formação dos sujeitos. Alguns entraves na alfabetização inicial vêm comprometendo a aprendizagem dos alunos, que mesmo tendo o acesso garantido, acabam por muitas vezes sendo reprovados ou até mesmo evadidos. Com dados fornecidos por pesquisas como o Indicador de analfabetismo funcional (Inaf), a Prova Brasil e o Indicador de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb) dentre outras, os resultados apontam para a necessidade de investirmos na formação inicial dos alunos e na formação docente.

Diante disso, com os resultados das pesquisas, as políticas públicas da educação têm sido foco de muitas discussões, pois a partir dos problemas já detectados pelos instrumentos avaliativos do Ministério da Educação, voltadas para a educação e pelos próprios atores que estão envolvidos no processo educativo, investir em políticas públicas para atender a tais necessidades, podem contribuir para melhorar a qualidade da educação ofertada hoje pelas escolas públicas de todo o país. Sabemos que muitos investimentos têm sido empregados na tentativa de transformar a realidade atual das escolas públicas, mas nem sempre os investimentos são colocados em práticas significativas para atender de fato aos problemas existenciais.

Podemos destacar que a alfabetização no período certo, que atende do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental I vem sendo avaliada, por meio das avaliações externas, os resultados demonstram que grande parte das práticas pedagógicas presentes nas escolas públicas apresentam falhas no processo ensino-aprendizagem. Decorrente dessa situação, é pertinente destacarmos que a formação docente também é parte fundamental no processo de alfabetização, pois, os professores e suas práticas conduzem o trabalho educativos em todos os setores das instituições de ensino, que compreende a formação do alunado. Assim, repensar a prática docente a partir da formação docente é uma proposta pertinente para as políticas públicas de educação.

Neste sentido, o trabalho está trazendo algumas discussões que se inicia com o contexto histórico, de maneira breve, apresentamos algumas questões referentes ao processo inicial da educação no Brasil com suas limitações e transformações ao longo dos tempos. Salientando, os documentos legais que favoreceram melhorias para a implantação de uma educação com acesso gratuito e obrigatório. No presente texto, também trazemos algumas das ações elaboradas a partir de políticas públicas da educação, pois a educação tem como meta melhorar sua

qualidade, para ofertar um ensino-aprendizado digno para todos os cidadãos, dentre outras discussões.

Contudo, partindo dessa perspectiva, buscamos discutir sobre a formação docente e a alfabetização na idade certa, bem como a política de ampliação do ensino fundamental e suas implicações, partindo de estudos de teóricos das diversas áreas da educação, bem como enfocando a necessidade implantação e condução de políticas públicas mais efetivas para a melhoria da educação brasileira.

1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação no Brasil vem sendo tema de muitas discussões entre os estudiosos da área de educação e de outras áreas, pois, para compreender acerca dos processos em que se propõe o ensino-aprendizado, em especial da alfabetização nos espaços escolares é pertinente um olhar acerca da educação em seus diferentes contextos. Neste sentido, é relevante discutir acerca da educação desde seu início, com a colonização, pois os princípios norteadores de dominação e poder, se inicia com a chegada dos Jesuítas, com propósitos de evangelizar os povos indígenas, como mecanismo de controle dos indivíduos, o ensino se apresenta como instrumento de doutrinação dos povos nativos. Como destaca Jélvez (2011) “Os jesuítas dedicaram-se, a fim de aculturação, ao trabalho educacional e à pregação da fé. Nesse exercício, os padres nem sempre eram recebidos com total cordialidade pelos nativos, que resistiam em certos pontos, resistência essa que não dura muito.” (p. 58).

Nesse mesmo período, além dos povos indígenas, os jesuítas, também ensinavam os filhos dos colonos e filhos de escravos, com vista a catequização, o ensino, durante esse período não tinha uma função já estabelecida acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, pois como era de caráter religioso e subserviência, com fins a dominação dos povos indígenas, não havia necessidades de um ensino mais preciso para a alfabetização.

O caráter educacional neste período não apresentava abordagens alfabetizadoras, tinha propósitos perversos como destacamos anteriormente, era oferecida para a submissão, para a dominação daqueles que habitavam as terras brasileiras, pois, “Ninguém ignora qual tenha sido a parte dos missionários na obra de penetração ocidental entre os povos mais primitivos. São eles que formam na vanguarda, preparando o terreno com a domesticação dos naturais”. (PRADO JÚNIOR, 2012, p. 25 In. SILVA, 2015, p. 05).

Diante disso, podemos perceber que a educação brasileira desde sua fase inicial e tímida implantação, não houve uma preocupação em conduzir práticas pedagógicas para uma

aprendizagem das habilidades e das competências que perpassam o ensino da alfabetização Ainda neste período, podemos salientar que o investimento financeiro ainda era muito precário, não havia arrecadações de recursos para implantação de ações ou políticas educacionais, o que havia eram apenas um pequeno melhoramento na condução do ensino. Assim, podemos destacar que a sociedade da época em sua grande maioria estava situada na zona rural e que devido à dificuldade de ingresso em escolas, já que eram raras, muitas crianças permaneciam sem escolarização, e a população era em sua maioria analfabeta, já que não precisavam de estudos para exercerem suas atividades cotidianas que envolvia a agricultura e manejo de animais.

A própria localização contribuía para que os sujeitos não tivessem acesso à educação, como podemos salientar, o ingresso nas escolas já tinha um caráter excludente, uma vez que, as pessoas que estavam locadas na zona rural, não tinha como frequentar a escola, pois, o trabalho não permitia tal processo e os que habitavam os espaços urbanos, também precisavam trabalhar para a manutenção da família, aumentando a população analfabeta entre os colonos e colonizados. Assim, a educação passava pelo víeis de dominação de poder, já que atendia em sua maioria só aos filhos da elite vigente. Como destaca Piletti (1997), "a principal preocupação do governo, no que diz respeito à educação, era a formação da elite dirigente, objetivo que levou a concentrar seus esforços no ensino secundário e superior." (p. 147)

Diante disso, podemos salientar que o contexto histórico da educação brasileira, desde o período Colonial à independência e do Império à República, a educação não apresentou em suas propostas, nenhuma preocupação em ofertar um ensino para todos, mesmo que em alguns momentos, houvesse recursos do estado, ela só estava disponível para uma minoria da parcela populacional brasileira. Há falta de preocupação com a população menos favorecida, no que diz respeito a educação, contribuiu para que o analfabetismo aumentasse desordenadamente, o que provocou, uma situação de vulnerabilidade social e de marginalização dos indivíduos, pois com pouco conhecimento ou sem nenhum, as pessoas eram mais fáceis de serem controladas.

Neste período, a população mais favorecida economicamente não sentia a necessidade implantação de escolas para atender ao sistema produtivo, haja vista que grande parcela da população era composta pela classe trabalhadora e pelos escravos, que exerciam o trabalho domésticos e agrícolas, a mão de obra era barata e não era necessário qualquer tipo de instrução escolar. Os escravos, por exemplo, a educação oferecida era apenas as instruções para o trabalho, sendo adestrados como animais, ao exercício diário de todas as atividades na fazenda sob o comando de feitores com uso da violência física. Foi um período marcado por compor um grande contingente da população analfabeta ou com uma alfabetização rudimentar, uma vez

que, devido não frequentarem as escolas, seus conhecimentos eram superficiais em relação a leitura e a escrita.

Com a Constituição de 1824, a educação brasileira sofre algumas alterações, no artigo 179, inciso "XXXII - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos." (BRASIL, 2001, p. 113), com a lei, o ensino gratuito seria uma possibilidade das classes trabalhadoras terem o acesso à educação, no entanto, o que podemos perceber é que garantir o acesso, não significava garantir a permanência, pois os sujeitos precisavam trabalhar para o sustento familiar e, a quantidade de escolas nas proximidades rurais também não atendia a quantidade efetiva da população, todos esses problemas eram entraves que a educação enfrentava e que impedia avanços e melhorias.

A educação no país ganha um novo sentido, logo após a Primeira Guerra Mundial e com a revolução Industrial no Brasil, principalmente, devido à pressão ao governo por parte dos operários, que provocou alguns conflitos e que gerou movimentos políticos e culturais. Nesse momento havia uma exigência acerca de uma educação acadêmica para todos, no entanto, o que se tinham neste período, era uma educação como propostas de uma Educação para o trabalho, uma vez que, as classes trabalhadoras precisavam de um ensino do ofício que iriam exercer nos centros industriais, a qualidade do ensino ainda era precária, sem atender as necessidades de aprendizagens, passando a ser mecanismo de condução do sujeito a habilidades para atuação no mercado trabalhista industrial. Novamente, a educação se sujeita aos fins de um grupo social, a classe dominante, que continuava sendo a mantenedora dos processos que conduzem a educação e usufruir das vantagens que dela podia conseguir.

Vale ressaltar, que até este período, o índice de pessoas analfabetas ainda era muito grande, os investimentos em métodos e currículos específicos para o ensino da leitura e da escrita para a classes populares, não são vistos como necessários. Outro fator que dificultou o processo de alfabetização dos sujeitos, remete a educação primária, a etapa voltada para o ensino da leitura e da escrita, que estava a cargo das províncias, com pouco para investir e sem recursos, para implantar outras escolas, bem como instrumentalizar os professores como materiais adequados a alfabetização dos alunos, comprometia todo o processo educativo.

> A criação de um sistema nacional de ensino primário demandava administração, formação de professores, construção de escolas etc. Todas essas condições, necessárias ao funcionamento de uma rede nacional de ensino primário, requeriam investimentos que a coroa não cogitava realizar, pois a finalidade do ensino estava focada na formação superior." (JÉLVEZ, 2011, p. 73)

A divisão da educação até esse período não foi satisfatória para melhoria do ensino-aprendizado, já que os recursos não eram investidos de modo igual, não há como negar que a má distribuição orçamentária, também colaborou para que a educação fracassasse, mas, o desinteresse dos governantes em organizar o ensino e oferecer o acesso, também foi fator preponderante para que o contexto histórico da educação apresentasse tantos problemas, no que diz respeito a qualidade do ensino. A educação foi marcada por diversas transformações, sempre atendendo aos anseios econômicos-sociais e a população menos favorecida não usufruiu com dignidade de uma educação, comprometendo a formação intelectual dos sujeitos.

Nesta medida, podemos destacar que na década de 30, com o governo do presidente Getúlio Vargas, os movimentos dos intelectuais, com pensamentos do ideário escolanovista ou Escola Nova, na qual a educação era pensada, como instrumento de democratização do ensino e igualdade de oportunidades, tendo em vista uma aprendizagem como eixo norteador a experiência de vida, a educação passa a ser vista sob outra ótica. Ferrari (2008) destaca que a escola nova é o ideário do pensamento de John Dewey, um filósofo norte-americano, que defendia as ideias acerca da democracia e liberdade para a maturação do intelectual e emocional da criança, a experiência do dia a dia para o aprendizado da vida, ideais que contribuíram para que se construíssem novas possibilidades de aprendizagens.

Outra melhoria educacional ocorre com a Constituição de 1934, que propõe que o ensino comece a ser obrigatório, um novo olhar sobre a educação brasileira, foi um avanço, no que diz respeito, ao direito à educação. No artigo 149 “A educação é direito de todos” e no artigo 5, inciso XIV, já trata acerca da responsabilidade da União em trazer as diretrizes da educação nacional. É um salto bem significativo em termos de leis, mas que não trazem efeito imediatos para os problemas já existenciais, no que diz respeito ao ensino, pois ainda são questões em debates para projeção de planejamento educacional que atendesse ao ensino público.

De acordo com Libâneo (2011, p. 143),

> Entre 1930 e 1937, o debate político incorporava diferentes projetos educacionais. Os liberais, que preconizavam o desenvolvimento urbano-industrial em bases democráticas, desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público, ao proporem a escola única fundamentada nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação. (LIBÂNEO, 2011, p. 143).

Com a Constituição Federal, o governo passa a ter um novo olhar acerca da educação, assumindo algumas atribuições para reorganizar o sistema educacional, a função de integração e planejamento global da educação, com o Plano Nacional de Educação (PNE), a União passa a ser o órgão responsável por garantir sua execução em todo o território brasileiro. No que diz

respeito a função normativa, foi traçada as diretrizes da educação nacional, para atender todos os níveis de ensino e abrangente a todo o país. Com a função supletiva de estímulo e assistência técnica, buscou-se contribuir para atender aos lugares que tivessem deficiência de iniciativas e de recursos para tentar minimizar as discrepâncias na distribuição de recursos e na função de controle, supervisão e fiscalização, atentou-se ao cumprimento das normas federais.

O ensino primário e secundário passou por muitas mudanças por meio de decretos e leis que reformulavam sua composição desde os objetivos, estrutura e conteúdo, a fim de uma reorganização educacional, na qual, a escolarização era dividida em fundamental, que atendia as crianças de 7 a 12 anos e supletiva, atendendo aos adolescentes e adultos maiores de 13 anos. Acerca do ensino secundário, algumas reformas entre os anos de 1931 e 1942, contribuíram pra que os objetivos deste ensino estivessem voltados para a formação geral e a preparação para o ensino superior, com finalidades diferentes. Logo em seguida, entre os anos de 1946 e 1964, o país sofre algumas transformações devido ao sistema democrático, que contribui inicialmente para a implantação de eleições diretas e para o avanço no que diz respeito aos movimentos populares, nesse período a democracia ainda é limitada, pois os analfabetos não podiam votar, há também um forte obstáculo nesse processo, a desigualdade no que se refere a distribuição de recursos econômicos e de propriedade de terras, restringindo também a oferta de uma educação de qualidade.

Com uma população pobre e analfabeta, a educação passa a ser um mecanismo de combate a tal situação, os movimentos populares reforçam a necessidade de mudanças no campo educacional, daí as leis para tal propósito, um avanço na educação parte inicialmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o ensino-profissional com equivalência com o secundário, também há discursões acerca do acesso à escola pública e sua gratuidade, difundidas pelos movimentos populares, que reforçam a necessidade de métodos educacionais para a alfabetização dos adultos. Neste sentido, podemos destacar que o método implantando para diminuir o índice de adultos analfabetos, foi o método de Paulo Freire, que tinha como foco ao ensino a partir da realidade local, como destaca Piletti (1997), “A discussão das situações sugeridas pelas palavras geradoras permitia que o indivíduo se conscientizasse da realidade, o que tornava mais significativo e eficiente o processo de alfabetização”. (p.195)

As realidades e experiências dos sujeitos eram fios condutores para o ensino das palavras, que representavam o caminho para a alfabetização dos adultos, já que ao tratar de algo que estava presente em seu cotidiano, a afinidade facilitaria a compreensão e a apropriação das palavras. Tal método, repercutiu bastante, não só no Brasil, como internacionalmente, pois além

de conduzir o processo de alfabetização dos adultos, também conscientizava os indivíduos para a sua participação social, transformando a sua própria condição social.

Nesse período, outras propostas e mudanças no campo educação, colaboraram para diminuir as desigualdades, no que diz respeito ao acesso à educação, a Constituição de 1934, em termos legais, decretava a obrigatoriedade do ensino público e gratuito do ensino primário, passando por alterações com a Nova constituição de 1946, que ao estabelecer o regime democrático no país, também propôs algumas mudanças na educação. Algumas companhas começaram a difundir as necessidades educacionais, como a ampliação e melhoria do atendimento escolar, desde a expansão do número de vagas, que representam obstáculos para uma educação como direito de todos. Piletti (1997) destaca algumas da principais campanhas organizadas nesse período, acerca do analfabetismo, a campanha de Erradicação do Analfabetismos e a de Educação de Adultos, no que se refere a educação especial, a Campanha de Reabilitação dos deficientes Visuais e a de Educação do Surdo, também foi sugerido a partir das campanhas, a Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário, a de aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, a de Merenda escolar e a de Material de Ensino, campanhas com vista a melhoria da educação pública.

Os movimentos populares pela educação foi um avanço entre os anos de 1946 e 1964, a participação popular organizada já propôs a ampliação e a melhoria do atendimento escolar da educação popular. O Brasil, a partir de 1964, passava a ser comandada sob um regime autoritarismo, todos os setores, bem como a educação sofreu com as reformas que começam a ser impostas de cima para baixo, para conter os movimentos populares, a polícia invadindo espaços escolares e prendendo estudantes e professores. Não só na área da educação, bem como nos demais setores da sociedade, o período em que o Brasil esteve sob o comandado do militares, uma ditadura, que representou historicamente a opressão e em termos econômicos, a desigualdade aumentou bastante, pois as riquezas se concentraram na mão de poucos, deixando a margem de todos os bens socioeconômicos, a grande maioria da população brasileira.

Na educação, as coisas não foram diferentes, muitas reformas educacionais, não buscou atender as necessidades estudantis, muitas reformas sofreram interferência norte-americana, foram acordos entre o MEC e o Usaid (United States Agency for Internacional Development), como destaca Jélvez (2011), “A partir dos produtos desses acordos de cooperação foi elaborado um conjunto de leis, objetivando estabelecer o caráter legal dessas mudanças e transformações, conhecido mais tarde como “estrutura e funcionamento do ensino”.” (p.134)

Também foi instituído o vestibular, que limitou o número de estudantes, ingressando no ensino superior, ao multiplicar o número de vagas em universidades particulares, também

aumentava a quantidade de escolas superiores privadas, em relação ao 2º grau profissional, tal ensino se tornou obrigatório, transferindo os interesses da população para um ensino profissional ao invés de superior. Para suprir a escolarização da população jovem e adulta, foi criado o supletivo, mecanismo para atender aos estudantes que não concluíram os estudos em tempo hábil. Um processo, que colaborou para que o setor privado tivesse mais lucros, uma vez que, o oferecimento do ensino era privado, com o apoio do governo no que se refere a aplicação de exames finais e expedição de diplomas. O Mobral, foi um projeto do governo, voltado para a alfabetização de jovens e de adultos, mas que, no entanto, não atendeu aos reais propósitos.

A educação durante o período do regime da ditadura, não avanço em seu processo, apresentou mudanças e transformações bem profundas, mas sempre com ideais contrários aos interesses das classes populares. Foram momentos de opressão e de incentivo ao ensino privado, com fins lucrativos para a manutenção das classes privilegiadas, os resultados desse período em relação a educação, como descreve Piletti (1997), foi de que 25,94% da população jovem e adulta continuavam analfabetas, 7 milhões de crianças de sete aos quatorze anos estavam fora da escola, na 1ª série, quase metade dos alunos eram reprovados e em relação ao ingresso e permanência, dos alunos que iniciam os estudos, 85%, não chegam ao 2º grau. Indicadores de que as reformas educacionais não contribuíam para o acesso e a permanência dos estudantes, bem como para uma alfabetização efetiva do alunado.

Após o período da Ditadura Militar no Brasil, com a elaboração da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, reformulada em 1996, com alguns pontos incorporados que foram relevantes para melhoria da educação, desde o que se refere a valorização dos profissionais de educação, o ensino fundamental gratuito e obrigatório até o Ensino Médio, distribuição de recursos públicos, oferta de ensino noturno regular e inclusão de atendimento as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escola. Podemos destacar que o ensino público, em seu contexto histórico foi afetado diretamente ou indiretamente, pelas mudanças políticas, sociais e econômicas que o país passou.

Algumas mudanças em todos os setores passam a ocorrer depois do fim do regime militar, com as eleições para presidente, na qual, Ulysses Guimarães foi eleito, o Brasil passa a ser um Estado Democrático de direito, devido a Constituição de 1988, denominada, Constituição da República Federativa do Brasil, que para muitos especialistas e analistas internacionais, tal documento é bastante completo, uma vez que contempla avanços em áreas sociais e política e a Carta Magna, documento que trata acerca de outras dimensões. Com as eleições diretas para presidente, Fernando Collor de Melo, presidente eleito, sofre um impeachment, momento em que há algumas intervenções na gestão. Como destaca Jélvez

(2011), “com a troca de moeda e de governos aprofundaram o projeto de políticas neoliberais em todas as esferas do poder público.” (p. 147).

Nesta perspectiva, podemos salientar que a partir dos ideais do neoliberalismo, que é de livre comércio, algumas intervenções sociais e econômicas passam a serem implantadas para modernizar e equilibrar a economia do país. As medidas são utilizadas nesse sentido, com a abertura comercial e financeira, a privatização de empresas, a terceirização, os ajustes fiscais e limitações de gastos, dentre outras, para controlar a inflação, mas que de fato só garante a estabilidade financeira, pois o neoliberalismo não conseguiu resolver os graves problemas sociais do país. O Brasil continuou grande parcela da população vivendo na miséria e a margem da sociedade, as desigualdades econômicas e sociais aumentaram mais ainda, pois com os investimentos menores para as políticas assistencialistas, as quais atenderiam, principalmente, a população menos favorecida.

No que diz respeito a educação, o sistema neoliberal, com ideais de livre comércio, a partir da privatização do ensino e com o aumento de instituições privadas ofertando a educação, os investimentos no ensino público ficaram menores. Para atender ao mercado, a educação passou a ser própria para o trabalho, um ensino profissionalizante sem instrução crítica, haja vista que os sujeitos precisavam apenas de conhecimentos para atender as necessidades de executar suas funções trabalhistas. Outros pensamentos neoliberais interferiram no processo de ensino-aprendizagem, pois deveria haver mais aprovações dos alunos, a qualidade do ensino acabava sendo alterada com um baixo índice de aprendizagem efetiva. Segundo Gentili (1996) “Na ofensiva antidemocrática e excludente promovida pelo ambicioso programa de reformas estruturais impulsionado pelo neoliberalismo, as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais. (p.08)

Assim, podemos destacar que os governantes do Brasil a partir dos pensamentos neoliberais, organizaram um ensino, de acordo aos interesses mercantilistas a manutenção de um sistema privado, bem como devido aos fatores externos sociocultural, sociopolítico e socioeconômico que os outros países determinam, os projetos e programas educacionais são pensamentos sob uma ótica internacional, sem observar os aspetos internos do Brasil e suas especificidades regionais. São mudanças em aspectos gerais, estruturais e conceituais que afetam todos os setores, assim como, a educação, com mecanismos de estabilizar uma economia que não está ligada a população como um todo, mas sim um pequeno grupo de grandes empresas que dominam toda a economia, para os demais, tal processo é uma ferramenta de exclusão em todos os aspectos. A própria educação, não é uma possibilidade de transformação dos sujeitos em sua totalidade, apresenta em seu contexto, como destaca Jélvez (2011), interesses de

ingresso na esfera do mercado e dos serviços, uma vez que não é mais vista no espaço público, como um direito a ser garantido a todos os indivíduos, essa abordagem reprodutora dos ideais neoliberais, acaba propondo um ensino de má qualidade e com uma funcionalidade já estabelecida pelo sistema empresarial e de produção, sem promover o avanço na educação, com vista a formação intelectual.

A educação brasileira, em seu contexto histórico apresenta mudanças representativas na vida dos sujeitos, em momentos ela tende a ser obrigatória, mas com ideais contrários a sua função social. É pertinente, destacar que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, a educação em todo o país, passa a garantir sob diversos aspectos, algumas melhorias que se vincula ao mundo do trabalho e a prática social. Com a LDB, a educação em suas diferentes modalidades, apresenta mudanças com princípios e fins para organizar todo o processo educativo, que atende desde dos recursos financeiros até aos profissionais da educação. A Lei foi um avanço na democratização da educação, a perspectiva de uma educação para o exercício da cidadania reestrutura toda a educação básica atendendo as necessidades de aprendizagem, com vista ao currículo, conteúdos, avaliação dentre outros, para propor um ensino gratuito e com acesso garantido a todos.

É evidente que mesmo após a LDB de 1996, outras propostas legais vêm surgindo até os dias atuais, a implantação mais recente é a Base Nacional Comum Curricular que tem propostos algumas mudanças na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, é relevante salientar que mesmo havendo tantas leis e propostas para a educação, em todos os seus setores, o que percebemos é que ainda precisamos que ajustem alguns pontos que ainda estão "soltos", para que assim possamos, oferecer um atendimento de qualidade do ensino, pois, a educação básica que ofertamos pelo poder público, apresenta em seu contexto, entraves na garantia de um ensino adequado, bem como, que assegure o direito a todos de acesso e de permanência.

Nesta perspectiva, algumas pesquisa acerca da educação vem sendo propostas nas escolas públicas brasileira, apresentando em seus resultados, dados alarmantes, no que diz respeito a alfabetização dos alunos, partir dos índices dessas pesquisa, como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) é possível detectar que no ano de 2018, a população brasileira apresentam uma quantidade não favorável de sujeitos analfabetos, os dados elencados destaca que de cada 10 pessoas, 3 são analfabetas, demonstram que muitas escolas públicas no Brasil têm um ensino ofertado, com falhas, no que se refere a formação leitora dos alunos, pois o analfabetismo é indício de que há lacunas nas propostas educativas, pois não atendem em sua totalidade, as necessidades de

aprendizagens, outros entraves também impossibilitam que o ensino da leitura e da escrita, seja garantido com qualidade e eficácia.

Neste sentido, percebemos que desde o período colonial até os dias atuais, a educação tem enfrentado diferentes transições, com mudanças representativas, mas com interesses diferentes a cada gestão governamental. É preocupante, observamos que a educação brasileira ainda se encontra em atraso em relação a tantos outros países, mesmo com muitos avanços a partir de leis e propostas, nossos alunos ainda saem das instituições públicas com um baixo índice de aprendizagem básica, grande parcela das escolas, representam "fábricas" de analfabetos funcionais e de exclusão, aumentando as desigualdades e disparidades socioeconômicas no país.

Enfim, a educação brasileira em seu contexto, necessita de políticas públicas educacionais efetivas e que garantam em sua totalidade o fornecimento e subsidio de ações, de recursos, de infraestrutura e de valorização dos profissionais dentre outras, para que de fato haja mudanças na promoção ao acesso e a permanência dos alunos e que ao final dos estudos, eles tenham competências e habilidades para atuarem em todos os setores sociais, vivendo com dignidade e exercendo sua cidadania, bem como gozando de seus direitos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: Por uma educação de qualidade

Como foi descrito anteriormente, a educação brasileira em seu contexto histórico apresenta muitos entraves para garantir sua funcionalidade, que é o ensino e a aprendizagem. Não há como negar, que muitas mudanças ocorreram para atender a tal propósito, mas que, nem sempre os resultados foram favoráveis e eficazes as demandas que a educação e a sociedade almejam. Vivemos durante nossa história, momentos diversos, em alguns períodos a educação serviu para atender aos interesses daqueles, que a utilizou para a dominação, a opressão, a repreensão e muitas outras formas de assegurar que o conhecimento não fosse igual para todos, pois o poder é instrumento de manipulação dos sujeitos que estão à margem do saber, vivendo em estado de desigualdade intelectual, cultural, social e econômica. Decorrente, desse contexto, a educação precisava mudar, alguns movimentos populares lutaram para transformar a realidade educacional do país, de modo que passasse a atender de fato aos interesses e necessidades de todos os sujeitos.

Assim, programas, leis, decretos e tantos outros documentos foram sendo propostos para solucionar os problemas que afetavam e afetam a melhoria da qualidade da educação brasileira. São entraves que aumentam o risco de os sujeitos evadirem das escolas, pois as desigualdades

de aprendizagens interferem no processo educativo. Algumas pesquisas foram implantadas a fim de coletar dados, indicadores de como a educação vem sendo desenvolvidas nas escolas, para melhor entendimento, buscaremos relatar acerca de algumas ações propostas para a elaboração das políticas públicas.

Para averiguar as competências e habilidades escolares desenvolvidas nos alunos, já foram implantadas as avaliações externas, tal processo se dá, pela elaboração e aplicação em todas as escolas públicas do país. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação para os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental I, para detectar os níveis de conhecimentos básicos da alfabetização e percepção do aprendizado do alunado até tal período, proposta do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que é uma autarquia federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC), como órgão que possui a missão de subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. A partir dos dados obtidos, pelas avaliações externas, como por exemplo a ANA, o Inep, subsidia política educacional que propõe alguns programas e ações, para que o cumprimento da proposta da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos matriculados, seja alcançado até o 3º ano.

Segundo os documentos oficiais da ANA (2013),

> A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. (BRASIL, 2013, p.07).

Como podemos perceber, a ANA está destinada a observação e averiguação dos níveis de alfabetização do ciclo que atende aos alunos do 3º ano, período este que compreende as aprendizagens das competências e habilidades básicas que envolvem a leitura e a escrita da língua portuguesa, a alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática. Os resultados fornecidos pela ANA são indicadores pertinentes para elaboração das ações que deverão ser desenvolvidas nas escolas para promover a equidade nos saberes, pois assim poderia reduzir as desigualdades, no que diz respeito aos conhecimentos escolares entre os sujeitos. A avaliação é uma das ações proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como meta a redução do analfabetismo, meta do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, um compromisso formal que busca assegurar a todas as crianças a aprendizagem da leitura e da escrita, até o

término do Ciclo que compreende a alfabetização. Tal compromisso, foi assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. além da ANA, também temos a Prova Brasil, O Enem, O Ideb, dentre outros instrumentos que servem como indicadores de como o processo educativo vem sendo conduzido no país.

Acerca também do Pnaic, podemos citar a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, a política foi formulada considerando a universalização do acesso a tal etapa, pois no contexto histórico da educação brasileira, em especial, a partir de 1961, o ensino obrigatório que era previsto pela Lei nº 4.024/1961, somente estabelecia quatro anos de escolaridade obrigatória, após essa etapa, os governantes não tinham responsabilidades para com os estudantes. Diante dessa situação, foi elaborado o Acordo de Punta Del Este e Santiago, em 1970, que ficou estabelecido para seis anos o tempo do ensino obrigatório, no ano seguinte, com a Lei nº 5.692/1971 a extensão da obrigatoriedade para oito anos foi determinada, a partir da nova lei, as crianças de sete anos tivessem acesso e ingresso nas escolas públicas de todo o país.

A ampliação do ensino fundamental, já começou a ser sinalizada pela Lei nº 11.274, na qual, destacou que o ensino fundamental fosse de nove anos, buscando atender a necessidade de inclusão das crianças de seis anos de idade nas escolas. Elaborada e proposta a partir da meta da educação nacional com Lei nº 10.172/2001, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, a ampliação só veio a ser instituída com a Lei nº 11.274/2006 em fevereiro de 2006, prevendo assim, que o ensino fundamental fosse de nove anos de duração e com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Segundo a lei, com a ampliação,

> [...] ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. (BRASIL, 2007, p. 05).

Como foi destacado, as possibilidades de minimizar as disparidades de aprendizagens entre as crianças oriundas de classes populares e de classes socialmente mais favorecida, com o ingresso mais cedo, as oportunidades de apropriação de conhecimentos e de aprendizagens mais efetivas se tornam maiores, do que após os sete anos. A ampliação do ensino assegura, em sua proposta, que o tempo de convívio escolar seja maior, com mais oportunidades de aprendizagens, não se trata de apenas aumentar o tempo que a criança vai permanecer na escola, mas sim, que o tempo seja empregado com eficácia para contribuir na construção de

conhecimentos, na qual os alunos tenham mais oportunidades de aprender e que essa aprendizagem seja significativa e de maneira prazerosa.

A escola a partir do ensino fundamental de nove anos, precisou de uma nova organização em sua funcionalidade, desde a infraestrutura, da captação de recursos, da formação dos profissionais de educação, bem como das propostas educativas e planejamento, dentre outras. Com o ingresso dessas crianças, a educação passa a ter outras responsabilidades, o ensino ofertado agora no 1º ano do Ensino Fundamental I, que envolve o período inicial da alfabetização precisava de propostas educativas, que atentasse para a faixa etária prevista em lei, pois são crianças que precisam ser adaptadas as normas institucionais referentes à série/ano do ciclo escolar.

O ingresso das crianças de seis anos levantou muitas preocupações, alguns estudiosos da área de educação vêm discutindo acerca de que a organização do trabalho pedagógico em turmas de primeiro ano precisa ser diferenciada das demais série/ano, pois é nesse momento, que muitas crianças estarão tendo o primeiro contato com a escola. Uma grande parcela das crianças oriundas de classes populares, não chegam a ingressar no período escolar adequado, em sua maioria, a oportunidade de ser matriculadas só surge aos seis anos de idade ou mais tarde. O ingresso tardio é considerado como um dos obstáculos, mais perversos no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem infantil, algumas implicações no processo de ensino-aprendizagem que compreende a concepção de conteúdos escolares precisam que sejam revistas, pois podem atrapalhar o processo de alfabetização, uma vez que é no 1º ano do ensino fundamental I, que iniciamos o trabalho educativo para a alfabetização dos alunos.

A alfabetização dessas crianças que ainda não tiveram contato com a escola, vem sendo um dos maiores obstáculos, para o desenvolvimento e aprendizagem nesse período, alguns conhecimentos prévios com a escrita e seus veículos são fundamentais para a apropriação da linguagem, leitura e escrita da língua portuguesa, o ensino envolve o saber já adquirido, com os novos saberes. A falta ou ausência de alguns conhecimentos, vem dificultando o avanço das crianças no processo de alfabetização, enquanto que, algumas crianças que ingressaram na educação infantil chegam ao ensino fundamental I com saberes já construídos, aquelas que só chegam aos seis anos, a construção é mais lenta, como destaca Rapoport (2009), “Infelizmente, muitas crianças brasileiras chegam ao ensino fundamental sem a possibilidade de interagir com certos objetos de conhecimento. Elas provêm de comunidades com carência de acesso a bens culturais, de pais que não sabem ler se escrever, etc.” (p.11).

Como salientou a autora, a interação logo nos primeiros anos de vida de uma criança, com os instrumentos de conhecimentos que circulam no meio social, que fazem parte do dia a

dia de uma pequena parcela da população brasileira, como livros, revistas, jornais, veículos digitais e outros, são mecanismos com oportunidade favorável a aprendizagem, tal contato colabora para a apropriação de saberes, sem que aja diretamente a mediação. Outro fator positivo para a alfabetização de criança é o convívio com pessoas alfabetizadas, a escolarização dos familiares auxilia no processo de ensino-aprendizagem, pois os adultos que estão próximos as crianças no processo educativos têm participação fundamental para a mediação entre os saberes propostos nas atividades sugeridas pela escola. Quando a família não tem pessoas escolarizadas, as dificuldades destes em orientar as crianças nas atividades extraclasse, tende a deixar mais tardia a apropriação do sistema de escrita. O ato educativo, não corresponde somente ao período em que a criança passa na escola, ele se estende também ao período que está com familiares e amigos, devido a tal, é que todos a sua volta precisam ter também uma compreensão de alguns saberes escolares, os adultos alfabetizados e com uma escolaridade mais avançada, percebem a necessidade de acompanhar as crianças no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Também para a alfabetização inicial, a educação formal que está prevista em lei, nem sempre é garantia de cumprimento, há diversos obstáculos que impedem tal processo, o acesso e a permanência dos alunos é um problemas que grande parte das escolas do país enfrenta, pois mesmo com a lei de ampliação do ensino, a desistência ainda representa um dos indicadores de que o ensino não está adequado. A permanência está ligada diretamente a apropriação de diferentes conhecimentos, que nem sempre são colocados em prática nas salas de aula, na escola é a partir da medicação do professor que os alunos passam por situações que lhes permitem vivenciarem momentos de aprendizagens, pois como Barbato (2008) destaca,

> A escola é também um contexto específico de aprendizados direcionados para modos acadêmicos de pensar e de resolver os problemas, ou seja, a escola propõe construir situações em que a criança é levada a generalizar (transferir um conhecimento ou um rol de conhecimentos para outros aprendizados ou para uso em outras situações, por exemplo) e abstrair (analisar e sintetizar o conhecimento, ou seja, por dividi-lo e transformá-lo). (BARBATO, 2008, p. 32).

Como o autor salientou, a escola é espaço de aprendizagens, ao oportunizar os alunos o contato com os diferentes meios de apropriação de conhecimentos, podemos garantir a aprendizagem efetiva e necessária a formação intelectual dos estudantes, além de lhes permitirem atuarem na própria construção de saberes para agir perante as situações enfrentadas no cotidiano social. É partindo de necessidades com as que já foram elencadas anteriormente, que as políticas públicas educacionais deveriam ser elaboradas, pois com a ampliação do

ensino, outras ações e programas precisam ser colocados em prática, uma vez que, alguns entraves passam a surgir com as novas demandas de acesso, de permanência e de apropriação do conhecimento, impedindo o avanço e o sucesso escolar. Para atender a tais demandas, outras propostas para a formação docente são essenciais na garantia do sucesso, a implantação dessas políticas públicas educacionais, já previstas em leis e para atender as escolas públicas.

A globalização e o avanço tecnológico, trouxe mudanças comportamentais e de interesses aos sujeitos, afetando o trabalho docente, que diante do novo cenário a apropriação significativa dos conteúdos escolares, precisava de uma reorganização de como ensinar, aprender e construir conhecimentos. Neste sentido, precisamos repensar quem são os sujeitos que estão chegando as escolas e que são os profissionais que vão atender as necessidades de aprendizagens desses novos sujeitos, as políticas públicas de formação docente abre um leque de possibilidades, pois com programas e ações voltada para o trabalho docente, com vista a nova visão de quem são os alunos do mundo global e, que estejam atentas também para as novas necessidades de ensino-aprendizagem, pode contribuir para melhoria da qualidade da educação pública.

Pensando sobre tal situação, Feldmann (2009) destaca que,

> A sociedade contemporânea, denominada por alguns como sociedade da informação e por outros como sociedade do conhecimento, se apresenta tendo como uma de suas características a acelerada transformação pela qual passa o mundo, provocada pelos avanços tecnológicos, que incidem na constituição de uma nova cultura do trabalho, afetando diretamente o universo escolar. Diante dessa situação, o professor, como também outros profissionais da escola, vê-se impedido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação. (FRELDMANN, 2009, p.75)

Como salientou Feldmann, com todas as mudanças que a sociedade vivencia, a escola precisa se organizar, os profissionais que são atores nesse processo precisam de suporte para desempenharem suas funções. Partindo dessa questão, vem a necessidade urgente de ações concretas em relação a formação dos profissionais da educação. O trabalho educativo do professor precisa de orientação organizada, são muitas mudanças, que mexem com a estrutura, o comportamento, a cultura dentre outras, mudanças representativas que impedem os alunos de avançarem nos estudos. Com programas de formação docente, os professores podem se manterem atualizados acerca das novas demandas que a sociedade impõe, reorganizando e repensando sua prática para alcançar os objetivos da educação, formar cidadãos críticos e conscientes em uma sociedade excludente e desigual, acaba sendo uma tarefa complexa, pois a escola que tem o papel de colaborar na formação dos sujeitos, em certas situações também torna-se um veículo social de exclusão. Quando não contribuir para que os sujeitos construam

seus conhecimentos e os aprimorem, a desistência e a evasão viram obstáculos para o sucesso escolar.

Neste sentido, é que percebemos o quanto que os professores precisam estar em constante aprendizado, são eles os formadores de opinião, no exercício de sua profissão, os saberes adquiridos e transmitidos pelas mediações no ensino-aprendizagem, fazem da escola, os espaços de interações com o conhecimento. Para conquistar a permanência dos alunos nas escolas públicas, o professor precisa estar preparado para lidas com a diversidade de interesses e desejos, o mundo global mexeu com as perspectivas dos sujeitos, o consumismo liderado pelos ideais neoliberais invadiu todos os espaços sociais, a escola foi afetada e precisa agir diante desses nova situação. Pensando nisso, formar profissionais com competências e habilidades para uma atuação significativa no contexto da educação atual, precisa ser pensada a partir de políticas públicas efetivas e constantes.

Pois, como salienta Lima (2008),

> A tarefa de educar na contemporaneidade implica conseguir pensar e agir: local e globalmente. Para tanto, é necessária a interação coletiva dos educadores, sendo oportuno fortalecer a pesquisa científica por parte dos educadores de sala de aula, uma vez que a produção teórica só tem sentido se for feita sobre a prática, com vistas a transformá-la.
> Portanto, para que haja condições efetivas de construir uma escola transformador, numa sociedade transformado, é necessária a predisposição dos educadores também pela transformação de sua ação coletiva. (LIMA, 2008, p. 34-35)

Partindo desse pensamento, o que nos preocupa também, é o interesse que os educadores precisam ter para transformar e repensar suas práticas, pois possibilitar a implantação de uma política de formação docente, requer também dos profissionais o desejo em participar. Acerca disso, a elaboração e implantação de programas de formação docente, precisa de uma atenção especial para que conquistem a participação efetiva dos docentes. Estamos em um dado momento, em que os alunos desistem dos estudos, por muitas vezes, utilizarmos práticas distantes das perspectivas do alunado, a escola nem sempre é eficaz no que propõe a fazer. Os professores, também são alunos quando participam de capacitações ou cursos de formação docente, quando o programa não desperta o interesse dos educadores, a uma evasão, que compromete a continuidade do mesmo.

Kramer (2010), salienta que,

> Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre a atuação e os problemas enfrentados, e uma

> instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática. (KRAMER, 2010, p. 81)

Assim, em tempos modernos, nos quais os interesses são diversos, pensar uma política pública educacional para a formação dos profissionais é pertinente que seja, uma proposta que atentem as demandas da realidade local e global. Os programas podem ser ferramentas para subsidiar o trabalho docente, que vem enfrentando tantos obstáculos, pois grande parcela das escolas brasileiras, ainda não conseguem alfabetizar no período certo todas as crianças que ingressam, muitos alunos evadem por não conseguirem avançar nos estudos, outros permanecem muitos anos na mesma série/ano por não adquirirem os conhecimentos básicos, com a repetência sendo um problema existencial e complexa, dentre outros.

Enfim, diante do contexto educacional que o Brasil enfrenta, propor políticas públicas que atentem para a formação docente e para as demandas escolares, podem ser uma possibilidade de reorganizar a educação brasileira, que tanto enfrenta obstáculos para avançar e conquistar de fato melhorias na qualidade educacional. A sociedade precisa cobrar dos governantes, ações mais concretas, a educação não pode ficar em segundo plano, precisamos garantir a todos o direito à educação, mas uma educação de qualidade e que possibilitem aos sujeitos uma aprendizagem significativa, para que possam atuar na sociedade, sem que sejam excluídos ou marginalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira, desde os tempos primórdios vem enfrentando muitos obstáculos para garantir um ensino de qualidade e que atentem as necessidades sociais. Houve muitos avanços a partir das Constituições Federais, das Leis de diretrizes e Bases e de outros documentos legais que foram propostos a fim de organizar a educação do país. Com outras perspectivas, a escola abriu novas possibilidades para a conquista de outros direitos, o acesso e permanência são condições que interfere na aprendizagem das crianças.

Mesmo na atualidade, já temos diversos documentos legais para garantir o direito à educação, o processo educativo continua apresentando falhas, no que diz respeito, ao aprendizado por parte das crianças oriundas de classes menos favorecidas. O ensino público é falho, grande parte das crianças que ingressam nas escolas públicas brasileiras, tem o acesso garantido, mas não a sua permanência. Utilizamos práticas educativas distantes dos interesses dos nossos alunos, não damos condições de trabalho para nossos professores, conduzimos uma

educação sem um norte a seguir. Os processos de aprendizagem que se inicia na Educação Infantil e vai até a formação superior, apresenta entraves, que impedem crianças, jovens e adultos de avançarem em seus estudos.

As pesquisas trazem dados acerca do ensino-aprendizagem que nossas escolas realizam, a taxa de analfabetismo demonstra que o trabalho docente precisa ser revisto, a escola também precisa ser atrativa, pois a evasão e a desistência são problemas existenciais nos espaços educativos. Mesmo que algumas políticas públicas tenham sido implantadas, a educação ainda tem sofrido bastante para conquistar melhorias na sua qualidade. A descontinuidade de algumas das políticas educacionais, a implantação de políticas que não atentam para a realidade local e global, a falta de fiscalização no emprego dos recursos financeiros e nas políticas implantadas, dentre outras, são falhas no processo que impedem algumas melhorias.

Já é perceptível que a escola tem problemas para cumprir seu papel na formação dos sujeitos, os problemas e obstáculos em sua grande maioria, já foram detectados, mesmos assim, as transformações são poucas e o processo de reorganização da educação é lento. Precisamos de soluções efetivas, precisamos investir em ações concretas, a educação precisa atentar para as novas demandas sociais e para os alunos que ingressam nas instituições, o processo educativo precisa oportunizar melhorias nas vidas dos sujeitos, mas para tal, ela precisa melhorar em sua qualidade no que diz respeito ao ensino-aprendizado.

Contudo, a educação brasileira em seu contexto, já sofreu algumas mudanças representativas, que colaboraram para garantia do acesso gratuito, a partir de documentos legais, mas, é relevante salientar que ainda é preciso algumas ações voltados para a permanência e a aprendizagem efetiva de todas as crianças, jovens e adultos inseridos no processos educativo. Assim, a elaboração e implantação de políticas públicas da educação efetivas, será possível que haja uma contribuição significativa para a melhoria da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de formação de Professores Alfabetizadores.** Coletânea de Textos. Brasília, Módulo 2, 2001.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Formação de professores e cotidiano escolar. - São Paulo: editora Senac. 2009.

FERRARI, Mácio. **John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco**. Nova Escola, 1 de outubro, 2008. Acesso em 20 de janeiro de 2019 disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49. Acesso em 21 de fevereiro de 2019 Disponível em: http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf

INAF, Indicador de analfabetismo funcional. **INAF Brasil 2018. Resultados preliminares**. Pesquisa gera conhecimento. O conhecimento transforma. Acesso em 10 de fev. 2019. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

JÉLVEZ, Júlio Alejandro Quezada. **História da Educação**. Obra coletiva organizada pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. [et. al]. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Samantha Dias de. **Gestão, planejamento e políticas públicas**. Obra coletiva organizada pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. **História da educação**. São Paulo. 7ª edição. Editora Ática, 1997.

RAPOPORT, Andrea. (Org.). **A criança de seis anos: no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, Carlos Daniel. **EDUCAÇÃO BRASILEIRA: as contradições deste processo histórico da colonização à rRepública**. V Seminário Internacional sobre Profissionalização docente. SIPD. Catedra UNESCO. Acesso em 20 de janeiro de 2019. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20026_9700.pdf

POR LUGARES INCRÍVEIS E TDAH: POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO FILME

Lívia Maria de P. Nascimento [1]
Alidiane J. Barbosa da Silva [2]

RESUMO

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH ou DDA - Distúrbio de Déficit de Atenção) é considerado uma condição neurológica com sintomas que se confundem com mau comportamento intencional. Isso porque o TDAH não é um problema de disciplina mas, um distúrbio médico neurológico, genético, nutricional e ambiental que causa o desequilíbrio na região frontal do cérebro e suas conexões, podendo afetar meninos e meninas na mesma proporção. Pouco se discute sobre o TDAH nos cursos de licenciatura e muito menos são vistas com frequência em obras midiáticas como a televisão e o cinema. Pensando nisso, com base os estudos realizados durante os estudos sobre saúde mental no Programa de Educação tutorial (PET) vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e por curiosidade em compreender o TDAH, decidiu-se analisar o filme **Por lugares Incríveis** (Netflix, 2020) buscando relacionar (não diagnosticar) características de TDAH com o personagem Theodore Finch. O filme é uma adaptação do best-seller Por lugares incríveis, de Jennifer Niven, que assina o roteiro em parceria com Liz Hannah (de The Post: A guerra secreta, dirigido por Steven Spielberg). Este trabalho tem como objetivo observar como pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são representadas no filme Por Lugares Incríveis e analisar e discutir as características que foram elencadas para a representação da pessoa com TDAH. O referencial teórico abordará dois tópicos o uso do cinema como maneira de perceber o mundo e as características do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH, Filme.

INTRODUÇÃO

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH ou DDA - Distúrbio de Déficit de Atenção) é considerado uma condição neurológica com sintomas que se confundem com mau comportamento intencional. Uma criança com TDAH não é deliberadamente desobediente, dispersa, antipática, agressiva ou preguiçosa. Isso porque

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Graduanda do Curso de Pedagogia e integrante do Programa de Educação Tutorial –PET Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, liviamariapn@gmail.com;
[2] Graduanda pelo Curso de Pedagogia e integrante do Programa de Educação Tutorial –PET Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, alidiane-ph@outlook.com.

o TDAH não é um problema de disciplina mas, um distúrbio médico neurológico, genético, nutricional e ambiental que causa o desequilíbrio na região frontal do cérebro e suas conexões, podendo afetar meninos e meninas na mesma proporção.

Pouco se discute sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nos cursos de licenciatura e a maneira de lidar com crianças e adolescentes que são portadoras desse transtorno, e muito menos são vistas com frequência em obras midiáticas como a televisão e o cinema. Pensando nisso, com base os estudos realizados durante os estudos sobre saúde mental no Programa de Educação tutorial (PET) vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e por curiosidade em compreender de maneira mais profunda sobre o TDAH por convivência com pessoas com diagnóstico comprovado (e uma criança com características deste transtorno), decidiu-se analisar o filme **Por lugares Incríveis** (Netflix, 2020) buscando relacionar características de TDAH com o personagem Theodore Finch (Justice Smith) que possui grande destaque na história, considerando que o cinema é uma rica fonte de conhecimentos, apesar de termos uma certa dificuldade em percebê-lo desta maneira; e é, também, uma forma de arte. Deixamos claro que, não somos habilitadas para realizar diagnósticos de TDAH e que, durante o longa não há especificação de qual(is) transtorno(s) são apresentados pelo protagonista.

O filme é uma adaptação do best-seller **Por lugares incríveis**, de Jennifer Niven, que assina o roteiro em parceria com Liz Hannah, que trabalhou em produções como The Post: A guerra secreta, dirigido por Steven Spielberg. O romance foi lançado no Brasil, em 2015, pela Editora Seguinte.

Ao longo do filme foi-se percebendo características de TDAH no personagem Theodore Finch como pensamento acelerado, necessidade de manter o controle sobre os pensamentos e corpo e manter o foco, falta de atenção nas aulas, impulsividade, além de sintomas sociais como poucos amigos e bullying por parte dos colegas de escola sendo taxado de esquisito e “aberração”. Com sensibilidade, propõe uma discussão sobre a saúde mental das novas gerações. E do preço de ser “diferente”.

Este trabalho tem como objetivo observar como pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são representadas no filme Por Lugares Incríveis e analisar e discutir as características que foram elencadas para a representação da pessoa com TDAH, mesmo não tendo uma cena específica que traga o diagnóstico ou

uma afirmação do mesmo. Como diz Duarte (2002): “Ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam” (p. 107). Os filmes podem ser lidos e analisados enquanto textos, o que implica uma análise descritiva de filmes. Desse modo, a fundamentação teórica foi constituída por leituras, análises e reflexões de trabalhos que observam e examinam o alvo da pesquisa, proporcionando um aprofundamento na compreensão da representação do TDAH na obra específica.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo foi construída através de pesquisa na base de dados da SCIELO (Scientific Eletronic Library Online) e com as leituras sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade de ESTANISLAU (2014), SILVA (2014), DOPFNER, FROLIC & METTERNICH (2016) E ROHDE & BENCZIK (1999).

A pesquisa adota a abordagem qualitativa que, segundo Gil (1999), é aquela que busca um aprofundamento das causas que envolvem o fenômeno estudado, sobretudo, na compreensão dos significados do problema investigado. Desse modo, a fundamentação teórica foi constituída por leituras, análises e reflexões de trabalhos que observam e examinam o alvo da pesquisa

Os artigos encontrados que abordam TDAH tratam, em sua maioria, sobre medicalização de crianças com o transtorno (em maioria criticando o excesso de medicamentos prescritos) e a visão dos docentes em relação à sua presença em sala de aula, sendo eles publicados em revistas e periódicos da área de saúde (psicologia). Sobre a análise de filmes, não foi encontrada publicação sobre o filme escolhido para esse trabalho. Então fundamentamo-nos em DUARTE (2002; 2005) e PIRES E SILVA (2014) que afirmam que os filmes podem ser lidos e analisados enquanto textos, o que implica uma análise descritiva de filmes.

Em relação aos aspectos éticos, não houve necessidade de o presente estudo ser submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cinema e a percepção de sociedade

Percebe-se que desde a década de 1990, existe uma tendência de retratar de maneira mais sensível a criança em situação de deficiência ou portadoras de transtornos mentais. A partir dos anos 2000, o número de filmes abordando essas temáticas aumentaram, pois percebeu-se um apelo comercial aos títulos de drama, sendo esse gênero um dos mais vistos pelo público.

O cinema é compreendido enquanto prática social, pois o significado cultural de um filme depende do contexto em que é visto ou produzido. Neste sentido, os filmes trazem uma série de convenções, de representações – de masculinidade, de feminilidade, de infância, de etnia, de misticismo etc. – e de padrões sociais, de forma que façam sentido para o público. Refletindo sobre a relevância do cinema como prática e reflexo social, entendemos o filme **Por Lugares Incríveis**, uma alternativa de apresentar um novo olhar a saúde mental e em particular, perceber ou compreender características do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Pires e Silva (2014) trazem que:

> As imagens, como textos, são formas de representar e encobrir o mundo. Servem para descrever as coisas e lhes dar sentido, suprimindo e integrando, desdobrando e restringindo a realidade ao mesmo tempo. O cinema, como artefato cultural que é, pode e deve ser explorado como forma de discurso que contribui para a construção de significados sociais. A junção das técnicas de filmagem e montagem com elenco e o processo de produção resultam num conjunto de significações que precisam ser partilhadas por quem o acessa, para que as imagens irradiadas possam produzir sentidos que, muitas vezes, tornam-se determinantes para suas vidas. (p. 608)

O cinema é o instrumento que a reproduz dos comportamentos culturais dentro de um conjunto de valores socioculturais e linguísticos, atuando como um artefato cultural de ordem simbólica que contribui para a consolidação do imaginário contemporâneo.

Rosália Duarte afirma que, em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para que possamos transitar em diferentes campos sociais. A imagem em movimento tem relação com aquilo que somos, com nossas

identidades, o que nos remete a uma reflexão sobre a importância da linguagem audiovisual na nossa sociedade. Valoriza-se muito, em nossa cultura, a linguagem escrita e a importância de conhecermos uma série de obras literárias, bem como seus autores; mas a leitura de imagens e a prática de ver e analisar filmes é de extrema relevância e importância no nosso cotidiano.

O filme traz a história da adolescente Violet Markey (Elle Fanning), que traumatizada pela morte da irmã num acidente de carro, enfrenta a depressão, isola-se dos amigos, não conversa com os colegas e se esconde no quarto cheio de livros. Numa certa manhã, Theodore Finch (Justice Smith), garoto excêntrico, problemático e inteligente, encontra Violet no parapeito de uma ponte, indecisa se pula ou não. Sobe ao lado dela, equilibra-se em apenas um pé e a convence a descer.



Pôster oficial de divulgação no Brasil. Fonte: https://br.pinterest.com/pin/461689399302287030/

Rebelde, apelidado de Freak (Aberração) pelos colegas e alvo de bullying, Finch surtou uma vez e arremessou uma cadeira em direção a um colega de classe. Leva a fama de “complicado”, enfrenta conflitos existenciais com os quais o psicólogo da escola, a irmã e os dois amigos não conseguem entender. De vez em quando, some ou explode, quando pressionado. Finch sofreu abusos físicos do pai, que deixou a família, e a mãe está sempre trabalhando – aliás, ela nem aparece no filme. Não é representado como vítima (uma característica da sensibilidade que o diretor trás para abordar a conturbada vida familiar de Finch e os problemas mentais e sociais dos dois protagonistas do filme).

Inicialmente, o “freak” e a “deprê” se estranham. Porém, é Finch quem acaba reconectando Violet com o mundo, apresentando a poesia de paisagens interioranas aparentemente sem graça de Indiana. Com aquele moço “complicado”, a garota descobre a beleza de um galpão abandonado, mas cheio de grafites e versos nas paredes, e de trens de ferro aposentados.

A facilidade com a qual o cinema atinge o imaginário social, demonstra sua efetiva potencialidade no contexto da aprendizagem, por isso é uma forma de mídia tão popular. Não queremos com isso afirmar que o cinema representa a realidade ou pode substituir a história, mas que, para o senso comum, a linguagem cinematográfica produz um sentido narrativo de representações que mescla realidade e ficção, sem muito distanciamento, principalmente quando o filme se baseia em um livro ou em história real. É sempre importante salientar que, adaptações livres não tem obrigatoriamente que seguir todos os detalhes da obra original.

Consideramos este, um filme que traz protagonistas atípicos dos que costumamos ver obras destinadas ao público adolescente e que traz uma maneira sensível e singular de abordagem da importância da saúde mental na adolescência, decidimos que esta obra tinha um grande potencial para análise, combinando com os estudos realizados pelo grupo PET Pedagogia – UFCG sobre TDAH. Enfatizamos que não há cenas específicas que retratem o diagnóstico ou uma fala do próprio personagem admitindo ter Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas, podemos perceber que através da caracterização do personagem há possibilidade de associar algumas características do TDAH ao sujeito.

O filme atua associado estruturalmente à percepção. Num processo cognitivo, para "compreender" um filme, o espectador precisa assimilar, classificar, hierarquizar, segmentar o fluxo audiovisual de maneira a extrair dali as informações julgadas pertinentes. O segmento cognitivo é uma unidade de compreensão susceptível de fazer progredir um argumento (narrativo, científico, estético, entre outros). Num filme de ficção, por exemplo, todo diálogo, ruído, gesto, série de gestos, cenário ou objeto susceptível de se integrar ao processo argumentativo, pode constituir um segmento interpretável, qualquer que seja seu modo de apresentação fílmica.

TDAH: O que é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade?

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade, e persiste ao longo da vida do indivíduo. Crianças e adolescentes com TDAH frequentemente apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento em sala de aula. A identificação precoce e promoção de programas de intervenção com tais crianças podem atenuar as dificuldades enfrentadas e promover desenvolvimento a longo prazo

As causas mais recorrentes se manifestam por fatores genéticos com maior probabilidade, sendo os fatores biológicos (prematuridade, baixo peso ao nascer, uso de álcool e drogas durante a gestação) o segundo fator de causa mais provável. A junção desses fatores podem levar a diferentes perfis de TDAH, segundo o estudo de ESTANISLAU (2014):

> A criança com TDAH apresenta uma combinação de três tipos de funcionamentos específicos: desatenção/desorganização, hiperatividade e impulsividade. Como essas características não são do transtorno em si, a intensidade dos sintomas, a duração mínima de seis meses, o nível de prejuízo e a presença em mais de um ambiente são especificadores fundamentais para o estabelecimento do diagnóstico. (p.154)

> (...) Já o subtipo combinado é o que gera maior prejuízo geral, está associado a maior quantidade de encaminhamentos para avaliação e apresenta o maior número de comorbidades (...) (p.154)

O TDAH caracteriza-se, principalmente, pela disfunção em três áreas de funcionamento: sustentação da atenção, agitação excessiva e auto-regulação de impulsos. Esses déficits comportamentais aparecem relativamente cedo na infância, antes dos sete anos de idade, e permanecem durante o crescimento, comprometendo o funcionamento das crianças no seu dia-a-dia e podendo causar sérios prejuízos no desenvolvimento psicossocial e acadêmico. (RIZO e RANGÉ, 2003).

A bibliografia traz três tipos de TDAH: com ênfase na desatenção, na hiperatividade e na impulsividade que se caracterizam pela predominância do sintoma que mais se destaca. A maior incidência do TDAH ocorre com a característica da desatenção (tipo 1) sendo de 20 a 30% dos casos; hiperatividade (tipo 2) e impulsividade

(tipo 3) ocorrem em até 15% dos casos. As ocorrências de TDAH com os sintomas combinados oscilam entre 50% e 70%.

> As crianças e os jovens com sintomas de TDAH distinguem-se daqueles com sinais de desenvolvimento absolutamente normais pela extensão e pela intensidade dos problemas. Em comparação a outras crianças da mesma idade, elas apresentam comportamentos acentuados em três esferas principais e se destacam: - pela dificuldade de atenção e concentração; - pelo comportamento compulsivo e - por uma agitação marcante. (DOPFNER, FROLICH e METTERNICH, 2016, p.11)

O desatento se caracteriza por não prestar atenção em detalhes, possui dificuldade em manter a atenção, muitas vezes parece não ouvir, não gosta de atividades que requerem um esforço mental por muito tempo, costuma perder seus pertences e se distrai facilmente. O que prevalece em uma criança com TDAH, com sintoma de desatenção, aparece de forma marcante quando se trata de contexto escolar, pois comprometem a cópia completa de uma frase escrita no quadro ou a acentuação correta das palavras. Essas crianças tendem a evitar atividades como leitura, jogos e brincadeiras que requerem atenção, persistência e organização para serem concluídas. Portanto, a desatenção tem como aspecto básico o tempo de fixação da atenção, com isso, a criança que possui a síndrome apresenta uma capacidade limitada de manter a atenção pelo tempo necessário que exigem algumas atividades escolares, o que dificulta no seu processo de aprendizagem (BONADIO, MORI, 2013).

O hiperativo impulsivo caracteriza-se pela inquietação de não conseguir ficar parado, costuma ficar mexendo as mãos e os pés, remexendo-se na cadeira em sala de aula, sobe nas coisas, corre sem sentido, e possui dificuldade em atividades que exigem silêncio, pois não conseguem ficar sem falar por um longo período. E o combinado, é caracterizado quando a criança é diagnosticada apresentando mais de seis sintomas do tipo desatento e hiperativo impulsivo juntos.

Por lugares incríveis e possíveis características do TDAH

Ao longo do filme, percebeu-se características de TDAH no personagem Theodore Finch como pensamento acelerado, dificuldade de manter o controle sobre os pensamentos (várias ideias ao mesmo tempo), corpo e manter o foco, falta de atenção nas aulas, impulsividade (atitudes impensadas), além de sintomas sociais como poucos amigos e bullying por parte dos colegas de escola sendo taxado de esquisito e “aberração”,

mesmo sem diagnóstico oficial ou menção do TDAH pelo rapaz, orientador ou familiar do próprio.

- “As pessoas estão sempre dizendo o que eu sou. Aberração.”

Logo início do filme, Finch aparece correndo e isso acontece várias vezes durante o longa. O hábito de correr é explicado pelo próprio personagem como uma alternativa de conseguir focar e controlar os pensamentos, Silva (2014) diz que

> (...) Quando essa sensação se inicia, as pessoas são tomadas por uma vontade irresistível de mexer as pernas. A maioria encontra alívio com a execução de uma breve caminhada ou de exercícios que coloquem as pernas em movimento. (p.211)

No quarto, Finch mantém post-its coloridos com frases e versos. Por meio da palavra, tenta organizar o caótico turbilhão de pensamentos que o tortura, fato marcante durante o filme, tanto no momento em que ele tem os primeiros contatos com Violet quanto no ápice da história onde os dois estão envolvidos romanticamente e Finch tem um surto que resulta em uma briga com um colega na escola. Para Bonadio e Mori (2013), a impossibilidade do autocontrole compromete a capacidade dessas pessoas dominarem os próprios comportamentos em relação às normas e aos futuros planejamentos, o que pode torna-los limitados em alguns aspectos. Bem como a impulsividade que se manifesta pela impaciência.

Quando Violet entra no quarto e repara na falta de organização do ambiente e os inúmeros papéis espalhados pelas paredes e pelo chão, o questiona, ele responde:

- “Às vezes fico de mau humor. Preciso de coisas para lembrar que estou no controle”.

Em outro momento Theodore Finch revela:

- “Uma corrente de pensamentos passa pela minha cabeça como uma canção grudenta, de novo e de novo sempre na mesma ordem: Sou defeituoso. Sou uma fraude. Sou impossível de amar.”



Parede do quarto do protagonista – Fonte: https://grupoquinquilharia.com.br/site/o-visual-de-por-lugares-incriveis-o-que-dizem-as-cores-parte-2/

Na cena em que Violet entra na sala de aula, Finch está claramente “fora do ar”, ou no “mundo da lua” e sua atenção só se volta para a aula quando ela tropeça e derruba os cadernos. Durante as conversas entre ele e o Psicólogo/ Orientador fica claro que ele não consegue frequentar as aulas, já que o segundo afirma que o aluno só esteve presente às aulas apenas duas semanas de aula durante todo o semestre.

Dopfner, Frolich e Metternich (2016) apontam que:

> (...) Jovens que já na infância chamaram a atenção pela agressividade desenvolvem muitas vezes problemas de comportamento dissociais, que se manifestam em especial em falta às aulas, muitas mentiras e furtos. (2016, p.21)

De acordo com Silva (2009) um dos sintomas do grupo de desatenção é não conseguir seguir instruções e não terminam tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais, pois têm dificuldade com atividades que exigem várias etapas consecutivas. Por isso evitam atividades nas quais é exigido um esforço maior, podendo precisar de uma supervisão constante para não ficar incompletos. Assim, considerando esse breve histórico escolar de Finch e, corroborou para a suspeita de que ele possa ser portador de TDAH.

- “Às vezes, fico num vazio. Eu entro num clima sombrio e penso rápido demais para perceber qualquer coisa, e então é como se todos os meus pensamentos sumissem de uma vez”.



Finch “no mundo da lua” durante encontro com amigos. Fonte: https://interprete.me/por-lugares-incriveis-filme-netflix/

Rizo e Rangé (2003) mostram que para as crianças com TDAH a escola é apontada como um lugar “chato”.

> Devido à delas de uma dificuldade de seguirem regras, de manterem-se atentas, de controlarem seus impulsos e de sua hiperatividade, de passarem horas seguidas em um mesmo local, realizando tarefas, na maioria das vezes, sem atrativos reforçadores.

Silva (2009) traz como sintoma do grupo de TDAH com hiperatividade o fato de correr ou escalar exageradamente, até mesmo em situações inapropriadas. Associando isso ao filme, temos as cenas em que o protagonista corre várias vezes sem rumo e nada em um lago perigoso.

Para o grupo de impulsividade Silva (2009) considera que o portador de TDAH apresenta constantemente uma sensação de inquietação ou ansiedade. Um TDAH sempre tem a sensação de que tem algo para fazer. Costuma fazer várias coisas ao mesmo tempo, como ler e assistir TV ou ouvir música simultaneamente. Está sempre ativo demais, como se estivesse com um motor ligado. Por isso é rotulado como um sujeito que vive “a toda o vapor”. Com isso, podemos perceber que o protagonista se encaixa também neste grupo por todas as ações não ponderadas, como subir no parapeito de uma ponte, pular em lago perigoso onde já haviam sido registradas mortes.

Além disso, Silva(2009) caracteriza que um TDAH é capaz de ter uma explosão de raiva por causa de um pequeno detalhe, por perder algo ou mexerem nas suas coisas certa hora. Mais tarde e muito mais calmo, pode ser capaz de demonstrar um grande afeto, através de desculpas, flores ou algum carinho explícito. Isso é percebido na cena em que

o protagonista e um colega de escola se envolvem em uma briga, onde percebe-se que Finch perde o controle da força. Em outra passagem, ele some por alguns dias e reaparece na casa de Violet com o carro cheio de flores como se nada tivesse acontecido.

- “Às vezes, eu digo e faço coisas sem pensar. E as pessoas não gostam, elas gostam de rótulos, gostam de botar numa caixa, elas querem que você seja o que elas querem”.



Carro cheio de flores – tentativa de “minimizar” o sumiço inexplicado. Fonte: https://interprete.me/por-lugares-incriveis-filme-netflix/

Por fim, outra característica de um TDAH é a baixa tolerância à frustração. Quando que algo em que não consegue esperar, se joga impulsivamente em alguma tarefa, mas quando não consegue, acaba se frustrando e desanimando facilmente. Também se irrita com facilidade quando algo não sai da forma esperada ou quando é contrariado.

- “Ser complicado é ruim. Ser diferente também”.

- “Sinto que estou sempre fazendo besteira e acho que não sei bem como evitar.”

Finch percebeu que Violet ficou assustada com suas ações e o estopim de uma discussão foi a briga em que ele se envolveu na escola, onde ele machucou o oponente e desferiu, sem querer, um soco em seu melhor amigo. Ele confessou que havia perdido o controle, que não conseguia se encontrar, que não conseguia controlar seus pensamentos. Percebe-se isso na seguinte fala do protagonista: - “Vivo estragando tudo. Não sei como evitar”. Posteriormente a cena da discussão do casal, há um corte de cenas onde Violet procura por ele e não o encontra. O desfecho da história se dá pela morte do rapaz.

Durante todo o filme, é notório que o rapaz procura não se rotular, mas em alguns momentos fica claro a sua angústia em não se encaixar nos padrões ou grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pouco se discute sobre o TDAH nos cursos de licenciatura e muito menos são vistas com frequência em obras midiáticas como a televisão e o cinema. O TDAH é um problema de saúde mental, que é considerado um distúrbio bidimensional, envolve a atenção e a hiperatividade/ impulsividade, fazendo com que a criança não consiga se concentrar e nem ficar em silêncio por muito tempo. O TDAH pode causar um grande impacto na vida familiar, escolar e social da criança. Pensando nisso, com base os estudos realizados durante os estudos sobre saúde mental no Programa de Educação tutorial (PET) vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e por curiosidade em compreender o TDAH, decidiu-se analisar o filme **Por lugares Incríveis** (Netflix, 2020) buscando relacionar (não diagnosticar) características de TDAH com o personagem Theodore Finch.

O filme traz a história da adolescente Violet Markey (Elle Fanning), que traumatizada pela morte da irmã num acidente de carro, enfrenta a depressão, isola-se dos amigos, não conversa com os colegas e se esconde no quarto cheio de livros. Numa certa manhã, Theodore Finch (Justice Smith), garoto excêntrico, problemático e inteligente, encontra Violet no parapeito de uma ponte, indecisa se pula ou não. Sobe ao lado dela, equilibra-se em apenas um pé e a convence a descer. Ao longo do filme, percebeu-se características semelhantes as de TDAH no personagem Theodore Finch como pensamento acelerado, dificuldade de manter o controle sobre os pensamentos (várias ideias ao mesmo tempo), corpo e manter o foco, falta de atenção nas aulas, impulsividade (atitudes impensadas), além de sintomas sociais como poucos amigos e bullying por parte dos colegas de escola sendo taxado de esquisito e “aberração”.

Consideramos este, um filme que traz protagonistas atípicos dos que costumamos ver obras destinadas ao público adolescente e que traz uma maneira sensível e singular de abordagem da importância da saúde mental na adolescência, decidimos que esta obra tinha um grande potencial para análise, combinando com os estudos realizados pelo grupo sobre TDAH. Por fim, enfatizamos que não há cenas específicas que retratem o diagnóstico ou uma fala do próprio personagem admitindo ter Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas, podemos perceber que através da caracterização do personagem há possibilidade de associar algumas características do TDAH ao sujeito

Considerando-se a variedade de saberes apresentados nos filmes, é possível transcender a simples utilização do cinema como estímulo audiovisual ou como uma ilustração da realidade.

Os filmes podem ser lidos e analisados enquanto textos, o que implica uma análise descritiva de filmes. Diante disso, percebemos que a caracterização do ator para compor um jovem com transtorno (mesmo que não identificado) é muito bem feito, ele traz a inquietude do jovem no olhar e sua angústia também. É um ótimo filme para se refletir como os adolescentes lidam com a saúde mental.

Por fim, refletimos esse filme como uma possibilidade de perceber características semelhantes aos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) sem desconsiderar o fato de não haver diagnóstico explícito ou menção de diagnóstico, assim como não há fala direta e específica do personagem admitindo ser TDAH. A análise do filme foi feita para exemplificar maneiras de observar características semelhantes possíveis no personagem.

REFERÊNCIAS

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:** Diagnóstico e Prática Pedagógica. Maringá: Eduem, 2013.

DOPFNER, M; FROLICH, J; METTERNICH, T. W. **Como lidar com o TDAH:** informações sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade para pacientes, pais, professores e educadores. 3 ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP,2016.

DUARTE, R. **Cinema & educação:** refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, (p. 126)

DUARTE, R. **Do ato de espectatura ao museu de imagens:** produção de significados na experiência com o cinema. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 83-102, jan./jun. 2005.

ESTANISLAU,G.M; MATTOS,P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. **In. Saúde Mental:** o que os educadores devem saber. Gustavo Estanislau, Rodrigo Affonseca Bressan(organizadores). Porto Alegre: Artmed, 2014. (p.153-163)

MENEZES, P. R, A. Cinema: imagem e interpretação. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(2): 83-104, outubro de 1996. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ts/v8n2/0103-2070-ts-08-02-0083.pdf Acesso em 24/08/2020

PIRES, M. C. F; SILVA, S. L. P. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. Educ. Soc. vol.35 no.127 Campinas Apr./June 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000200015&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso em: 09/09/2020

RIZO, L.; RANGÉ, B. Crianças Desatentas, hiperativas e impulsivas: Como lidar com essas crianças na Escola?. In: BRANDÃO e cols (Org.). Sobre o Comportamento e Cognição: A história e os avanços, a seleção por consequências em ação. 1 ed. Santo André: Esetec Editores Associados, 2003, v. 11, p. 422-432 Disponível em: http://www.dh2web.com.br/work/lucianarizo/artigos/criancas_escola.pdf Acesso em: 05/08/2020

SILVA, A.B.B. Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade.4 ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, S. P.; SANTOS, C. P.; FILHO, P. O. Os significados do TDAH em discursos de docentes dos anos iniciais. Pro-Posições. Campinas, v.26, n.2, p.205-221, mai./ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0205.pdf

Acesso em 25/04/2020

FILME

HALEY, B. **Por Lugares Incríveis.** EUA: NETFLIX, 2020.

POR UMA DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA COLABORAÇÃO INTERCULTURAL[1]

João Alberto Steffen Munsberg[2]
Henri Luiz Fuchs[3]
Gilberto Ferreira da Silva [4]

RESUMO

Considerando a necessidade de se pensar a educação brasileira desde o local, objetiva-se apresentar considerações sobre possibilidades de decolonização do currículo escolar desde o contexto brasileiro, mediante a formação para a interculturalidade no âmbito da academia. Para tanto, realizou-se estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores preferencialmente latino-americanos. Na perspectiva da decolonialidade, entende-se que a interculturalidade se constitui no caminho para a efetiva decolonização do currículo escolar na América Latina, incluindo, evidentemente, o Brasil. Isso permite concluir que é necessário investir na formação de docentes – e também discentes – na perspectiva da "colaboração intercultural", mediante o questionamento sobre sistemas, normas, concepções, conteúdos, práticas, posturas e atitudes presentes no fazer pedagógico de docentes e nas instituições educacionais, com vistas à decolonização da educação.

Palavras-chave: Currículo escolar, decolonização, educação intercultural, colaboração intercultural, formação docente.

INTRODUÇÃO

A temática decolonização[5], muito especialmente no campo da educação, ganha importância cada vez maior no âmbito acadêmico. Assim, reflexões e discussões realizadas pelo coletivo de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), do PPG em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, de Canoas/RS, provocaram a construção deste texto.

---

[1] Artigo publicado inicialmente na Revista *Religare*, ISSN: 19826605, v. 16, n. 2, dezembro de 2019, p. 593-614.

[2] Doutor em Educação pelo PPGEdu da Universidade La Salle – UNILASALLE, prof.jasm@gmail.com

[3] Doutor em Educação pelo PPGEdu da Universidade La Salle – UNILASALLE, henriluizfuchs@yahoo.com.br

[4] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, gilberto.ferreira65@gmail.com

[5] O termo decolonial é adotado com o intuito de preservar o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais. O termo descolonial poderia ser confundido com o processo que culminou com o fim do colonialismo na perspectiva jurídica e política, da independência dos países-colônias de suas antigas metrópoles. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também "[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica." (MOTA NETO, 2015, p. 16).

Postula-se que a decolonização do currículo escolar deva trilhar "caminhos outros"[6] na/para a formação docente e discente, com objetivos, programas e práticas pedagógicas educativas diferentes do que é praticado em muitas instituições de ensino de todos os níveis no Brasil. Para tanto, pensa-se que a educação intercultural seja o caminho viável e mais adequado para a consecução dessa proposta, notadamente como "colaboração intercultural", traduzindo o potencial prático do discurso decolonial na esfera educacional. E nesse sentido, acrescenta-se o lugar de desafio para a construção deste processo de transição.

Aborda-se, aqui, a interculturalidade – mais especificamente a educação intercultural – na perspectiva da decolonialidade, tema que se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexos sobre um "pensamento outro", cujas pretensões se opõem aos pressupostos hegemônicos da modernidade eurocêntrica. Pesquisadores da modernidade/colonialidade, especialmente os vinculados ao Grupo Modernidad/Colonialidad (GM/C), buscam consolidar uma "episteme outra", fundada na pluriversalidade e interculturalidade.

Este trabalho tem como objetivo maior propor considerações sobre possibilidades da decolonização do currículo escolar desde o contexto brasileiro, mediante a formação para a interculturalidade no âmbito da academia. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores que trabalham a temática.

Contempla-se o debate instaurado no contexto latino-americano, de modo geral, buscando-se aproximações com a questão no Brasil. Uma imersão na extensa literatura produzida, especialmente nas últimas décadas, permitiu vislumbrar a diversidade de experiências formativas desencadeadas na região. A leitura realizada, mesmo que seletiva, mostrou que pensar a decolonização da educação é tarefa complexa e desafiadora, porém viável e necessária no contexto atual. A interculturalidade se apresenta como a estratégia viável para a concretização da proposta, o que requer, entretanto, investimentos na formação de docentes e discentes nessa perspectiva.

Este artigo está estruturado em três tópicos de desenvolvimento. No primeiro – *Outro olhar é necessário* – apresenta-se o que pode ser chamado de justificativa para a mudança de perspectiva no currículo escolar. No segundo tópico – *Interculturalizar*

[6] Os pesquisadores integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade usam frequentemente expressões como: "pensamento outro", "conhecimento outro", etc. Neste contexto, a palavra "outro" quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

para decolonizar – aborda-se a educação intercultural como estratégia para a decolonização do currículo. No terceiro e último tópico – *Perspectivas de "colaboração intercultural"* – reflete-se sobre as possibilidades de colaboração intercultural no currículo a partir da academia.

1 OUTRO OLHAR É NECESSÁRIO

O conhecimento resulta de uma ação humana sobre uma determinada realidade que passa por um processo reflexivo e de validação, tornando-o válido e reconhecido pela comunidade. Esse conhecimento é reconhecido e aceito por uma determinada comunidade ou grupo de pessoas que estão localizadas em um espaço/tempo. Temos aprendido nas escolas e academias que a ciência ocidental está baseada nas descobertas científicas de Descartes, no século XVI, anunciando a modernidade. O filósofo argentino Enrique Dussel apresenta a tese defendida por Habermas e, de forma geral, pela ciência, de que a modernidade

> [...] tem um "movimento" de Sul a Norte, de Leste a Oeste, na Europa do século XV ao século XVII que é aproximativamente o seguinte: a) do Renascimento italiano do Quatrocentos (não considerado por Toulmin); b) a Reforma luterana alemã; c) a Revolução científica do século XVII; e culmina com d) a Revolução política burguesa inglesa, norte-americana e francesa. Observe-se a curva do processo: da Itália, a Alemanha, a França para a Inglaterra e Estados Unidos. (DUSSEL, 2015, p. 13).

Essa forma de narrar a origem da modernidade está relacionada com uma visão "[..] 'intra' europeia, eurocêntrica, autocentrada, ideológica, feita desde a centralidade do Norte da Europa e a partir do século XVIII e que foi imposta até os nossos dias." (DUSSEL, 2015, p. 13).

Dussel propõe olhar a modernidade com "novos olhos", "fora da Europa germano-latina" que estava sitiada, ilhada, enclausurada pelo mundo muçulmano, o qual era mais "[...] desenvolvido e conectado com a história da Ásia e África até 1942." (DUSSEL, 2013, p. 13). Para o autor, a Europa passa a ser o centro da história mundial a partir da Revolução Industrial, fazendo com que tudo o que antecede esse momento histórico fosse também europeu. Esse conhecimento ideológico-geográfico, constituído em um sistema-mundo inconcebível para gregos e romanos, é difundido nos currículos escolares das periferias do mundo moderno eurocêntrico, suplantando a história de grupos e povos culturais que vivem fora desse espectro geográfico.

Nesse sentido, o pesquisador Janssen Felipe da Silva destaca que a partir da colonialidade o currículo é definido com base na racialidade colonizadora, que pressupõe um conjunto de conhecimentos e saberes determinados pela "[...] qualidade do homem branco/civilizado/cristão/heterossexual a ser imitada pelos outros subalternizados que jamais podem ser, no máximo podem imitar quem é (o "Eu" eurocentrado)." (SILVA, 2015, p. 50).

Para atender às exigências coloniais modernas, globais, capitalista, o currículo escolar é concebido como produto de um conhecimento local (europeu), cuja cosmovisão local torna-se universal. Para isso, aplica-se o epistemicídio, que para Boaventura de Sousa Santos consiste na "[...] supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena." (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 10). Esse processo educativo pressupõe

> [...] uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O OUTRO é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) DAQUELE que É. O OUTRO vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-LHE reconhecer-se como o NÃO-SER e obedecer ÀQUELE que É. (SILVA, 2014, p. 206).

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).

Com o intuito de colonizar o ser, o saber e o poder, o currículo escolar é organizado de forma tal que os estudantes e os docentes passam a conceber o conhecimento eurocêntrico como natural, mais valorizado na hierarquia valorativa e utilitária em relação àqueles locais, pertencentes às pessoas que vivem e convivem em comunidades. Dessa forma, a realidade local passa a ser construída a partir dos referenciais externos, trazidos e impostos pelos colonizadores através de diferentes e variadas formas, entre elas, a escola. O sociólogo peruano Aníbal Quijano, ao analisar a imposição dos padrões eurocêntricos na América Latina, afirma que "[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento." (QUIJANO, 2005, p. 16).

Na mesma linha de interpretação, o linguista semiótico Walter Mignolo (2005, p. 30), ao refletir sobre a colonização do ser, aponta que

> [...] la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de las categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales.

Tomando por base tais postulados, entende-se que a dimensão epistemológica presente no currículo é uma forma de colonizar, na medida em que impõe uma única episteme, a do poder central. A periferia é colocada à margem, na periferia. Em consequência, os saberes locais, em muitos casos não escritos, mas orais – representados pelos conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho, etc. – não entram na seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares.

O currículo é organizado e estruturado com base nos pressupostos da ciência moderna, a qual é resultado de uma intervenção colonialista epistemológica baseada na força, com características políticas, econômicas e militares atreladas ao capitalismo moderno imposto aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos. (SANTOS; MENEZES, 2009).

A eficiência do pensamento científico moderno, expressa de forma mais evidente na hegemonia tecnocrática e neoliberal, de acordo com o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2000, p. 5),

> [...] es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad.

O currículo escolar é o centro da disputa de cosmovisões que se encontram na medida em que o colonizado passa a reivindicar seu lugar e sua forma de vida comunitária como legítima fonte de conhecimento, que aponta para outros mundos possíveis, pluriversal e não universal, como em curso nas escolas latino-americanas. Nesse sentido, é imprescindível compreender que a colonialidade do poder se manifesta na organização curricular escolar, fato evidenciado pelo sociólogo Ramón Grosfoguel. Para o pesquisador, a colonialidade do poder se constitui num

> [...] processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão

> internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. (GROSFOGUEL, 2009, p. 395).

O rompimento da colonização eurocêntrica, conforme Grosfoguel, ocorre através da desobediência epistêmica e civil decolonial que busca superar da modernidade eurocentrada a partir "[...] das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial." (GROSFOGUEL, 2009, p. 407).

Para a estudiosa Lia Pinheiro Barbosa, a decolonização do currículo parte do pressuposto de que a América Latina é constituída de uma "multiplicidade, a pluralidade, a multiculturalidade, o heterogêneo, todos como parte constitutiva da sociedade latino-americana." (BARBOSA, 2015, p. 151).

No entanto, Grosfoguel (2009, p. 386) nos alerta que "[...] falamos sempre de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do 'sistema-mundo patriarcal/capitalista/ colonial/moderno".

Um currículo decolonial, conforme Silva, compreende

> [...] a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. [...] a escola é território de *Diferenças Coloniais*, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a *Diferença Colonial* na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente. (SILVA, 2015, p. 56).

A decolonização do currículo, nesse contexto, se materializa por meio de movimentos de construção de alternativas ao padrão mundial de poder e que passam por esforços vigorosos e multifacetários oriundos de diferentes lugares do mundo, como por exemplo,

> [...] las múltiples vertientes de la crítica feminista, el cuestionamiento de la historia europea como Historia Universal, el desentrañamiento de la naturaleza del orientalismo, la exigencia de 'abrir las ciencias sociales'; los aportes de los estudios subalternos de la India; la producción de intelectuales africanos como V.Y. Mudimbe, Mahmood Mamdani, Tsenay Serequeberham y Oyenka Owomoyela, y el amplio espectro de la llamada perspectiva postcolonial que encuentra especial

> vigor en muchos departamentos de estudios culturales de universidades norteamericanas y europeas. (LANDER, 2000, p.4-5).

É nessa perspectiva – um "olhar outro" – que deve ser pensado o currículo escolar na América Latina. Um "olhar outro" em relação à modernidade, à racionalidade eurocêntrica com seus matizes de universalidade. Um "olhar outro" sustentado num "pensamento outro", um pensamento pluriversal, intercultural, decolonial.

2 INTERCULTURALIZAR PARA DECOLONIZAR

Assumir um "pensamento outro" implica, sobretudo, adotar outro fazer pedagógico. De nada valeria uma reestruturação curricular ou redefinição de conteúdos sem uma profunda mudança de atitude e de postura dos agentes da educação, especialmente os docentes, pois são estes os propulsores – ou não – do fazer pedagógico. São os professores que possibilitam, como mediadores e motivadores, o desencadeamento do processo de aprendizagem. "Pensamento outro" – quiçá uma "teoria outra" ou "episteme outra" – insere-se no chamado "giro decolonial" proposto pelo GM/C. Esse "giro decolonial" se constitui como um "[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade." (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

A partir dos relatos dos martinicanos Franz Fanon (1925-1961) e Aimé Césaire (1913-2008) e do tunisiano Albert Memmi (1920-), sobre a situação do colonizado, surge um movimento de denúncia da "[...] funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o 'outro'." (BALLESTRIN, 2013, p. 92). Não há, porventura, movimentos de resistência, epistemologias outras, locais, reveladoras de cosmovisões e economias diversas daquelas embutidas nas relações de poder, saber e ser dos colonizadores, portadores e representantes da modernidade eurocêntrica?

Para o filósofo Maldonado-Torres (2008), esse projeto é apenas o início de uma mudança radical na trajetória da decolonização. Segundo o pensador, a decolonização do poder, do ser e do saber somente é viável mediante uma atitude decolonial, isto é, assumindo uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações. O sociólogo peruano Aníbal Quijano defende que a crítica do paradigma eurocêntrico da racionalidade é urgente e necessária, mediante a decolonização epistemológica, possibilitando a liberação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências. Para ele, "A decolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda." (QUIJANO, 2002, p. 17).

Já para o semiótico Walter Mignolo (2008), o caminho para o futuro ante a colonialidade é a desobediência epistêmica, isto é, a proposição de um pensamento decolonial. “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’.” (MIGNOLO, 2008, p. 45). Esse pensamento decolonial reivindica um posicionamento oposto à episteme racial colonial universalizante. A decolonialidade cobra um lugar outro, localizado geopoliticamente, contextualizado na vida cotidiana de grupos culturais que mantêm viva a memória e a história, atualizando-se sem perder sua identidade através de práticas sensíveis do ouvir o silêncio do outro. (YEHIA, 2008). Quijano (1992) mais uma vez contribuiu para clarear a proposição. Segundo ele, a decolonização epistemológica passa pela libertação das relações interculturais em relação às amarras da colonialidade. Assim, no campo educacional, é preciso decolonizar a instituição escolar e o currículo. E aqui se abre a perspectiva da interculturalidade.

Numa sociedade marcada por diversidades culturais, convivem múltiplos grupos culturais portadores de caracteres distintos. Todavia, convivência não é garantia de respeito às diferenças, nem de aceitação do “outro”. Já a interculturalidade, conforme o filósofo e pesquisador Gilberto Ferreira da Silva (2006), se revela como um projeto de intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio enriquecedor entre os diferentes grupos que convivem em determinado espaço.

O tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, adquire centralidade com os estudos da linguista Catherine Walsh. A pesquisadora define interculturalidade “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76). Em outras palavras, a interculturalidade deve ser entendida como projeto destinado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos.

Walsh (2005, p. 47) afirma que, nesse sentido, a interculturalidade “[...] es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” Entende-se que a denominada interculturalidade crítica, e no seu bojo mais especificamente a educação intercultural, seja o caminho para a decolonização em sua essência e amplitude, pois se constitui num projeto de transformação das relações em todas as instâncias, enfrentado processos discriminatórios e promovendo o autêntico diálogo entre culturas.

A interculturalidade, assim entendida, é um projeto e processo contínuo por construir. Daí que Walsh (2005) propõe *interculturalizar* estruturas, instituições,

relações e conhecimentos, promovendo o que se pode designar como depuração conceitual mediante a decolonização das mentes, isto é, a *decolonialidade.* Tal processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e à colonialidade do poder, do ser e do saber.

O questionar essas condições possibilita reconhecer identidades e a diferença (colonial) e fortalecer o pensamento próprio, "pensamento outro". Reconhecer e fortalecer a si próprio remete ao processo de construção de uma sociedade intercultural, caracterizada por novas condições sociais de poder, ser e saber. E isso já se manifesta como decolonização.

Concomitantemente, o reconhecimento e o fortalecimento de si próprio implicam relacionar o próprio e o diferente, resultando de um lado o pensamento outro e de outro lado o pensamento fronteiriço. Pensamento outro e construção de modos outros de poder, ser e saber inter-relacionam-se mutuamente. O mesmo acontece entre pensamento fronteiriço e transformação de estruturas, instituições, relações e conhecimentos. Pensamento outro e pensamento fronteiriço articulam-se constituindo o chamado posicionamento crítico ou fronteiriço, o qual contribui para construir modos outros e transformar realidades. Construção e transformação dessas instâncias são processos contínuos de decolonização, culminando na formação de uma sociedade intercultural, com novas condições sociais de poder, ser e saber. Eis, pois, o que encerra a concepção de *decolonizar* assumida neste estudo.

Corroborando o pensamento de Walsh, Candau (2016) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural. A pesquisadora destaca a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento "[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula*." (CANDAU, 2016, p. 349).

Interculturalizar implica ação, implica promover a interculturalidade autêntica, o que para Candau corresponde à interculturalidade crítica. Tomando por base as características desta concepção, a pesquisadora apresenta o conceito referencial:

> A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 347).

A educação intercultural, notadamente na perspectiva decolonizadora, compreende três dimensões a serem trabalhadas: a decolonização da história (o poder), a decolonização das subjetividades (o ser) e a decolonização dos conhecimentos (o saber). Evidentemente que estas três dimensões estão interligadas numa única teia – a colonização do pensamento. Daí resulta a importância que adquire a educação intercultural como estratégia para a decolonização.

Estudo realizado por Candau (2016) constatou que os professores participantes têm dificuldades em incorporar a perspectiva intercultural em suas práticas pedagógicas, notadamente pela prevalência da lógica que privilegia a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade. Nesse sentido, as principais "marcas" comuns das culturas escolares analisadas são:

> organização do espaço e dos tempos padronizada, ritos formais de avalição, "cultura da avaliação" (mais forte nos últimos anos com a multiplicação de provas locais e nacionais); ritos de entrada, saída, chamada, uniforme; normatização, disciplinamento, controle; "ordem" escolar e social; "*adequação às normas hegemônicas e monoculturais do 'certo, correto, aceitável e bom'";* sala de aula, em geral com a mesma disposição (alunos enfileirados, quadro negro/verde/branco na frente, etc); seriação–hierarquização das disciplinas escolares; em geral painéis a serviço da organização, e da gestão da escola; pouca participação dos alunos na construção dos painéis e na decoração da escola. (CANDAU, 2016, p. 351-352).

Refletir sobre esse quadro, que via de regra se aplica à grande maioria das escolas no Brasil, provoca um questionamento: como *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula?* Ou ainda: como interculturalizar para decolonizar? Fundamentalmente, é preciso desconstruir naturalizações e normatizações. Concordando com Candau, é preciso problematizar. Interculturalizar pressupõe questionar e questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes. É necessário perguntar e perguntar-se: para que serve isto ou aquilo?

Educação intercultural pressupõe a superação do individualismo, dos velhos discursos, das estruturas excludentes e das posturas discriminatórias em favor de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e diálogo. Dessa forma, a interculturalidade possibilita e promove a convivência de sociedades plurais em realidades múltiplas, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, a problematização e a relativização de estruturas e práticas sociais.

E o ponto de partida para isso pode se dar com atitudes bem simples, como visitas a comunidades indígenas, quilombolas e outras de pouca visibilidade no contexto

social local, a participação investigativa em encontros culturais e/ou religiosos diversos, a realização de pesquisas participantes em instituições educacionais e a discussão sobre as finalidades da educação, reconhecendo e valorizando a diversidade. É isso que aqui se entende por interculturalizar a instituição escola, o currículo escolar e o espaço sala de aula.

Na perspectiva do que até aqui foi arrolado, cabe destacar o papel da escola e do currículo no que se refere à implementação de um processo educacional genuinamente intercultural. A escola é a instituição social em cujo espaço se processa tanto a produção da cultura quanto a reprodução de determinada cultura. Da mesma forma, na escola pode ocorrer tanto a desconstrução de práticas discriminatórias em relação ao "outro" quanto a naturalização das desigualdades. Isso implica que o currículo escolar deva ser construído de forma a possibilitar "olhares outros", "abordagens outras" e "leituras outras", tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que pretenda construir. Um currículo intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que privilegiem o protagonismo dos estudantes e dos docentes no contexto e/ou espaço escolar, pois a sala de aula é o espaço de criação desses sujeitos. Conforme Silva (2006, p. 144),

> [...] o currículo não se reduz a um documento, com a pretensão de tentar registrar todos os processos que envolvem a aprendizagem, mas tornar-se referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta mais abrangente da escola enquanto comunidade formadora.

Nessa perspectiva, currículo escolar engloba e extrapola um documento organizativo curricular, compreendendo vivências e saberes próprios dos estudantes, o que implica produzir "olhares outros" para os processos de ensino e de aprendizagem.

É importante, nesta reflexão, trazer as principais propostas das participantes do estudo de Candau para potencializar a educação intercultural:

> conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir, questionar; problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar atenção, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias. (CANDAU, 2016, p. 355).

Sugestões simples, mas viáveis. Todavia, convergem para um ponto nevrálgico: a formação docente. E quanto a isso, não há como retroceder à formação inicial. A realidade exige que se opere no presente, o que conduz a se pensar a formação continuada. Como, se até agora não surtiu o efeito desejado? – Por meio de mentes abertas que possam mobilizar outras mentes para a abertura. Profissionais que estejam dispostos – e existem muitos – a desconstruir práticas e posturas naturalizadas pelos docentes, mediante um processo de conscientização sobre a finalidade maior da educação e sobre a condição humana.

O que ensinar? Para quê? Por quê? Como? Qual o sentido da vida e de tudo que se faz? São perguntas-chave que cada docente precisa se fazer. Perguntas simples, mas carregadas de significado. Perguntas cujas respostas despertam para a convivência solidária, cooperativa e colaborativa, ponto de partida para a educação intercultural e, consequentemente, para a decolonização do saber – a decolonização da escola, do currículo e da sala de aula. Ensinar o que contribua para a compreensão da condição humana – compreender-se como ser social, que necessita do outro e que, portanto, deve aprender a viver solidariamente. Ensinar para a libertação, para o respeito mútuo, para a equidade de oportunidades, para a interculturalidade. Ensinar – e aprender – porque é preciso enfrentar, combater e erradicar a exploração, a dominação e o controle de alguns grupos humanos sobre "outros". E como ensinar? Fazendo uso do que Walsh (2013; 2017) designa como *pedagogías decoloniales*, isto é, práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Práticas pedagógicas que combatam as desigualdades de toda ordem e promovam a equidade, a igualdade e a liberdade – práticas decolonizadoras.

Na direção do acima apresentado, traz-se como exemplo: se a convivência na escola requer normas – e estas são necessárias em todo e qualquer grupo social –, por que não construir o estatuto de convivência com os estudantes? Haveria reflexão sobre o sentido de cada regra, com compreensão dos princípios éticos que fundamentam os códigos morais. As normas de convivência continuarão existindo e, com certeza, melhor observadas por todos. Isso é um exemplo de como construir cidadania mediante participação responsável, ensejando o respeito ao "outro".

Nessa perspectiva, a educação abre horizontes para que os sujeitos atuem efetivamente como protagonistas das transformações da realidade. Para isso, é preciso compreendê-la e compreender o seu papel de agente transformador. E aí entra o fazer pedagógico, decolonizando o currículo. Mas, como decolonizar o currículo? Partindo do local para o global, selecionando conteúdos *desde* o local e de interesse do próprio

sujeito. Sobretudo, perguntando mais do que respondendo. Perguntas relevantes recebem respostas significativas.

3 PERSPECTIVAS DE "COLABORAÇÃO INTERCULTURAL"

Como já referido, interculturalidade pressupõe ação, prática. Nesse sentido, o sociólogo argentino Daniel Mato propõe que o trabalho acadêmico precisa estar articulado com o ativismo social. "Requiere que nuestros objetivos de investigación y modos de producción de conocimiento sean explícitamente concebidos con fines de acción. Para lograr esto no basta leer, investigar y teorizar. Esas labores son necesarias, pero no suficientes." (MATO, 2017, p. 8). Para o pesquisador, a produção de conhecimento precisa articular-se com as práticas sociais dentro e fora da academia, em colaboração com outros atores sociais. E acrescenta: "Para esto no hay 'recetas' ni 'metodologías'. Los caminos no están trazados, hay que construirlos. Esto demanda sensibilidad y creatividad, como también una cierta visión de mundo y valores para saber buscar, para no perdernos." (MATO, 2017, p. 8).

Se para essa preposição – articulação teoria e prática na e além da academia – não há receitas nem metodologias, tendo-se que construir os caminhos, retorna-se ao foco desta reflexão: a formação para a interculturalidade. Como salienta Matos, isso demanda uma visão de mundo que considere tal perspectiva, promovendo o "diálogo intercultural".

A ideia de interculturalidade no campo educacional é amplamente difundida e aplicada. Inúmeras são as experiências formativas em toda a América Latina. Vários são os programas de ações afirmativas desenvolvidos como políticas públicas, inclusive no Brasil. Todavia, os resultados, na grande maioria dos casos, estão distantes de lograr sucesso na consecução dos objetivos, pois, via de regra, essas ações são isoladas e de caráter paliativo. Especificamente no caso brasileiro, os projetos são gestados a partir de reivindicações populares, mas carecem de recursos para a efetiva implementação e não contam com a devida participação comunitária em sua execução. E tudo isso parece ter uma explicação: a mentalidade das elites – governamentais, econômicas e intelectuais –, cujos interesses não se articulam com perspectivas de transformação da realidade, o que implicaria mudanças no *statu quo.*

A herança colonial portuguesa – que enfatiza mais as diferenças em relação às demais nações latino-americanas do que as semelhanças – é marcante no processo de construção do estado e da sociedade brasileiros. Estilos diferentes de colonização

resultaram em distanciamentos de diversas ordens entre as nações. Notadamente, as elites brasileiras adotaram, historicamente, um posicionamento de colonizador em relação aos demais países latino-americanos. É notório que a sociedade brasileira – de modo especial as classes dominantes, como os políticos de vertentes conservadoras e a elite intelectual – apresenta um estranhamento em relação às demais nações, ignorando semelhanças históricas e culturais e discriminando o "outro", o que evidencia os efeitos da colonialidade. A produção do conhecimento é marcada pelo que se pode associar à colonização do saber sob a égide da racionalidade eurocêntrica.

Diante desse quadro, retoma-se a proposição que se entende ser o caminho para a superação da "colonialidade pedagógica" na América Latina, porém com olhos no Brasil: a interculturalidade como estratégia para a decolonização. Conforme Walsh (2005, p. 25), "O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo [...]." Nesse sentido, a interculturalidade se apresenta como estratégia essencial, pois propõe a transformação da realidade em termos éticos, políticos e epistêmicos via educação. E isso remete para a questão da formação dos sujeitos em todas as instâncias educacionais. Merece destaque, entretanto, o papel da academia.

A educação superior é o campo de ação do ativista Daniel Mato, mediante a "construção de modalidades concretas de colaboração intercultural" para conquistar mudanças efetivas nas normas, nas políticas e nas práticas educacionais. E arremata:

> Se trata de una lucha que se da en muchos frentes simultáneamente. Lidiamos con varios siglos de racismo y mentalidades coloniales. Eso es lo que tratamos de revertir, y lo hacemos de maneras académicamente informadas, pero a la vez con sentido práctico. Esto demanda el desarrollo de acciones tanto "por abajo", como "por arriba", así como "dentro" y "fuera" de "la academia". Es decir, tanto en actividades concretas de docencia, investigación y vinculación social, como en espacios institucionales de formulación de políticas, gestión y toma de decisiones, y también en actividades conjuntas con comunidades y organizaciones indígenas y afrodescendientes (MATO, 2017, p. 16).

No campo educacional, a interculturalidade passa por mudança de atitude e de postura dos pesquisadores em relação ao papel da academia. Não basta teorizar; é preciso agir. Não basta dialogar; é preciso colaborar. Nesse sentido, Daniel Mato (2017) propõe como projeto decolonial a "colaboração intercultural", articulando teoria e prática nas mais variadas modalidades de experiências colaborativas. Entretanto, um projeto de tal magnitude é essencialmente processo inacabado.

Em que pese os avanços observados em experiências sociais na América Latina, permanecem muitos questionamentos que merecem profunda reflexão. Mato questiona sobre como construir experiências de colaboração intercultural que sejam proveitosas; como lidar com as diferenças culturais e as relações de poder; o que as universidades fazem para acabar com o racismo e a xenofobia; o que e como transformar as instituições nas quais se trabalha; como fazer para que não continuem sendo monoculturais e inevitavelmente reprodutoras de uma educação epistemologicamente racista; o que de concreto pode ser feito para decolonizar e interculturalizar a educação superior na qual se forma grande parte da classe dirigente e formadora de opinião da sociedade; como aproveitar a heterogeneidade presente nas universidades para promover políticas de interculturação; e, por fim, como avançar no diálogo de saberes para construir modalidades duradouras e mutuamente proveitosas de colaboração intercultural.

Nessa perspectiva caminha o Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural da UNILASALLE. Articulando teoria e prática, o coletivo de pesquisadores investe em seminários temáticos, nos quais aprofunda conhecimentos sobre decolonialidade, e em ações comunitárias, conhecendo prioritariamente experiências de comunidades indígenas e de afrodescendentes, aproximando-se do que Mato entende como "colaboração intercultural".

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

O "giro decolonial" consiste basicamente num projeto político e epistêmico de resistência à lógica da modernidade/colonialidade, questionando os pressupostos da racionalidade eurocêntrica. Propõe a decolonização do poder, do saber e do ser mediante uma atitude decolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade em termos teóricos e práticos.

Na perspectiva da *decolonialidade,* entende-se que a interculturalidade – e mais especificamente a educação intercultural – seja o caminho para a efetiva decolonização da América Latina, incluindo, evidentemente, o Brasil. Em outras palavras, *interculturalizar para decolonizar*.

Interculturalizar implica questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes presentes no fazer pedagógico dos docentes e nas instituições educacionais. Questionar para mudar, para transformar. Expresso de

outra forma, problematizar para decolonizar o currículo escolar e a própria instituição educacional, especialmente a academia, responsável pele formação docente.

Em sentido prático, decolonizar demanda construir experiências de colaboração intercultural, dialogando com os "outros" e questionando-se constantemente sobre o fazer pedagógico e seus propósitos. Esse é o caminho, acredita-se.

Tais preocupações integram o programa do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural da UNILASALLE, que articula teoria e prática na busca de um "mundo outro possível" por meio da educação intercultural decolonizadora. Trabalho em processo na busca da "colaboração intercultural".

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política,** Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil. *In*: ACOSTA SILVA, Adrian et al. **Los desafíos de la universidad pública em América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, n. 46. jan/jun. 2015, p. 11-44.

GROSFOGUEL, Ramón. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do Sul**, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 383-417.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.arclacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.

MATO, Daniel. Del "diálogo de saberes" a la construcción de modalidades de "colaboración intercultural": aprendizajes y articulaciones más allá de la academia. **LASA FORUM,** v. XLVIII, n. 3, verão 2017. Disponível em: http://lasa.cmail20.com/t/y-l-hdkhtyt-tyddhhckj-d/. Acesso em: 20 ago. 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La decolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez. 2008.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. **Tristestópicos**. 2005. Disponível em: http://comunicacionyeducacion.sociales.uba.ar/files/2012/12/waltermignolo_postcolonialidad_tristestopicos.pdf . Acesso em: 01 fev. 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói – RJ, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf. Acesso em: 03 mar. 2016.

MUNSBERG, João Alberto Steffen. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes.** 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima (?), n. 13 (29), p. 11-20, 1992. Disponível em: https://problematicasculuales.files.wordpress.com/ 2015/04/ quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf. Acesso em: 03 mar. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Novos Rumos, Marília _SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 18 out. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 9-19.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *In*: MARTINS, Paulo Henrique et. al. **Guía sobre posdesarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Estúdios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento,** Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005. Disponível em: http://revistasdu.co/index.php/signoypensamiento/article/vievoFile/4663/3641.javeriana.e. Acesso em: 03 mar. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La

Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017.

YEHIA, Elena. Descolonización del conocimiento y la práctica. Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/ decolonialidad latino-americanas y la teoria actor-red. **Tábula Rasa**, n. 06, enero-junio de 2007. p. 85-114. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a05.pdf. Acesso em: 13 jul. 2017.

POTENCIALIDADES DO CONTO DO JOALHEIRO PARA A APRENDIZAGEM DE PROPORÇÃO: CONEXÕES COM O CAMPO CONCEITUAL MULTIPLICATIVO E A TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Jorge Costa do Nascimento[1]
Daniela Batista Santos[2]
Cássio Lopes Carneiro[3]
Rafael Florencio de Oliveira [4]

RESUMO

Apresentamos um recorte da pesquisa bibliográfica desenvolvida em um projeto de Iniciação Científica de uma Universidade do Estado da Bahia em que trabalhamos com a análise do livro "O Homem que Calculava" de Malba Tahan com aporte na Teoria dos Campos Conceituais (TCC) e na Teoria das Situações Didáticas (TSD). Objetivamos analisar as potencialidades pedagógicas do conto do Joalheiro do Malba Tahan para ensino do conceito de proporcionalidade, numa perspectiva de aprendizagem lúdica, dinâmica e com autonomia, à luz da TSD e da TCC. O referido conto apresenta um curioso problema, que envolve o conceito de interpolação linear, pois não existe uma relação proporcional entre as grandezas envolvidas, e para solucionar o problema usando somente o conceito de proporcionalidade, é necessário encontrar a diferença entre as grandezas e assim poder compará-las. O conto do Joalheiro em conformidade com a TCC é caracterizado no Campo Multiplicativo tendo em vista que neste se trabalha com o conceito de proporção. Entendemos que este conto apresentou potencialidade para trabalhar com os conceitos de grandeza, proporção e a relação de proporcionalidade, oportunizou também, desenvolver a leitura e interpretação no ensino de Matemática. O livro base da pesquisa "O Homem que Calculava" se revelou uma interessante estratégia para trabalhar com a TCC e a TSD no ensino e na aprendizagem em Matemática de forma lúdica, dinâmica e autônoma, mobilizando e/ou construindo diversos conceitos matemáticos. Assim, advogamos que é importante o professor diversificar as metodologias abordando diferentes situações e contextos**.**

Palavras-chave: Campos Conceituais, Teoria das Situações Didáticas, Malba Tahan, Proporção.

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos os resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, desenvolvida em um projeto de Iniciação Científica

[1] Doutor em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, jcnascimento@uesb.edu.br;
[2] Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, Universidade do Estado da Bahia: dbsantos@uneb.br;
[3]Graduado em Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia: cassiolopescoite@gmail.com;
[4] Graduando em Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia: mat.rflorencio@gmail.com;

(IC) que objetivou analisar as potencialidades pedagógicas dos contos presentes no livro "O Homem que Calculava" de Malba Tahan, a partir da perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais (TCC) e da Teoria das Situações Didáticas (TSD), para uma aprendizagem lúdica, dinâmica, autônoma, criativa e contextualizada da Matemática.

O livro "O Homem que Calculava", objeto desse estudo, foi escrito por Malba Tahan (Júlio Cesar de Mello e Souza), professor, educador, pedagogo, conferencista, matemático e escritor do modernismo brasileiro e, através de seus romances infanto-juvenis foi um dos maiores divulgadores da matemática no Brasil.

A ideia inicial dessa pesquisa surgiu mediante os estudos do projeto de extensão "Matemática é Show" que é desenvolvido na universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, em Alagoinhas (BA). Neste projeto, elaboramos atividades lúdicas, construímos materiais concretos e estudamos os contos do livro de Malba Tahan, para a compreensão dos problemas e das soluções e desenvolvemos a atividade intitulada "Malba Tahan no Teatro", que consiste em apresentar uma peça teatral de alguns dos contos do livro "O Homem que Calculava".

A atividade supracitada motivou os pesquisadores a fazer um aprofundamento teórico do livro de Tahan (2002) e relacioná-lo com o aporte teórico advindo da TCC e da TSD para analisarmos as potencialidades pedagógicas dos contos para o desenvolvimento de um ensino de Matemática mais significativo, com potencial lúdico, criativo, dinâmico e autônomo. Salientamos a importância da integração dos projetos de extensão com as de Iniciação Científica, tendo em vista que acreditamos que esses dois pilares da universidade (pesquisa e extensão) devem ser indissociáveis.

O projeto foi dividido em três subprojetos para trabalhar com os Campos Aditivos e Multiplicativos, de modo a analisar os contos e as suas potencialidades pedagógicas.

Para este artigo apresentamos alguns resultados do trabalho realizado a partir do Campo Conceitual Multiplicativo, com o capítulo V (O conto do Joalheiro) do referido livro, em uma reflexão mais consubstanciada do conto.

O conto do Joalheiro apresenta um curioso problema referente a uma divergência nos valores encontrados entre um joalheiro e o dono de uma pousada sobre o pagamento da hospedagem, para cumprir as regras de um contrato pré-estabelecido entre os dois cavalheiros, pois os mesmos não chegaram a um acordo sobre o valor a ser pago pela hospedagem, o qual dependia do valor da venda de uma joia.

Teoricamente a solução do problema é encontrada fazendo uma interpolação linear, contudo o calculista, Beremiz, para usar somente o conceito de proporção, encontra a diferença entre os valores envolvidos na contenda, e consegue a solução correta para a dívida do joalheiro.

A Teoria dos Campos Conceituais desenvolvida por Gérard Vergnaud, tem por objetivo explicar como as crianças e adolescentes adquirem e desenvolvem conceitos matemáticos. O referido conto está classificado no Campo Conceitual Multiplicativo, pois para alcançar a sua solução utilizam-se conceitos de proporção, razão, grandezas proporcionais e, constante de proporcionalidade.

A Teoria das Situações Didáticas, por sua vez, de Guy Brousseau surgiu com o intuito de compreender as relações existentes entre alunos, professores e o meio onde acontece o aprendizado (sala de aula) e é outra teoria que temos como aporte teórico para a construção das propostas didáticas com o livro citado de Tahan (2002).

Destacamos que, a base do presente texto foi apresentada no XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (XIII ENEM), em Cuiabá (MT), no ano de 2019, sendo revisto e reformulado para ser submetido nesta publicação.

Podemos inferir que o conto do Joalheiro revelou ser uma interessante estratégia didática para o desenvolvimento dos conceitos de proporção e grandeza, e sobre as relações de grandezas proporcionais e inversamente proporcionais, bem como uma forma exitosa de estimular a leitura nas aulas de Matemática, oportunizando estimular o raciocínio lógico, a imaginação e criatividade.

Acreditamos que é fundamental a utilização de metodologias diferenciadas nas aulas de Matemática para que estas sejam mais dinâmicas e interessantes. Nesse sentido, trabalhar com os contos de Tahan (2002), pode contribuir significativamente para a construção da aprendizagem dos conceitos matemáticos de forma lúdica, dinâmica e com autonomia.

OBJETIVO GERAL

Analisar as potencialidades pedagógicas do conto do Joalheiro do Malba Tahan para ensino do conceito de proporcionalidade, numa perspectiva de aprendizagem lúdica, dinâmica e com autonomia, à luz da TSD e da TCC. Apresentamos também:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Avaliar o conto do Joalheiro;
- Classificar o conto do Joalheiro em conformidade com a TCC;
- Resolver a situação problema apresentada no conto do Joalheiro;

- Refletir sobre as potencialidades didáticas do conto do Joalheiro;
- Construir uma proposta didática a luz da TSD.

METODOLOGIA

Esse trabalho é um recorte da pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica desenvolvida no projeto de Iniciação Científica (IC) intitulado “Malba Tahan e os Campos Conceituais: Possibilidade de Aprendizagem Matemática Lúdica, Criativa, Dinâmica e com Autonomia”, desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa lida com o universo de significados, motivos e valores, o que se refere a um espaço mais profundo das relações, fenômenos e processos que não podem ser restringidas à operacionalização de variáveis.

Compreendemos a pesquisa bibliográfica como um “[...] conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 38). Os autores chamam atenção para a importância da vigilância epistemológica, em que devemos ter muito bem definido o objeto e o caminhar metodológico da pesquisa, em especial, a bibliográfica.

Nesse sentido, no projeto nos propusemos a analisar as potencialidades didáticas dos contos do livro “O Homem que Calculava” de Malba Tahan, tomando como aporte teórico a Teoria dos Campos Conceituais (TCC) e a Teoria das Situações Didáticas (TSD).

Realizamos inicialmente, estudo sobre as teorias TCC e TSD e prosseguimos com uma investigação apurada dos problemas abordados nos contos do livro de Tahan (2002), para que pudéssemos categorizá-los nos Campos Conceituais a partir dos conceitos presentes em cada capítulo, bem como, partindo dos pressupostos da TSD, construímos sequências didáticas com os contos.

Para essa primeira parte, foram realizadas leituras de artigos, teses, dissertações e livros sobre a temática, bem como discussões e apresentações nas reuniões agendadas para sanar dúvidas e fomentar os estudos. Paralelamente, começamos a análise detalhada de cada um dos trinta e quatro (34) capítulos do livro “O Homem que Calculava” de Malba Tahan, escritos em forma de contos, de modo a identificar os

conteúdos e conceitos matemáticos presentes, avaliando-os sob a ótica da Teoria dos Campos Conceituais.

Ao final dos estudos desenvolvidos no projeto, construímos um quadro contendo: uma breve descrição dos contos; os conteúdos matemáticos abordados e consequentemente o Campo Conceitual compreendido em cada conto analisado; a sugestão da série a ser trabalhada; e a proposição de sequências didáticas ancoradas com a TSD que podem se utilizadas pelo professor da Educação Básica e/ou Nível Superior.

Após os estudos e catalogação dos contos, selecionamos, para este artigo, o conto do Joalheiro, classificado no Campo Multiplicativo. Para isso, fizemos um breve resumo da história, bem como apresentamos o problema e a solução dada pelo autor, em paralelo com as justificativas e explicações**,** frutos da análise e reflexão, além dos conteúdos e conceitos presentes a partir do aporte teórico advindo da TCC. Por fim, apresentamos uma sugestão de sequência didática para ser trabalhada pelo professor em que tomamos como fundamentação a TSD.

MOTIVAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos de forma sucinta um pouco das três temáticas importantes que são bases teóricas do presente artigo. Na primeira fazemos uma reflexão sobre o Malba Tahan; na segunda abordamos sobre a TCC e na terceira faremos uma incursão a respeito da TSD.

MALBA TAHAN: UMA VISÃO LÚDICA SOBRE OS CONCEITOS MATEMÁTICOS

Conhecido pelo pseudônimo Malba Tahan, Júlio César de Mello e Sousa foi um estudioso da matemática que nasceu no dia 06 de maio de 1895, no Rio de Janeiro. Escrevia livros matemáticos que envolviam a história da matemática e o lúdico, pois o mesmo acreditava que as aulas de matemática seriam mais produtivas se o professor possibilitasse ao aluno ver as aplicações da matemática no seu cotidiano, contribuindo para sua aprendizagem nessa disciplina.

Vale destacar que em homenagem ao nascimento de Malba Tahan, o dia nacional da Matemática, aprovado por Projeto de Lei Federal 3482 em 2004 e

sancionada pela Lei Nº12835/13 (BRASIL, 2017), é comemorado no dia do seu nascimento.

Conforme Lacaz e Oliveira (2019, p. 426).

> Malba Tahan criticava o ensino meramente expositivo. Foi um crítico severo da didática usual de matemática da primeira metade do século XX (contam-se episódios de violentas discussões que travou em congressos e conferências). “O professor de matemática em geral é um sádico”, acusava, “Ele tem o prazer de complicar tudo”; Foi um pioneiro no uso didático da História da Matemática, na defesa de um ensino baseado na resolução de problemas não-mecânicos, na exploração didática das atividades recreativas e no uso de material concreto no ensino da matemática; Foi um dos primeiros a explorar a possibilidade do ensino por rádio e televisão, antecipando o ensino a distância; Trabalhou com interdisciplinaridade e multiculturalismo, além de se dedicar às causas sociais, exercendo as competências de um verdadeiro Educador, e deixando um legado de valor incalculável para os cursos de formação de professores.

Malba Tahan é um dos mais importantes educadores matemáticos do Brasil, sendo reconhecido internacionalmente. Foi pioneiro em propor o lúdico nas aulas de Matemática, a interdisciplinaridade e sobretudo, a reflexão sobre um ensino de Matemática que rompesse com o paradigma do exercício, que estimulasse o raciocínio lógico e a imaginação.

Diante das dificuldades encontradas nas aulas de matemática ministradas à época, Malba Tahan trouxe algumas propostas de mudança para o ensino pontuando que,

> [...] trabalhava com história da matemática, estudo dirigido, manipulação de material concreto e propôs a criação de laboratórios de ensino da matemática em todas as escolas. Afirmava que o caderno do estudante deveria refletir a sua personalidade; assim, incentivava a organização dos cadernos, sugerindo que colassem figuras, recortes de jornais ou revistas pertinentes aos assuntos tratados em sala, ou seja, que os alunos organizassem os seus registros com identidade própria. Atualmente, essa metodologia seria comparável à elaboração de portfólios, evidenciando a concepção de que a construção do conhecimento é realizada pelo individuo, na busca de sua própria aprendizagem (LACAZ e OLIVEIRA, 2007, p. 47).

Suas obras focavam no ensino de matemática de uma forma divertida e diferente, saindo do tradicionalismo e aplicações prontas. O autor lançava mão de desafios matemáticos, utilizava a história da matemática e usufruía de materiais concretos, que são recursos que poderiam chamar a atenção dos alunos, incentivando a

criatividade, o raciocínio indutivo, possibilitando um ganho na compreensão e na aprendizagem dos conteúdos matemáticos envolvidos.

Lorenzato (2004) salienta que Malba Tahan, publicou mais de 120 livros, sendo 51 sobre Matemática. O livro mais conhecido e que ganhou notoriedade mundial foi o "O Homem que Calculava", essa narrativa conta história de Beremiz e seu amigo Bagdáli que nas suas aventuras resolvem diversos problemas matemáticos.

REFLETINDO SOBRE O CAMPO CONCEITUAL MULTIPLICATIVO

Vergnaud desenvolveu seus estudos na Matemática para uma melhor compreensão das dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem, e parte do estudo sobreveio nos Campos Aditivo e Multiplicativo, concebendo a Teoria dos Campos Conceituais como:

> **[...]** uma teoria cognitivista neopiagetiana que pretende oferecer um referencial mais frutífero do que o piagetiano ao estudo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem de competências complexas, particularmente aquelas implicadas nas ciências e na técnica, levando em conta os próprios conteúdos do conhecimento e a análise conceitual de seu domínio (MOREIRA, 2002, p. 2).

Essa teoria é um importante construto teórico que permite reflexões conceituais sobre a aprendizagem, e principalmente, sobre a importância da não fragmentação dos conceitos.

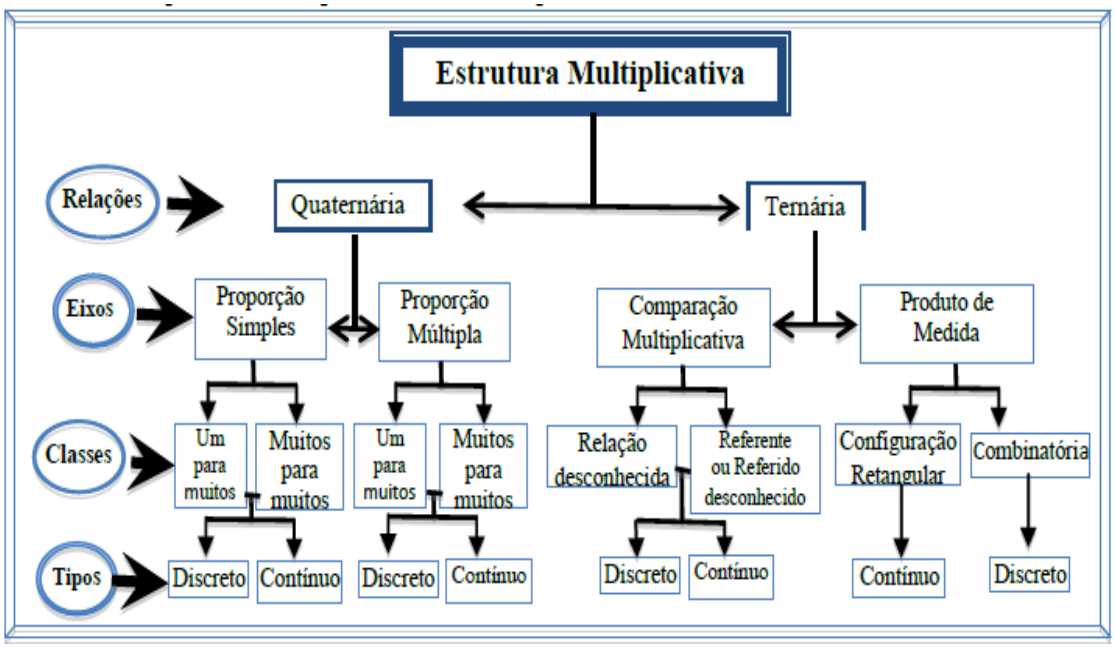
O Campo Conceitual Multiplicativo é muito extenso, pois parte da multiplicação da aritmética de números, se estendendo até conceitos de cálculo, como limites e derivadas. Em conformidade com Magina, Santos e Merlini (2014), dentre esses conceitos presentes nesse Campo Conceitual temos as operações de multiplicação e divisão de números inteiros, fração, razão, proporção, área, volume, produto cartesiano, função linear, porcentagem, dentre outros. Podendo, assim, ser chamado também de Estrutura Multiplicativa.

Santos (2012, p. 96) nos descreve o Campo Conceitual Multiplicativo como**,**

> Um conjunto de problemas ou situações, cuja análise e tratamento requerem vários tipos de conceitos, procedimentos e representações simbólicas, os quais se encontram em uma perfeita conexão uns com os outros. Assim, [...] pode ser definido como um conjunto de situações cujo domínio requer uma operação de divisão ou de multiplicação, ou ainda, a combinação entre elas.

Como já salientaram Santos (2012), Magina, Santos e Merlini (2014), o Campo Conceitual Multiplicativo é muito mais que multiplicação e divisão, ele acresce e se conecta a diversos assuntos e conceitos, ao conjunto de situações e/ou problemas envolvendo outros conceitos e representações simbólicas. Conforme pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1: Esquema do Campo Conceitual Multiplicativo



Fonte: (Santos, Magina e Merlini, 2013, p. 4)

As autoras representam de forma clara as relações, classes e conteúdos matemáticos pertencentes às Estruturas Multiplicativas, sendo o conceito de proporcionalidade um dos eixos que compõe este Campo Conceitual e destacamos que outros conceitos, tais como: Comparação Multiplicativa, Produto Cartesiano, Função Bilinear, Proporcionalidade Múltipla, também pertencem as Estruturas Multiplicativas.

A Teoria dos Campos Conceituais pode auxiliar nas investigações das atividades cognitivas de aprendizagem, assim como na análise de relações entre os diferentes conceitos. Ela nos traz algumas discussões e definições sobre conceitos e esquemas.

Para Vergnaud (1990, p. 145) um conceito é formado pela tríade:

> [...] de três conjuntos: S, I, R - S: conjunto de situações que dão sentido ao conceito (a referência); I: conjunto de invariantes utilizadas na operacionalidade dos esquemas (o significado); e R: conjunto das formas linguísticas e não linguísticas que permitem representar

> simbolicamente o conceito, suas propriedades, as situações e os procedimentos de tratamento (o significante).

O autor chama a reflexão sobre a construção do conceito, que exige muito mais que a aplicação de uma situação, sendo fundamental trabalhar diversas situações problemas e oportunizar a construção de diversos esquemas que mobilizem diferentes formas de representação. Nesse sentido surge outro importante conceito dentro da TCC que é o significado de esquema que Vergnaud (1990, p. 134) define como**,**

> À organização invariante de uma conduta para uma classe de situação dada. É nos esquemas que se deve investigar os conhecimentos-em-ação do sujeito e decidir os elementos cognitivos que permitem a ação do sujeito ser operatória.

É possível perceber que os esquemas subsidiam revelar os conhecimentos do sujeito e a sua estratégia de organização, em que é possível identificar os conceitos envolvidos e avaliar os erros no sentido de poder desenvolver estratégias de aprendizagem. Com os esquemas é possível também, pesquisar os conhecimentos-em-ação do sujeito, isto é, os elementos cognitivos que possibilitam que a ação do sujeito seja operatória.

Aos se falar de conceitos envolvidos na ação do sujeito, Vergnaud (1990, p. 135) interpõe que, “um conceito não pode ser reduzido à sua definição se estamos interessados na sua aprendizagem e no seu ensino. É por meio de situações e de problemas que um conceito adquire sentido para o aluno”. Dessa forma, pretendemos trabalhar situações que facilitem aos alunos entenderem os conceitos que serão vistos.

A teoria de Vergnaud (1990, p. 09) considera que,

> Para se adquirir um conceito é preciso interagir com várias situações (problemas, tarefas, atividades, jogos, ...), e se também se levar em conta que em uma situação há vários conceitos envolvidos, não faz sentido a referência à formação de um conceito isolado, mas sim a um campo composto por diversas conceitos, suas representações e situações que se articulam, formando-se o que se denomina de um campo conceitual.

O autor exemplifica que existe a interação de um conceito com diversas situações, bem como que em uma situação vários conceitos podem estar presentes. Assim, é fundamental o desenvolvimento de várias situações para a construção de um conceito e, por isso, a utilização de diferentes estratégias didáticas é importante para mobilizar e oportunizar a construção do conhecimento matemático.

Em tempo, é salutar informar, que apesar da TCC ter sido desenvolvida na Matemática, essa tem aplicações em diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da Biologia, Física, Química dentre outras.

COMPREENDENDO UM POUCO SOBRE A TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Outra teoria que se destaca nesse estudo é a Teoria das Situações Didáticas, proposta pelo francês Guy Brousseau e segundo Almouloud (2007, p. 31 - 32) tem como objetivo,

> [...]caracterizar um processo de aprendizagem por uma série de situações reprodutíveis, conduzindo frequentemente à modificação de um conjunto de comportamentos dos alunos. Essa modificação é característica da aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos, da ocorrência de uma aprendizagem significativa.

Assim, essa teoria preconiza que por meio de situações adequadas que são propostas pelo professor, o aluno vá modificando seu comportamento, diante das circunstâncias, e adquirindo conhecimentos que poderão lhe proporcionar uma aprendizagem significativa.

Brousseau (2008) alega que cada conhecimento está ligado a um tipo de situação, através da interação entre duas ou mais pessoas. Ainda em conformidade com o autor, a TSD é constituída em quatro fases (ação, formulação, validação e institucionalização), assim apontadas para uma melhor compreensão da teoria, mas as suas ocorrências não significam que ocorrem de formas estanques e separadas. De acordo com Almouloud (2007, p. 33) as três primeiras fases compõem a situação adidática, isto é, aquela que,

> [...] como parte essencial da situação didática, é uma situação na qual a intenção de ensinar não é revelada ao aprendiz, mas foi imaginada, planejada e construída pelo professor para proporcionar a estas condições favoráveis para a apropriação do novo saber que deseja ensinar. [...] uma situação adidática tem as seguintes características: O problema matemático é escolhido de modo que possa fazer o aluno agir, falar, refletir e evoluir por iniciativa própria;
> O problema é escolhido para que o aluno adquira novos conhecimentos que sejam inteiramente justificáveis pela lógica interna da situação e que possam ser construído sem o apelo às razões didáticas; O professor, assumindo o papel de mediador, cria condições

> para o aluno ser o principal ator da construção de seus conhecimentos a partir da (s) atividade (s) proposta (s).

É importante destacar que a TSD prima pelo desenvolvimento da autonomia do educando, a partir da proposição do professor na situação adidática oportuniza-se um ambiente favorável para esse desenvolvimento. Assim, segundo Santos (2015, p. 34, grifo nosso),

> [...] a situação de **ação** é o momento em que o aluno vai interagir com o meio e buscar desenvolver as estratégias para a resolução do problema proposto. Na **formulação**, o objetivo é a comunicação; assim, os alunos devem estruturar as informações adequadamente. A situação de **validação** é onde ocorre a socialização dos resultados, de modo que os estudantes consigam explicar argumentando, ou seja, justificando a solução encontrada. A **institucionalização** é destinada à formalização dos conceitos matemáticos envolvidos no problema.

Vale salientar que essas fases estão interligadas e concordamos com Moreno (2006), quando chama atenção que a institucionalização não deve ser vista como a fase final do processo, mas que esta deve permear todo o desenvolvimento para que o professor possa, de forma questionadora, orientar o aluno e oportunizar avançar no desenvolvimento da situação proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizamos o aprofundamento teórico sobre a TCC e a TSD, para a discussão e categorização dos 34 contos presentes no livro "O Homem que Calculava". Neste aspecto, conseguimos catalogar os capítulos em: nove contos relacionados à História da epopeia do personagem Beremiz Samir, o Calculista; dois envolvendo diretamente o Campo Aditivo; dezenove do Campo Multiplicativo; e quatro que abordam conceitos relacionados aos dois Campos Conceituais referidos.

Para este artigo, focamos no Campo Multiplicativo e escolhemos especificamente o capítulo V, o conto do Joalheiro, para uma descrição e análise aprofundada.

O livro de Malba Tahan traz como personagem principal o calculista Beremiz, presente nas resoluções dos problemas matemáticos. No conto do Joalheiro, o problema a ser resolvido por Beremiz é fruto de uma divergência de um vendedor de joias com o dono de uma pousada (Salim), em relação ao valor a ser pago pela hospedagem.

Beremiz pergunta qual a dúvida sobre o valor e o dono da hospedaria lhe fala sobre o combinado feito com o vendedor de joias:

> Esse homem (e apontou para o joalheiro) veio da Síria vender joias em Bagdá; prometeu-me que pagaria, pela hospedagem, 20 dinares se vendesse as joias por 100 dinares, pagando 35 se as vendesse por 200. Ao cabo de vários dias, tendo andado daqui para ali, acabou vendendo tudo por 140 dinares. Quanto deve pagar, consoante a nossa combinação, pela hospedagem? (TAHAN, 2002, p. 19).

Inicialmente, observamos nesse problema, que existem duas grandezas a serem analisadas, que são o valor da venda das joias e o valor a ser pago pela hospedagem. De acordo com o combinado, temos a seguinte relação:

Valor de vendas de joias		Valor a ser pago pela hospedagem
100	→	20
200	→	35

Na continuidade da leitura do conto, observamos que o joalheiro e o dono da hospedaria apresentam respostas diferentes para o problema.

Proporção feita pelo mercador de joias

200 está para 35, assim como 140 está para *x*, ou:

200 : 35 : : 140 : *x*

Multiplicando os meios e dividindo pelo produto dos extremos, temos *x* = 24,5. Total da dívida

Proporção feita pelo dono da hospedaria

100 está para 20, assim como 140 está para *x*, ou:

100 : 20 : : 140 : *x*

Multiplicando os meios e dividindo pelo produto dos extremos, temos *x* = 28. Total da dívida

(TAHAN, 2002, p. 19-20)

A divergência dos valores encontrados é justamente pelo fato de não existir a mesma constante de proporcionalidade entre as duas grandezas. Em relação ao valor da venda das joias, percebemos uma variação do dobro entre o valor mínimo estipulado (100 dinares) e o valor máximo para a venda (200 dinares) para a venda da joia. Em contrapartida, o valor a ser pago pela hospedagem, varia numa taxa de 1,75**.** Observe que a combinação de valor a pagar pela hospedagem varia de 20 dinares para 35 dinares.

Valor da venda das joias

x=2 ↻ 200 / 100

Valor a ser pago pela hospedagem

35 / 20 ↻ **x=1,75**

Por este fato, não é válido utilizar o teorema fundamental da proporcionalidade. Para que fosse possível fazer o uso dessa propriedade independente da razão a ser escolhida (já que encontrariam a mesma resposta), o valor a ser pago pela hospedagem também deveria crescer numa variação equivalente ao dobro. Isto é, se as joias fossem vendidas por 200 dinares, o valor a ser pago deveria ser de 40 dinares, ao invés dos 35, como foi proposto.

Para solucionar o problema envolvendo o conceito de proporção, Beremiz busca uma razão de referência dentro dos valores do combinado, para isso faz a subtração entre os valores máximo e mínimo estipulados, ou seja, encontra uma equivalência de valores que corresponda ao valor de venda variando no intervalo entre 100 e 200 dinares e entre 20 e 35 dinares, encontrando assim a razão de 100 para 15.

	Valor da venda das joias		Valor a ser pago pela hospedagem
	200	→	35
	100	→	20
Diferença	100	→	15

Esse método utilizado pelo calculista permite encontrar a solução, sem propriamente usar a interpolação linear explicitamente, dentro do conto, pois a resolução do problema consiste em encontrar um valor entre dois pontos (x_0, y_0) e (x_1, y_1) que pode ser deduzida usando-se proporcionalidade:

$$\frac{y - y_0}{x - x_0} = \frac{y_1 - y_0}{x_1 - x_0} \qquad (1)$$

A interpolação garante encontrar o valor desejado a partir da aproximação em relação aos que foram propostos no combinado. O valor da venda das joias foi de 140 dinares que pode ser decomposto em 100 dinares + 40 dinares. Sabemos que pelos 100 dinares, o vendedor de joias pagará 20 dinares. Então, precisamos saber apenas o valor correspondente aos 40 dinares. Com a razão da diferença proposta pelo Beremiz, podemos conhecer este valor.

Proporção feita pelo calculista:
100 está para 15, assim como
40 está para X ou:
100 : 15 : : 40 : X
Multiplicando os meios e dividindo pelo extremo, o resultado será:
X = 6

(TAHAN, 2002, p.21).

Portanto, o valor a ser pago pelo vendedor de joias será a soma dos 20 dinares (o valor acordado para o valor mínimo de venda de 100 dinares), mais 6 dinares que corresponde justamente a diferença de 40 dinares a mais que a joia foi vendida (140 = 100 + 40), totalizando o valor de 26 dinares e solucionando o problema.

Com a solução proposta pelo Beremiz é possível trabalhar com o conceito de proporcionalidade**;** ponderar sobre a divergência nos valores encontrados pelo joalheiro e o dono da pousada**;** abordar conceitualmente sobre grandeza proporcional e a utilização do teorema fundamental da proporção para encontrar o valor a ser pago, correspondente aos 140 dinares.

Em conformidade com Santos (2012), Magina *et al* (2008), Vergnaud (1996) Gitirana *et al* (2014)**,** ratificando o que já foi dito, este conto envolve conceitos relativos ao Campo Conceitual Multiplicativo, tendo em vista que este Campo é composto por situações que envolvem os conceitos de: multiplicação e divisão, razão e proporção, as funções lineares, espaço vetorial, dentre outros.

Uma proposta metodológica pautada na resolução dos problemas propostos por Malba Tahan em seus contos, em especial, este que apresentamos, entra em consonância com a TCC não somente na sua classificação dentro do Campo Conceitual, mas principalmente, por permitir um aporte no próprio conceito de Campo Conceitual, que de acordo com Magina *et al* (2008), é um conjunto de situações, em que a aprendizagem é processual e depende de uma variedade de conceitos, procedimentos e representações.

Nessa perspectiva, acreditamos que este conto pode oportunizar dar sentido a situação, permitir diferentes construções de esquemas e discutir as propriedades e conceitos matemáticos envolvidos, primando assim pela construção do conceito que para Vergnaud (1996) envolve a representação simbólica da terna (S, I, R). Podemos dizer também, que este conto apresenta potencialidades pedagógicas que permitem ao professor trabalhar com as séries dos anos finais do ensino fundamental, a partir do sétimo ano, momento em que geralmente se trabalha com esses conceitos.

É também possível utilizar a proposta para trabalhar com o Nível Superior, em especial, na Licenciatura em Matemática, uma vez que para além dos conceitos matemáticos envolvidos, podemos fazer importantes reflexões sobre as potencialidades didáticas presente no conto, a importância da leitura e interpretação nas aulas de Matemática, bem como oportunizar uma atividade com potencial lúdico e desenvolver a

criatividade dos discentes, pois é possível solicitar que os alunos criem formas interessantes para apresentar o conto. Além de,

> Ler, muito mais do que decodificar palavras e frases [...]. Ao ler, é possível alimentar a curiosidade, fazer "descobertas", compreender, analisar, estabelecer comparações e despertar a imaginação em busca do desconhecido, trilhando novos caminhos (LUVISON e GRANDO, 2018, p. 34).

Concordamos com as autoras que é fundamental estimular a leitura nas aulas de Matemática para além de ler enunciados das atividades, é importante instigar a curiosidade do discente e oportunizar leituras mais ricas e que estimulem o raciocínio lógico e a imaginação e, nessa perspectiva, trabalhar com os contos de Tahan (2002) é uma proposta que se revela muito promissora e significativa.

Vale destacar, que a abordagem supracitada já foi desenvolvida na Licenciatura em Matemática na UNEB e revelou-se uma atividade muito exitosa, bem como no projeto de extensão "Matemática é Show", no qual apresentamos o referido conto em forma teatral e foi uma atividade muito significativa e promissora tanto para os licenciandos que vivenciaram o estudo do conto e a construção da peça teatral apresentando em escolas públicas e eventos acadêmicos, quanto para o público que demonstraram ter compreendido o problema e elogiaram a proposta didática.

PROPOSTA DIDÁTICA PAUTADA NA TSD

Como fruto desses estudos e dos suportes teóricos da TCC e da TSD, podemos sugerir que o professor pode utilizar este conto para trabalhar com a proporção e grandezas diretamente proporcionais e inversamente proporcionais na sala de aula.

Tomando como referência as quatro fases da TSD (ação, formulação, validação e institucionalização), sugerimos que incialmente o professor divida o conto em partes para oportunizar aos estudantes lerem e interpretarem o problema, fazerem suas conjecturas e buscarem as prováveis soluções do problema, assim, sugerimos que primeiramente seja entregue aos estudantes a parte inicial do conto até a apresentação do problema, sem as soluções apresentadas para que eles analisem e busquem a solução.

Após análise e discussão das possíveis soluções, vendo se teve divergências de valores, propomos entregar mais uma parte do conto, antes da solução proposta por Beremiz e novamente fazer uma reflexão sobre o porquê da diferença entre os valores

encontrados pelo joalheiro e o dono da pousada. Momento rico para discutir o conceito de grandeza proporcional e o teorema fundamental da proporção.

Por fim, o professor entregará o restante do conto para que os estudantes incialmente avaliem a resolução, compararem com as que fizeram, discutam sobre a validade da mesma e assim o professor possa fazer uma institucionalização mais formal do problema.

É importante destacar que a institucionalização não será realizada somente no final da atividade, mas a postura questionadora e a condução do professor em dirimir as dúvidas e permitir ao aluno avançar na compreensão do problema, também compõe a institucionalização no processo de desenvolvimento. Contudo, cumpre lembrar que é fundamental permitir ao aluno vivenciar de forma autônoma as fases de ação, formulação e validação que em conformidade com Almouloud (2007) compõe a situação adidática.

Compreendemos que, atividade como esta permite trabalhar em sala a importância da leitura, interpretação e raciocínio diante dos problemas matemáticos. É importante que o professor defina e comente sobre a falácia dos números, bem como, a lógica matemática, já que mesmo com os argumentos verdadeiros e cálculos corretos gera uma resposta falsa.

Além do desenvolvimento em sala conforme sugerido acima, após essa discussão e/ou em paralelo, o professor pode solicitar também a leitura do conto pelos alunos, ou pedir que o apresente de forma criativa, em particular, enfatizamos a utilização do teatro. Ou seja, uma atividade lúdica seria os alunos contarem a história que leram de forma criativa.

Salientamos que temos vivenciado a experiência de trabalhar os contos do livro “O Homem que Calculava” no projeto de extensão “Matemática é Show”, que desenvolvemos na Universidade do Estado da Bahia e tem sido muito exitosa e valorizada no ambiente acadêmico e da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprofundamento teórico realizado com a TCC e TSD oportunizaram importantes reflexões e aprendizagem sobre as teorias que são densas e complexas exigindo muito estudo para compreensão e utilização na práxis. Foi possível verificar a importância de se abordar diferentes tipos de situações problemas, como também,

diferentes tipos de conceitos, analisando de forma ampla os conceitos e percebendo a sua relação com os Campos Conceituais e não de forma isolada. Em particular, percebemos que é salutar trabalhar com diversas situações no Campo Multiplicativo e que este é composto por vários conteúdos e não somente a relação das operações de multiplicação e divisão.

Para este artigo, evidenciamos a relação do Campo Multiplicativo com os contos de Malba Tahan, em particular com o estudo do capítulo V (o conto do Joalheiro), em que realizamos um estudo aprofundado sobre os conceitos trabalhados no referido conto e fizemos uma proposta didática pautada na TSD para a utilização do conto em sala de aula na Educação Básica e/ou no Nível Superior.

Retomando o objetivo proposto para o presente artigo, podemos dizer que estes foram alcançados e salientamos que os resultados da pesquisa revelaram que o conto do Joalheiro tem potencialidades didáticas interessantes para o desenvolvimento dos conceitos de proporção e de grandezas diretamente e inversamente proporcionais, bem como potencializar o trabalho de leitura e interpretação nas aulas de Matemática.

Ressaltamos também, a importância das Universidades terem projetos de Iniciação Científica, pois além de proporcionar ao estudante uma vivência com a pesquisa, que é um dos pilares da Universidade, possibilita-o obter novos conhecimentos, contribui para a formação acadêmica, oportunizando momentos de estudo aprofundado e coletivo, além da busca de novas experiências para a formação docente, e principalmente, oportuniza a construção de propostas efetivas a serem desenvolvidas na Educação Básica e/ou no Nível Superior.

Acreditamos que pesquisas como esta aqui descrita contribuem com ações efetivas que vislumbra a melhoria do ensino de Matemática e cumpre com o papel social de retorno a comunidades das pesquisas acadêmicas desenvolvidas na Universidade. Além disso, advogamos que é importante o desenvolvimento de outras pesquisas que possam analisar o potencial didático de outros livros que abordem atividades diferenciadas para o ensino de Matemática, como por exemplo, os livros denominados paradidáticos, bem como a aplicação da sequência didática proposta, fruto do desenvolvimento da presente pesquisa, que pode gerar outras investigações em diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, Saddo Ag. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba. Ed: UFRP, 2007.

BRASIL. LEI Nº 12.835, DE 26 DE JUNHO DE 2013. **Dia Nacional da Matemática**, Brasília, DF, JUN 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12835.htm >. Acesso em: 12 out. 2017.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao Estudo das Situações Didáticas: Conteúdos e métodos de ensino.** São Paulo: Ática, 2008.

LACAZ, Tânia Vilela Salgado, OLIVEIRA, Juraci Conceição de Faria. **Uma Proposta de Ensino de Matemática, Pesquisa e Extensão na Formação Inicial e Continuada de Educadores do Vale do Paraíba**. Educação Matemática em Revista. São Paulo: ano 13, n.23, p.43-55, dez. 2007

LACAZ, Tânia Vilela Salgado, OLIVEIRA, Juraci Conceição de Faria. **Pesquisa e uso de Metodologias Propostas por Malba Tahan para a Melhoria do Ensino**. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pesquisa%20e%20uso%20de%20metodologias%20(1).pdf>. Acesso em: 10 Dez. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LORENZATO, Sérgio. Malba Tahan, um precursor. **Revista em Educação Matemática. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática** – SBEM, ano 11, nº16. Mai. 2004. p.63- 66.

LUVISON, Cidinéia da Costa; GRANDO, Célia Regina. **Leitura e Escrita nas Aulas de Matemática:** jogos e gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MAGINA, Sandra Maria Pinto et al. **Repensando adição, subtração**: contribuições da teoria dos campos conceituais. 3ª Ed. São Paulo: PROEM, 2008.

MAGINA, Sandra Maria Pinto; SANTOS, Aparecido dos; MERLINI, Vera Lucia. O raciocínio de estudantes do Ensino Fundamental na resolução de situações das estruturas multiplicativas. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s.l.], v. 20, n. 2, p.517-533, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000200016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área**. Investigações em Ensino de Ciências, 7(1): 7-29, 2002. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141212/000375268.pdf?sequence=1>. Acessado em 27 de março de 2019.

MORENO, Beatriz Ressia de. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, Mabel. *et al*. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais**: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Aparecido dos. **Processos de formação colaborativa com foco no campo conceitual multiplicativo**: um caminho possível com professores polivalentes. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, Daniela Batista. **Ensino de matemática crítico e reflexivo:** a Teoria das situações didáticas como estratégia para a aprendizagem das operações básicas da Aritmética na rede municipal de ensino. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC) - Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2015.

SANTOS, Aparecido dos; MAGINA, Sandra Maria Pinto; MERLINI, Vera. **O Campo Conceitual das Estruturas Multiplicativas: Análise comparativa entre o prognóstico dos professores e o desempenho dos estudantes**. Montevideo, Uruguay: VII CIBEM, 2013, p. 01-08

SILVEIRA, Ênio. **Matemática compreensão e prática.** São Paulo: 3°ed. 2015.

GITIRANA, Verônica et al. **Repensando multiplicação e divisão**: contribuições da teoria dos campos conceituais. São Paulo: PROEM, 2014.

TAHAN, Malba. **O Homem que Calculava**. 58ª edição. Rio de Janeiro, Editora Record, 2002. 300 páginas

VERGNAUD, Gèrard. La théorie des champs conceptuels. **Récherches em Didactique des Mathematiques**, Paris, v. 23, n. 10, p. 133-170, 1990.

VERGNAUD, Gérard. **Teoria dos campos conceituais**. In: BRUN, Jean. **Didática das Matemáticas**. Instituto Piaget, 1996.

PRECARIEDADE, IMPROVISAÇÃO E ESPÍRITO DE CORPO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DISCURSIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DA SUA PRÁXIS NO PERÍODO DA PANDEMIA PELA COVID-19

Luciano Luz Gonzaga [1]

RESUMO

A pesquisa possui como principal objetivo identificar as representações sociais discursivas de professores da educação básica, lotados na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, acerca dos possíveis dilemas na transposição didática de atividades presenciais em atividades remotas, no período da pandemia pela COVID-19. Esta análise está aportada teoricamente na Teoria das Representações Sociais de Moscovici e metodologicamente nas técnicas do Discurso do Sujeito Coletivo e do Índice de Representatividade. O conteúdo das Representações Sociais Discursivas dos professores desta pesquisa aponta para o desgaste emocional em função da precarização e da improvisação na transposição das atividades presenciais em remotas. A falta de domínio dos professores na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação e a exclusão digital dos estudantes geraram um desconforto coletivo, salvaguardando o espírito de corpo como mecanismo de proteção à identidade profissional.

Palavras-chave: Representações Sociais; Transposição didática; Ensino remoto; Pandemia.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, anunciava-se, no Brasil, uma cepa desconhecida de um vírus proveniente da China, na região de Wuhan, que provocava danos ao sistema respiratório e morte. De local a mundial, o chamado COVID-19 instaurou uma pandemia que trouxe consigo a necessidade do distanciamento social como principal estratégia de prevenção.

As medidas de isolamento, o uso de máscaras e o distanciamento social têm sido adotados pela maioria dos chefes de governo, que têm procurado respeitar as diretrizes científicas, isto é, por aqueles que não negam a ciência. Entretanto, tais medidas, excepcionalmente aquelas de isolamento, “tencionam a economia dos países, refletindo

[1] Doutor em Educação, Gestão e Difusão em Biociências. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Lucianogonzaga541@gmail.com

na paralisação de distintos serviços e atividades, dentre eles o processo de ensino-aprendizagem" (ALVES, 2020, p.350).

No Brasil, a situação da pandemia tem sido mais caótica, pois em 18 meses do atual governo federal, passaram dois ministros da saúde e quatro ministros pela pasta do Ministério da Educação – situação esta desoladora, na qual deixou o país à deriva, sem uma orientação central. Dessa forma, estados e municípios têm procurado solucionar, de forma autônoma e solitária, as consequências desse flagelo no tocante aos cuidados dos infectados e ao cronograma escolar.

No que concerne particularmente à educação em tempos de pandemia, tema desta pesquisa, o distanciamento social resultou em atividades de ensino para que fossem mediadas por plataformas digitais síncronas e assíncronas como o *Teams* (Microsoft), *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom* e redes sociais, como: o *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*.

Nesse contexto de atividades remotas na educação básica, ainda não vivenciadas na rede pública, professores têm se deparado com novos desafios na busca por soluções que objetivam ofertar aos estudantes os conteúdos considerados indispensáveis.

De acordo com Rosa (2020, p.2), em função da pandemia,

> "[...] professores tiveram que adaptar seus planos de aula, focar seus saberes em novas estratégias, montaram todo um sistema de educação obrigatória à distância para efetivar sua atividade fim que é a docência, adaptando os espaços da sala de suas residências, tornando-os uma sala de aula".

Mediante o exposto, prementes questões emergem, tais como: o que pensam os professores da rede pública de ensino, em especial da educação básica, acerca da transposição de atividades presenciais para atividades remotas destinadas a um público que, em sua grande maioria, não possui Internet? Estariam estes professores sendo capacitados, em tempo hábil e emergencial, para darem conta dessa demanda? Qual o impacto desta pandemia na sua práxis e saúde mental?

Santana Filho (2020, p.9) acrescenta que além do "sentimento de impotência e fragilidade" existe "uma autocobrança em uma parcela considerável dos professores – ciosos de suas responsabilidades, desdobram-se para não abandonar os estudantes e dar o suporte que eles merecem em suas carências e necessidades educativas", aumentando, portanto, a possibilidade de exaustão emocional conforme preconizado por Foresto-Del Col, Real e Lupatini (2018).

Diante do revelado acima, este artigo busca identificar, no compartilhamento social do pensamento dos professores da Educação Básica, possíveis dilemas na transposição do ensino presencial em ensino remoto devido à pressão a inferência do distanciamento social.

Por todos esses aspectos, conhecer as representações discursivas dos docentes sobre a sua prática, no contexto da pandemia pelo COVID-19, talvez possa nos revelar um caminho de reflexões e ajustes nos rumos de um provável ensino híbrido na educação pública.

Referencial teórico

O principal aporte teórico utilizado na identificação das representações discursivas dos professores desta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais, principiada pelo psicólogo social Serge Moscovici no início dos anos 60. Sua proposta sugere que o conjunto de valores, convicções, práticas e costumes de um grupo tem o papel de normatizar o mundo e prescrever seu comportamento (MOSCOVICI 2009).

Segundo Abric (1994), as Representações Sociais não só definem a identidade de um grupo, mas também orientam os comportamentos e práticas sociais, assim como permitem justificar posturas e comportamentos.

Jodelet (2012) acrescenta que as Representações Sociais proporcionam instrumentos que nos permitem acessar o conteúdo representacional de um objeto. Dessa forma, é possível extrair de um grupo social elementos que nos ajudam a captar a organização, a acomodação e os significantes do objeto investigado na coletividade.

As Representações Sociais acontecem devido a dois fenômenos sociocognitivos: objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2009).

Nas considerações de Jodelet (1984 apud SÁ, 1995, p.37), a ancoragem acontece "pela integração cognitiva do objeto representado, ideias, acontecimentos, pessoas, etc.; a um sistema de pensamento social preexistente e as informações implicadas". Portanto, ancorar é classificar e assemelha-se a um processo de categorização, uma vez que atribui aos objetos um local específico em uma rede de significados.

A objetivação, por sua vez, é responsável pela formação de imagens, das quais noções abstratas são transformadas em algo concreto, familiar e quase tangível. Moscovici (1978, p.111) afirma que "objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as [...]. É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo".

Portanto, podemos entender que os aspectos para a compreensão do conceito de representação social de acordo com Moscovici estão relacionados com a construção do conhecimento, o conceito de sociedade e as interpretações oriundas da objetivação e da ancoragem. Como o próprio autor afirma: “as representações sociais têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 1984, p.46).

Com esse intuito, a Teoria das Representações Sociais, uma escola da sociologia moderna surge para tentar explicar os fenômenos de socialização do homem a partir da sua interação com o objeto social.

Assim, a escolha deste aporte teórico possibilitará pensar nas dinâmicas sociais que fazem emergir do conteúdo representacional e, por conseguinte, sugerir intervenções ou quiçá soluções em eventuais questões presentes na complexidade de uma dada realidade.

Em suma, alcançar os significantes das representações sociais de um grupo de professores (as) da educação básica acerca da sua práxis no contexto pandêmico de uma doença, pode ser uma via promissora para conhecer sua relação com o objeto de investigação.

METODOLOGIA

O presente trabalho é um estudo de caso, quali-quantitativo, de natureza exploratória, realizado em uma escola pública localizada a 44 km de distância da capital do município do Rio de Janeiro.

Os discursos foram coletados individualmente pelo aplicativo *WhatsApp*[2] de cada docente da unidade escolar. Do universo de 22 docentes, 16 (73%) aceitaram participar desta pesquisa.

Importante esclarecer que os professores participantes, antes de responderem a entrevista, foram instruídos quanto aos objetivos da pesquisa, aos seus direitos no que diz respeito ao sigilo e ao direito de se recusarem a participar do estudo em qualquer momento do trabalho, sem que disto lhe resultasse algum dano.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado por e-mail, escaneado, assinado e devolvido ao pesquisador. Seguindo, dessa forma, as normas da

[2] Esta pesquisa foi realizada no período da pandemia e, portanto, procurou seguir as normas da Organização Mundial de Saúde (OMS) quanto ao distanciamento social.

Resolução 196/96 que versa sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa em Seres Humanos.

Aos docentes foi feita a seguinte pergunta indutora: “como tem sido a sua prática pedagógica nesse tempo de pandemia?”.

Os discursos foram tabulados em planilha própria e duas técnicas de análise foram aplicadas: a Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE; MARQUES, 2009), que visa identificar a frequência de respostas a uma determinada temática, e a Técnica do Índice de Representatividade – IR (GONZAGA; LANNES, 2019), que procura identificar qual a temática foi mais representativa para aquele grupo.

Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC

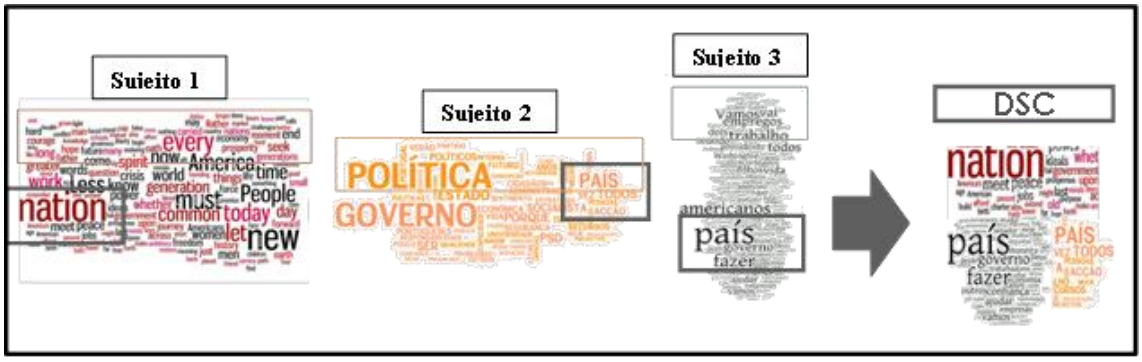
A Técnica do DSC consiste “na reunião em discursos-síntese dos conteúdos e argumentos que conformam opiniões semelhantes” e que deve ser regido na primeira pessoa do singular, com vistas a produzir no receptor o efeito de ser a opinião de um único sujeito, porém de caráter coletivo (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2010, p. 17).

Esta Técnica tem suas raízes ancoradas na grande Teoria das Representações Sociais e expõe, por meio de um sujeito plural, o “regime natural de funcionamento das opiniões ou representações sociais” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006, p.3).

O DSC é construído através da identificação das “expressões-chave”, “ideias centrais” e “ancoragens” no material verbal explorado. As primeiras são recortes do discurso que trazem conteúdo significativo. O seu teor é organizado em temáticas que representam as ideias centrais. As ancoragens são as certezas expressadas pelo falante, afirmações presentes no texto que sustentam o discurso (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006).

A construção do DSC inicia-se com a soma das expressões-chave individuais que apresentam a mesma ideia central para sintetizá-las em um discurso único (Figura 1).

Figura 1: Esquema de construção do DSC.



Fonte: Velloso, 2009.

Para esta pesquisa foi considerado como discurso coletivo aquele que apresentou um percentual igual ou acima de 50% de respostas que contribuíram para a constituição do DSC.

Técnica do Índice de Representatividade - IR

A Técnica do Índice de Representatividade (IR) parte do princípio que a qualidade linguística de um discurso depende da interação social dos interlocutores e do volume de informação, no qual o que se é dito possui relevância ou valor representativo confirmado pela quantidade de palavras acerca de um determinado núcleo de sentido (BOURDIEU, 1998).

O discurso oral ou escrito, geralmente, encontra-se impregnado de marcas de um sujeito sócio-histórico, que se apropria, por muitas vezes, de suas próprias vivências, de representações e trocas simbólicas para explicarem ou entenderem um fato social (ABRIC, 1994).

O Índice de Representatividade aproxima-se da Teoria da Informação, pois leva em consideração o grau de casualidade, de indeterminação que algo possui. Estando ligado à quantidade de informação (COHN, 1977), bem como à Teoria das Representações Sociais, pois é capaz de analisar as representações que circulam no discurso de um grupo social, "veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais." (JODELET, 2001).

Nesta técnica, adota-se a hipótese da verbosidade, na qual documentos mais longos possuem escopo (representatividade) similar ao de um documento menos longo, usando simplesmente mais palavras.

À vista disso, para esta pesquisa, os sujeitos verborrágicos foram descartados, ou seja, os sujeitos que utilizaram muitas palavras para pouca informação.

O procedimento utilizado para confirmar a hipótese de escopo, na análise dos discursos e suas ideias centrais e de seus núcleos de sentido, baseou-se nas marcas teóricas próprias dos discursos dos professores acerca da sua prática em tempos de pandemia.

Considerando que "todo relato individual traz à luz direta ou indiretamente uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence", assim como, "a história de vida, por mais particular que seja, é sempre relato de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no grupo", podemos inferir que a densidade léxica (volume de informações) da história de um sujeito possui uma relação direta com a densidade léxica média do conjunto total das histórias do grupo em que se insere (BERTAUX, 1980, p.219).

A partir dessa ilação, anula-se a hipótese do escopo, predominando somente a da verbosidade, se a razão entre a densidade léxica individual e a média da densidade léxica do grupo [RDL = DLI/MDLG] assumir valores maiores que 1,0 (um); diminui a importância da verbosidade se [RDL] for igual a 1,0 (um); e quanto mais [RDL] for igual ou próximo de zero, mais a hipótese da verbosidade se anula. Valores usuais ficam em torno de 0,75 (SPARCK-JONES; WALKER; ROBERTSON, 1997).

Para calcular a densidade léxica individual ou o índice de representatividade individual, basta calcular a razão entre o número de palavras da expressão-chave (NPEC) pelo número total de palavras do discurso (NTP), conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 - Exemplo de cálculo da densidade léxica individual [DLI] da Expressão-Chave (EC) relativa à Ideia Central (IC) correspondente:

SUJEITO DA PESQUISA	Número de Palavras		Razão de Palavras
	Discurso total acerca da sua prática na pandemia	**Expressão-Chave da Ideia Central** 'Sinto que preciso reaprender'	**DENSIDADE LÉXICA DA EC** [DLI=NPEC/NTP]
P. 12	20 (a)	**4**(b)	**0,2**

No quadro: (a) número total de palavras do discurso [NPT] e (b) número de palavras da Expressão- Chave (EC) correspondente a uma Ideia Central [NPEC].
Fonte: do autor.

O somatório das Densidades Léxicas Individuais (DLI) constituirá o índice de representatividade do grupo (Quadro 2).

Quadro 2 - Exemplo do somatório das Densidades Léxicas Individuais (DLI) acerca de um determinado tema, entre professores da Educação Básica, RJ, 2020.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Razão de Palavras DENSIDADE LÉXICA DAS EC [DLI]
P.3	0,08
P.4	0,30
P.5	0,33
P.6	0,23
P.7	0,57
Professores que abordam a IC "dimensão institucional"	**ÍNDICE DE REPRESENTATIVIDADE DA** "Dimensão institucional" **= 1,51(b)**
COMPARTILHAMENTO **Cinco** (5) **= 14,3%(a)**	

(a) Frequência do DSC para a IC 'Dimensão institucional'= porcentagem de professores que se referiram à IC; (b) somatório das [DLI], não expresso em porcentagem.
Fonte: do autor.

As ideias centrais extraídas das falas dos (as) professores (as) foram categorizadas em três dimensões: i) a "dimensão intrapessoal", quando se trata da (des) motivação ou (in) satisfação do professor em relação ao trabalho, da capacidade de relacionar-se com suas próprias emoções e sentimentos; ii) a "dimensão interpessoal", referente às relações de troca com os pares e a relação professor-estudante e, por fim, (iii) a "dimensão institucional", quando se refere às condições das instituições (escola, governo ou home office) onde o trabalho é executado (PEREIRA; VASCONCELOS, 2007; FERNANDES; SILVA; MENESES, 2012; SOARES et al, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os 16 professores que emprestaram os seus discursos para esta pesquisa, cinco (31%) são do sexo masculino e 11 (69%) pertencem ao sexo feminino. Possuem uma média de idade igual a 46, 2 anos (Desv. Pad= 8,5anos). Quanto à formação acadêmica, nove (56%) afirmaram ter especialização, dois (12,5%) informaram ter o mestrado, um (6,2%) informou ter doutorado e os demais (25,3%) possuíam apenas a licenciatura adquirida para a função.

Os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) e os Índices de Representatividade (IR) para cada ideia central foram construídos a partir dos depoimentos desses 16 docentes.

A Tabela 1 apresenta as temáticas e as frequências (absoluta e relativa) de cada ideia central (IC). Em seguida, os DSC e os gráficos dos IR.

Tabela 1- Ideias Centrais presentes nos Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) de professores da educação básica sobre a sua prática no período da pandemia pelo COVID-19, Rio de Janeiro, Brasil, 2020.

DSC	Frequência absoluta	Frequência relativa
Institucional	12	75%
Interpessoal	10	62%
Intrapessoal	8	50%

O somatório das frequências ultrapassa o total de professores, uma vez que o mesmo professor pode ter contribuído com o seu discurso em mais de uma ideia central.

.

Os três discursos formulados, a partir das ideias centrais, expressam as experiências de um sujeito coletivo e revelam suas opiniões sobre a sua práxis no período da pandemia pela COVID-19.

O primeiro DSC com maior frequência de respostas está ancorado na "dimensão institucional", na qual revela de forma contundente as condições e expectativas onde o trabalho docente é realizado (Quadro 3).

Quadro 3- Discurso do Sujeito Coletivo de professores da educação básica, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, acerca da sua práxis, no período da pandemia, ancorado na **dimensão institucional**, 2020.

Ideia Central	DSC	%
DIMENSÃO INSTITUCIONAL	A Secretaria de Educação exclui a possibilidade do aluno ingressar no curso superior. Uma realidade de abandono como as que as instituições públicas educacionais se encontram. Não atingimos 20% dos alunos devido à falta de recursos de internet por parte das famílias, o que impossibilita baixar vídeos, abrir links sugeridos. O acesso e a oferta de ensino se já era desigual, com a pandemia tornou-se ainda mais excludente ao aluno de baixa renda. Não há qualquer investimento em relação aos professores. Muitos dos docentes sequer têm um computador adequado para produzir os conteúdos necessários, muito menos estrutura para interagir em tempo real com seus alunos. Simplesmente "jogaram os docentes no mundo virtual e disseram: virem-se. Em um país em que se deseja uma educação de qualidade, recusam-se a investir nos educadores de forma efetiva, provendo-os de estrutura mínima, mais adequada, para exercerem o seu mister neste momento de interação virtual. Como esperar que os alunos deem conta da mesma carga de conteúdos antes ministrados nas aulas presenciais? Como esperar que os professores, que do dia para a noite, precisaram se reinventar, não cometam erros? Mensurar a quantidade de horas que estamos trabalhando é quase impossível, porque estamos numa situação que é muito difícil de se organizar. As aulas ao vivo ou as aulas gravadas, você acaba tendo que planejar mais, tendo que preparar slides, trazer material, fazer vídeos, preparar o ambiente que você vai produzir, se preocupar com a iluminação e com o áudio.	75

Fonte: do autor

Neste discurso coletivo, o sentimento de abandono que as instituições públicas de ensino se encontram e as dificuldades de acesso à internet parecem precarizar o ambiente de trabalho e estudo.

Sem qualquer capacidade de escolha e pegos de surpresa, os docentes da Educação Básica e pública, mesmo que de forma incipiente e com equipamentos precários, tentam fazer o seu melhor para preparar materiais alternativos e gravar suas videoaulas. Contudo, deve-se atentar para essa situação, haja vista o número expressivo de pesquisas as quais revelam que a precarização no ambiente de trabalho afeta notadamente o quadro de saúde dos professores (BRAGA, 2015; GOUVÊA, 2016; VELOSO; MILL, 2018; MOURA, et al, 2019).

O segundo discurso coletivo com maior frequência está ancorado na "dimensão interpessoal", na qual destaca a relação entre si dos professores e a relação dos professores com outros atores no processo de ensino e aprendizagem (Quadro 4).

Quadro 4- Discurso do Sujeito Coletivo de professores da educação básica, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, acerca da sua práxis, no período da pandemia, ancorado na **dimensão interpessoal**, 2020.

Ideia Central	DSC	%
DIMENSÃO INTERPESSOAL	Em termos de relação interpessoal, a gente é craque! A gente reinventa humanidade neles e nelas, quando os próprios pais já desacreditaram e "entregaram pra Deus". A gente assume a luta, a gente resiste, a gente faz acontecer. E sabe em que lugar a gente se fortalece? Na luta! Nossa Classe está desunida! Também nos impuseram essa e para eles é melhor que fique assim. Não queremos ser guerreiras e guerreiros, isso a gente deixa pra lá. A disparidade de classes ainda é mais latente, as desigualdades assolam de forma avassaladora. Mas, estamos trabalhando juntas pra fazer a educação continuar, pra reinventar a escola e ressignificar nossas ações como pessoa e como profissionais. Estamos aqui, vivas e unidas! E sabe o que mais incomoda? É que a gente não desiste. A gente teima, a gente persevera e não deixa a canoa virar.	62,5

Fonte: do autor.

Neste discurso coletivo, parece que o espírito de corpo emerge para reafirmar uma identidade coletiva frente às dificuldades impostas pela pandemia. Segundo o professor emérito da Universidade de Montpellier, Michel Miaille, "o espírito de corpo remete à ideia ou à constatação, pelo próprio jogo da metáfora que ele constitui, de que o corpo precisa de uma alma ou um espírito para poder existir socialmente" (MIAILLE, 2010, p.14). Assim, partindo desta premissa, parece que os professores necessitam dessa "relação simbiótica" para manterem-se unidos e continuarem existindo socialmente (PINA, 2017, n.p).

De acordo com Bourdieu (1989 apud CUNHA; HERING, 2012, p.251), este espírito de corpo é o que "... permite a cada um dos membros de um grupo integrado de participar do capital individualmente adquirido por todos os outros".

O terceiro e último discurso coletivo, com frequência maior que 50%, encontra-se ancorado na "dimensão intrapessoal", que expõe a capacidade do professor em se relacionar com suas próprias emoções e sentimentos (Quadro 5).

Quadro 5- Discurso do Sujeito Coletivo de professores da educação básica, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, acerca da sua práxis, no período da pandemia, ancorado na **dimensão intrapessoal**, 2020.

Ideia Central	DSC	%
DIMENSÃO INTRAPESSOAL	Nesse período de pandemia, eu tive que me familiarizar com várias tecnologias, até então eu não tinha conhecimento e de forma muito rápida precisava aprender. Não está fácil pra ninguém!!! E não é estar preparado ou não, é a mudança radical na rotina, a mexida na zona de conforto, é dar conta de ser profissional, mãe, pai, dona de casa, as perdas de amigos e parentes, entre tantos outros sentimentos e incertezas! Tive que ressignificar minhas ações como docente e como pessoa. Fui professora alfabetizadora e sei o quanto deve estar difícil lecionar on-line ou deixar as crianças sem nenhuma atividade. Enquanto professora, sinto-me impotente diante da situação. Preciso pedir ajuda ao meu filho para que eu possa colocar atividades na Plataforma, porque sei que é importante que eles façam alguma coisa. A experiência que tenho passado durante esses três meses de ensino a distância não tem sido uma das melhores. Nesse processo aparentemente infindável de adaptação, sinto que tem que haver mais compreensão da minha parte. Tudo está sendo novo para todos e confesso que me sinto um peixe fora d'água. Sinceramente não sei se conseguirei até o final dessa pandemia, falta pouco para me aposentar e tudo que preciso, neste momento, é me desligar de redes sociais, aulas on- line e reuniões virtuais a todo instante.	50

Fonte: do autor.

Nesta fala coletiva, os professores parecem dialogar sobre a sua própria posição de desconforto por não dominar as tecnologias, por não oferecer uma atividade escolar como gostariam e pelo acúmulo de papéis que precisam exercer ao mesmo tempo.

Percebe-se, então, que a inabilidade técnica-operacional, a qual culmina na improvisação na transposição das aulas presenciais em aulas remotas, assim como a dificuldade de superar questões socioemocionais, constituem a marca desse discurso coletivo. "Até porque, estes profissionais estão atravessando, em meio a essa pandemia, uma abrupta mudança no seu modelo adaptável de ensino e vida" (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p.258).

Até o momento, a técnica do DSC parece revelar um sujeito coletivo que, no período da pandemia, necessita improvisar em um ambiente em que as condições são

precárias. Entretanto, imbuído do espírito de corpo, tenta superar as dificuldades operacionais e transpor as barreiras socioemocionais.

Contudo, o que revela a técnica do índice de Representatividade?

A seguir, uma nova Tabela com os DSC acrescida dos IRG e a Figura com os gráficos de dispersão dos professores em relação às suas Densidades Léxicas Individuais (DLI) ou Índices de Representatividade Individual.

Tabela 2 - Ideias Centrais presentes nos Discursos do Sujeito Coletivo (DSC), frequências e o Índice de Representatividade do Grupo (IRG), por professores da Educação Básica sobre a sua prática, no período da pandemia pelo COVID-19, RJ, Brasil, 2020.

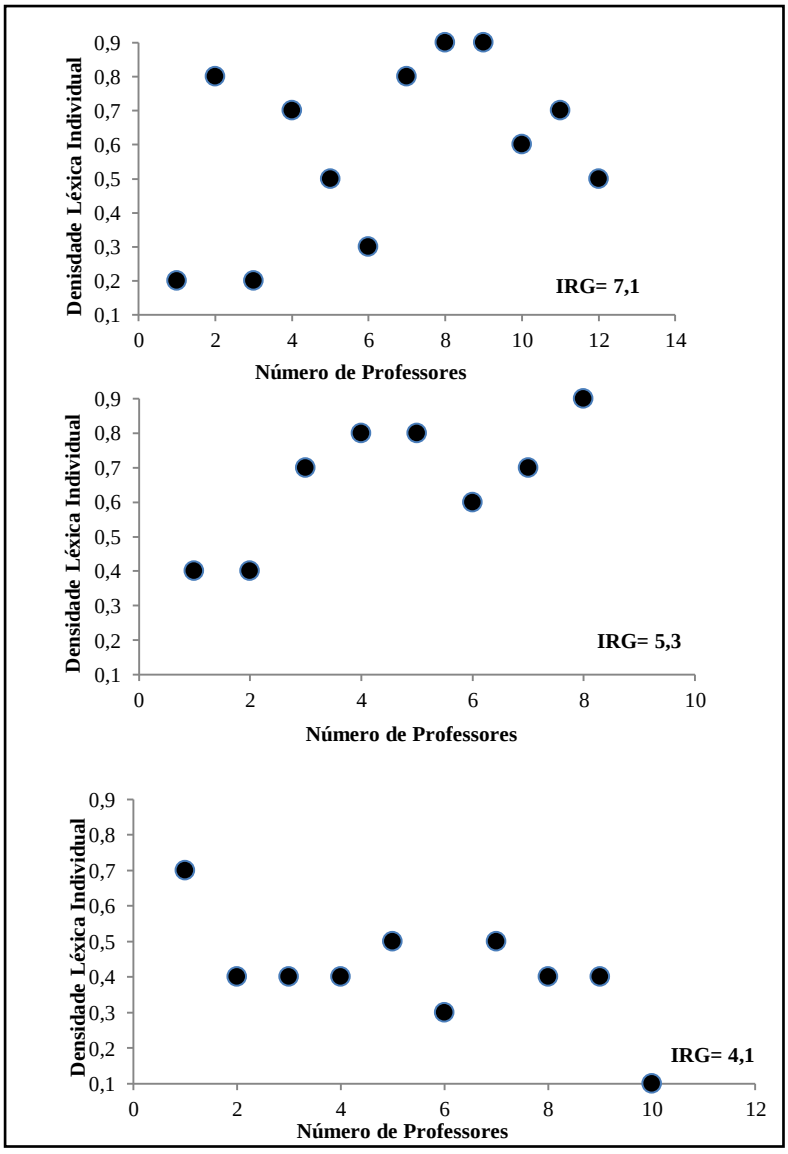
DSC	Frequência absoluta [a]	Frequência relativa [b]	IRG [c]
Institucional	12	75%	7,1
Interpessoal	10	62%	4,1
Intrapessoal	8	50%	5,3

a) Número de professores que contribuíram para o DSC; b) Percentual relativo ao grupo amostral de professores; c) Somatório das Densidades Léxicas Individuais.

Pela análise da Tabela 2, constata-se que, embora a "dimensão intrapessoal" tenha sido citada por 50% dos professores participantes, tal temática emerge como a mais representativa (IRG=5,3) quando comparada aos 62% dos professores que emprestaram os seus discursos à "dimensão interpessoal" (IRG=4,1).

A Figura 2 apresenta a distribuição das DLI para cada dimensão ou temática pelos professores da Educação Básica.

Figura 2 - Densidades Léxicas Individuais (DLI) referentes às Ideias Centrais ancoradas nos Discursos do Sujeito Coletivo de professores da Educação Básica no período da pandemia por COVID-19, RJ, Brasil, 2020.



Fonte: do autor.

Analisando a Figura 2, percebe-se que alguns professores, em cada temática, falaram mais do que a média do IRG, significando que, para estes professores, tais temáticas possuem maior relevância.

A técnica do IR confirma a "dimensão institucional" como discurso coletivo de maior representatividade, porém reconhece que a "dimensão intrapessoal" é mais representativa que a "dimensão interpessoal". Neste intento, o IR parece revelar uma representação social discursiva de professores que tenta superar a precarização e as suas dificuldades operacionais e emocionais por meio do esforço coletivo.

Posto isso, ao que tudo indica, promover periodicamente encontros virtuais para trocas de saberes, identificar oportunidades nas adversidades e fornecer uma atmosfera acolhedora parece ter sido uma possibilidade encontrada entre os professores desta pesquisa no enfrentamento da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo das Representações Sociais Discursivas dos professores desta pesquisa aponta para o desgaste emocional em função da precarização e a improvisação na transposição das atividades presenciais em remotas.

A falta de domínio dos professores na utilização das TIC e a exclusão digital dos estudantes geram um desconforto coletivo, salvaguardando o espírito de corpo como anteparo ao distanciamento social.

Esta sensação de estar distante, mas não estar só, faz recordar de um provérbio africano que diz “se quiser ir rápido, vá sozinho. Se quiser ir longe, vá acompanhado”. Esta pandemia tem mostrado exatamente isso: a importância de desacelerar e juntos alcançarmos, em profundidade, lugares ignorados.

Retomando a inabilidade operacional e técnica dos professores com as TIC, importante repensar em uma formação inicial e continuada que possa capacitá-los na inserção de tais ferramentas a sua prática pedagógica, indo ao encontro do artigo 67da LDB/96, o qual elenca “que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação, assegurando, entre outras coisas, o aperfeiçoamento profissional” (BRASIL, 1996). Importante também que as universidades estejam preparadas para darem este suporte.

No que tange à exclusão digital dos estudantes, não é mais concebível que, em pleno Século XXI, não existam políticas públicas que fomentem a informática na educação e promovam a inclusão digital e social. Não é mais uma questão de boa vontade e de mera plataforma política, é um dever inquestionável.

Mesmo sendo um estudo de caso e, por isso, não tendo a intenção de ser generalizável, gostaria de finalizar pensando o quanto este artigo possa contribuir para reformular práticas e políticas educativas no sentido de promover uma educação a distância ou híbrida de qualidade, comprometida com o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e profissionais, em que os atores do processo ensino-aprendizagem possam se desenvolver como um todo, sem precarização, sem improvisação, mas sempre com o espírito de corpo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Pratiques Sociales et Representations**. Paris: Presses Universitaires de France. p.1-32, 1994.

ALVES, Lyon. 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/8777/3998. Acesso: 03 maio 2020.

BERTAUX, D. L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, v. LXIX, n.10, 1980, p.197-225. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/40689912?seq=1. Acesso: 10 maio 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

BRAGA, Dayeny Karyne Cordeiro Sabino. **Precarização do trabalho e seus impactos na saúde do trabalhador: os professores substitutos da UFES**. 2015. 183 f. Vitória: Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8762/1/tese_9239_Dayeny%20Karyne%20C.%20S.%20Braga.pdf. Acesso: 29 julho 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 20 abril 2020.

COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1977. [S.l.: s.n.].

CUNHA, Maria Amália de Almeida; HERING, Fábio Adriano. Com o Martelo e com o Espírito: ciência prática, reprodução das elites e espírito de corpo na Escola de Minas de Ouro Preto. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 4, n. 8, dez, 2012. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10483. Acesso: 05 junho 2020.

FERNANDES, Verónica; SILVA, Isabel; MENESES, Rute. Adaptação académica em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos: O papel da auto-eficácia. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 16, n.2, dez, 2012.
Disponível em: https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/28294?locale=en. Acesso: 11 maio 2020.

FORESTO-DEL COL, Denise Rossi; REAL, Ana Caroline Pereira; LUPATINI, Isadora Maria. Síndrome de Burnout em professores do Ensino Fundamental de uma escola pública. **Revista Funec Científica – Multidisciplinar**, Santa Fé do Sul (SP), v.7, n.9, jan./dez. 2018.
Disponível em: https://seer.unifunec.edu.br/index.php/rfc/article/view/3354. Acesso: 22 maio 2020.

GONZAGA, Luciano Luz; LANNES, Denise. O peso da eficiência no cumprimento das metas revelado nas representações sociais discursivas de gestores escolares. In: **Anais VI CONEDU**... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61544. Acesso: 10 junho 2020.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. As condições de trabalho e o adoecimento
de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, out-dez, 2016.
Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v40n111/0103-1104-sdeb-40-111-0206.pdf. Acesso: 27 julho 2020.

JODELET, Denise. **Interconnections between social representations and intervention Social Representations in the 'Social Arena'**. London: Routledge, 2012.

JODELET, Denise. Representações sociais; um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciências e Saúde Coletiva**, v.14, n. 4, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232009000400025&script=sci_arttext. Acesso: 10 junho 2020.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de Representação Social: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala o que fala. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.10, n.20, p. 517-524, 2006. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141432832006000200017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 10 junho 2020.

MIAILLE, Michel. Predisposições ao espírito de corpo: os candidatos ao concurso da magistratura. **Revista Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 12, jul, 2010.
Disponível em: https://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/06/12_2_miaille2.pdf. Acesso: 20 maio 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **The phenomenon of social representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Juliana da Silva; RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; CASTRO NETA, Abília Ana de; NUNES, Claudio Pinto. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v.19, n.40, p.01-17, jan/abr. 2019.
Disponível em: http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242. Acesso: 20 maio 2020.

PEREIRA, Éliton; VASCONCELOS, Miriã. O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. **Música Hodie**, v.7, n.1, 2007. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/1763/12192. Acesso: 20 maio 2020.

PINA, Rodolfo Tristão. **O espírito de corpo dos militares**. 2017. Disponível em: http://eblog.eb.mil.br/index.php/menu-easyblog/o-espirito-de-corpo-dos-militares.html. Acesso: 14 julho 2020.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19. **Rev. Cient. Schola**, v. 6, n. 1, Julho, 2020. Disponível em: http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf. Acesso: 29 julho 2020.

SÁ, Celso Pereira de. O conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social** (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense. 1995

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. p. 3-15, maio, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoio. Acesso em: 19 junho 2020.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões. **Gestão & Tecnologia**, n. 1, Ed. 30, Jan/Jun, 2020. Disponível em: http://faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52. Acesso: 15 julho 2020.

SOARES, Adriana Benevides; SOUZA, Marisangela Siqueira de; MEDEIROS, Humberto Cláudio Passeri; MONTEIRO, Marcia Cristina; MAIA, Fátima Almeida; BARROS, Roberta de Souza Nogueira. Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão** 2019 v. 39, p. 1-13, 2019. Disponível em: :https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932019000100117&script=sci_arttext. Acesso: 20 maio 2020.

SPARCK-JONES, Karen; WALKER, Sheila; ROBERTSON, Stephen. A Probabilistic Model of Information Retrieval: Development and Comparative Experiments – Part 1 and 2. **Information Processing and Management**, v. 36, n. 6, 1997. p. 779-840. Disponível em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.134.6108. Acesso: 11 junho 2020.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Precarização do trabalho docente na educação a distância: uma análise sobre o sistema universidade aberta do Brasil. In: **Anais CIET: EnPED – Educação e Tecnologias: Docência e mediação pedagógica**, 26/06 a 13/07 de 2018. Santa Catarina, Brasil. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/141. Acesso: 22 junho 2020.

VELLOSO, A. **Representações Sociais e a construção da Identidade Profissional de Professor**, 2009. 312 f. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp121056.pdf. Acesso: 29 abril 2020.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Loide Leite Aragão Pinto [1]
Janaína Moreira Pacheco de Souza [2]

RESUMO

O diálogo neste trabalho é construído a partir do artigo *Ainda suspira a última flor do Lácio* (COSTA, VESCOVI, 2015), cujo tom nostálgico versa sobre o uso e ensino da Língua Portuguesa a partir de uma única variedade linguística e da fruição literária dentro de um aspecto estético. Esse discurso reforça a fraca tese de abandono do ensino clássico da língua e morte do Português Padrão (BAGNO, 2003, 2010). O objetivo deste trabalho é trazer algumas reflexões sobre o modo atual de publicação científica, diante de novos paradigmas e formas de se fazer ciência (Kuhn, 1998), e a postura de trabalho do pesquisador em sua produção científica (PINTO, 1979), Desse modo, a crítica paira sobre o cuidado que o pesquisador precisa ter, principalmente na área da linguagem, de não extrapolar os limites estabelecidos pelo gênero artigo científico, instrumento convencionado pelo universo científico que se propõe a tratar de questões verdadeiramente científicas (LAKATOS, MARCONI, 2003). A abordagem metodológica é de cunho teórico-conceitual e busca agregar ideias ao campo da linguagem, da produção de conhecimento e do preconceito linguístico. Dessa forma, procura-se demostrar que um discurso científico sobre o ensino da língua deve ser elaborado de forma coerente e construído dentro dos limites esperados para um trabalho que se propõe a discutir fatos, de modo a alcançar a verdade máxima possível (PINTO, 1979), e fortalecer o campo da produção acadêmica.

Palavras-chave: Produção de Conhecimento, Preconceito Linguístico, Variedade Linguística.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é promover uma reflexão crítica em torno da produção científica e os limites de uso do gênero artigo científico, instrumento este convencionado pelo universo científico para tratar de questões verdadeiramente científicas (LAKATOS, MARCONI, 2003). O modo atual de fazer ciência no sistema capitalista (PINTO, 1979) requer do pesquisador uma postura de trabalho que leva se

[1] Mestre pelo Program de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de aneiro - UERJ, loide_aragao@yahoo.com.br;
[2] Doutora pelo Program de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de aneiro - UERJ, janamoreira91@gmail.com.

não mais à verdade absoluta, à máxima verdade possível, compromisso do cientista com a sociedade, cuja complexidade se ampliar diante dos novos paradigmas científicos (KUHN, 1998).

Como material exemplificativo, discutiremos alguns pontos controversos trazidos pelo artigo "Ainda suspira a última flor do Lácio" (COSTA, VESCOVI, 2015), o qual imbrica uma boa análise filológica da Língua Portuguesa com momentos de crítica reducionista e preconceituosa do modo de ensino da língua Portuguesa e da literatura na atualidade brasileira. O tema inspirador da obra provém do poeta Olavo Bilac, em seus versos de "A última flor do Lácio", publicado na Revista Internacional de Filologia Caplletra, na primavera de 2015, traz um bom panorama da trajetória das línguas ibero-românicas, português, galego, espanhol e catalão, utilizando como fonte poemas medievais.

O referido trabalho, contudo se perde em um discurso pautado na valorização de um modelo de cultura e estética da Língua Portuguesa, baseada principalmente em questões ideológicas e de apreciação estética dos autores, reduzidos somente a uma variedade linguística e um fazer literário, em detrimento da realidade multifacetada que a língua possui. Esse Discurso reforça tanto a tese de abandono do ensino clássico da língua, como a de morte do Português Padrão (BAGNO, 2010).

A abordagem metodológica é de cunho teórico-conceitual e busca agregar ideias ao campo da linguagem e da produção de conhecimento. Ao final desta reflexão, procuraremos demostrar que um discurso científico pautado que se proponha a discutir o ensino da língua dever ser elaborado de forma coerente e construído entre fronteiras (HALL, 2006). Tal atitude coerente valorizaria tanto as belezas contidas nos poemas de Olavo Bilac, quanto nos versos de Patativa do Assaré, os quais nos permite entender que toda "flor é bela", toda variedade linguística é expressão da cultura (BRUNER, 2001) de um grupo social e toda forma de arte é valorosa, uma vez que essa perspectiva valoriza os direitos humanos e um ensino que abarque a todos.

METODOLOGIA

A Publicação de artigos acadêmicos ganhou destaque na divulgação de conhecimento e aproximou a mesma do público geral, principalmente com as novas tecnologias da informação. Um dos objetivos do artigo científico é "oferecer soluções

para questões controvertidas" (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 260). Sua estrutura segue uma forma mais ou menos padronizada e gera uma expectativa de coerência crítica sobre o tema. Os artigos "apresentam o resultado de estudos ou pesquisas e distinguem-se dos diferentes tipos de trabalhos científicos pela sua reduzida dimensão e conteúdo" (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 259).

A publicação científica ganhou força e viu seu alcance de atuação ampliar. Junto com o aumento das possibilidades de publicações, cujo "tipo de trabalho proporciona não só a ampliação de conhecimentos como também a compreensão de certas questões" (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 259), vieram as questões relacionadas ao tipo de conhecimento produzido na academia e sua validade científica. Outro debate que ganhou contornos no mundo em torno das publicações gira em torno do mal-estar, gerado pelo fetiche do artigo enquanto mercadoria:

> No modo de produção capitalista, há um empuxo irresistível na conversão de todos os objetos e atividades úteis ao homem (sejam úteis ao estômago ou a fantasia, repetimos) em mercadoria. O que, na prática, significa que todos os objetos (ou atividades) tenderão a ser produzidos (ou desempenhadas) para serem mercadejados. Sob o capitalismo, em última instância, o valor de uso de um objeto é precisamente o seu valor de troca. Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas, e o próprio conhecimento científico sofre um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca. O conhecimento científico, nessa perspectiva, só tem valor se tem valor de troca, se é conversível em outra mercadoria, se pode ser mercantilizado. (TREIN, RODRIGUES, 2011, p 776)

Nesse sentido a academia se debate entre "duas perspectivas, na produção do conhecimento: de um lado, o valor socialmente útil e transformador; de outro lado, o valor de troca mercantil e, portanto, conformado à lógica dominante." (TREIN, RODRIGUES, 2011, p 787). Como podemos observar são múltiplos os desafios pelos quais passam atualmente os pesquisadores na formulação e divulgação da "verdade máxima possível". Os novos produtores de conhecimento, pelo papel que desempenham na sociedade, precisam evitar se perderem nos discursos ditos verdadeiros que povoam seu meio social e saber distinguir, a partir de uma análise rigorosa dos fatos, quais conceitos são coerentes ao universo científico e quais servem

apenas para manutenção dos valores apregoados pelos grupos em manutenção no poder e exclusão dos demais grupos.

A fragmentação da verdade e das metodologias tem permitido cada vez mais diferentes leituras do contexto sócio educacional no país. Se por um lado isto é bom, pois amplia o leque informações, por outro gera um conflito na construção de verdades científicas compartilhadas. O que exige do pesquisador um postura responsável na produção de conhecimento de modo a promover discursos coerentes e permitir uma compreensão da complexidade do mundo, dos discursos em torno da língua e da linguagem, da produção poética, do fazer estético, de forma ampla e clarificada.

Mais do qume nunca, a produção acadêmica se vê na balança do julgamento do pesquisador, que precisar definir e separar os elementos que se aglutinam para formar conceitos e preposições coerentes ao mundo científico, seus parâmetros, dados e fatos. O caminho percorrido pelo autor ao organizar seu texto cientifico, precisa estar à cima da burocracia e da convenção de publicações e se amparar no compromisso máximo com a verdade a ser propagada.

Na primavera de 2015, Costa e Vescovi publicam na Revista Caplletra a obra Ainda suspira a última flor do Lácio? O texto teve como epígrafe o poema de Olavo Bilac - Língua Portuguesa, cujos primeiros versos dão título ao trabalho. A introdução é carregada de saudosismo de uma Língua Portuguesa, que, segundo os autores, não se vê mais ensinar. Para os autores, essa língua se vê abafada pelas variedades linguísticas mais populares, muito em consequência do "caos linguístico-gramatical tão sonhado e apregoado por Paulo Freire (1921-1997), maldito pedagogo do apocalipse" (COSTA, VESCOVI, 2015, p. 30).

REFERENCIAL TEÓRICO

No início do seu livro A estrutura das revoluções científicas, Kuhn questiona e procura mostrar ao longo do texto que a concepção de revolução científica apresentada nos manuais acadêmicos, vista como algo evolutivo e contínuo, é equivocada. Foi ao longo de seu trabalho como historiador, que Kunh percebeu que foram nas rupturas que a ciência amadureceu. Segundo o referido autor, "As revoluções científicas são os complementos desintegradores da tradição à qual a atividade de ciência normal está ligada" (1998, p. 25). Esses complementos são os paradigmas, que se classificam como

“as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1998, p. 13), Nesse sentido, a ciência se divide em dois momentos. Uma denominada de ciência normal, como vimos pontualmente, e outra de ciência revolucionária. Sendo ambos os momentos circunscritos da mesma abordagem científica. Há ainda a primeira fase denominada de ciência imatura. Para deixar claro seu enfoque, Kunh (1998), tomou como exemplo a Óptica Física e acrescentou:

> [...] qualquer um que examine uma amostra da Óptica Física anterior a Newton poderá perfeitamente concluir que, embora os estudiosos dessa área fossem cientistas, o resultado líquido de suas atividades foi algo menos que ciência. Por não ser obrigado a assumir um corpo qualquer de crenças comuns, cada autor de Ótica Física sentia-se forçado a construir novamente seu campo de estudos desde os fundamentos. A escolha das observações e experiências que sustentavam tal reconstrução era relativamente livre. Não havia qualquer conjunto-padrão de métodos ou de fenômenos que todos os estudiosos da Óptica se sentissem forçados a empregar e explicar. (KUNH, 1998, p. 33)

O problema apontado por Kuhn está no fato de que essa ausência paradigmática exige do pesquisador um trabalho maior, pois este terá que construir seu campo de estudo começando pelos primeiros princípios, justificando o uso de cada conceito empregado para deixar claro como chegou aquele resultado. São os desafios desse primeiro momento do estabelecimento de uma ciência. O estabelecimento de paradigmas fornecerá as bases para o fortalecimento das ciências normais e seus pares envolvidos irão se debruçar sobre o estudo amplo e detalhado desse novo paradigma. O autor acrescenta que é isto que:

> [...] que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde. Uma vez que ali o estudante reúne-se a homens que aprenderam as bases de seu campo de estudo a partir dos mesmos modelos concretos, sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais. (KUHN, 1998. p. 30)

As bases científicas estarão apoiadas mais no esclarecimento e na compreensão dos paradigmas, reforçados pelo corpo de cientista presentes naquele grupo, que no questionamento do mesmo. O desenvolvimento da pesquisa científica no cenário contemporâneo conta com trabalhadores científicos que precisam lidar com uma

complexidade de conhecimento, em um mundo de trabalho cada vez mais fragmentado, que dificultam a leitura clara do mundo. Segundo Pinto (1979), um dos deveres do cientista é o cuidado com a produção do conhecimento e difusão dos saberes, principalmente diante de uma realidade que tem fragmentado cada vez mais o conhecimento. Pinto (1979) alerta para o fato de que os pesquisadores devem ter em mente a noção de que:

Para o autor, a consciência crítica, sabendo que a verdade não se reduz a um resultado fixo, mas constitui um processo de racionalização crescente da percepção pela consciência, em virtude de seu contato com a racionalidade do mundo, vive o drama da instabilidade de todo saber particular, concreto. Como pela imaginação pode sobrevoar fronteiras da realidade, fácil lhe é perder-se em especulações, e fabricar conceitos que julga dever apresentar com a qualidade de antecipações provenientes do próprio talento.

Como produtor de conhecimento, todo cientista tem um compromisso com o que proclama como verdade. Suas ideias ganham força na sociedade e podem tanto promover reflexão crítica, como servir de argumento frouxo para os diversos grupos em disputa social pelo controle de poder no país. Quando o discurso científico está claramente permeado da crítica ideológica, o que temos em vez de reflexão é apropriação e produção acrítica dessas ideias, uma vez que a mesma entra no cenário social, não como elemento de "verdade máxima possível" (PINTO, 1979, p.507), mas como discurso ideológico barato de fácil aceitação por ir ao encontro do pensamento simplista que reforça o preconceito, em vez de desvendá-lo.

A importância dessa crítica está no fato de chamar a responsabilidade do cientista para o discurso que ele compartilha na sociedade e para o modo como ele produz esse conhecimento para si. Um texto, ao ser organizado, reflete o conhecimento de mundo do autor e se "organiza a partir de condições específicas dentro de cada uma das esferas da atividade humana" (BAKTHIN, 2000, p.279). Se um texto não foge das marcas sociais, ideológicas, este por sua vez precisa atuar dentro dos limites de seu gênero textual. O autor tem uma responsabilidade sobre o que produz e deveria, a partir desse pressuposto, estar atento para contribuir com produções que acrescentassem conhecimento sobre o mundo, e não simplificasse o problema, de forma reducionista e falaciosa. Para Pinto (1979):

> A responsabilidade social do pesquisador deve levá-lo ao cultivo do pensar crítico por duplo motivo: para não se deixar enganar,

> pelos “ídolos” do seu tempo, no sentido em que bacon os apontou, e que seriam imensamente prejudiciais ao êxito do trabalho pessoal; e para não se tornar porta-voz de concepções equivocadas que se difundirão na sociedade, e irão constituir um peso morto contrariando o progresso das ideias culturais vigentes, prejudicando os pesquisadores contemporâneos e os vindouros. (PINTO, 1979, p.514)

Esta postura exigiria dos diferentes produtores de ciência uma constante crítica de suas bases éticas, filosóficas e morais. O problema do discurso frouxo ideológico disfarçado de discurso científico está em como essas ideias são propagadas no meio social. Cada um prestará conta para a sociedade e para a história do que produz. Uma instrumento de comunicação científica usado para fins outros que não a busca da “verdade máxima possível”, só poderá ser criticado se o corpo social para quem essa produção é voltada for capaz de reconhecer suas falácias. Daí a importância de não só produzir um corpo científico responsável pela verdade que dissemina, mas um corpo social que seja capaz de interpretar esse conhecimento e evitar o “enfeudamento dos cientistas ao conhecimento produzido nas nações culturalmente poderosas” (PINTO, 1979, p.296):

A ciência do pesquisador alienado poderá ser relativamente valiosa e dar-lhe merecido renome pessoal, mas não se constitui direta e intencionalmente em fator de transformação da realidade nacional. Apenas indiretamente contribuirá para isso, e por efeitos tópicos, enquanto de fato, pela consciência alienada, estará, sem o querer, prolongando o processo de dominação, responsável pelo atraso de que ele próprio, como cientista e todo o seu povo, enquanto massa condenada à privação da cultura superior, são vítimas (PINTO, 1979, p.298).

Pinto (1979) dedica todo o capítulo XXI de seu livro “Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica” para discutir o papel do cientista na produção do conhecimento e ressalta que se hoje já não podemos falar em verdades universais, que se faça um esforço pela “verdade máxima possível”, dando as proposições científicas o devido tratamento histórico (p.507). Procuramos ressaltar o cuidado que o pesquisador deve ter com a produção de conhecimento que difunde na sociedade, uma vez que a apropriação desse conhecimento de forma ingênua pelo corpo social, ao invés de ajudar na compreensão da complexidade social e da realidade do mundo, pode aprofundar o abismo do preconceito e dos demais problemas sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Costa e Vescovi (2015), em seu artigo ressaltam que a falta de fruição da literatura clássica é parte da atual da política de aprendizagem que valoriza a cultura do aluno. No fechamento do texto, os autores, retomam o tom saudosista e iniciam a conclusão destacando que:

> No Brasil moderno, o amor à palavra praticamente desapareceu. Os experimentos sociais propostos pela filosofia pedagógica construtivista, principalmente a partir da década de 70, principalmente a partir do sucesso da Pedagogia do Oprimido (1970), resultaram em um analfabetismo funcional que beira as raias da demência. Incapazes de apreciar os clássicos, impossibilitados de sorver as suaves filigranas da alta cultura, os professores recém-egressos das universidades mal sabem conjugar verbos. Apáticos, sequer anseiam. Vocabulário? Para quê? As palavras belas, desditosas, se transformaram em opressoras das «classes populares». (COSTA, VESCOVI, 2015, p.51)

O discurso ideológico aparece no texto como argumento para um saudosismo de uma língua que não se reconhece mutante e flexível. O argumento preconceituoso procura ganhar força no discurso científico. Ao longo da análise da obra de Costa e Vescovi, observamos em diversos momentos especulações sobre os fenômenos e realidades pautadas no ensino da língua portuguesa a partir de argumentos frágeis acompanhados de apresentações de dados concretos e análises condizentes, dando lugar ao reforço do discurso preconceituoso sobre a realidade linguística no Brasil. Todavia, ao se posicionarem contra uma realidade linguística do Brasil, durante a análise, e, se voltarem para uma produção estética da cultura de uma literatura idealizada e compartilhada por grupos distintos, os autores deixam de lado o fazer científico para dar lugar a um posicionamento ideológico sobre o que venha a ser uma língua de prestígio e a potência artística de uma determinada produção literária.

É nítido o potencial acadêmico que os autores demonstram durante a análise que fazem no corpo do texto, sobre o desenvolvimento das línguas ibero-românicas,

apresentando reflexões importantes de poemas medievais. Contudo, ao analisarmos as primeiras páginas do texto de Costa e Vescovi, observamos que houve uma exaltação por um tipo de cultura e produção artística da língua, que não reconhece que a multiplicidade da cultura do povo brasileiro. A produção literária idealizada na passagem da Monarquia para a República, que corresponde mais ou menos ao período de produção do Parnasianismo, é restrita a uma parcela pequena da população brasileira. De acordo com Veiga (2007), o Brasil nesse período tinha uma população de 14 milhões, sendo que 85% dessa parcela eram de analfabetos. Logo, nosso país era composto de uma ínfima parcela de 15% de alfabetizados, ou seja, de pessoas letradas que produziam conhecimento na Língua Portuguesa de prestígio.

Podemos observar que os livros didáticos de Literatura, como o de Abaurre, Abaurre e Pontara (2013), citam apenas quatro autores como destaques na produção Parnasiana brasileira: Olavo Bilac, Raimundo Correia, Alberto de Oliveira e Vicente de Carvalho. Os três primeiros eram oriundos de famílias abastadas e tiveram acesso aos estudos universitários e à produção de conhecimento prestigiada pela escola europeia e classicista. Contudo, é interessante pontuar que muito do sucesso dos textos de Olavo Bilac junto ao púbico, ao contrário do que possa parecer, não se dava porque a elite brasileira da época buscava textos profundos, mas porque, estes brasileiros medianos, segundo Nestor Victor (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, 2013, p.165), dedicavam-se a leitura de textos ligeiros e revistas leves. Aos que não sabiam ler e pertenciam à classe dominante, a fruição se dava pela escuta dos poemas nos cafés e livrarias. A tão exaltada flor do Lácio era apreciada por poucos que podiam tocar-lhe, ver suas pétalas e sentir seu cheiro.

Logo, procuramos demonstrar até aqui que o discurso produzido por Costa e Vescovi (2015) está carregado de argumentos frágeis que têm como interesse preservar a visão e a cultura prestigiada pela elite nacional. Ao se posicionarem de forma saudosa sobre o passado de uma Língua Portuguesa idealizada, os autores desconsideram a realidade do processo histórico e social no Brasil. Portanto, o artigo, que deveria se basear em fatos e dados objetivos da realidade linguística e cultura como a nossa, passou a atuar como instrumento ideológico de poder. Houve uma intenção dos autores de respaldar suas opiniões frouxas e ideológicas, usando o artigo como meio.

Nossa crítica ao trabalho de Costa e Vescovi (2015) foca na fragilidade dos argumentos pautados por eles em conjecturas frouxas e vagas do senso comum,

baseados em um modelo de ensino conversador que valoriza um único modelo de fazer poético e de uso de língua. Isto acaba não reconhecendo a "verdadeira diversidade do portguêss falado no Brasil" (BAGNO, 2003, p. 15), que em vem desde sua colonização. Ao exaltar o desejo e o saudosismo por uma Língua Portuguesa que basicamente se configurou por uma ínfima parcela da elite brasileira na passagem do século XIX para século XX, usam como argumento antagônico um desprezo pela realidade plurilinguística atual do Brasil e passam a reforçar um tipo de conhecimento que reforça preconceitos e o difuso senso comum.

Contudo, crescendo isolada, em um habitat artificial, a Flor do Lácio cresceu limitada nos espaços de produção de textos oficiais brasileiros e dos grupos sociais que tinham acesso á seus frutos. Já a língua do povo cresceu livre na expressão de sua cultura, seus desejos e organização social. Enquanto se priorizava o desenvolvimento dessa única flor, brotavam, aquém da vontade da elite, aos arredores das cidades, nas matas e campos brasileiros, belas e diferentes flores, em meio à nossa plural vida social.

A educação da época, que não reconhecia outra forma de expressão que não o português clássico, bania das escolas qualquer flor trazida de fora dos ambientes de prestígio pelos aprendizes. Foi assim que, tanto o ensino como a aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil se desenvolveram, desconsiderando toda e qualquer variedade linguística que não estivesse em conformidade com as regras e estilos da norma culta da língua portuguesa. Os modernistas abraçaram a causa do Brasil popular, que estava presente entre a arte erudita e as expressões culturais coletivas, as quais deixaram claro que poesia e arte se faziam com flores e pedras, "É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio." (ANDRADE, 1978, p. 16).

As lutas dos movimentos sociais no Brasil e no mundo permitiram não só colocar o cidadão na escola, mas reconhecer o valor do seu conhecimento empírico, sua cultura sua língua. Enquanto a solitária Flor do Lácio crescia solitária e se isolou em sua estufa de cristal, milhares de outras flores brotaram em nossa diversificada cultura brasileira. A língua falada pelo povo ganhou força e se propagou pela literatura, teatro, televisão, rádio e pelas diferentes formas de manifestação cultural. Sua beleza poética foi cantada, narrada e declamada. Em cada canto mais flores enraizaram e mostraram suas cores. Hoje, já não há que se falar somente da Flor do Lácio, mas de todas as variedades de orquídeas, margaridas, alecrins que germinaram e germinam em um país tropical como o nosso.

A beleza da arte está não na composição material da flor, mas na potência de expressividade que lega ao mundo e na mensagem que consegue transmitir. Assim, tanto a norma culta, quanto a variedade linguística mais popular da Língua Portuguesa há potencial para a *performance* estética.

> Você é munto ditoso,
> Sabe lê, sabe escrevê,
> Pois vá cantando o seu gozo,
> Que eu canto meu padecê.
> Inquanto a felicidade
> Você canta na cidade,
> Cá no sertão eu infrento
> A fome, a dô e a misera.
> Pra sê poeta divera,
> Precisa tê sofrimento.
> Sua rima, inda que seja
> Bordada de prata e de oro,
> Para a gente sertaneja
> É perdido este tesôro.
> Com o seu verso bem feito,
> Não canta o sertão dereito,
> Porque você não conhece
> Nossa vida aperreada.
> E a dô só é bem cantada,
> Cantada por quem padece. (ASSARÉ, 1992, p.25-29)

A sociedade precisa entender que há a necessidade de um novo tipo de postura diante de sua realidade multifacetada. O ensino-aprendizagem para os novos seres de direito precisa considerar a cultura e a língua dessas pessoas e, ao mesmo tempo, habilitados com a capacidade de "aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas" (HALL, 2006 p.88-89). O ensino da língua e da literatura está no meio do caminho, negociando entre o "direito de ser do aluno e o direito de vir a ser" (PINTO, 2017, p. 52). Esse negociar possibilita um cruzamento de vivências entre a flor do Lácio e o pequeno alecrim dourado do campo que germinem em novas flores:

> Bate outra vez
> Com esperanças o meu coração
> Pois já vai terminando o verão enfim
>
> Volto ao jardim
> Com a certeza que devo chorar
> Pois bem sei que não queres voltar para mim

Queixo-me às rosas, mas que bobagem
As rosas não falam
Simplesmente as rosas exalam
O perfume que roubam de ti, ai...

Devias vir
Para ver os meus olhos tristonhos
E, quem sabe, sonhar os meus sonhos
por fim. (CARTOLA, 1976)

Nos versos de Cartola temos este entrecruzar de culturas que no confronto não se eliminaram, mas produziram uma beleza poética singular. A linguagem simples do povo, não impossibilita uma boa produção poética. Muito da crítica negativa em torno da variedade linguística do aluno reside no preconceito e no fechamento de algumas ciências para com esta variedade. O conjunto de Direitos Humanos com os quais lidamos hoje encara um problema fundamental, não "tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los." (BOBBIO, 2004 p.18).

O novo mote do ensino de língua portuguesa dialoga com diferentes vertentes do saber, tanto da dimensão do direito, quanto da ciência e da cultura. Com isso, a nova dimensão de cidadania defendida na contemporaneidade precisa pensar em uma proposta de ensino dinâmica, transdisciplinar e em processo, que dialogue com todo esse amalgamar de preceitos. (PINTO, 2017, p.51)

Hoje, cada vez mais, a população tem acesso ao conhecimento produzido científica e filosoficamente, o que demonstra o não afastamento do povo da Literatura, mas uma aproximação, o que vem na contramão dos argumentos defendidos por Costa e Vescovi (2015). Ainda que a língua de prestígio ensinada na escola esteja em consonância com a norma culta da Língua Portuguesa, já não é possível matar as diferentes variedades linguísticas proferidas por nossas alegres crianças, visto que respeitar a origem social do aluno não é um discurso defendido por Paulo Freire, mas um direito estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi ratificado pelo Brasil pelo Decreto-lei nº.7.935, em 21 de setembro de 1945:

> Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
> Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma,

> religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
> 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (ONU, 1948)

Valorizar a cultura do aluno não é um favor, é um dever. Contudo, a valorização de uma cultura não é necessariamente o abandono de outra, seu desprezo ou ódio. O cenário pós-moderno precisa ser visto como uma porta aberta para o diálogo. Promover a apreciação do diferente em todos os aspectos da sociedade e nele a língua e a literatura é o grande desafio.

Nada está "isento de cultura", mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos de sua cultura. É a interação entre eles que confere um toque comunal ao pensamento individual e impõe certa riqueza imprevisível na forma de vida de qualquer cultura, pensamento ou sentimento (BRUNER, 2001).

Desse modo, ressalta-se a importância do se discutir educação em todos os campos do saber, contudo, é preciso ficar atento para não simplificar nem generalizar o tema, principalmente em um país de dimensões continentais como o nosso, cuja diversidade é uma realidade complexa e difusa espraiada nos diferentes campos socioculturais a espera de encontros, trocas, entrecruzamentos (HALL, 2006). Nossa luta enquanto educadoras é justificar o ensino no/pelos direitos humanos, não para limitar os diferentes e as diferenças, mas para na promover o ensino das letras e das artes pela essência do que somos e do que podemos vir a ser/ter de Humanidade. É preciso, como afirma Bilac, abrir as janelas para ouvir as estrelas:

> Direis agora: Tresloucado amigo!
> Que conversas com elas? Que sentido
> Tem o que dizem, quando estão contigo?
>
> E eu vos direi: Amai para entendê-las!
> Pois só quem ama pode ter ouvido
> Capaz de ouvir e de entender estrelas.
> (Olavo Bilac, Via Láctea soneto XIII)

Promover a apreciação do diferente em todos os aspectos da sociedade e nele a língua e a literatura é o grande desafio. A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem

conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO 2005, p. 15)

Tanto Patativa do Assaré, quanto Cartola foram alunos que não enocntraram na escola espaço para seus desenvolvimentos, por diferentes motivos. No entnto, o pouco de acesso que tiveram à escrita e o contato com a literura, izeram brotam um deseo de criação literária, que não negou a variedade linguística de nenhum dos dois. Segundo Brito (2009), formação intelectual de Patativa compreendeu entre quatro e seis meses de aulas, período no qual cursou uma escola formal. Cartola segundo pesquisa de Nogueira (2005) completou sua formação até a antiga quarta série primária. Ambos antistas vivenciaram um período de educação escolar que reconhecia somente a norma culta como variedade e do pouco contato que tiveram fizeram sua própria poesia a partir de seu universo cultura.

Cartola e Patativa foram exemplos de alunos reais da escola, a qual não reconheceu suas especificidades e potenciais. É preciso superar o modelo de aluno e língua ideais e "enxergar que os sistemas simbólicos empregados pelas diferentes culturas nem sempre são compatíveis com o modelo de representação do conhecimento que nos chegou através da tradição cultural ocidental." (SENNA, 1995, p. 227), ou com a variedade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, procurou-se demonstrar o quão complexo é o papel do pesquisador na atualidade e o quanto sua produção científica pode ter um papel de manutenção do status quo ou oferta de novas soluções para questões controvertidas. A produção de conhecimento em torno do fazer científico negocia com várias outras formas de produzir conhecimento. Como vimos com Kunh (1998) a ruptura, grande motriz das revoluções científicas, age aquém das vontades de seus grupos e do consenso entre os pares. O cuidado que o pesquisador precisa ter diante do que produz e dissemina de conhecimento se equilibra entre alguns contrapesos importantes: seus pares que dão apoio ao que o mesmo produz; o próprio posicionamento do cientista enquanto cidadão responsável (PINTO, 1979) e a mercantilização da mercadoria no sistema capitalista. Logo, produzir conhecimento científico e publicá-lo está longe de ser uma tarefa isenta de ideologia e interesses, mas

precisa ser uma tarefa de filtro constante para legar a verdade máxima possível (Pinto, 1979).

O artigo de Costa e Vescovi (2015) nos chamou a atenção justamente por trazer em seu bojo de análise, concepções preconcebidas sobre a cultura educacional brasileira e o ensino de língua e literatura. O valor estético sobre arte e a opinião dos autores sobre ensino aparecem no texto como critica vazia, que reforça o preconceito sobre as deferentes formas de estética, variedades linguísticas e ensino, que deixam portas abertas às criticas como as que procuramos desenvolver. Não se prega o desprezo pela língua erudita, nem seu não ensinamento, mas a busca por um ensino entre fronteiras, que reconheça as diferentes variedades linguistas do português (BAGNO, 2003, 2010).

Temos assim um desafio de produção de conhecimento, cuja complexidade não é uma escolha, mas uma necessidade, que surge como uma possibilidade na compreensão dos saberes velados por ações, limites de falas, opressão, negação e exclusão. Com isoo, evitar o preconceito e a simplificação da problemática da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B; PONTARA, M. *Português*: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2013.

ANDRADE, C. D. *Antologia Poética* – 12a edição – Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

ASSARÉ, P. *Cante lá que eu canto cá*: Filosofia de um trovador nordestino. 8ª ed., Petrópolis: Vozes/Crato: Fundação Pe. Ibiapina, 1992.

BAGNO, M. *A norma oculta*: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Não é errado falar assim!* em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Preconceito linguístico:* o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins fontes, 2000, p. 279-326.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemu na escola, e agora*?: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Parâmetros Curriculares nacionais.

Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997. 10 v.

_____. LEI N. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, dez.1996.

BRITO, A. I. A. Patativa do Assaré: porta-voz do sertão. Conexão – Comunicação e Cultura. V. 8, n 16, ul/dez 2009. Caias do Sul, 2009, p. 179-193.

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, R. L. S.; VESCOVI, L. F. *Ainda suspira a última flor do Lácio*? Caplletra 58. Revista Internacional de Filologia, Primavera, 2015, p. 1-26.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pd>; Acesso em: 04 de junho de 2016.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomas Tadeu da silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva S.A, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOGUEIRA, N. *De dentro da cartola: a poética de Angenor de Oliveira*. Dissertação. História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas. 2005. 126 f.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso* – introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp. Pp 61 – 161, 1990.

PINTO, A. V. *Ciência e Existência*: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, L. L. A. *Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática: um olhar para a prática em sala de aula*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017. 122 f.

SENNA, L.A.G. *Psicogênese da lingua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização***.** In. ALFA – Revista de Lingüística. Vol. 39. São Paulo, UNESP. 1995 pp: 221-242.

VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011.

PRODUÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO DE CASO DE ALUNOS DE PEDAGOGIA

Artur Victor Moura de Andrade [1]
Lívia Katly Silva Fernandes [2]
Kátia Farias Antero [3]

RESUMO

A escrita cientifica é a forma de ligar a ciência à sociedade e abrange diversos tipos de trabalhos acadêmicos como: artigos, teses, trabalhos de conclusão de curso e etc, no curso de Pedagogia esse tipo de trabalho vem sendo mais abordado nos últimos 20 anos e se faz essencial para a formação e formação continuada do pedagogo(a). O presente artigo tem por objetivo fazer um estudo de caso com base na iniciação da produção acadêmica de alunos do curso de Pedagogia. Como metodologia para embasar as discussões presentes neste estudo de caso, utilizamos alguns autores dentre eles: Teixeira (1998), Oliveira (2015) e Bittar (2001). O estudo nos revelou que a iniciação a escrita acadêmica é de extrema importância para a formação do pedagogo tanto no período de formação como na inserção no mercado de trabalho, visto que a publicações de trabalhos acadêmicos tem um grande peso para o currículo. Ainda foi possível refletirmos sobre o papel importante que o professor tem como incentivador e orientador para a produção de ciência.

Palavras-chave: Escrita Científica, Pedagogia, Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Escrever é um ato comum desde que somos alfabetizados, entretanto, o contato com a escrita cientifica geralmente se dar no ensino superior quando os discentes passam a ter mais contato com a leitura de artigos, teses, resumos e etc. Quando tratamos de escrita acadêmica estamos tratando, da produção de ciência, por isto está escrita deve está embasada em fatos científicos, ser clara e objetiva e obedecer a á normas pré-estabelecidas.

[1]Graduando doCurso de Pedagogia do CentroUniversitário Uninassau- Campina Grande - PB, Viktorartur07@Gmail.com
[2]Graduanda pelo Curso de Pedagogiado CentroUniversitário Uninassau- Campina Grande - PB, livia.katly04@gmail.com
[3]Mestre em Filosofia da Educação; Docente do Centro Universitário UNINASSAU – Campina Grande – PB; Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, cultura e diversidade – NUPEDI/IFPB – CNPQ,professorakatiaantero@hotmail.com.

A primeira instituição de ensino superior no Brasil surgiu em 1808, na Bahia, a Escola de Cirurgia da Bahia, e a história do ensino superior é regada de muita desigualdade e de educação para a elite. Junto a implantação do ensino superior, surge a escrita cientifica, visto que é necessária uma linguagem para o meio acadêmico, entretanto no curso de Pedagogia a escrita cientifica é documentada com maior reincidência nos últimos 20 anos.

O presente artigo tem por objetivo fazer um estudo de caso sobre a iniciação à escrita cientifica de alunos do curso de Pedagogia, visto que este trabalho faz uma análise das dificuldades, superações e especificidades de se escrever academicamente.

Para a construção deste trabalho embasamos em leis, artigos e outras fontes bibliográficas, também se fez importante escritos sobre ensino superior e a escrita acadêmica de autores como: Teixeira (1998), Oliveira (2015) e Bittar (2001).

Ao longo dessa produção fomos levados a compreender sobre a importância imediata de se escrever academicamente e da importância a longo prazo, visto que este tipo de escrita nos acompanhará não só na vida acadêmica como na profissional, também foi possível refletirmos sobre a importância do professor universitário no desenrolar das produções acadêmicas como incentivador e orientador.

METODOLOGIA

O artigo foi escrito com base em análises do sistema educacional como foco no ensino superior. Após a conclusão com primeiro artigo cientifico a professora Kátia Farias Antero orientou para que seus alunos que cursam Pedagogia no Centro Universitário Uninassau na unidade em Campina Grande (PB) relatassem a experiencia nesse tipo de escrita, dessa forma o conteúdo está exposto sobre obstáculos que permeiam o ensino superior e a escrita acadêmica.

Para o maior embasamento foram utilizadas fundamentações teóricas sobre alguns estudiosos como é o caso de Libânio (2001), Saviani (2007, além de Anísio Teixeira (1998), para coleta de dados e estrutura do escrito foram utilizados estudos de pesquisa bibliográfica, pois esta proporciona um campo vasto de recursos para o pesquisador Gil (1991).

Dessa forma é de grande relevância destacar a participação desse tipo de pesquisa. Outro meio para elaboração do conteúdo foram as pesquisas por do estudo do caso, uma vez que proporciona condições de conteúdo vastas para o estudioso

desenvolver seus trabalhos, seja ele querer analisar fatos históricos ou questões culturais como foi abordado nesse trabalho. Para Yin (2005, p.32) o estudo do caso vai além de fazer apenas uma análise sociológica ou antropológica de problemas socias é uma investigação empírica, sobre os fenômenos na qual ela está estudando.

> O protocolo se constitui em um conjunto de códigos, menções e procedimentos suficientes para se replicar o estudo, ou aplicá-lo em outro caso que mantém características semelhantes ao estudo de caso original. O protocolo oferece condição prática para se testar a confiabilidade do estudo, isto é, obterem-se resultados assemelhados em aplicações sucessivas a um mesmo caso (MARTINS, 2008, p.10).

Dessa forma, tal pesquisa é crucial para o estudioso, pois é uma analise que vai apresentar confiabilidade para os textos do escrito, para tanto o estudo do caso é uma tarefa árdua que exige empenho e esforço do pesquisador. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de "sintonia fina" que vai até a análise final. (ALVES-MAZZOTI E GEWANDSZNAJDER. 2004, p. 170)

Para o desenvolvimento deste escrito ainda foram usadas pesquisas exploratórias, assim este estudo por finalidade aproximar o leitor do tema, na busca por solução de hipóteses e um campo de observação ampla para o estudioso. (GIL, 2002), o campo exploratório é dividido em três estudos para sua análise, a observação, o questionamento e entrevista. No artigo foi utilizado a observação que é um dos métodos mais utilizados para obtenção de informações, assim ela pode comprovar uma teoria ou um trabalho com embasamento teórico.

Os desafios do ensino superior

A chegada das instituições de ensino superior no Brasil é retrata nitidamente a desigualdade onde os pobres não conseguiam ter acesso a uma educação de qualidade e apenas a elite tinha a possibilidade de ter a formação de nível superior, salientando a desigualdade na educação. Vale destacar que quando não existia ensino superior no nosso país, as classes mais abastardas se formava em outros países a exemplo, Portugal. Assim, até os dias de hoje, pertinente é a luta das classes menos favorecidas para

adquirir oportunidades de equidade no meio educacional, uma vez que esse problema é advindo de um longo contexto histórico como aqui já descrito. Dessa forma, medidas precisam ser tomadas para que a educação se torne cada vez mais democrática.

Em 1934, surge uma grande instituição que hoje é referência para outras tantas no país, a Universidade de São Paulo (USP), com um intuito de ofertar uma educação de modo que qualifique o aluno.

> A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA, 1998, p.35)

Assim as instituições surgem além do objetivo de ofertar uma boa educação, advém com foco no aprendizado do aluno. Contudo, essa questão ainda é um problema dentro das instituições, pois as desigualdades são existentes dentro do ensino superior, podem ocorrer casos em que uma universidade ofereça um melhor ensino, uma melhor qualificação que outra. Evidencia-se assim problemas de equidade no ensino superior do nosso país.

A (ABE, 1929)Associação Brasileira de Educação lista dois pontos que são extrema importância para que as instituições qualifiquem a formação do aluno. O primeiro ponto diz respeito ao tipo de pesquisa, em comum a pesquisa cientifica, sendo o conhecimento de forma aprofundada na área que o discente está cursando. O segundo volta-se a uma valorização da cultura no Brasil visando minimizar ou excluir as diferenças entre os grupos sociais respeitando as desigualdades partindo da ideia de uma educação igualitária e acessível a todos independente de raça, credo, classe social. Sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada.

O professor como mediador dos problemas sociais

Quando falamos sobre qualidade no ensino, o profissional da educação é crucial neste contexto, pois cada discente tem uma forma de entendimento das matérias. Cada aluno evolui em um tempo diferente e todos possuem uma realidade singular fora do

ambiente estudantil. Alguns, por exemplo, podem chegar a escola com problemas familiares, e o profissional de educação deve estar preparado o suficiente para trabalhar com esses tipos de alunos.

> § 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (CNE, 2010, p.31).

Reconhecer a figura do docente como a de um doutor ou um advogado, e investir na educação para que esses profissionais possam exercer com maior eficácia seu trabalho é crucial.

Outro de modo que o alcance do ensino seja ainda maior e cheguem até aqueles alunos que tem a extrema dificuldade de irem a uma faculdade. Frequentar o ensino superior é um sonho para muitos estudantes devido a localização dessas unidades estudantis se concentrarem na maioria das vezes em lugares de difícil acesso para os alunos, aqui destaca-se aqueles alunos que moram em cidades do interior e ainda aqueles que moram a exemplo em favelas, que além do problema com transportes encontram grandes dificuldades em conseguir uma ascensão por meio da educação.

Os caminhos para a educação ideal são vinculadas aos investimentos na estrutura das unidades de ensino superior, por isso é necessário investimentos nos profissionais que desempenham suas funções, e, assim não se pode deixar de mencionar o lugar que os professores ocupam nesse contexto, pois eles que tem a função de preparar aqueles que serão o futuro de um país. Nesse contexto, para que o sistema educacional seja um recurso democrático onde todos os estudantes, de qualquer classe, de qualquer cor ou gênero possam ter acesso, se faz necessário a resolução de problemas no ensino superior.

Para produzir textos acadêmicos é necessário conhecimento teórico para fundamentar as ideias postas. No entanto, muitos alunos possuem carência para comprar obrar, pois no Brasil, além da compra de livros não ser muito instigada, o valor cobrado pelas obras muitas vezes vai além do que se podem investir. Isso acaba dificultando um conhecimento mais vasto que sustentem a escrita. Sabemos da importância de cada aluno possuir sua coletânea de obras e devido a essa situação, a maioria acaba tirando Xerox das obra, o que desvaloriza a produção.

Iniciação à escrita cientifica

Segundo Oliveira (2015) os artigos científicos é uma forma de os cientistas se comunicarem com a sociedade. A sua produção precisa atender a uma demanda de normas e regras com base em uma metodologia científica e essa série de critérios são exigidas para que haja uma organização padronizada de registro de maneira que seja relevante para a ciência. Portanto, o artigo é o produto final da soma entre uma pesquisa sistemática e planejada. Mas destaca-se que é necessário ter atenção a escrita porque ler e escrever estão intimamente relacionados, uma vez que eles são muito mais que apenas codificar ou reproduzir algo já criado. O ato de ler e escrever é

> [...] instrumento de comunicação e expressão, meio de ampliar contatos, de se fazer presente no mundo ou compreendê-lo, enfim, a possibilidade de estabelecer outros canais de interlocução, inserindo-se ativa e critica-mente em práticas da sociedade letrada (COLELLO, 2012, p. 50).

O texto científico é uma produção estereotipada que segue uma estrutura principal: título, resumo, introdução, materiais e métodos, discussão e resultados, conclusão e referências, podendo ter alguma variação, a fim de manter a organização do artigo e os interesses e normativas de onde o mesmo será publicado. Fica evidente que produzir ciência requer comprometimento com as informações que são registradas.

> A ciência requer uma linguagem própria, pois é formada por teorias, leis e princípios científicos. Somente palavras com significados específicos não são suficientes para que a ciência seja apreendida e desenvolvida, é necessário considerar a complexidade dessa linguagem na elaboração conceitual em sala de aula (LUCA et. al, 2014, p. 1)

O título deve conter a proposta do trabalho. Logo após vem o resumo apresentando as idéias centrais que norteiam a produção de modo que o escritor apresente brevemente o que o leitor poderá encontrar no texto. A introdução é uma contextualização e apresentação do seu tema, nele é necessário apresentar objetivos da pesquisa, justificativa, a forma (método) com a pesquisa foi desenvolvida, enfim, deve apresentar uma síntese do trabalho. A metodologia é bastante importante de ser exposta, uma vez que apresenta o tipo de pesquisa desenvolvida e todo o processo aplicado para

que os elementos dos dados sejam analisados, ela apresenta os meios utilizados para chegar nos resultados e concluir com êxito os objetivos

Os resultados e discussão devem conter as contribuições principais do artigo e resultados quantitativos e/ou qualitativos, expondo todos os dados coletados e aplicados que levaram a desenvolver a investigação proposta. Por fim, a conclusão encerra o artigo, contextualizando os pontos positivos e negativos da pesquisa e demonstrando se os interesses iniciais foram atendidos ou não. É nessa parte que o escritor realiza suas colocações e considerações.

Destaca-se, nesse circuito, que não existe a possibilidade de um aluno procurar seguir essas estruturas, saber seu objeto de pesquisa, mas não procurar realizar leituras em fontes diversas. As inúmeras fontes e livros devem servir de base de fundamentação teórica para que se possa dissertar, afinal de contas, não se escreve daquilo que não se tem propriedade.

> [...] ler não é simplesmente decodificar palavras. Ler é um processo contínuo, caracterizado por um movimento dinâmico entre pensamento e realidade. A leitura da palavra deve proporcionar uma visão de mundo mais ampla. Daí a importância de perguntas que consigam ir além do texto, interligando aquilo que foi lido com a realidade escolar, no caso a experimentação (FRANCISCO JUNIOR, 2010,p. 5)

Como citado anteriormente, os artigos são uma ponte entre a ciência e a sociedade, por isso devem ter precisão e concisão. A primeira para que não ocorra confusão ou distanciamento entre o objetivo do termo utilizado pelo o autor e compreensão do leitor, visto que algumas palavras podem ser empregadas em um vasto campo e causar ambigüidade ou falta de clareza, e a segunda para manter a elegância na escrita e proporcionar a compreensão para aquele que está lendo, por isto o autor deve ser ater a escrever o essencial, evitando orações que não expressem a ideia real. Portanto, escrever bem e de modo que seja real ao campo de pesquisa ouobjeto analisado transforma professor e aluno e pesquisadores.

> não se trata de transformar o professor e o aluno em pesquisadores especializados, como se fossem membros de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar à docência e a aprendizagem mediante uma postura investigativa (SEVERINO, 2008, p.13)

Com o objetivo de aproximar os alunos dos cursos superiores com a escrita cientifica, diversas faculdades oferecem o componente curricular Metodologia da

Pesquisa Cientifica nos mais variados cursos, principalmente de licenciaturas, o objetivo é instigar aos estudantes a desenvolverem habilidades técnicas para dominar a interpretação e produção de textos científicos, ou seja, a metodologia pode ser entendida como uma série de etapas a serem realizadas a fim de responder uma problemática que proporcionou uma investigação, vejamos como Bittar (2001) descreve o componente

> A disciplina Metodologia da Pesquisa Científica estuda o caminho que se percorre ao se exercer ciência, ou seja, nasce a serviço da pesquisa científica, consistindo no estudo das práticas do saber e das práticas do exercício do saber, importantes para o aperfeiçoamento dos conhecimentos humanos. A metodologia fornece o instrumental necessário para que se possa construir ciência e para que se possa pensar a respeito das práticas científicas, isto é, é o estudo do instrumental da pesquisa científica (BITTAR, p. 4, 2001)

No Brasil, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é a instituição apresenta o padrão de qualidade a toda escrita cientifica, ela surgiu em 1940 em função de conflitos entre o Instituto Nacional de tecnologia (INT) e o Instituto de Pesquisas Tecnológicas, pois ambos fiscalizavam as pesquisas e escritas científicas, mas não utilizavam um método único de avaliação, fazendo com que diversos trabalhos fossem aprovados por um e desaprovado por outro. Além da ABNT existem outras 11 entidades normalizadoras são elas: SAC da China, AENOR da Espanha, NEN da Holanda, AFNOR da França, SABS da África do Sul, DIN da Alemanha, ANSI dos EUA, BSI do Reino Unido, JISC do Japão, SCC do Canadá, e SN da Noruega.

O profissional de Pedagogia tem um vasto campo de atuação que vai desde a prática da docência até a pedagogia empresarial, ou seja, é papel do pedagogo se adaptar a qualquer ambiente de trabalho onde ocorra o processo de ensino aprendizagem.

Quando abordamos da produção cientifica no curso de Pedagogia, estamos destacando que a mesma foi trabalhada com maior incidência nos últimos 20 anos, para Saviani (2007, p.115) “O caminho efetivo de introdução da pedagogia na universidade se deu pelos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”,independente da metodologia geral utilizada por docentes.

> a leitura exerce papel fundamental para um enriquecimento de vocabulário e entendimento sobre as palavras mais convenientes para que o leitor entenda o objetivo do artigo. Portanto, o uso correto da linguagem deve ser um fator de cautela na escrita de artigos

> científicos porque ela influência de forma direta na compreensão do leitor. (RABELO, 2018, s.p)

Vale salientar que a produção escrita não deve ser algo exclusivo da formação acadêmica. O professor deve ter a postura de pesquisador e continuar produzindo ciência até porque a sala de aula é um campo de pesquisa onde emergem diversas situações que carecem investigações. Para tanto, esse profissional precisa estar atualizado com sua prática e também com os documentos oficiais que regem a educação como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), por exemplo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fazemos parte da turma docurso de pedagogia formada mais recentemente na instituição UNINASSAU do pólo de Campina Grande – Paraiba. No turno manhã, há outras duas turmas sendo do 4º e 6º periodos. No período noturno, há uma turma mista com parte composta de alunos semipresencial e parte presencial, ambas também em 2º periodo.

Nem sempre todos os professores que compõe o quadro de professores do curso tem a disponibilidade ou são escalados para lecionar em todas as turmas, por isso, embora haja duas turmas com mesmo periodo manha e noite, os docentes não são os mesmos.

Nesse sentido, a professora Kátia Antero, docente do curso, leciona apenas nas turmas matutinas e, portanto, as ações desenvolvidas metodologicamente com o turno da noite são diferentes com o outro docente.

Ao iniciarmos o curso, toda turma ainda estava se situando nesse novo universo tendo em vista ser completamente diferente do ensino médio oqual estávamos habituados a vivenciar. Mas, com menos de dois meses, nos deparamos com uma pandemia mundial provocada pelo COVID-19 obrigando a todos aderirem ao isolamento social e, todas as aulas presenciais foram suspensas.

Nossa instituição, na semana seguinte, pós inicio do isolamento, proporcionou através da Plataforma Teams o ensino remoto. Todo o processo educativo e formativo agora se daria através de uma tela e com materiais *on-line*. Ressalta-se, no entanto, que a forma como a professora Kátia Antero realizava suas aulas não teve modificação no que diz respeito a situar toda a turma no âmbito do ensino superior. A esse respeito, Antunes (2001) afirma que,

> [...] caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira transformá-las em saberes. (p.12).

Responsavel pelo componente Aspectos Socioantroplogicos, a professora procurava constantemente conversar com todos informando sobre posturas e éticas que deveríamos ter, pois afinal, somos futuros pedagogos.

Até que chegou a fase em que nos foi apresentado um desafio: produzir um artigo científico. Ainda não compreendíamos bem com se daria essa produção, mas a certeza de que a professora nos auxiliaria era clara. A proposta foi que aproveitássemos a atividade construída sobre o Filme tempos Modernos para assim, darmos o ponta-pé inicial.

Percebemos que a maioria da turma demonstrou um certo receio para escrever justamente porque ficou evidente nos dicursos proferidos durante as aulas que os alunos apresentavam 'medo' e muitos foram vítimas de más metodologias e comportamentos de professores que lhes causaram traumas justamente por errarem na escrita e não conseguirem avançar como era solicitado.

Outros discursos proferidos também foi que não sabiam escrever organizadamente porque vieram de escolas públicas e que pertenciam a classes sociais mais baixas e que durante a escolarização não tiveram a atenção devida de alguns professores. Mas ressaltamos que classes sociais não tem nada a ver com evolução de aluno na escola, ser classe baixa,média ou alta não implica em avanço na cognição.

Mesmo percebendo a situação, a docente fez um tutorial com diretrizes e mandou para todos explicando como fazer um artigo e deixou evidente que escrever agora faz parte da rotina acadêmica e que precisamos dela para registrar nosso nome nesse universo.

Mas, um grupo seleto de quatro alunos aceitaram o desafio e se propuseram a escrever durante as férias de julho e aderiram a ideia da escrita acadêmica. Tinhamos a consciência de que enfrentaríamos vários desafios no processo, mas que precisaríamos avançar, pois *só se aprende a escrever escrevendo* (palavras da professora Kátia Antero).

O fato é que todo o processo de construção do artigo não foi nada fácil. Mas optamos passar nossas férias estudando e produzindo porque ainda não tínhamos a

dimensão dos efeitos de publicações, mas sabíamos que queríamos publicar e produzir ciência.

O tempo todo a equipe dialogava através de um grupo criado no *WhatsApp*, telefonemas e chamadas de vídeos para definir os pontos a serem melhorados na escrita e que eram apontados pela professora durante todo o tempo. .

No que tange aos avanços sobre a produção acadêmica, foi notório observarmos nossa maior intimidade com a leitura e interpretação de textos acadêmicos assim como a maior facilidade em tratar com normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)- que nem sabíamos que existiam, mas que seriam cruciais para seguir a um padrão de escrita- intertextualidade, progressão textual e etc.

Vale ressaltar que durante toda a construção o fator auxílio docente foi de extrema importância, pois a professora se fazia presente para esclarecer nossas dúvidas e no caminho de idas e voltas de envios da produção onde realizava as correções através de *e-mails*, dava sugestões, chamava nossa atenção quanto as normas da ABNT e que, em meio a tantas informações novas para o grupo, ela incentivava-nos e motivava-nos informando que dava trabalho produzir, mas que o resultado final valeria a pena.

E foi o que houve. Ao concluirmos nosso primeiro artigo sentimos a sensação de dever cumprido. Escrever realmente é algo complexo, mas partindo da primeira produção vimos que somos capazes de produzir tantas outras que estão por vir. Hoje, sendo esse nosso segundo artigo, já conseguimos observar os contextos e o que neles acontecem, com um olhar de pesquisador e, mesmo sendo desafiador, escrever nos fez crescer.

Nesse aspecto, podemos verificar o quanto o papel do professor pesquisador é crucial e que a postura de incentivar o aluno a também ser um investigador deveria ser adodata por todos os docentes para que os alunos que ingressam no nivel superior já compreenda que é preciso produzir e analisar fatos e situações que agreguem conhecimento e possa contribuir com a sociedade. É necessario que haja um olhar para que “que os currículos das Instituições de Ensino Superior estejam engajados em contribuir para que os educandos tenham condições de desenvolverem suas aptidões tanto na escrita quanto na execução de projetos de pesquisa” (PATROCÍNIO e REIS, 2016, p. 1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto foram feitas pesquisas de cunho histórico e social para o desenvolver do artigo. Tais pesquisas foram cruciais para o entendimento das questões que permeiam o ensino superior e as dificuldades existentes na vida do estudante no âmbito escolar, assim chega-se uma conclusão que tanto o aluno precisa da instituição de ensino superior como as unidades carecem dos alunos, entretanto para que esse elo seja perfeito, é necessária a resolução de problemas sociais que estão presentes na vida do aluno que os impedem em alguns casos de terem acesso ao ensino superior.

Dentro do cenário educacional também foi possível trabalharmos sobre as questões de igualdade social. Assim foi entendido que a falta de igualdade social pode sim causar má qualificação educacional, assim foi subentendido que pode ser um problema quando o aluno vai fazer participar de um exame nacional ou até mesmo uma produção textual.

Para finalizar a compreensão dos nossos estudos vemos a importância da escrita tanto no meio acadêmico e sua grande importância além de necessitar ser trabalhada nos cursos de Pedagogia a escrita deve estar presente no conteúdo dos anos iniciais do aluno. Sem uma boa escrita, a comunicação entre pessoas por meio de escritos pode ser dificultada e, além disso, os vestibulares pedem que os alunos tenham uma boa escrita, e sabemos que a boa ou má escrita influencia na avaliação do aluno, assim se faz necessário que o aluno tenha base estudantil ou que haja o desenvolvimento em particular do aluno.

Como discentes do ensino superior e motivados a realizar tal produção, foi de extrema relevância a participação da professora Kátia Antero incentivando e oferecendo apoio para seus alunos desenvolverem esta produção que está amparada sobre a experiência de uma produção textual. Foram feitas as análises e discussões de modo que pudéssemos esclarecer o tema para o leitor, e cumpridos os objetivos deste trabalho, fazer um estudo sobre a iniciação de produção acadêmica. Como relato seria importante que todos os professores estimulassem esse tipo de escrita com seus alunos, estimula a busca por conhecimento, a amizade dos membros e a confiança dos discentes no seu mentor.

Compreende-se que para muitos alunos de graduação o processo de escrita é um desafio e, principalmente, para quem ingressa no curso, mas independente das lacunas deixadas em anos anteriores, é preciso buscar melhorar e vencer o medo em escrever

pra que haja evolução. Portanto, não depende apenas do professor a ação de instigar a motivação em escrever, mas é necessário essa conscientização *intra* pertencente a cada sujeito.

Esperamos que essa produção possa inquietar ao leitor/professor da importância que ocupa o lugar da pesquisa para o aluno desde os anos iniciais da escola, de modo que a forma como a leitura e a escrita são apresentadas fazem toda a diferença no despertar da produção acadêmica quando estes estiverem no ensino superior.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho juntamente a sua publicação contou com o apoio e incentivo de pessoas especiais que fazem parte da nossa vida pessoal e acadêmica, dentre as quais nós não poderiamos deixar de agradecer.

A Deus, pois sem Ele nada disso seria possivel, as nossas famílias que são nossas bases e estão sempre em posição de incentivadores e não hesitam em nos proporcionar as melhores condições possíveis para realizações de nossos sonhos

A professora, mestre, orientadora e amiga Kátia Antero, por repassar o seu conhecimento a nós, por nos incentivar e apoiar desde a escolha do tema até a publicação do presente artigo e ainda ser uma fonte de inesgotável de inspiração tanto em nossa vida acadêmica como em nossa vida pessoal.

A todos os professores da Uninassau que compõe o corpo docente do curso de Pedagogia, formando assim uma equipe de excelência, que nos incita diariamente a sermos profissionais íntegros e ainda com prazer compartilham seus conhecimentos com as turmas.

A nossa cordenadora, Silvana Neves, que desde o seu primeiro contato conosco, nos incentivou a emergir no mundo das produções acadêmicas e está sempre prontamente disponível a nos ajudar, tirar nossas dúvidas e solucionar eventuais problemas acadêmicos.

E por fim agradecemos mutuamente um ao outro, pela dedicação recíproca em escrever o presente artigo, pela a amizade, incentivo, e parceria visto que sem a persitencia e vontade de aprender de ambos seria impossivel a conclusão do mesmo.

REFERÊNCIAS

ABE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **O Problema Universitário Brasileiro.** Rio de Janeiro: A Encadernadora S.A., 1929.

ALCÁZAR, F. M., FERNÁNDEZ, P. M. R.; GARDEY, G. S. Human Resource Management as a Field of Research. **British Journalof Management**, v. 19, 2008, p. 103– 119.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala deaula**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BITTAR, E. **Metodologia da pesquisa jurídica:** teoria e prática da monografia para cursos de direito. São Paulo, Saraiva, 2001.

COLELLO, S. M. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Sum-mus, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Análise das Perguntas e das Perguntas e Respostas Elaboradas por Licenciandos em química em Atividades de Leitura. **ENEQ**, p. 1-12, 2010

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 4, Jul./Ago. 1995A, p.65-71.

LIBANIO, J. B. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LUCA, A. G. de et al. A linguagem escrita de reações químicas: percepções dos licenciandos em química. **ENEQ,** p. 1 – 8, 2014

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

OLIVEIRA, O. A técnica da escrita científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Carlos, v. 2201, n. 2, p. 1-3, fev. 2015.

PATROCÍNIO, S. F.; REIS, I. F. O ofício da pesquisa e escrita durante a graduação: desafios encontrados por licenciandos de química em final de curso, a contribuição do PIBID. **ENEQ**, p. 1-11, 2016.

RABELO, Rafaela Perensin. Linguagem em Artigos Científicos: Entenda a Influência da Escrita no Entendimento do Leitor**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 08, Vol. 11, pp. 97-104, Agosto de 2018. ISSN:2448-095

SAVIANI, D. **Pedagogy**: the space for education at the university. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária:** caminhos para a integração. Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998

YIN. R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005

PROFESSORA SINHAZINHA WANDERLEY: UMA EDUCADORA PROTAGONIZANDO PRÁTICAS INOVADORAS NA CIDADE DO ASSÚ/RN

Gilson Lopes da Silva[1]

RESUMO: Maria Carolina Wanderley Caldas nasceu em Assú (RN) em 1876 e faleceu na mesma cidade EM 1954. Os estudos da menina ocorreram em sua casa, com os familiares, com ensinamentos de música, literatura, catecismo, francês, inglês e latim, numa época em que poucas mulheres tinham esse privilégio. Sinhazinha Wanderley, como ficou conhecida, viveu numa época em que a cidade de Assú (RN) se destaca pela produção da imprensa, poesia, prosa e teatro, manifestações que influenciaram Sinhazinha. A professora compôs hinos cívicos e religiosos, peças teatrais, poesias e textos para revistas e jornais, além de contribuir com o desenvolvimento educacional da cidade e ter levado diversas práticas culturais para a sala de aula. O objetivo deste trabalho é evidenciar o protagonismo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora. O referencial teórico está embasado nas reflexões de Magalhães (2004), principalmente nas noções de agentes e sujeitos. Como procedimento metodológico realizamos levantamento bibliográfico e documental. Na cidade do Assú, Sinhazinha fundou o Externato São José, escola que funcionava na sala principal de sua casa e atendia crianças da elite local e humildes. Com a implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, em 1911, a professora passou a fazer parte do corpo docente realizando representações teatrais, ensinava por meio de poesias e cantos, organizava atividades comemorativas e passeios, práticas educativas que expressam o protagonismo dela no contexto social e educacional da cidade.

Palavras-chave: Sinhazinha Wanderley. Protagonismo. Práticas educativas.

Introdução

Maria Carolina Wanderley Caldas (Sinhazinha Wanderley), nasceu na cidade do Assú/RN em 30 de janeiro de 1876. Era filha do Dr. Luís Carlos Wanderley e D. Francisca Carolina Lins Caldas, que faleceu um ano e três meses após o nascimento da filha. A recém-nascida foi criada pelo Coronel Francisco Justiniano Lins Caldas e D. Umbelina Wanderley Caldas, tios e amigos de seus pais. O pai adotivo de Sinhazinha Wanderley também era professor de Latim e o contato da menina com a leitura e a escrita ocorreu em sua própria casa recebendo aulas de música, literatura, catecismo, francês, inglês e latim, dispondo, dessa forma, de uma educação esmerada, numa época em que poucas mulheres tinham esse privilégio.

[1] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN e professor do Curso de Pedagogia da Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA – ASSÚ/RN). E-mail: gillopes2000@hotmail.com

Sinhazinha Wanderley viveu numa pequena cidade sertaneja marcada por uma efervescência cultural com destaque para o jornalismo, a poesia, a prosa, o teatro e a música, manifestações culturais e artísticas que começaram a ganhar ênfase na segunda metade do século XIX e exerceram grande influencia sobre sua atuação profissional. Além de uma amante da cultura, ela também contribuiu para a educação na cidade do Assú mantendo o Externato São José, cujo funcionamento se dava na sala principal de sua casa. Com a implantação na cidade do Grupo Escolar Tenenete Coronel José Correia, em 07 de setembro de 1911, a professora passou a fazer parte do corpo docente, permanecendo nessa instituição até meados da década de 1950.

O objetivo desse trabalho é evidenciar o protagonismo profissional e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora. O referencial teórico está embasado nas reflexões de Magalhães (2004), principalmente nas noções de agentes e sujeitos, identificados pelo autor como gestores, docentes, funcionários e alunos, personagens envolvidos na dinâmica das instituições educativas e que agem de formas variadas no sentido de atingir seus intentos, demonstrando ser necessário inferir propósitos, perspectivas, formas de realização e participação e itinerários escolares e extraescolares.

Como procedimento metodológico realizamos levantamento bibliográfico sobre trabalhos voltados para o contexto histórico, os aspectos culturais e a educação da cidade do Assú. Como fontes nos apropriamos de reflexões e informações sobre a vida e a produção cultural e aspectos pedagógicos da professora Sinhazinha Wanderley descritos no trabalho de Rosanália de Sá Leitão Pinheiro (1996) e desenvolvemos levantamento documental com registros de instituições em que a professora Sinhazinha Wanderley exerceu o magistério, como o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia..

Na cidade do Assú, Sinhazinha manteve a própria custa o Externato São José, escola que funcionava na sala principal de sua casa e atendia crianças da elite local e humildes, de ambos os sexos. Com a implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia na cidade, em 07 de setembro de 1911, a professora passou a fazer parte do corpo docente. No Grupo Escolar, Sinhazinha realizava representações teatrais, ensinava utilizando poesias e cantos, organizava atividades comemorativas e passeios. A professora também dava aulas de canto na Escola Isolada Ponciano Souto que funcionou no Centro Operário Assuense. As práticas educativas de Sinhazinha Wanderley na cidade do Assú, no final do século XIX até 1950, ano de sua aposentadoria, expressam o protagonismo dela no contexto social e educacional da cidade.

Sinhazinha Wanderley: uma vida dedicada à literatura e à cultura do Assú

Maria Carolina Wanderley Caldas, mais conhecida como D. Sinhazinha Wanderley, nasceu na cidade do Assú (interior do Rio Grande do Norte) no dia 30 de janeiro de 1876. Era a oitava filha do primeiro casamento de Dr. Luís Carlos Wanderley e D. Francisca Carolina Lins Caldas, que faleceu um ano e três meses após o nascimento de D. Sinhazinha. Meses depois da morte da esposa, Dr. Luís Carlos casou-se novamente com a cunhada Maria Carolina, porém, a recém-nascida passou a ser criada pelo Coronel Francisco Justiniano Lins Caldas e D. Umbelina Wanderley Caldas, tios e amigos de seus pais e que faziam parte do contexto das famílias mais abastadas do Estado. Além de circular na vida política e social da cidade do Assú, o pai adotivo de Sinhazinha Wanderley também era professor de Latim e o contato da menina com a leitura e a escrita ocorreu em sua própria casa.

Como membro de uma das famílias mais importantes na cidade do Assú na passagem do século XIX para o XX, Sinhazinha recebeu em sua própria casa, e por parte dos familiares ou de professores particulares, aulas de música, literatura, catecismo, francês, inglês e latim. Essas aulas de línguas estrangeiras eram oferecidas geralmente às pessoas de destaque social na cidade principalmente por padres e freiras que desenvolviam trabalhos religiosos na localidade. (Pinheiro, 1997).

A cidade do Assú no período em que Sinhazinha viveu é marcada por uma efervescência cultural com destaque para o jornalismo, a literatura, com a poesia e a prosa, e às artes, com o teatro e a música. 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. Sob a responsabilidade de João Carlos Wanderley, o jornal O Assuense foi o primeiro periódico a circular na cidade em 1867. A partir daí vieram diversos outros jornais considerados de grande, médio e pequeno porte, alguns com vida efêmera e outros com um período de existência mais demorado.

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.

A produção poética se desenvolveu a partir do final do século XIX. Ferreira (1999) destaca que o 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 locais 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 a terra. Porém, a atuação dos poetas assuenses não se limitava apenas a essa produção, dado que 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).

A família do médico Luiz Carlos Lins Wanderley apresentou contribuições significativas para o desenvolvimento da arte poética na cidade do Assú por meio das produções do próprio médico e de seus filhos Segundo Wanderley, Ezequiel Wanderley, Celestino Wanderley e Maria Carolina Wanderley Caldas (Sinhazinha Wanderley).

Paralelo ao desenvolvimento da literatura assuense destacamos também o teatro. Em 16 de março de 1884 foi fundada a Sociedade Recreio Familiar, que deu origem ao Teatro São José. Com o desaparecimento da Sociedade Recreio Familiar e do Teatro São José, foi criada em 1891 a Sociedade Recreio Dramático Juvenil Assuense, encenando 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, foi criada a Fênix Dramática Assuense, que estreou suas atividades num armazém comercial localizado na Rua São Paulo, onde improvisaram um pequeno palco. Desaparecida a Fênix Dramática, em 1912 surge o Clube Dramático Arthur Azevedo que adquiriu um prédio na Rua de Hortas onde foi inaugurado no dia 1° de dezembro de 1912 o Teatro Alhambra.

Entre 1925 e 1930[2], 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 e foi chamado posteriormente de Cine Teatro Pedro Amorim. As expressões artísticas apresentadas nesse novo espaço eram

[2] Não especificamos a data correta de inauguração do Cine Teatro Pedro Amorim porque alguns registros divergem. Contudo, apontam sempre esse recorte temporal.

realizadas por companhias vindas de fora e por grupos e sociedades dramáticas locais, com dramas e comédias representadas e escritas pelos filhos da terra (AMORIM, 1972).

Ferreira (1999), aponta 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.

A convivência que Sinhazinha Wanderley manteve com essas práticas culturais desenvolvidas na cidade também despertou nela uma vocação para se dedicar às artes explorando em suas produções os aspectos locais e demonstrando grande amor por sua terra. E mesmo sendo de uma família abastada e tendo a possibilidade de migrar para lugares mais desenvolvidos, ampliando seus conhecimentos ou difundindo suas produções como fizeram alguns de seus parentes, ela preferiu morar permanentemente no Assú. a professora participou ativamente da vida cultural da cidade por meio de uma extensa produção que envolvia a música, com a composição de hinos religiosos e cívicos, peças teatrais, textos para jornais e poesias, expressando a supervalorização da religiosidade, do sentimentalismo, do nacionalismo e de um profundo amor que sentia por sua terra. Inclusive, é de sua autoria o hino oficial da cidade do Assú[3]:

Qual um canto harmonioso
Das aves, pelo ramado
A minha'alma te festeja
Meu Assú, idolatrado.
Torrão bendito hei de amar-te
Dentro do meu coração.
Salve, Assú estremecido,
Salve, salve ó meu sertão.
Palmeiral da minha terra
As várzeas cobrindo estás
Tu qu'és útil pelo inverno
E pela seca ainda mais
Valoroso, florescente,
Em face dos mais sertões

[3] O Hino oficial da cidade do Assú foi instituído no dia 10 de outubro de 1969 sob a Lei Municipal N° 06/69. Segundo o artigo 3° dessa Lei: "Fica oficializado, como Hino do Município do Açu, o composto do poema e música da saudosa poetisa e musicista açuense, Sinhazinha Wanderley".

Hão de erguer-te o nosso esforço

Nossos bravos corações.

De acordo com Montenegro (1978, p. 71) “com a pujança de sua inspiração e amor telúrico ao seu Açu querido”, Sinhazinha tornou-se uma musicóloga, escritora e poetisa de grandes méritos “que conseguiu perpetuar-se nas músicas que compôs, nos versos que fez. Centenas de meninos e de fieis cantam nas escolas e nas igrejas, a sua alma poética e mística, através de hinos religiosos e patrióticos, os mais expressivos”. A professora colaborou em jornais locais escrevendo textos com temas diversos e poesias, como na Revista Paládio (1915) em que publicou os versos Recreio e A nova Escola, ou na Revista Atualidades de 1950 em que escrevia textos variados[4]. Seus escritos abordam temas sentimentalistas, filosóficos, sociológicos e existências. A professora também destacou as belezas naturais da terra e os tipos humanos e acontecimentos do Assú, como na poesia que reproduzimos a seguir publicada na Revista Atualidades em 26 de fevereiro de 1950 (p. 5):

Assú, Às 11 do dia

São horas de almoçar, há movimento,

Badala no Mercado, uma sinêta,

Há gente pelas ruas, na Valeta

Um pequeno tropeça e, no momento...

Um carro a buzinar, corre violento

Um preto a pedinchar uma gorgêta,

Não guarda um só centavo na gaveta,

Compra aguardente em vez de um alimento!

Há silêncio nos lares. Nos hotéis,

Engenheiros, Bancários, Coronéis,

Vão fazer sua farta refeição.

Enquanto um pobre ser, acocorado,

Tira do “caco” um sebo mal torrado

E o põe a misturar-se no feijão...

[4] Apesar de não ter publicado livros, a produção intelectual da professora Sinhazinha Wanderley pode ser encontrada em diversas obras de memorialistas e escritores assuenses como Wanderley (1965), Vasconcelos (1977), Montenegro (1978), Fonseca Filho (1984), Lopes (2011) e na coluna Paisagens da Minha Terra que a professora escrevia semanalmente no Jornal Atualidades, periódico que circulou na cidade do Assú durante o ano de 1950.

Fonseca Filho (1984, p. 57), afirma que a professora era uma amante dos versos, que ora se mostravam tristes, "ora jocosos. Escrevia versos para si e para os outros. Não havia um batizado, festa de aniversário, bodas de casamento ou outro acontecimento social em que não estivessem presentes as quadrinhas de Sinhazinha Wanderley".

Uma vida dedicada à arte de ensinar

Além de uma amante da cultura, Sinhazinha Wanderley também exerceu grandes contribuições na educação da sociedade assuense. Por volta de 1908 ou 1909, já contando quase duas décadas da implantação do governo republicano, a professora manteve com recursos próprios o Externato São José. Essa escola funcionava na sala principal de sua casa, numa mesa grande com cadeiras ao redor que serviam de assento aos alunos. A escola funcionava sem subvenção e atendia inclusive crianças pobres dos sexos feminino e masculino. A proposta de ensino era elaborada pela própria professora que enviava correspondências para livrarias de São Paulo solicitando livros e material de ensino como cubos coloridos, alfabeto com animais e globo terrestre. Pinheiro (1997, p. 131), destaca que nessas aulas ela distribuía lápis e caderno para as crianças e "tinha por hábito realizar passeios às margens do Rio Assu, ou do córrego existente naquela cidade, onde dava aulas de Ciências e de Geografia. O percurso, durante o qual a professora e crianças entoavam canções infantis, era feito a pé".

Francisco Amorim frequentou o Externato São José e apresenta outros aspectos das práticas pedagógicas da professora. De acordo com o memorialista assuense (1982, p. 9), a poetisa e musicóloga, que já lecionava cheirando à pedagogia moderna, "Ensinou-me música e fez-me aprendiz de flautim, chegando ao ponto de, sob sua batuta, tocar a muribeca, por ocasião de uma missa consagrada à Nossa Senhora da Conceição". Mesmo sendo uma escola que funcionava com os próprios recursos da mestra, e independente de fazer parte de um grupo que tinha uma melhor condição social, Sinhazinha recebia em sua escola crianças pobres e ricas, como é o caso de Francisco Amorim que era filho do único farmacêutico da cidade na época.

As práticas desenvolvidas por Sinhazinha Wanderley no Externato São José, chamam a atenção por evidenciar métodos que expressam as inovações pedagógicas que estavam se difundindo por todo o Brasil com a reforma educacional proposta pelo governo republicano, presentes nos grupos escolares. Fica evidente, principalmente, a relação das práticas e do material utilizado nas aulas com o método intuitivo que orientou a metodologia preconizada

nos grupos escolares e que tinha como objetivo desenvolver as habilidades e ampliar as dimensões de ensino-aprendizagem dos alunos despertando a observação e os sentidos. Inclusive, a própria Sinhazinha Wanderley compos o primeiro corpo docente do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia instalado na cidade do Assú em 1911. Dessa forma, o Externato São José também pode ter servido como um laboratório para a nova empreitada que a professora passaria a viver no campo educacional.

Os grupos escolares já estabeleciam em todo o Brasil um modelo emergente de modernização do ensino primário com novas propostas e características pedagógicas, arquitetônicas, metodológicas e profissionais totalmente diferentes das vigentes durante o período imperial. Tinham a finalidade de substituir as escolas de primeiras letras que funcionavam nas residências dos professores ou em outros ambientes insalubres, com métodos e material pedagógico considerados ultrapassados e contando muitas vezes com professores com pouca formação.

O primeiro grupo escolar do Rio Grande do Norte foi instalado na cidade de Natal. O Grupo Escolar Augusto Severo foi criado pelo decreto n°174 em 5 de março de 1908, no exercício do governo de Antônio José de Souza e Melo (1907- 1908). E no ano seguinte foi instalada a Reforma da Instrução Pública na perspectiva de estabelecer diretrizes para o sistema de ensino público, no âmbito do ensino primário, secundário e normal, sob a responsabilidade do Estado. O Grupo Escolar Augusto Severo também passa a ser a "Escola-Modelo" para outros grupos construídos no Estado. (MOREIRA, 2005).

O Governador Alberto Maranhão publicou no dia 11 de agosto de 1911 o decreto n° 254 criando na cidade do Assú o Grupo Escolar "Tenente Coronel José Correia, comprehendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo e uma mista infantil" (RIO GRANDE DO NORTE, 1911). A inauguração do grupo escolar ocorreu no dia 07 de setembro de 1911, data em que se comemorava a Independência do Brasil.

Os grupos escolares contavam com um corpo de funcionários comprometidos com a qualidade da educação e que deveriam trabalhar respeitando as orientações estipuladas nos documentos reguladores. Souza (1998, p. 62), afirma que os grupos foram "responsáveis por uma nova organização do trabalho e pela distribuição interna do poder dentro da escola". Magalhães (2004, p. 144), chama a atenção para as relações e hierarquias que se estabelecem entre os sujeitos e agentes que participam das instituições educativas. Segundo o teórico:

> Na área pedagógica e didática, a relação entre professores, alunos e funcionários é fundamental (sendo contudo central a relação entre o corpo docente e o discente). Na área de direção e gestão, quer os alunos quer os

> professores, enquanto docentes, são secundados ante os órgãos de administração, chefia e poder.

Na primeira turma de docentes do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia foram empossados o professor Luiz Correia Soares de Araújo, que também assumiu a direção do estabelecimento, as professoras Clara Carlota de Sá Leitão e Maria Carolina Wanderley Caldas (Sinhazinha Wanderley) e o porteiro-zelador Manoel Marcolino Filho. Clara Carlota e Sinhazinha Wanderley foram nomeadas provisoriamente para assumir as cadeiras feminina elementar e infantil mista, respectivamente. As professoras não tinham titulação formal na época da criação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Para assumirem o cargo efetivo era exigida a formação profissional do ensino primário que deveria ser realizada num curso oferecido pela Escola Normal com um estágio realizado no Grupo Escolar Augusto Severo, em Natal. De acordo com Pinheiro (1997, p. 133) o curso normal contava com quatro anos de duração, sendo que:

> Ao concluir o último ano, o aluno aprovado requeria a prova de capacitação profissional, a qual lhe dava o diploma de professor primário em regime efetivo, em qualquer Grupo Escolar do Estado do Rio Grande do Norte. Os professores atuantes em grupos escolares que funcionavam no interior do Estado, e em regime de contrato provisório, poderiam solicitar ao Diretor Geral de Instrução, cargo hoje correspondente ao de Secretário de Educação, a inscrição nos exames de habilitação.

No ano de 1918 as professoras fazem o pedido de requerimento de inscrição nos referidos exames de admissão e enfrentaram uma longa viagem que durou três dias, a cavalo, de Assú para Taipu, onde pegariam o trem para Natal e prestariam os exames de capacitação. As provas foram realizadas entre os dias 10 e 14 de janeiro de 1918 por uma comissão composta pelos professores Ivo Cavalcante, Cônego Estevam Dantas, Theódulo Câmara, Tavares Guerreiro e Luiz Correia Soares de Araújo, antigo colega de trabalho das professoras. Maria Carolina Wanderley Caldas e Clara Carlota receberam títulos de professoras primárias e permaneceram no grupo escolar do Assú até meados da década de 1950.

As mudanças presentes nos grupos escolares apontavam novos comportamentos no cotidiano da sala de aula e na ação dos professores que se afastavam do direito de autonomia didática e do sentimento de propriedade da escola como era tão comum nas escolas de primeiras letras do período imperial. Os novos processos pedagógicos e didáticos que se estabeleceram nos grupos e que seguiam as orientações do método intuitivo destacam uma nova forma relacional inovadora entre professores, alunos e o conhecimento. Pinheiro (1997, p. 141) salienta que com a aplicação desse novo método inaugurava-se:

> Uma forma diferente de ensinar que implicava diretamente na relação entre alunos e o conhecimento que antes, na maioria das vezes, caracterizava-se pelo tédio, pavor ou monotonia. Para aprender era preciso, quase sempre, experimentar a dor, o terror, o pavor, o medo ou a humilhação. Não aprender significava vivenciar o sentimento de fracasso diante das expectativas dos colegas, do professor, da família, e, consequentemente, a humilhação. Significava, também, a possibilidade de ser punido, na maior parte das vezes, fisicamente.

Dessa forma, a palmatória que representava o principal instrumento de punição adotado no cotidiano das escolas de primeiras letras do período imperial e representava o poder e a autoridade do professor, além de uma provável segurança de que o processo de escolarização seria eficaz, perde seu lugar central e sua função disciplinadora. Ao menos legalmente, os castigos físicos dão lugar a uma prática mais branda e respeitável entre professores e alunos apresentando uma transformação de cumplicidade, respeito e afeto nas relações que se estabelecem entre ambos. De acordo com Faria Filho (2014, p. 166, grifo do autor), nesse novo momento da educação primária "elogiava-se a professora que não mais empregando o 'bolo' conseguia conduzir sua turma com energia, carinho e sensibilidade".

Os processos didáticos e metodológicos adotados nos grupos escolares expressavam uma nova orientação pedagógica dada ao ensino que trouxe novos rumos para o ensino. Segundo o artigo 42 da Lei 405 de 29 de novembro de 1916 (RIO GRANDE DO NORTE, 1916, p. 53), as lições aplicadas nos grupos escolares:

> [...] serão sobretudo práticas e concretas; os professores as encaminharão de modo que as faculdades do alumno sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico, cumprindo ter em vista o desenvolvimento da faculdade de observação, empregando-se para isto processos intuitivos.

Os princípios do método intuitivo rejeitavam as aulas apenas expositivas com o intuito de despertar a atenção dos alunos com perguntas e explicações, provocando a sua participação. Azevedo e Stamatto (2012, p. 57), assinalam também que para um melhor benefício dos processos intuitivos, "a experiência baseada nos sentidos deveria ser associada à recreação e ao prazer, estratégia para o desenvolvimento da criatividade dos alunos com o fito de levar à educação intelectual".

Em entrevista cedida para Rosanália de Sá Leitão Pinheiro (1997, P. 150), Clarice de Sá Leitão Soares, que iniciou o curso primário no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, apresenta o seguinte depoimento:

> O primeiro ano infantil era a classe da alegria. Ali cantava-se, declamava-se. Fazia-se calistênica[5], marchas e evoluções na própria classe. Ninguém sentia-se cansado. Relembrando tudo isso ainda sinto saudades, até a emoção. Ao início da aula cantávamos:
>
> Deixemos os brinquedos vamos estudar
>
> O mestre é nosso amigo, a escola outro lar
>
> Atentos pois ouçamos dos mestres as lições
>
> Que ilustram nossa mente
>
> Que nos tornam bons.
>
> O término era com canto também:
>
> Até amanhã escola
>
> Com saudades te deixamos
>
> Na certeza que consola
>
> Que bem cedo voltaremos
>
> Depois de estudarmos tanto
>
> Como é grato repousar
>
> No amparo amigo e santo
>
> Da sombra amável do lar.

Aluna de Sinhazinha Wanderley no grupo escolar, Clarice de Sá Leitão relembra que a professora "era o protótipo da educadora", pois dava sempre "aulas maravilhosas! Era a escola da vida e a pedagogia do amor". Sobre o material didático utilizado em sala, Clarice também informa que "Havia na classe mapas de linguagem, de matemática, representado por bolinhas, para ensinar a contar" (PINHEIRO, 1997, p. 150).

A professora Sinhazinha Wanderley fazia parte de uma geração de intelectuais, em sua maioria descendentes de famílias representantes de oligarquias locais, que assumiram posições importantes no contexto cultural, literário e educacional da cidade do Assú. O uso da poesia e da literatura durante as aulas, prática constante da professora Sinhazinha Wanderley, estava em consonância com o Departamento de Educação que orientava o uso e a declamação de poesias e prosas durante as aulas de língua materna. De acordo com Clarice de Sá Leitão (PINHEIRO, 1997, p. 151), a professora "gostava de dar poesias, versinhos, muitos dos quais

[5] A calistênica envolvia práticas de ginástica desenvolvidas nos grupos escolares. Era realizada geralmente na própria sala de aula, entre as carteiras, e consistia em movimentos regulares de cabeça, tronco e membros e evoluções entre as carteiras. A prática tinha a finalidade de regular o desenvolvimento do corpo e repousar o espírito dos educandos. Estava em consonância com o ensino proposto pelo governo republicano, desenvolvendo condições físico-psicológicas e despertando aspectos intelectuais, morais e físicos dos alunos.

ela própria fazia para aprendermos. Na hora da declamação ela chamava cada aluno que tinha que vir a mesa da professora ao lado, e declamar em frente aos colegas".

O uso das poesias em sala e a importância do ato de declamar, que relacionam ao mesmo tempo a escrita e a oralidade, nos remete a Frago (1993, p. 21). Para o autor, "justamente porque a linguagem é um fenômeno oral, porque o homem é um ser que fala – que pensa com a fala e que fala quando e como pensa -, [...] a alfabetização e a oralidade não devem ser dissociadas", pois, opor esses dois elementos essências que participam tanto do processo de escolarização quanto social, supõe "um empobrecimento de ambas". Contudo, Souza (1998, p. 202) afirma que no universo dos grupos escolares, em que as poesias também estavam voltadas para as propostas de civilidade do ideário republicano, o professor "deveria ter escrupuloso cuidado na escolha dos trechos de poesias, a fim de que não se caísse em certos preceitos pouco próprios à elevação de bons sentimentos". Assim, entendemos que elementos como a poesia e a prosa, utilizadas por Sinhazinha Wanderley em suas aulas, não exercem funções neutras no contexto educacional. São atividades que se cruzam e se produzem mutuamente entre as normas da escola e as necessidades da sociedade.

Dessa interação entre escola e sociedade também emerge uma forma diferente de aprendizagem no cotidiano escolar. Segundo Magalhães (2004, p. 32):

> A ação educativa, em síntese, integra um sujeito, um agente, um argumento, os meios adequados e desenvolve-se num determinado contexto, com vista a um fim. A educação é constructo que resulta da interação destes elementos e destes fatores por apropriação do sujeito; é relação e relacionamento.
>
> Em termos educacionais, não há uma transmissão e uma assimilação lineares, mas da interação entre os intervenientes e da (re)construção do argumento cultural que serve de texto e de prática à ação educativa resulta um (novo) produto e todos os intervenientes são afetados, quer pela ação, quer pelo seu resultado e reflexão, como revela a evolução semântica do vocábulo aprendizagem.

Os intervenientes são os agentes e sujeitos citados pelo próprio Magalhães (2004), que participam efetivamente das instituições educativas e agem no sentido de atingir seus intentos, demonstrando ser necessário inferir os propósitos, as perspectivas, as formas de realização e participação e os itinerários escolares e extraescolares. É importante salientar que a educação e o despertar do gosto para o belo exige uma atmosfera iluminada e o próprio exemplo do envolvimento dos professores com esse universo. Para Veiga (2003, p. 411), "Somente num espaço que combine razão e sensibilidade é possível a consolidação das práticas pedagógicas destinadas à educação do gosto e formação do novo cidadão". Os mestres deveriam apresentar gosto artístico e literário, sentimento, expressão e o

envolvimento com o canto; e Sinhazinha Wanderley, por circular por todos esses elementos na cidade do Assú, apresentava condições indispensáveis para influenciar esses hábitos nos seus alunos.

Alguns deles tornaram-se poetas por influência da convivência com a professora, como é o caso de Rômulo Chaves Wanderley, que nasceu no Assú em 1910. Amorim (1965, p. 82) informa que Rômulo foi aluno do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia e fez, "com notas distintas, todo o curso primário e o complementar, já publicava sonetos e poemas n'A Cidade e no Jornal do Sertão, para o qual escreveu as primeiras crônicas, revelando sempre acentuado amor as letras". Mudando-se para Natal, Rômulo atuou nos jornais A República, Diário de Natal, A Notícia e Tribuna do Norte. Como jornalista nato foi um dos fundadores da Associação Norte-Rio-grandense de Imprensa e publicou alguns trabalhos[6]. Sua obra mais famosa é o poema Canção da Terra dos Carnaubais, registrado em livro com o mesmo nome no ano de 1965. Rômulo dedicou-o à "professora Sinhazinha Wanderley, que, ao lado do Prof. Antônio Fagundes, no Grupo Escolar Tte. Cel. José Correia, muito procurou ensinar-me, tendo, como recompensa, modestamente, a minha gratidão e o que consegui aprender" (WANDERLEY, 1965, p. 4).

João de Oliveira Fonseca também iniciou os estudos no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia a partir de 1924, onde teve seu primeiro contato com o mundo das letras. Sua primeira mestra foi a professora Sinhazinha Wanderley. Em coletânea sobre poetas do Assú, Lopes (2011) afirma que João de Oliveira Fonseca "Deve sua tendência para poesia (além de ter nascido na Terra dos Poetas), à sua primeira professora, poetisa Sinhazinha Wanderley".

Em trabalho que registra o teatro no Assú e evidencia essa atividade cultural e artística tão aclamada no passado da cidade, Amorim (1972, p. 20) destaca que o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia "no louvável proposito de estimular os seus frequentadores nos domínios da literatura e da arte, desde seu início, sempre promoveu festividades cívicas, cuja programação não era indiferente à arte de representar", demonstrando que essa prática também contribuía "para o aprimoramento intelectual, moral e cívico, espiritual e educacional dos moços do Assú, de vez que o treinamento da ribalta equivale, não apenas a um recreamento do espírito, mas, sobretudo, ao desenvolvimento educativo".

[6] Rômulo Chaves Wanderley publicou os seguintes livros: Uma tempestade num copo d'água (1951), Arca de Noé (1952), Panorama da poesia norte-rio-grandense (1965), Canção da Terra dos Carnaubais (1965) e A geografia potiguar na sensibilidade dos poetas (1984).

As apresentações teatrais realizadas no grupo escolar eram bastante recorrentes nos festivais realizados nas datas comemorativas e patrióticas seguindo as orientações do Departamento de Educação, que instituía as festas escolares nos dias 3 de maio, festa da natureza, 7 de setembro, festa da Pátria, e 19 de novembro, festa da Bandeira, entre outras. Souza (1998, p. 254) esclarece que por meio das apresentações realizadas nessas datas comemorativas e em outros momentos "a escola tornava-se palco e cenário, algumas vezes caprichosamente ornamentado, onde alunos-atores encenavam para a sociedade o espetáculo da cultura, das letras, da ordem, das lições morais e cívicas". A data cívica em que mais se realizavam comemorações no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia era o dia 7 de setembro, data em que também se comemorava o aniversário da inauguração da instituição. No final do ano, durante o encerramento das aulas, também eram recorrentes algumas apresentações (AMORIM, 1972).

Como grande entusiasta da prática teatral a serviço da pedagogia no Grupo Escolar do Assú, Sinhazinha Wanderley escreveu peças didáticas, incentivando a criação de elencos formados por seus alunos. Entre essas encenações, destaca-se o texto A professora de aldeia. Segundo Pinheiro (1997, p. 154), este drama escolar disposto em três atos foi ensaiado e apresentado pelos alunos do grupo escolar e:

> mostra a dinâmica de uma escola da zona rural, daquela época, onde uma professora recém-formada, descendente de uma família abastada, que passou a ser arrimo de família, expressa seus receios e ansiedades, ante a profissão do magistério, no momento em que assume, como professora, uma classe".

O talento da professora Sinhazinha Wanderley para os textos teatrais também é exaltado por Amorim (1972, p. 23) ao registrar que no dia 1° de dezembro de 1912, quando estava encerrando as atividades escolares,

> os alunos levaram à cena, em palco adrede preparado, duas composições da talentosa professora Sinhazinha Wanderley, denominada 'A Taba Assú' e 'A Reforma da Instrução', que conquistaram francos aplausos, não só pelo bom desempenho dado, como pela inteligente elaboração das peças.

Pinheiro (1997, p. 158), explica que a peça Taba Assú abordava questões da história da cidade do Assú e "retratava de forma heroica a atitude do índio frente aos perigos da dominação dos colonizadores". Os temas dos dois textos escritos pela professora Sinhazinha Wanderley expressam situações cotidianas e históricas mostrando que a arte também é uma ferramenta importante para refletir sobre temas mais amplos até mesmo nos espaços de

escolarização. Nesse sentido, Veiga (2003, p. 415) afirma que "o belo e o sublime perfilam como novas emoções estéticas apresentadas à população e para o seu desenvolvimento a escola é chamada".

Sinhazinha Wanderley continuou exercendo funções no magistério na cidade do Assú até o ano de 1950. Sua aposentadoria foi publicada no dia 15 de setembro de 1950. Em nota da Revista Atualidades (1950, p. 9), nessa data o Legislativo local concedeu pensão "no valor de Cr$ 1.800,00, anuais, a cada um dos professores Maria Carolina Wanderley Caldas e Manuel Candido Antunes Bezerra a começar de 1° de Agosto do corrente ano" abrindo crédito especial necessário para o pagamento da pensão.

Maria Carolina Wanderley Caldas faleceu na cidade do Assú no dia 20 de setembro de 1954:

> O seu enterro aconteceu de forma simples e humilde, sem as pompas e honras como é costume no Assú, em enterros de pessoas dos setores dominantes da sociedade. No cemitério, apenas o comovido discurso do ex-aluno Francisco Amorim – Chisquito, evocando a velha e querida professora. (PINHEIRO, 1997, p. 95).

Considerações finais

Por meio deste trabalho evidenciamos o protagonismo profissional e as práticas pedagógicas de Maria Carolina Wanderley Caldas, mais conhecida como Sinhazinha Wanderley. A professora passou toda a sua vida na cidade do Assú, interior do Rio Grande do Norte, e se dedicou integralmente aos aspectos culturais e literários da cidade compondo hinos religiosos e cívicos, participando de festividades e celebrações, produzindo textos para jornais e poesias e versos. Sua atuação literária é significativa e importante, pois abrange aspectos dos tipos e da natureza da cidade do Assú de sua época, possibilitando uma compreensão do desenvolvimento local e um recorte da importância dos aspectos culturais e literários que circulavam na cidade. Compreender a participação efetiva de Sinhazinha na produção cultural e literária local também é significativo pois observamos que ela era uma das únicas mulheres que tinha um acesso à produção dessas práticas numa época em que esse espaço contava com uma participação expressiva de homens.

Sinhazinha também atuou no magistério na cidade do Assú por quase 40 anos. Toda uma geração de assuenses recebeu os ensinamentos da professora, que iniciou suas atividades no Externato São José, escola que funcionava em sua residência e já aplicava métodos pedagógicos modernos e inovadores. Posteriormente, com a implantação do Grupo Escolar

Tenente Coronel José Correia a professora passou a fazer parte da primeira turma de docentes e suas práticas pedagógicas também estão permeadas de aspectos culturais e literários. No grupo escolar, ela se utiliza de poesias e versos para ensinar aos seus alunos, cantava e realizava passeios e participava de festivais escrevendo peças e dramatizações teatrais para serem apresentadas pelos próprios alunos.

A entronização dessas práticas lúdicas e artísticas no espaço educacional demonstram que a professora era uma mulher que estava em sintonia com os aspectos culturais que circulavam na cidade do Assú e se preocupava com a participação de seus alunos nesse universo. Inclusive, alguns deles participaram da produção literária da cidade por influência da própria professora.

Referências bibliográficas

AMORIM, F. **Assú da minha meninice (Memórias).** Natal, RN: Editora Clima, 1982.

_____. **História da imprensa do Assú**. Natal: Departamento Estadual da Imprensa, 1965.

_____. **História do teatro no Assú**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1972.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M.. **Escola da Ordem e do Progresso**: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte. Brasília: Liber Livro, 2012.

BARBOSA, M. J. 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.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918). Uberlândia: EDUFU, 2014.

FERREIRA, C. M. F. **A poesia de Renato Caldas e sua dimensão educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1999.

FONSECA FILHO, E. **Poetas e boêmios do Açu**. Natal, RN: Editora Clima, 1984.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LOPES, G. **Coleção assuense de literatura**. Natal: Sebo Vermelho, 2011.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MONTENEGRO, M. E. M. **Lembranças e tradições do Açu**. Fundação José Augusto, Natal-RN, 1978.

MOREIRA, A. Z. M. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional**: Grupo Escolar "Augusto Severo" – Natal/RN (1908-13). Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

PINHEIRO, R. S. L. **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.

REVISTA ATUALIDADES. Ano I, Assú, 1950.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto n° 254, de 11 de agosto de 1911**. Cria na cidade do Assú o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 11 de agosto de 1911.

_____. **Lei n° 405, de 20 de novembro de 1916**. Reorganiza o ensino primário, secundário e profissional no Estado. Congresso Legislativo, Natal, 29 de novembro de 1916.

SILVA, G. L. **História da Educação Primária na Atenas Norte-rio-grandense:** das Escolas de Primeiras Letras ao Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia (1829-1929). Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora Unesp, 1998.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **500 anos de educação no Brasil.** 3ª ed., - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WANDERLEY, R. C. **Canção da Terra dos Carnaubais.** Natal: Departamento Estadual de Imprensa, 1965.

PROJETO DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA FEDERAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO: O PAPEL DA GESTÃO

Janaína Moreira Pacheco de Souza [1]
Carolina Barreiros de Lima [2]
Rômulo Albuquerque [3]
Fabrício Nelson Lacerda [4]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar o processo de implantação e manutenção de um projeto de inclusão desenvolvido em uma escola pública federal do Rio de Janeiro, à luz do pensamento dos docentes envolvidos na proposta. Para tal, serão apresentadas as considerações feitas pelo corpo docente durante a aplicação da matriz SWOT na etapa de avaliação interna do projeto, visando discutir caminhos para que a gestão administrativa contribua com a gestão pedagógica. As informações foram coletadas mediante pesquisa bibliográfica e entrevista estruturada. A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa exploratória. Conclui-se que a gestão do projeto era basicamente pedagógica e que não existia um planejamento estratégico estruturado na escola que permitisse uma gestão administrativa efetiva do projeto. Desta forma, vislumbra-se o aprimoramento de uma gestão administrativa, que contribua para um processo de revisão das culturas, políticas e práticas de inclusão da instituição, melhorando a qualidade e a imagem do projeto perante a comunidade escolar.

Palavras-chave: inclusão em educação, gestão escolar, planejamento estratégico.

INTRODUÇÃO

Este artigo nasceu de uma experiência ocorrida em uma escola federal de ensino fundamental e médio na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 2014 e 2015, quando um grupo de professores incomodados com o alto índice de reprovação nas turmas de nono ano, em 2013, propôs à direção da escola, um projeto de ensino diferenciado.

[1] Doutora pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, janamoreira91@gmail.com;
[2] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assessora do Instituto de Educação Roberto Bernardes Barroso do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, carolbarreiros@hotmail.com;
[3] Mestre pelo programa de pós-graduação em Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professor do ensino médio do Colégio Brigadeiro Newton Braga, Rio de Janeiro, rcrcalbuquerque@gmail.com;
[4] Mestre pelo programa de pós graduação em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Sucow da Fonseca - CEFET/RJ e professor da escola Casa Viva e da rede estadual de educação do estado de Minas Gerais, bibifisica@yahoo.com.br;

Acreditava-se, naquele momento, que os métodos que estavam sendo aplicados há anos não estavam resolvendo os problemas referentes à aprendizagem desses alunos.

Após um ano de implementação do projeto institucional intitulado “Tirando dúvidas e sanando dívidas”, uma série de ações e reflexões foram propostas, no sentido de aprimorar o trabalho e as ações pedagógicas que vinham sendo desenvolvidos. Da reflexão em questão, surgiram várias propostas de naturezas variadas, mas no presente estudo enfocaremos os aspectos vinculados à gestão institucional.

Deste modo, este artigo tem por objetivo descrever a experiência supracitada e discutir as possibilidades de interferência na realidade escolar, tendo como perspectiva o ângulo da gestão. Para tanto, iniciaremos discutindo brevemente sobre os temas aqui interligados, a saber: planejamento, gestão e inclusão. Em seguida, descreveremos a metodologia, apresentaremos os dados e, finalmente, nossas conclusões.

Interligando planejamento, inclusão e gestão

O planejamento é um tema que faz parte do cotidiano de todos nós e que perpassa várias áreas de conhecimento. A influência dele dentro e fora das organizações tem se tornado cada vez mais notória, pois planejar significa a tentativa de superar o improviso e pressupõe um conjunto de ações a fim de tornar realidade um objetivo futuro e evitar problemas em sua fase de execução.

Para Paludo e Procopiuck (2011), planejamento é a base para as demais funções administrativas (organizar, dirigir e controlar) e consiste em um método de estabelecer objetivos e buscar uma maneira apropriada de alcançá-los.

As organizações, de uma maneira geral, têm incorporado e utilizado o planejamento estratégico (o que vem da junção dos vocábulos planejamento e estratégia) em seus processos de gestão. Conceituaremos aqui a ferramenta planejamento estratégico como uma metodologia gerencial que permite estabelecer a direção a ser seguida pela organização, visando maior grau de interação com o ambiente (KOTLER, 1975).

Apesar de o planejamento estratégico ser bastante explorado na indústria, carecemos de uma literatura sobre a temática no campo educacional. Para Libâneo (2013), o ato de planejar é uma tarefa constante de reflexão e ação e, trazendo essa questão para a escola, destacamos que:

> No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. (p. 125)

Na implantação e manutenção de um trabalho educativo que discute o processo de inclusão de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e defasagem série/idade, pareceu-nos adequado, naquele momento, recorrer à análise SWOT, que consiste na análise das forças (ou pontos fortes), fraquezas (ou pontos fracos), oportunidades e ameaças de um projeto que foi criado e vinha sendo desenvolvido durante o ano de 2014, em uma escola tradicional (como ela é definida em seu Projeto Político Pedagógico), pública e federal do Rio de Janeiro.

Vale dizer que, apesar do modelo de análise utilizado ser uma ferramenta empresarial, ela vem sendo utilizada em educação até mesmo pelo próprio Ministério da Educação. Esta ferramenta foi a escolhida porque tratou-se de decisão coletiva da equipe de professores do projeto. Temos consciência de que, perante a perspectiva de inclusão que defendemos, talvez esta não fosse a ferramenta mais adequada. No entanto, também cremos que os problemas não são as coisas em si, mas como são apropriadas por nós. Assim, acatamos a decisão da maioria e utilizamos a ferramenta, mantendo em mente que não poderíamos perder de vista os objetivos próprios da escola, em particular esta, que é pública.

Desta forma, implantar um trabalho desta natureza em uma escola autointitulada tradicional implica transgredir a cultura escolar conteudista sustentada pela instituição há anos, caracterizada por práticas pedagógicas tradicionalistas que, muito mais do que preocupadas com a aprendizagem qualitativa de seus alunos, pensam que uma educação de qualidade se resume à quantidade de conteúdos supostamente aprendidos por seus alunos, e lutar por algo que hoje é reconhecido nacional e internacionalmente como direito: o esforço que qualquer escola deve fazer para que seus alunos aprendam, e não aplicar práticas excludentes, como, no caso da escola em questão, o jubilamento de alunos retidos mais de uma vez na mesma série, porque o mesmo não se adaptou ao ritmo da escola (SANTOS, 2013).

O conceito de inclusão adotado pelos professores envolvidos na proposta converge com o pensamento de Santos (2013):

> [...] considerada como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual as relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou, pelos menos, menos desiguais) e os direitos, garantidos. (p. 3)

Entende-se aqui, portanto, que inclusão não se refere exclusivamente ao grupo de pessoas com deficiência e, sim, à luta em prol da defesa de todo e qualquer indivíduo ou grupo em risco, ou em situação, de exclusão.

Mais especificamente no contexto da instituição estudada, vimo-nos de acordo com o que traz Libâneo (1994):

> Quando um aluno não consegue aprender, abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola, considera-se que são problemas individuais dele, descartando-se outras explicações como as condições sócio-econômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola. (p. 36)

Acreditamos que, sem o apoio da gestão, o trabalho docente pode sofrer dificuldades, pois como defende Libâneo (2013) as tarefas de educação e ensino nas escolas se realizam pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização e de gestão.

Diante dessas reflexões, a gestão pode ser considerada como um aspecto central em uma instituição que deseja promover a inclusão? Qual o seu papel nesse processo? Qual a importância do planejamento e da gestão escolares para a promoção da inclusão?

Para tanto, o cerne deste trabalho é analisar as considerações feitas pelo corpo docente durante um processo de aplicação da matriz SWOT e discutir caminhos para que a gestão administrativa contribua com a gestão pedagógica, auxiliando, assim, para um processo de revisão das culturas, políticas e práticas de inclusão da instituição.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois diz respeito à qualidade das questões apresentadas, sem que haja a pretensão de generalizar os dados. É um estudo de caso, pois neste trabalho busca-se o descobrimento e a compreensão de aspectos internos e externos que afetam as atividades desenvolvidas no projeto “Tirando dúvidas e sanando dívidas”. Quanto ao objetivo da pesquisa, esta pode ser classificada

como exploratória, com o intuito de apenas levantar dados preliminares sobre um determinado objeto (SEVERINO, 2007).

As informações foram coletadas mediante pesquisa bibliográfica e questionário aplicado a quinze professores do referido projeto, durante um dos encontros semanais cuja pauta era a realização de um diagnóstico do trabalho proposto para os alunos. Foram usadas questões abertas, o que significa que as respostas foram elaboradas de forma não predefinida. As perguntas realizadas tinham como objetivo levar os profissionais a (re)pensarem o que afeta direta ou indiretamente as ações propostas e praticadas pelo grupo de professores.

A ferramenta utilizada para realização do diagnóstico foi a Matriz SWOT, cuja sigla deriva de quatro palavras da língua inglesa: S - Strengths (Forças); W - Weaknesess (Fraquezas); O - Opportunities (Oportunidades) e T - Threats (Ameaças). Esse modelo de análise é um instrumento de apoio utilizado no planejamento estratégico para subsidiar uma empresa a mapear seus ambientes internos e externos. Neste caso, consideramos como ambiente interno o próprio projeto e, ambiente externo, a escola na qual a proposta vem sendo desenvolvida.

Para tanto, as definições das análises dos ambientes internos e externos ao projeto foram passadas ao corpo docente, a fim de auxiliá-los no preenchimento do questionário. Tais definições e questionamentos foram adaptações de parte do manual "Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola" desenvolvido pelo Governo Federal, que é uma ferramenta gerencial e pode ser definido como um guia para as ações estratégicas da escola.

Análise do ambiente interno ao projeto	- Forças (ou pontos fortes): aquilo que o projeto deveria estar fazendo e já está fazendo bem. São variáveis que a equipe do projeto controla, isto é, tem governabilidade sobre elas, e executa bem. - Fraquezas (ou pontos fracos): aquilo que o projeto deveria estar fazendo e não está fazendo ou não está fazendo bem. São variáveis que a equipe do projeto controla, mas executa mal.
	- Oportunidades: situações externas ao projeto, não

Análise do ambiente externo ao projeto	controladas pela equipe (de natureza política, econômica, social, tecnológica, legal) que, se conhecidas a tempo, podem ser melhor aproveitadas pelo projeto enquanto perduram. - Ameaças (ou riscos): situações externas ao projeto, não controladas pela equipe (de natureza política, econômica, social, tecnológica, legal), que se conhecidas a tempo podem ter o seu impacto minimizado. As ameaças são situações que podem se concretizar ou não e seus impactos podem afetar ou não o projeto, dependendo de suas condições internas de neutralização.

O questionário apresentado em seguida das definições era composto das seguintes perguntas, precedidas da fraseologia “na sua opinião”:

1. Quais são as maiores forças do projeto (ambiente interno)?
2. Quais são as principais fraquezas do projeto (ambiente interno)?
3. Quais são as maiores oportunidades que se apresentam ao projeto nos próximos anos (ambiente externo)?
4. Quais são as principais ameaças ou riscos ao desempenho do projeto nos próximos anos (ambiente externo)?
5. Quais são as três tarefas mais importantes que o projeto deve realizar nos próximos anos? Por que são importantes?

Para uma maior percepção dos dados analisados, as entrevistas foram enumeradas de E1 a E15, facilitando assim a transcrição de algumas falas. Algumas situações relacionadas aos professores que responderam ao questionário são relevantes: os educadores possuem diferentes níveis de formação (graduados, especialistas, mestres e doutorandos) e atuam em diferentes áreas do conhecimento (Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Educação Física, Filosofia, Geografia, Língua Inglesa, Sociologia e Serviço de Orientação Psicopedagógica). Além disso, metade desse grupo atua no projeto desde a sua implantação, no ano de 2014 e, a outra metade, passou a atuar no ano de 2015, período da realização desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para traçar uma visão geral do que foi apresentado pelos professores no questionário, foram construídas as tabelas abaixo, que demonstram uma primeira visão em relação ao ambiente interno do projeto e mostram os registros que mais apareceram nas falas dos docentes.

No que se refere aos pontos forte e fracos, destacamos os seguintes registros:

Pontos fortes	**Número de registros**
Comprometimento dos colaboradores	11
Formação e experiência dos colaboradores	10
Discussões semanais com a cultura de planejamento e reflexão	09

Pontos fracos	**Número de registros**
Ausência de um programa de gerenciamento de dados e informações	08
Falta de comprometimento dos colaboradores	05
Ausência de objetivos e metas	05

Visualizamos, através das colocações, que o ponto forte mais mencionado foi o comprometimento da equipe docente que, por sua vez, aparece com uma alta formação acadêmica e larga experiência. Tal experiência pode ser considerada como a trajetória profissional dos colaboradores, tendo em vista que todos os professores envolvidos nunca trabalharam com uma proposta de inclusão no ensino regular.

A cultura de planejamento e reflexão do corpo docente, o que ocorre semanalmente, através de um encontro coletivo e contabilizado na carga horária de trabalho e, que não ocorre nas demais turmas da escola pesquisada, também aparece na fala de grande parte dos professores que responderam ao questionário como uma das maiores forças do projeto. Tal fato retoma à ideia sobre a importância do planejamento conjunto dentro da instituição como forma de constante de reflexão e ação.

Evidenciaremos aqui as seguintes colocações quando questionados sobre quais são as maiores forças do projeto:

> Envolvimento de parte significativa dos profissionais nas decisões mais relevantes. (E12)

A equipe possui formação acadêmica de excelência. (E2)
Qualidade dos profissionais. (E3)
Discussão semanal sobre as turmas e trabalho docente. (E10)
A conquista dos tempos de reunião. (E5)
Grande interesse na reflexão. (E12)
Momentos de reunião que se tornaram formação continuada. (E4)
Cultura de planejamento. (E9)

Partindo para a análise das fraquezas internas do projeto, destacamos as seguintes colocações:

Ausência de um programa de gerenciamento de dados e indicadores. (E8)
Falta de comprometimento e identificação com o projeto por parte de alguns membros do grupo. (E1)
Ausência de objetivos e metas. (E14)
Falta de definição dos objetivos do projeto. (E8)

A ausência de um programa de gerenciamento de dados e informações também vai de encontro à ideia de uma gestão pedagógica que pouco dialoga com a gestão administrativa. Percebemos aqui o quanto o trabalho administrativo objetiva a funcionalidade e a efetivação do trabalho pedagógico.

Curiosamente, o que foi considerado como ponto forte por alguns professores, também foi considerado como ponto fraco por outros: a falta de comprometimento dos colaboradores, talvez por ser tão claro para os membros da equipe que "colaboradores" são todos dentro da escola e não apenas os professores atuantes neste projeto.

A ausência de objetivos e metas refere-se a um projeto escrito e estruturado, o que vai de encontro à definição de planejamento apresentada por Libâneo (2013): explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los.

Os pontos fracos dizem muito ao grupo, pois eles indicam os caminhos de melhoria de um trabalho que vem sendo desenvolvido. Deste modo, eles são vistos como fundamentais para o desenvolvimento da proposta de inclusão com a qual trabalhamos.

No que se refere às oportunidades e ameaças, foram elencados os seguintes pontos:

Oportunidades	**Número de registros**

Realização de parcerias com outras instituições	05
Parceria com outros projetos que vem sendo desenvolvidos na escola	04
Acesso às novas tecnologias	02
Maior envolvimento das famílias	02
Estrutura física da escola	02
Autonomia para a condução do projeto	02
Busca de financiamento	01
Importância da escola para a comunidade	01
Visualização do projeto pela academia	01
Inserção da proposta na cultura organizacional da escola	01

Ameaças	**Número de registros**
Incerteza sobre o futuro da escola	09
Instabilidade política dos dirigentes	05
Ingresso de alunos	04
Não reconhecimento institucional do projeto	03
Falta de apoio das famílias dos alunos	03
Falta de infraestrutura e organização da escola	03
Descrédito da escola em relação ao projeto	02
Perda de força pela troca da coordenação do projeto	01
Falta de objetivos e metas da própria escola	01
Tempo curto para atingir os objetivos almejados	01
Estereotipação das turmas do projeto	01
Situação econômica do país	01

Refletindo sobre as situações externas ao projeto, isto é, aquelas não controladas pela equipe, no que tange às oportunidades que se apresentam ao projeto nos próximos anos, destacam-se as seguintes falas:

> Parceria com algumas instituições de ensino para promovermos capacitação de professores. (E5)
> Turmas de projeto que minimizem os jubilados. (E13)
> Preocupação dos responsáveis em relação à vida escolar do aluno. (E13)
> Visualização do projeto pela academia, por meio dos trabalhos aprovados e apresentados pelos professores do projeto e sobre o projeto. (E10)

Muitas foram as parcerias com outras instituições de ensino realizadas no ano de 2015, o que permitiu um intercâmbio de saberes extremamente válido, como apontado pelos professores. Parcerias estas realizadas com instituições públicas e militares de ensino. Além disso, aparecem como oportunidades os demais projetos desenvolvidos pela escola, como as turmas preparatórias para exames e concursos. Questões como a participação da família, as novas tecnologias e a estrutura física da escola em questão também surgiram nas colocações apresentadas.

Analisando as principais ameaças ou riscos ao desempenho do projeto nos próximos anos, as seguintes colocações dos docentes foram destacadas:

> Possibilidade de fechamento do colégio em virtude de questões político econômicas. (E8)
> Falta de apoio e reconhecimento pelos gestores da escola. (E4)
> Ingresso de alunos com muitas defasagens educacionais. (E3)
> Instabilidade política da gestão. (E12)
> Falta de comprometimento dos pais na vida escolar dos filhos. (E4)
> Falta de compreensão de parte da escola sobre o que é o projeto. (E12)

As falas sobre a incerteza do futuro da escola referem-se ao fato de existirem, na época, rumores de que a instituição encerraria suas atividades em virtude de questões políticas e econômicas, o que não ocorreu. A instabilidade política dos dirigentes retrata uma preocupação com um processo nada democrático de escolha dos gestores, que se deu, posteriormente, de maneira indicada e sem uma eleição direta e que contemplasse a participação de toda a comunidade escolar. Outras falas apontam para as situações que podem se concretizar ou não e seus impactos podem afetar ou não a escola, como a

participação das famílias e a divulgação e o reconhecimento do trabalho que vem sendo desenvolvido.

Quando questionados sobre quais são as três tarefas mais importantes que o projeto deve realizar nos próximos anos, os docentes destacaram os seguintes pontos:

Tarefas	Número de registros
Estruturação do projeto	06
Estabelecer critérios de ingresso de alunos novos	05
Ter uma liderança mais participativa	03
Implementação de formação continuada para os docentes	03
Ter sucesso nas avaliações externas	02
Realização de concurso para admissão de professores	02
Melhoria da infraestrutura	02
Reforçar a relação escola x família	01
Produzir projetos interdisciplinares	01
Padronizar métodos de avaliação	01
Maior divulgação acadêmica do trabalho desenvolvido	01
Divulgação do projeto para toda comunidade escolar	01
Acabar com a diferenciação existente entre professores concursados e professores contratados	01

Todas as falas indicam que muitas ações ainda precisam ser estruturadas no projeto. Questões que perpassam pela cultura institucional, apoio da gestão escolar e implementação das práticas pedagógicas são sempre pontos de análises para o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os métodos de pesquisa utilizados neste trabalho foi possível identificar alguns fatores do ambiente interno e externo do ambiente escolar que causaram influências no projeto “Tirando dúvidas, sanando dívidas”. Buscou-se, sem preconceitos, nas teorias organizacionais, diretrizes para a compreender um pouco sobre

o papel da gestão escolar nas questões pedagógicas desenvolvidas na escola. Foi possível concluir que essa estratégia empresarial pode contribuir significativamente para um processo educacional, não deixando de lado as especificidades pedagógicas de uma instituição de ensino.

Conclui-se, através da reflexão sobre as considerações feitas pelos docentes envolvidos na proposta, que a gestão do projeto era basicamente pedagógica e que não existia uma comunicação eficiente com a gestão administrativa. Desta forma, é possível observar que o aprimoramento da gestão administrativa é necessário para contribuir para um processo de revisão das culturas, políticas e práticas de inclusão da instituição, a fim de melhorar a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido, que zela por uma formação inclusiva de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

BRANDEN, N. *Autoestima e seus pilares.* 5ª ed. Saraiva. São Paulo, 2000.

Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola. In: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf Brasília: FNDE, 2016.

KOTLER, P. *Administração de marketing*. São Paulo: Atlas, 1975.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Ditática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MIRANDA, S. de. *Afetividade e autoestima da criança*. 1ª ed. Fortaleza: Editora IMEPH. 2010

PALUDO, A. V; PROCOPIUCK, M. *Planejamento Governamental: Referencial Teórico, Conceitual e Prático*. São Paulo: Atlas, 2011.

SANTOS, M. P. *Dialogando sobre inclusão: contando casos e (des)casos*. Curitiba: CRV, 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Ciêntífico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, J. M. P; LIMA, C. B. *Autoestima e aprendizagem – uma relação necessária ao processo de inclusão escolar de alunos com defasagem série/idade*. In: IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015.

PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Joani de Mélo Muniz [1]
Patrícia Mendonça Targino [2]
Jéssica Ferreira Souza da Silva [3]

RESUMO

O presente trabalho apresenta as contribuições do psicopedagogo institucional direcionado no processo de inclusão dos alunos com. Desta forma, o objetivo aqui é promover uma análise e reflexão em torno do trabalho psicopedagógico na escola regular, voltado para o contexto da Educação Especial, de maneira que o nosso foco central é atuação do psicopedagogo na educação especial sobre os paradigmas inclusivos. O caráter metodológico é de cunho qualitativo, se configurando nos moldes de uma revisão bibliográfica, assim lançamos mão do olhar crítico-reflexivo sobre a inclusão escolar das pessoas público-alvo da educação especial em articulação com o trabalho desempenhado pelo psicopedagogo que atua nas instituições escolares. Finalizamos apontando que é de suma importância as contribuições do psicopedagogo institucional dentro do contexto da Educação Especial, haja vista as particularidades do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas-habilidades/superdotação, de forma que, o psicopedagogo apresenta formação adequada e assim conhecimentos importantes que subsidiam o apoio e descoberta das formas de aprender de cada aluno, respeitando suas particularidades.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia Institucional, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Escola Regular

INTRODUÇÃO

Este artigo nasce a partir do envolvimento das autoras com a temática abordada, tendo em vista suas formações pedagógicas e psicopedagógicas, nas quais o campo de atuação profissional delimita-se no trabalho desempenhado em escolas públicas da rede regular de ensino do município de João Pessoa-PB, diretamente em contato com os alunos público-alvo da Educação Especial, através do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Neste sentido, se faz importante esclarecer que o trabalho desenvolvido no AEE está firmado em seu caráter pedagógico, pelo qual, os profissionais que nele atuam desempenham atendimentos que visam o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos,

[1] Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federalda Paraíba - UFPB, Especialista em AEE -UFERSA Mestra em Educação - UFPB joanidemelo@gmail.com;
[2] Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Especialista em Psicopedagogia – Faculdade Cidade Verde patriciamendoncajp@gmail.com;
[3]Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – CINTEP, Mestra em Formação de Professores - UEPB jessicajfss@hotmail.com;

diminuindo ou até mesmo sanando as barreiras existentes no universo escolar, por meio de estimulações e uso de recursos pedagógicos adequados. Todavia, as vivências profissionais experimentadas pelas autoras lhes permitiram observar a necessidade do intercruzamento dos saberes oriundos da psicopedagogia com os saberes pedagógicos para a efetivação do trabalho no AEE. Portanto, é neste cenário que se firma a motivação pessoal das autoras.

Sendo o cenário da educação especial um campo particularmente conhecido, cabia as autoras compreenderem como se dava no campo das ciências educacionais o trabalho do psicopedagogo institucional juntamente aos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão. Assim, este trabalho apresenta como objetivo principal fomentar uma discussão e análise à respeito da importância da atuação psicopedagógica no contexto da Educação Especial, nas escolas regulares, sobre a perspectiva do paradigma da inclusão.

Temos enquanto objeto de estudo as contribuições do psicopedagogo institucional no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão, o que traz um caráter contemporâneo para este trabalho. Como forma de problematizar o objeto de estudo, apresenta-se o seguinte questionamento: Como tem se estruturado o trabalho do psicopedagogo institucional a partir da literatura científica e como podemos observar esse trabalho no cenário da educação especial sobre o paradigma da inclusão?

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de clareza e compreensão quanto à importância do trabalho desenvolvido pelo psicopedagogo institucional no contexto da Educação Especial, na escola regular, por acreditarmos que é de grande valia no contexto educacional inclusivo a percepção e o conhecimento advindo da psicopedagogia, principalmente no que tange às relações e estruturação metodológica do processo de ensino e aprendizagem.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, primeiramente apresenta-se sucintamente um passeio sócio-histórico em torno da Psicopedagogia e da Educação Especial, de forma que buscamos também evidenciar seus entrelaçamentos, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE[4]. Em seguida destaca-se a prática psicopedagógica dentro das suas principais perspectivas teóricas ao se tratar do desenvolvimento, sistematização e aplicação dos métodos que subsidiem o processo de aprendizagem das crianças com NEE. Assim, apresenta-se os resultados e a discussão, na qual

[4] Diz respeito aos estudantes denominados pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) como público-alvo da Educação Especial, sendo estes os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

a ênfase pauta-se na análise da importância do trabalho do psicopedagogo no ambiente educacional inclusivo, de forma que apontamos também alguns entraves e desafios deste processo. Assim, chega-se às considerações finais, aclarando à respeito da relevância da ação psicopedagógica na modalidade de ensino da Educação Especial, no contexto das escolas regulares, principalmente no que tange a eficácia no apoio do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NEE, bem como a necessidade de aprofundamento nas discussões científicas em torno da temática articulada da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e a psicopedagogia institucional.

METODOLOGIA

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo (1996, p. 21 e 22), pode ser caracterizada como aquela que permite a valorização do "[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Desta forma, a função da pesquisa qualitativa é, permitir ao pesquisador interpretar as situações do mundo real, ou seja, as vivências e relações humanas.

Sendo a pesquisa qualitativa, um possível mecanismo de interpretação das construções sociais, cabe-nos compreender como tem acontecido ao longo da história as articulações entre a psicopedagogia institucional no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão. Portanto, evidenciamos a relevância da psicopedagogia através da análise sócio-histórica abordada por meio da bibliografia científica que envolve a temática.

Com relação ao aspecto bibliográfico, Oliveira (2005) conceitua tais procedimentos na pesquisa de abordagem qualitativa como "(...) um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico (...)" (p.41). Ainda com relação a este aspecto Chizzotti (2008, p. 28) enfatiza que:

> A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais; assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia; da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Sendo o aspecto bibliográfico definido, fez-se o levantamento dos autores e estudos relevantes sobre o tema buscando aprofundar o caráter teórico e assim estruturar as categorias necessárias que desenhassem a discussão proposta. Neste sentido, a discussão e os resultados estão organizados em dois subtópicos, sendo estes: Entrelaçamentos entre a história da psicopedagogia e da inclusão das pessoas com NEE no universo escolar; A psicopedagogia no cenário brasileiro e a emergência das políticas públicas de inclusão; O cenário contemporâneo da psicopedagogia institucional e a educação especial na perspectiva da inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da história é possível observar que a educação vem sofrendo inúmeros processos de transformações, na medida em que surgem necessidades sociais outrora não pensadas ou até mesmo não admitidas. Em meio a estas mudanças observamos o processo de chegada dos alunos com NEE às escolas regulares e agora não somente como frequentantes das salas especiais, mais sendo assim, incluídas na sala de aula comum. Desta forma, é importante lançarmos o nosso olhar sobre a história, para melhor compreendermos quais mudanças ocorreram no contexto social e consequentemente clínico e educacional, que promoveram esse processo de inclusão nas escolas regulares.

Portanto, este artigo tem como objetivo apresentar, a partir de um recorte teórico uma r análise e reflexão sobre a atuação psicopedagógica no contexto da Educação Especial, nas escolas regulares, sobre a perspectiva do paradigma da inclusão. Sobre esse aspecto, Ropoli (2010) aponta:

> A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. (ROPOLI, 2010. p. 9)

Assim, partimos do pressuposto de que a diversidade humana é uma característica presente em qualquer sociedade e que ela merece e precisa ser observada dentro dos espaços sociais sob a ótica das suas particularidades, demandada por cada sujeito, de forma que, compreendemos que no contexto das escolas regulares, nas quais os alunos com NEE estão inseridos, o psicopedagogo se configura como um profissional capaz de lançar esse olhar particular sobre esta demanda específica, contribuindo na formulação de estratégias e aplicação de metodologias adequadas que contemplem e respeitem as formas de aprender de cada aluno.

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA E DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NEE NO UNIVERSO ESCOLAR

Caminhando na história da inclusão escolar das pessoas com NEE em articulação com a história da psicopedagogia, temos registros de discussões científicas as quais apontam que as frequentes preocupações em torno dos problemas de aprendizagem começaram a ser divulgadas no século XIX na Europa, sendo a França o berço do desenvolvimento da psicopedagogia, tendo destaque os estudos realizados pela psicopedagoga Janine Mery, que de acordo com Bossa (2007) os estudos realizados por Mery neste período se interessava em entender como deveria ser o atendimento de portadores de deficiências[5] sensoriais, debilidade mental e outros problemas que interferissem diretamente na aprendizagem. Bossa (2007) ainda nos mostra que, outros nomes de educadores europeus, a exemplo de Jean Marc, Gaspard Itard, Johann Heintich Pestalozzi e Edouard Seguin, partindo dos postulados psicanalíticos de Jacques-Marie Émile Lacan, também tiveram expressiva contribuição nos estudos com crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem, sendo estas decorrentes de inúmeros distúrbios.

Seguidamente, no ano de 1898 surgiram as primeiras “classes especiais”, nelas estavam matriculadas as crianças que apresentavam o quadro de retardo mental, foram os idealizadores deste novo modelo educacional o neurologista François Neville e o professor de Psicologia Edouard Claparèd. É importante destacar que contemporâneo à criação das “classes especiais” a Psiquiatra Maria Montessori idealiza um método direcionado ao processo de aprendizagem das crianças com retardo mental.

É diante deste cenário que em 1930, na França, também surgem as “escolas especiais”, as quais, neste momento, tinham como público específico às crianças que apresentavam o desenvolvimento da aprendizagem lenta, estas e instituições contavam com o corpo profissional de educadores, psicólogos, médicos e assistentes sociais, o que posteriormente, em 1946 influenciou J. Boutonier e George Mauco a fundar os primeiros Centros Psicopedagógicos. Tais instituições tinham como objetivo promover um o desenvolvimento da aprendizagem de maneira interdisciplinar, no qual os conhecimentos da área da educação, psicologia e psicanálise dialogassem na resolução das dificuldades de aprendizagem.

Maluf (2007) aponta que em 1948 surgiu a nomenclatura “Pedagogia Curativa”, esta idealizada por Debesse, sendo também nomes de expressiva contribuição neste momento

[5] Nomenclatura utilizada para fazer alusão ao contexto da época (século XIX), sendo o termo adequado para a atualidade Pessoa com Deficiência.

Pierre Vayer, Pichon Rivière, Françoise Douto, Muad Mannoni e outros. Todos estes voltaram sua preocupação investigativa para os problemas de aprendizagem, descobertos a partir da Psicologia Clínica.

Conforme Sobrinho (2016) com a chegada da era industrial, cresce o interesse por meios de produção, de maneira que tudo que gerasse impedimento para que se efetivasse a produtividade, neste momento se fazia necessário um olhar mais apurado e ações práticas para intervir nestes impedimentos. Desta forma, a partir desta necessidade as dificuldades de aprendizagem passaram a ser objeto de foco atenção da medicina, que começou a investigar e analisar as causas e possíveis intervenções.

Na corrente europeia observa-se o surgimento da psicopedagogia, na corrente americana surge a ideia da psicologia escolar. A corrente europeia influenciou diretamente as práticas na Argentina, dando origem ao primeiro curso de graduação em Psicopedagogia, pela Universidade Del Salvador, 1956, tendo este curso influência da epistemologia genética (Jean Piaget), psicanalítica (Freud e pós-freudiana) e da psicologia social (Pichon Rivière), tendo foco nos problemas de aprendizagem.

Emergindo desse campo de descobertas, oriundas dos estudos da Psicologia Clínica, observamos que, de acordo com Moussatché (1997), na Dinamarca, durante a década de 1950 surge o conceito da normalização[6] que se contrapunha ao modelo de educação especial estabelecido, a qual se moldava como centralizadora e segregativa. Sendo assim, foi dentro do conceito da normalização que surgiu o princípio da Integração no contexto da escolarização dos alunos com NEE. Um importante movimento deu-se início nos anos de 1960, denominado por Hall (1997) como “virada cultural”:

> Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, em vez de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como "virada cultural. (Hall, 1997, p. 9)

Tendo a virada cultural desempenhado um importante papel no boom das lutas pelos direitos humanos, os movimentos sociais tiveram alcance e aderência em inúmeras e diferentes partes do mundo, dando assim visibilidade às minorias, que sofriam/sofrem com a falta de acesso aos direitos sociais. No campo das lutas dos movimentos sociais estavam as pessoas com deficiência, as quais passaram a lutar mais concisamente por direitos e acesso a

[6] Normalização aqui é compreendida como ações, metodologias e/ou estratégias que objetivam promover a pessoa com NEE, o máximo possível de oportunidades igualitárias, quando em contextos com os demais sujeitos sociais.

esferas da vida social, principalmente no que conferia ao cenário educacional comum a todas as pessoas. Assim, surge dentro movimento de luta das pessoas com deficiência a conquista que deu ao princípio da Integração o status de direito humano. Caiado (2006) aponta que as duas Guerras Mundiais foram fundamentais para que todo este movimento acontecesse, pois conforme nos descreve Sobrinho (2016), a Primeira Guerra se configurou em um cenário propício para o estudo dos cérebros dos militares atingidos, nos quais os estudiosos voltaram-se para a análise das áreas cerebrais afetadas e danificadas. Partindo das considerações postas, observamos que o processo mensurado apresentava caráter até então clínico no qual se desenhava a psicopedagogia, as possibilidades de intervenções estavam primordialmente pautadas nas busca pela cura e reabilitação do paciente.

Desta forma, estando as pessoas com deficiência enquadrada na categoria dos grupos que necessitavam de reabilitação, as lutas dos movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência buscavam por possibilidades de um modelo de educação mais equânime e menos discriminatória pelo qual as pessoas que apresentassem comprometimentos que afetassem o seu desempenho social e escolar pudessem ser estimulada em espaços comuns. Neste momento, observamos inicialmente ser pensado e modulado uma nova forma de fazer pedagógico, mas que passa também a ser de interesse da psicopedagogia. Neste momento histórico ainda não se era explorado o conceito de educação baseado na inclusão, mas se buscava uma integração como um processo de direito humano, como observamos acima. A luta aqui era pela saída das pessoas com deficiência das escolas e classes especiais e para a participação nas escolas e salas de aulas regulares. Como forma de aproximação contextual, precisamos compreender como todas essas construções históricas e sociais se firmaram e influenciam o modelo contemporâneo de educação especial que tem suas bases no paradigma da inclusão

A PSICOPEDAGOGIA NO CENÁRIO BRASILEIRO E A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

No Brasil, a psicopedagogia teve suas influências foram americanas e européias, e chegou inicialmente na região sul do nosso país, o que originou nos anos de 1970 os primeiros cursos de especialistas em psicopedagogia, contudo, foi somente nos anos de 1990 que estes cursos se expandiram. Consideramos importante destacar que, em território local, pouco antes já tivesse iniciado algumas experiências que apresentassem a psicopedagogia

como um campo fundamental no processo de aprendizagem das pessoas no NEE, foi somente a partir da Constituição Federal do Brasil (1988) um olhar mais direcionado foi lançado.

Ancorados na ideia de cidadania e dignidade, a Constituição evidencia os aspectos que contemplam o modelo de Educação Especial. Observamos em seu Art. 3º, Inc. IV que um dos seus objetivos fundamentais é a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça,sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, apontamos também o que diz o Art. 5º deste mesmo documento, o qual garante o direito à igualdade e em seu Art. 205 o "direito de todos" à educação, objetivando o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho". Complementando a ideia da educação como direito de todos, observamos também que nossa Constituição contempla como um dos princípios para o ensino a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, Art. 206, Inc. I). No que tange especificamente sobre o conceito de Educação Especial, podemos encontrar prescrito neste mesmo documento que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, Art. 208, Inc. III).

No ano de 1994 observamos a Portaria do Ministério da Educação/MEC, através da Lei nº 1.793 através do seu Art. 2º:

> Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde(Educação Física, Enfermagem , Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Já em nossa tão conhecida Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 ou Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, observamos o direcionamento à Educação Especial quando a mesma declara que "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, Art. 58). Neste sentindo, posteriormente, o Decreto nº 3.298, o qual regulamenta a Lei n° 7.853/1989, "dispões sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência", estabelecendo assim a educação especial como uma modalidade transversal, que perpassam todos os níveis e etapas de ensino (BRASIL, 1999, Art. 24, Inc. II). Ainda nesses direcionamentos encontramos a resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual "institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica", definindo:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, Art. 2º)

Podemos também observar que o Plano Nacional de Educação – PNE ou Lei nº 10.172 /2001 aponta que o principal avanço que a educação poderia manifestar naquela década se referia "a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento a diversidade humana" (BRASIL, 2001ª, item 8.1).

Mesmo diante de todo esse processo, pelo qual podemos observar avanços significativos para a realidade da Educação Especial Brasileira, é somente no ano de 2008 que nasce o Plano nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento é de fundamental importância, haja vista que, fundamenta a política nacional de educação, dando destaque ao processo de inclusão educacional, de maneira que indica o ponto de partida, através da Educação Especial, e sugere o ponto de chegada, por meio da Educação Inclusiva.

Através do Decreto n° 7.611, ainda do ano de 2011, temos a declaração que coloca como dever do Estado a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e com igualdade de oportunidades para os estudantes com deficiência; aprendizagem ao longo da vida; apoio necessário, com o objetivo de promover a efetiva educação para estes estudantes.

Em 2014 observamos o Plano Nacional de Educação/PNE, o qual define as bases da política educacional brasileira para os próximos dez anos. Podemos destacar neste documento a quarta meta, que estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente no sistema público de ensino.

No ano de 2015 observamos um marco importantíssimo para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo esta a Lei n° 13.146 ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência. No capítulo IV, com base na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aborda o direito à educação, colocando que esta deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, através da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras, contemplando entre outras medidas o AEE.

O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Conforme observamos, variadas foram às transformações e aprimoramento em nosso aparato legal que evidenciam o direito adquirido pelos alunos público-alvo da educação especial ao acesso e permanência a uma escola de qualidade, dentro do modelo inclusivo, que respeite e promova o desenvolvimento das suas habilidades e competências, de forma respeitosa no que tange às individualidades dos sujeitos, sendo, portanto cada vez mais evidente a importância do trabalho desenvolvido pelo psicopedagogo na escola, com este público específico.

Uma característica da educação atual que reside suas práticas sobre o paradigma da inclusão dispensa atenção maior nas variadas formas de ensinar e aprender, pois objetiva assim atender a diversidade existente no espaço escolar. Neste viés Coll (1995) apud Beyer (2006, p.71) elucida que ensinar na educação inclusiva é "garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram".

Desta maneira, entendemos que é no cenário inclusivo da educação que a psicopedagogia modela um importante papel, haja vista sua responsabilidade no que diz respeito às questões de aprendizagens e dificuldades que surgem e são observados no processo de escolarização dos alunos. Assim Porto (2011) afirma que:

> A psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, que surgiu de uma demanda - as dificuldades de aprendizagem, colocada em um espaço pouco explorado, situado além dos limites da pedagogia e da psicologia. (PORTO, 2011, p. 07).

Tendo a psicopedagogia seu início junto aos estudos voltados para as crianças que apresentavam problemas no desenvolvimento da aprendizagem, as ações psicopedagógicas ganha abrangência alcançando o ambiente escolar inclusivo e primordialmente no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças com NEE, sendo estas realizadas por meio de atendimentos multidisciplinares, que devem envolver profissionais da área da educação, saúde e assistência social, sem deixar de lado as contribuições apresentadas pela família do aluno, interligando assim diversos campos de saberes.

Em concordância com as colocações anteriores Porto (2011) ainda ressalta que:

> A aprendizagem constitui-se em um processo, uma função, que vai além da aprendizagem escolar e que não se circunscreve exclusivamente à criança. A aprendizagem, como experiência, guarda um elemento universal do humano, na medida em que permite a transmissão do conhecimento e, por meio desse processo, garante a semelhança e a continuidade do coletivo, ao mesmo

> tempo permitindo a diferenciação e a transformação. O aprender envolve simultaneamente a inteligência, os desejos e as necessidades e, por meio do cognitivo, busca–se semelhanças, enquanto que, por meio dos desejos e das necessidades, buscam-se o individual, o subjetivo e o diferente. (PORTO, 2011, p.14)

Sobrinho (2016) descreve como papel do psicopedagogo identificar por meio dos testes e observações às causas e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, para assim realizar as devidas intervenções. Desta forma, as ações desenvolvidas pelo psicopedagogo no universo escolar e mais especificamente voltadas para os alunos com os alunos público-alvo da educação especial têm se configurado como um fator de grande contribuição no respeito à diversidade escolar. No processo investigativo realizado pelo psicopedagogo institucional, este tem a responsabilidade de contribuir por meio da observação e avaliação dos comportamentos da criança no desenvolvimento da aprendizagem, minimizando assim as barreiras.

Assim, compreendemos que a aprendizagem se configura como um processo de extrema importância para o desenvolvimento dos indivíduos, fundamentando assim os moldes de execução das atividades mais singulares, até as mais complexas da existência humana. Daí a importância de um processo de aprendizagem bem estruturado e pautado nos saberes fundamentais que contemplem as especificidades dos indivíduos. Porto (2011, p.45) consolida o significativo papel da aprendizagem na medida em que enfatiza que "...o aprendizado significativo viabiliza o aprofundar-se nas questões do mundo, bem como nas questões pessoais, favorecendo um encontro com o sentido da própria existência...".

Observamos que no cenário contemporâneo a escola tem objetivado cumprir com o paradigma da inclusão, perpassando o sentido de meramente garantir a matrícula do aluno público-alvo da Educação Especial, mas reestruturando suas práticas, inovando no conhecimento e assim construindo novas formas de fazer pedagógicos, para assim garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos no ambiente escolar.

Frente a este novo modelo de educação, o interesse em promover aprendizagens significativas para os alunos inclusos no contexto da educação especial, tem suas práticas diretamente ligadas à atuação do psicopedagogo nos espaços escolares, rompendo assim com o distanciamento clínico outrora atribuído a este profissional. A junção dos saberes pedagógicos e psicológicos embasam as práticas inclusivas escolares exercidas pelo psicopedagogo.

A ação articulada do psicopedagogo com professores das salas de aulas regulares, professores do atendimento educacional especializado, gestores, especialistas, família do

aluno e ainda equipe multidisciplinar, compõe um cenário eficiente para o desenvolvimento do estudante, haja vista o estabelecimento de práticas concisas e coerentes que de fato contemplam suas necessidades.

Portanto, faz parte da responsabilidade do psicopedagogo institucional conhecer integralmente a criança frente ao momento de construção da aprendizagem, este conhecimento acontecerá através de uma investigação psicopedagógica de forma dialogada com a família e os profissionais que atuam junto ao estudante. Neste sentido, é preciso, considerar as subjetividades do aluno subjetividades, criando espaços e condições favoráveis para expor suas potencialidades, capacidades, habilidades e até mesmo suas limitações. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à origem da problemática observada que gera entraves e necessita de intervenções práticas para que o aluno seja de fato incluído no universo escolar, assim, observar se é de natureza neurológica, motora, cognitiva, social ou emocional faz parte do papel psicopedagógico.

Diante do atual modelo escolar e educacional, no qual a diversidade inclui os alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão, percebemos o psicopedagogo como um profissional elementar na consolidação das práticas escolares inclusivas, pois os conhecimentos advindos desta área de saberes são fundamentais para a compreensão do sujeito de forma individual e respeitosa, sendo então, primordial e urgente a efetivação das práticas institucionais do psicopedagogo, haja vista, ainda a notória insuficiência de profissionais requeridos para atuar nesta área, o que em termos práticos, revela uma carência de articulação no campo dos saberes escolares para inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao término deste trabalho considerando que o processo de inclusão considera que toda criança aprende, na medida em que suas particularidades são respeitadas e consideradas. Vimos aqui, que no decorrer da história da psicopedagogia bem como da inclusão das pessoas no NEE nas escolas, muitas foram às contribuições no campo da ciência, da luta e do direito para que o atual cenário de se constituísse.

Dentro do panorama da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o psicopedagogo busca o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE, por meio do ensino adaptado, que se considere os modos de aprender deste, promovendo situações de

ensino adequadas na medida em que dialoga com os demais profissionais do cenário escolar, clínico e familiar.

Compreendemos que o psicopedagogo deve estar pautado no alcance coletivo, através do diálogo de da troca de informações sobre o aluno em questão. É nessa dimensão coletiva e dialógica que as ações voltadas para os alunos público-alvo da educação especial estarão pautadas no conhecimento teórico oriundo da pedagogia e psicologia, bem como de outras áreas de saberes, que constituirão na prática desenvolvida e efetivada.

Desta forma, o psicopedagogo atuante no universo escolar tem papel significativo para que a inclusão dos estudantes aconteça de fato e de maneira significativa, pois na medida em que este profissional observa, analisa e interfere na maneira de ensinar, tendo como base a forma de aprender do estudante com algum impedimento na aprendizagem, ele também pode e deve incitar a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Observamos ainda que a conquista de espaço do psicopedagogo na escola tem ocorrido de forma paulatina e não aligeirada. No cenário nacional, a difusão das propostas inclusivas chegaram mais tardiamente, quando comparadas a realidades europeias e americanas, entretanto, tal espaço tem sido conquistado também em nosso país, na medida em que cada vez mais as políticas públicas de inclusão enfatizam e asseguram a necessidade de um ensino especializado, que considere as particularidades, potencialidades e integralidade do sujeito, o que se configura também como um avanço importante no contexto escolar vigente.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais Especiais.** 2. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994**. Brasília: 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12716:legislacao-especifica-documentos-internacionais. Acesso em 19 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei Federal n°. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leisleis_textos.asp. Acesso em 19 de junho de 2020.

BRASIL.. **Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em 13 de julho de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 set. 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm. Acesso em 13 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=A%20PRESIDENTA%20DA%20REP%C3%9ABLICA%20Fa%C3%A7o,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal. Acesso em 10 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico. Acesso em 20 de julho de 2020.

BOSSA, N. A**. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAIADO, K. R. M. **O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MALUF, M. I. Família, escola e o nascimento da psicopedagogia. **Psique**, São Paulo, edição especial, n. 2, p. 06- 13, out. 2007.

MOUSSATCHÉ, A. H. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 10-12.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Recife:Edições Bagaço, 2005.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia:** diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 5. Ed. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

SOBRINHO. P.J. **Fundamentos da Psicopedagogia**. São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda, 2016.

RECEPÇÃO E PROMOÇÃO DO ESTAGIÁRIO DE LICENCIATURA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Lethycia Lopes Pereira [1]
Helena Rivelli de Oliveira[2]

RESUMO

O presente estudo é parte de uma pesquisa de mestrado de caráter qualitativo, que destinou entender como se dá a recepção e o acompanhamento dos estagiários dos cursos de licenciaturas da UFJF, nas escolas da Educação Básica da cidade de Juiz de Fora (MG). Os autores do campo da Educação com os quais dialogamos defendem o estágio como um espaço de formação inicial e continuada de professores, enfatizando o papel da escola e do professor supervisor como coformadores dos licenciandos, assim como a importância de um acolhimento formativo para com os licenciandos. Nesse contexto, é essencial que haja uma troca de experiência entre os pares e momentos de reflexão conjunta entre todos os envolvidos. Para atingir nosso objetivo, elencou-se as escolas da rede estadual do município que mais receberam estagiários nos últimos três anos. Desse modo, foram selecionadas três escolas e utilizou-se como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada com os gestores e os professores supervisores dessas instituições. A partir de nossas análises, identificamos as relações tecidas durante a disciplina de estágio supervisionado e as ações que auxiliam no acolhimento dos estagiários, assim como no estreitamento da relação entre a universidade e a escola. Espera-se que esse trabalho contribua para a melhoria da qualidade das disciplinas de estágio, no que diz respeito à recepção e promoção dos estagiários no ambiente escolar, consolidando o estágio supervisionado como um elemento fundante da formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Acolhimento no estágio. Práticas de acompanhamento.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação docente ganharam destaque nas últimas décadas, já que, um dos caminhos para uma educação de qualidade é ter professores bem preparados para lidar com a heterogeneidade da sociedade atual. No contexto da formação inicial de professores, a realização do estágio supervisionado nas escolas de Educação Básica tem se destacado nos estudos como um elemento de reconhecida relevância da constituição da identidade profissional docente.

[1] Licenciada em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Professora de Química da Educação Básica, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. E-mail: lethycia.loopes@gmail.com

[2] Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Analista de Formação no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). E-mail: rivelli.helena@gmail.com.

Muitas pesquisas (Pimenta, 2006; Pimenta; Lima, 2012; Diniz-Pereira, 2008; entre outras) enfatizam a necessidade do licenciando conhecer a realidade da escola e do fazer docente. Além disso, acreditamos que o estágio supervisionado constitui-se como um campo de pesquisa que possibilita a inserção do licenciando na realidade da profissão, mesmo que mediada em uma situação controlada dentro de uma disciplina (PIMENTA, 2006). Ou ainda como Nóvoa (2009, p. 38) defende que o estágio é "fundamental para consolidar as bases da formação, que deve ter como referência lógica de acompanhamento, de formação–em–situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente".

Dessa forma, o presente texto apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora e buscou compreender o que as escolas fazem para a recepção e a promoção dos licenciandos no ambiente escolar, por meio dos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas presenciais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Na tentativa de conhecer e aprofundar sobre a temática da formação de professores por meio do estágio supervisionado, buscou-se alguns livros de autores representativos desse campo de pesquisa. Autores como Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2012) e Silva (2016), acreditam que o estágio se constitui como um campo de conhecimento e aprendizagem, assim como de teoria e prática ao mesmo tempo. Assim,

> [...] o aluno mantém um constante vai e vem entre os saberes práticos e teóricos, específicos e pedagógicos, tornando-se um espaço de conflitos, discussões e construção sobre o ser docente, formando os primeiros traços da identidade profissional do professor (SILVA, 2016, p. 27).

Isto significa que o estágio funciona como um elo entre a Instituição de Ensino Superior e a escola de Educação Básica, ou melhor dizendo, torna-se um eixo articulador entre os saberes adquiridos e, ao mesmo tempo, possibilita ao licenciando a construção de sua identidade profissional docente (PIMENTA, 2006).

Ademais, faz-se necessário entender os aspectos históricos envolvidos na formação docente, e mais especificamente ao estágio supervisionado. Historicamente, definiu-se que o estágio é um conjunto de atividades que os licenciandos realizam durante o seu curso, sendo essa a parte prática. Contudo, esse conceito vem se modificando com o passar do tempo, e a assim como Pimenta (2006), acreditamos que o estágio não é somente a parte prática do curso que se contrapõe a teoria, e sim teoria e prática, ao mesmo tempo.

A primeira tentativa de sistematizar a prática profissional e o estágio nas licenciaturas foi em 1835, com a criação das “Escolas Normais”. As mudanças na organização do ensino continuaram acontecendo com o passar dos anos. Alguns anos depois, em 1892, foi criada a Lei da Reforma Educacional, que instaurou um sistema dual para o treinamento de professores (PIMENTA, 2006).

No começo do século XX, as Escolas de Aplicação passaram a ser subordinadas e ligadas às Escolas Normais. Mas as modificações mais importantes ocorreram décadas depois, com a promulgação da Constituição Federal e a democratização da política brasileira.

Nos anos de 1930, foram criadas as Licenciaturas no nível do Ensino Superior, a Lei nº 1.190 de 1939 instituiu o curso de Licenciatura com o objetivo de formar “técnicos em educação”, com o chamado esquema 3+1, ou seja, três anos de formação do bacharel (fundamentos e teorias) mais um ano de preparação para a docência (Didática e a Prática de Ensino), conferindo ao aluno o título de licenciado e permitindo o exercício do magistério (PIMENTA, 2006). Esse modelo marcou uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos específicos e a pedagógica.

Alguns anos depois, foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Normal, a Lei nº 8.530 de 1946, organizando o curso normal em dois níveis e estabelecendo um currículo único, afim de promover a formação docente necessária às escolas primárias (PIMENTA, 2006). Vale a pena destacar que já havia uma certa preocupação com os estágios para a formação de professor. Em seu artigo 47, estabelece que “todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas, para a demonstração e prática de ensino” (BRASIL, 1946).

Quase duas décadas depois foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024, de 1961), mas não trouxe muitos avanços na educação. Então, em 1968, após muitos questionamentos de intelectuais e educadores sobre a necessidade de se criar especialidades no Ensino Superior, surgiu a Lei da Reforma Universitária, que possibilitou a criação das Faculdades de Educação, o curso de Pedagogia e os Institutos e Faculdades das áreas específicas. Até o momento, as disciplinas de didática se configuravam em uma “prática como imitação de modelos” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 3)

No ano seguinte, pela primeira vez, foi sancionada o Parecer nº 292 de 1962, que se refere à Prática de Ensino perante a forma de Estágio Supervisionado, como obrigatória a ser cumprido nos cursos de formação de professores (PIMENTA, 2006).

Diante do contexto político vigente na época, em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692, que transformou o Ensino Normal numa habilitação profissional do 2º grau, atual Ensino

Médio. E em 1977, surgiu o primeiro texto legal "autorizando o estágio de estudantes de estabelecimento de Ensino Superior e de ensino profissionalizante de 2º grau e supletivo" (BRASIL, 1977). A Lei 6.494 era voltada para a regulação dos estágios em qualquer curso de nível superior e, em seu artigo 1º, parágrafos 2º e 3º, há uma preocupação com as condições em que os estágios poderiam ocorrer:

> § 2 º – O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.
> § 3 º – Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares (BRASIL, 1977).

Ao lermos o texto desta última lei percebemos que o estágio ainda era visto como uma disciplina prática e complementar. Ocorre, ao nosso entender, uma dissociação entre teoria e prática, deixando cada vez mais clara a necessidade de se explicar que o estágio é teoria e prática ao mesmo tempo.

Nos anos seguintes, estudiosos da área reivindicavam por inúmeras reformas educacionais, em que algumas foram atendidas. Podemos citar a Constituição Federal de 1988, institui a educação como um direito e um dever que visa alcançar a cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988); e a LDB de 1996 (Lei n. 9.394), estabelecendo que a formação de professores para a Educação Básica deveria acontecer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. (BRASIL, 1996).

Paralelo a esses movimentos houve discussões e debates sobre a dimensão prática nos cursos de Licenciatura que culminaram na Resolução CNE/CP nº 1 e nº 2, de 2002. Nelas, há uma preocupação com a carga horária destinada às práticas como componente curricular (400 horas) e aos estágios supervisionados (400 horas), vivenciados ao longo do curso. Esses documentos evidenciam a importância de haver uma articulação entre o binômio teoria e prática, além da importância de ocorrer uma parceria das instituições escolares (universidades e escolas) e dos professores da Educação Básica com os da universidade (BRASIL, 2002a, 2002b). Nesse sentido, acreditamos que o estágio se configura como algo que transcende o campo educacional.

Além das normativas que estipulam as cargas horárias de estágio supervisionado para cada área de atuação profissional, existe uma Lei Federal, nº 11.788, de 2008, que regulamenta o estágio supervisionado de qualquer curso superior (BRASIL, 2008).

Diante das discussões trazidas aqui, acreditamos que o estágio é de extrema importância na vida do licenciando, uma vez que oportuniza uma aproximação ao exercício da atividade profissional, priorizando a vivência do estudante na realidade educacional em que irá atuar. O estágio não deve ser entendido como mais uma disciplina obrigatória do curso, indo muito mais além, pois pode proporcionar aos licenciandos a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a docência. Ele possibilita "um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais" (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 21).

Como já foi dito anteriormente, a escola é um espaço de construção de conhecimentos, onde a *práxis* acontece. Então, esse ambiente deve ser compreendido como um espaço de criação, de pesquisa, de investigação e de formação docente. Corroborando com essa ideia, Diniz-Pereira (2008) e Arruda (2014) defendem escola como coformadora ativa do licenciando:

> [...] pensar a escola de Educação Básica como coformadora dos futuros professores torna-se essencial para objetivar uma transformação construtiva na educação de nosso país, afinal é a partir dela que a tão esperada mudança no cenário educacional efetivamente ocorrerá. É lá que poderá ser feita uma avaliação da formação inicial obtida pelos nossos novos professores (ARRUDA, 2014, p. 43).

A escola é o local em que o licenciando irá estreitar a relação com seus futuros colegas de trabalho, começar a construir sua identidade profissional e também aperfeiçoar os saberes oriundos da academia. Arruda (2014, p. 44) crê, assim como nós, que "é na relação entre os pares que se constrói e se partilha saberes, salientando que essa troca pode ser positiva para ambos os lados – professor experiente e professor em formação". Além disso, consideramos essencial que as escolas e os seus sujeitos se sintam como parte formadora do licenciando, compreendendo que ela produz saberes indispensáveis para a formação do estagiário.

No que diz respeito as relações tecidas nos estágios temos algumas que merecem destaque e influenciam diretamente na formação inicial e continuada de professores, são elas:

a relação do estagiário com o professor orientador[3], o professor supervisor[4], os funcionários, alunos e comunidade escolar. Pimenta e Lima (2012) afirmam que ser professor orientador de estágio necessita de "aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 114). Podemos dizer que esses docentes ajudam seus alunos a enfrentarem as dificuldades do ambiente escolar e também as comemorar as ações bem-sucedidas.

Quanto à relação entre professor orientador e professor supervisor, corroboramos que é de fundamental importância "que haja um contato, presencial ou não, com o professor regente da escola, de forma a haver uma parceria produtiva entre pares na formação inicial do acadêmico" (ARRUDA, 2014, p. 66). Encontramos até mesmo essa orientação na legislação de estágio, a Lei nº 11.788/2008.

No contato do professor supervisor e com o estagiário considera-se essencial que seja uma relação de troca de experiência e de respeito. É essencial que os professores da escola compartilhem seus conhecimentos e participem do processo na formação dos futuros professores. Para Oliveira, Vasconcellos e Berbel (2015, p. 91), a tarefa de "supervisionar/orientar e produzir conhecimento em equipe demonstrou que é preciso investir na dimensão do trabalho coletivo, compreendendo que o aluno, futuro colega, é interlocutor legítimo na construção e socialização dos conhecimentos pedagógicos".

Além disso, consideramos que os professores supervisores têm um papel imprescindível na formação do estagiário e são colaboradores na sua formação, uma vez que eles que irão oferecer os saberes experienciais (TARDIF, 2010) a esses alunos. Ponderamos que dessa forma, todos os envolvidos na disciplina, tanto os profissionais da universidade quanto os da escola contribuem e adquirem conhecimento por meio do estágio.

Vale a pena destacar a relação dos licenciandos com os alunos da escola. No momento do estágio o aluno da universidade vai vivenciar a sala de aula de uma outra perspectiva – a de ser professor – e, assim, reforçar a escolha de sua carreira profissional. Além disso, na maioria das vezes, os estudantes do Educação Básica se sentem muito à vontade com a presença de um estagiário, pois veem nele mais uma pessoa para ajudar em seu aprendizado e, por vezes, acabam se tornando amigos do licenciando (CYRINO, 2012).

[3] Termo utilizado a muitos anos, para se referir ao docente do Ensino Superior que ministra a disciplina de estágio supervisionado na universidade e é responsável pela orientação pedagógica do estagiário.
[4] Analogamente, é utilizada a expressão professor supervisor quando nos referirmos ao docente da escola de Educação Básica, que é responsável pela supervisão e acompanhamento do estagiário no campo de estágio, ou seja, na escola.

Diante das reflexões trazidas e afim de compreender o que as escolas fazem para a recepção e a promoção dos licenciandos no ambiente escolar, primeiramente, mapeou-se as escolas estaduais mais atuantes da cidade de Juiz de Fora, no período de 2017 a 2019. Com isso, foi possível traçar quais eram essas escolas e quem são seus professores. A partir disso, pode-se investigar juntos a essas escolas como eles recepcionam os estagiários.

METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter qualitativo, uma vez que levou em consideração as ações e as atitudes das pessoas presentes no campo de estudo – a escola. A primeira etapa consistiu em um mapeamento dos dados registrados pela Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, buscando conhecer e entender as especificidades dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura da instituição. Esses registros começaram a serem efetuados digitalmente a partir do ano de 2017, justificando o recorte temporal da presente pesquisa – 2017 a 2019. De posse de tais documentos foi possível conhecer quais escolas de Juiz de Fora que mais receberam estagiários no somatório dos três anos, assim como quais foram professores supervisores dessas escolas, além dos professores da universidade que orientaram esses estágios.

O próximo passo foi a seleção das escolas e dos profissionais que se constituiriam sujeitos da pesquisa. Foram escolhidas as escolas estaduais que mais receberam estagiários no período analisado, uma vez que a pesquisadora principal é professora da Rede Estadual de Ensino. Sendo assim, foram selecionadas três escolas estaduais para a pesquisa de campo: Escola A, Escola B e Escola C. Em seguida, os três gestores e os três professores supervisores foram convidados a participar de uma entrevistas semiestruturadas. As escolas e os sujeitos não foram identificados, a fim de mantermos o sigilo e sua privacidade, conforme acordado em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmado com todos eles.

Sobre o perfil das instituições escolares, de maneira geral, as Escolas A e C estão localizadas no centro de Juiz de Fora, atendem estudantes de diferentes regiões da cidade e são de fácil acesso para os estagiários, por contar com diversas linhas de transporte urbano no seu entorno. Atendem alunos do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Escola B está localizada em um bairro próximo ao centro de Juiz de Fora, também possui fácil acesso para os estagiários, pois as linhas de transporte urbano das regiões mais populosas da cidade também estão no seu entorno. Atende anos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. As três escolas funcionam nos turnos da manhã, tarde e noite.

As equipes gestoras dessas escolas estão na direção há pelo menos quatro anos. Os três diretores entrevistados receberam nomes fictícios - Pedro, Carolina e Leila. Os professores supervisores também receberam nomes fictícios - João, Rosa e José. Eles são efetivos na carreira do magistério estadual e lecionam há mais de dez anos.

Em relação ao perfil do grupo de gestores, Pedro é formado em Letras, lecionou por 20 anos, em escolas particulares e estaduais da região, e está na gestão da escola há cinco anos. Carolina é graduada em Pedagogia, possui especialização na área de Educação e é mestre em Educação. É gestora há quatro anos. Leila é Pedagoga, possui especialização em Psicopedagogia e em Inspeção Escolar. Lecionou por mais de 20 anos, foi vice-diretora por 9 anos e é diretora há 16 anos.

Dentre o grupo de professores da Educação Básica, temos João que é professor de Sociologia, possui mestrado, está cursando doutorado e leciona na mesma escola desde o ano de 2013. Rosa é mestre em Educação, leciona a componente disciplinar de Química há quase 20 anos e está na escola desde 2017. José leciona História há quase uma década e está na escola analisada desde 2014. Todos os professores recebem estagiários desde o começo de suas carreiras e dizem gostar de recebê-los.

A última etapa se iniciou com o convite aos professores orientadores da FACED que orientaram os estagiários nas escolas analisadas para também participarem de uma entrevista semiestruturada. Eles foram entrevistados, entretanto não discutiremos as falas deles nesse texto.

Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas e seu texto utilizado na busca pela compreensão sobre quais foram as ações para o acolhimento e acompanhamento dos nas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a coleta dos dados, foi feita uma leitura flutuante das entrevistas, utilizando elementos da análise de conteúdo pautada nas ideias de Bardin (1977), a fim de entender quais são as ações praticadas quanto à recepção e ao acompanhamento dos estagiários nas escolas. Segundo Bardin (1977, p. 96), uma leitura flutuante é aquela que pouco a pouco se torna “mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos”.

Os diretores entrevistados relataram que o primeiro passo para aceitarem estagiários é a verificação do convênio que Instituições de Ensino Superior possuem com a

Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF). Se estiver tudo certo, as escolas recebem o estudante de licenciatura. Após a verificação do convênio, normalmente, as equipes gestoras orientam os estagiários a procurar a coordenação pedagógica ou o professor da disciplina que deverão acompanhar. Eles disseram que nunca se sentiram obrigados a recebê-los, nem mesmo por existir esse convênio, muito pelo contrário, eles gostam e acreditam que a escola tem muito a aprender com eles, como é observado nas falas a seguir:

> Os estagiários são sempre encaminhados para mim ou para alguns dos meus vices. E a partir desse momento, a gente vê a área que o estagiário pretende acompanhar aqui na escola e a gente aborda o professor ou os professores da disciplina. (GESTOR PEDRO).
>
> Normalmente eles procuram a equipe gestora e a gente primeiro confere se é da universidade ou faculdade conveniada com a rede estadual, e de acordo com a disciplina ou com o tipo de estágio a gente encaminha, ou para a supervisão pedagógica ou direto para o professor. E geralmente a supervisão pedagógica faz essa mediação entre o estagiário e o professor que vai receber (GESTORA CAROLINA).
>
> Eles chegam aqui e me procuram, e eu encaminho para a supervisão, e a supervisão é quem vai encaminha-los ao professor […] e o professor vai dando as coordenadas junto com ele, na sala de aula, e nunca ele sozinho na sala de aula, sempre acompanhado de alguém (GESTORA LEILA).

Essa postura revela um aspecto da dimensão profissional da docência que seria a empatia pelo outro que aprende, no sentido de haver um acolhimento do licenciando no fazer da profissão docente. Além do disso, vale ressaltar o papel que os coordenadores pedagógicos podem desenvolver no estágio e no estreitamento das relações entre a universidade e a escola. Muitas das vezes, esses são os profissionais responsáveis pelo acompanhamento de projetos pedagógico nas escolas, bem como o andamento dos estágios. Apesar do importante papel dos coordenadores, a literatura pouco tem discutido sobre a relevância deles para formação dos licenciandos. Isso pode indicar uma tendência conteudista em que faz parecer que apenas o professor especialista estaria implicado na supervisão dos estagiários nas escolas.

Quando indagamos aos entrevistados sobre o papel que as escolas exercem na formação inicial de professores, eles relataram que a escola é o local onde o licenciando vivenciará a realidade de sua futura prática docente. Para alguns autores, como Diniz-Pereira (2008) e Pimenta e Lima (2012), a escola é um lugar indissociável da formação do licenciando e um dos espaços possíveis para que o licenciando encontre a dimensão profissional de sua formação. Desse modo, a escola é um espaço privilegiado de

aprendizagem para todos os envolvidos, em especial, para os estudantes de licenciatura, por ser um espaço de manifestação da diversidade cultural e de produção de saberes.

De igual modo, Arruda (2014) defende que a escola é coformadora do estagiário. Ou ainda, como Pimenta (2006) discute, que "o estágio terá por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar […] é uma aproximação à prática" (PIMENTA, 2006, p. 13-14).

Os entrevistados relatam que normalmente os estagiários frequentam todo o ambiente escolar, participando de festas juninas, reuniões de pais, frequentar a biblioteca, sala dos professores, entre outros eventos e locais da escola. Esse tipo de formação é o que Roldão (2007) chama de "formação em imersão", ou seja, "transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas", construindo "parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente" (ROLDÃO, 2007, p. 40). Analogamente, Rodrigues e Lüdke (2010), em um estudo com estagiários, corroboram com a autora, e argumentam

> transitar pelos variados ambientes escolares possibilitou a esses futuros professores conhecer o dia a dia da escola e sua dinâmica para além da sala de aula, podendo conversar com professores de outras disciplinas, com os demais profissionais da escola, com os alunos, vivenciando assim, um processo de verdadeira imersão no contexto de trabalho […] que constitui condição para que o futuro docente construa saberes necessários ao seu desempenho profissional (RODRIGUES; LÜDKE, 2010, p. 34).

Por meio dessa parceria, o licenciando se sente acolhido pela escola e pelos funcionários, se sentindo parte da unidade escolar. Assim ele irá aproveitar ao máximo todo o aprendizado, a fim de se tornar um bom professor. Com isso, o estágio proporciona "que o licenciando tenha reflexões na universidade, tendo em vista a realidade vivenciada nas instituições educacionais, consistindo, portanto, em um momento singular na formação dos professores" (SANTOS, FERREIRA, 2013, p. 94).

Além dessa inserção do estagiário na escola, os gestores e professores entrevistados permitem que os licenciandos se tornem protagonistas e fazem com que eles se sintam acolhidos e pertencentes às escolas, outro ponto essencial na formação inicial de professores, como é demostrado na fala de alguns deles:

> Como eu já disse, na nossa conversa, nós permitimos que o estagiário participe de toda a vida escolar. Então, eu acho que ele é um protagonista sim dentro da escola (GESTOR PEDRO).

> Eu dou a liberdade para eles estarem participando das aulas, expondo opiniões, até porque o curso de Sociologia, no Ensino Médio, pelo menos nas minhas aulas, eu exijo isso (PROFESSOR DA EB JOÃO).
>
> Eu sempre convido eles para os eventos da escola, escolha de livros, quando tem conselho de classe eu peço para eles participarem, porque é a vivência da escola (PROFESSORA DA EB ROSA).

Considero importante que o licenciando seja um protagonista dentro da escola e que ele possa participar de toda a vida escolar, além de valorizar o trabalho coletivo. Santos (2004, p. 116) argumenta que as "experiências positivas de acolhimento e abertura favorecem ao desenvolvimento de um estágio que, de fato, contribua com o processo de formação dos professores".

Outro ponto importante na promoção dos estagiários na escola é levantado por Santos (2004), no que diz respeito à preparação desses alunos para irem as escolas. A autora defende que conhecer a realidade escolar possibilita ao aluno à:

> [...] realização de um bom "trabalho" na escola-campo; ou seja, o aluno terá condições de compreender a escola em sua complexidade, a partir do Projeto Político Pedagógico, de vivenciar a realidade da sala de aula, de atuar com responsabilidade, com compromisso, com parceria, e, principalmente, de estar seguro e convicto do papel do estagiário na escola e agir como tal. Essa nova realidade favorece a criação de vínculos entre a escola e os alunos a ponto dos alunos serem convidados a retornarem às escolas, para o desenvolvimento de outras atividades (SANTOS, 2004, p. 96).

A pesquisadora comenta do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a importância de conhecê-lo. Ao entrevistar os gestores, foi questionado se existe alguma seção específica em relação ao recebimento e ao acolhimento dos estagiários nesse documento. As respostas foram as seguintes:

> Não temos uma seção para o estágio. A sua pergunta é legal, porque nós estamos ajustando o PPP e seria uma boa ideia colocar uma seção sobre o estágio, uma vez que o PPP é um documento da escola, que regulamenta a escola, seria legal inserir o estagiário nele, até mesmo para as futuras gestões, para nortear (GESTOR PEDRO).
>
> Para o recebimento, não, a gente nunca colocou. O que consta no PPP em relação ao estagiário é de buscar parceria com as universidades, para que os estagiários possam nos ajudar em alguns momentos de intervenção na escola (GESTORA CAROLINA).
>
> Então, no PPP, ele entra sim, colocando as regras. Inclusive o que eu estou te falando [em relação ao convênio], da secretaria, e colocando o que vem a ser um estágio, e que a escola está aberta para atendê-los. E eu acho importante

> ter isso, porque é no PPP da escola que está incluído toda a dinâmica da escola, e o estagiário faz parte disso (GESTORA LEILA).

Esse questionamento me fez refletir o porquê de as escolas não pensarem em uma seção específica para o estágio e para o recebimento dos estagiários, uma vez que eles são parte da comunidade escolar – como já foi relatado pelos próprios entrevistados. Considero importante a existência dessa seção, em que fossem especificadas ações para com os licenciandos e, dessa forma, os professores e gestores teriam em que se basear para receber e acolher os estagiários e possibilitar sua imersão em toda a vida escolar.

Vale a pena lembrar uma crítica colocada pela gestora Carolina: “a superintendência sempre orienta de a gente receber aquelas universidades conveniadas, mas é só essa a orientação que recebemos, nada mais específico. Eu acho também que poderia ter uma orientação mais direcionada ou política de parceria efetiva”. Mostrando que a SRE/JF poderia ter que ter um papel mais atuante na regulação dos estágios, como por exemplo, promover formações e um procedimento padrão, até mesmo para orientar as escolas a construir um PPP que atenda também às necessidades do estagiário.

Consideramos importante as escolas pensarem na função do PPP, suas características, avaliá-lo nas reuniões e acrescentar as especificidades do estágio e do estagiário, já que eles fazem parte da comunidade escolar. Da mesma forma, as universidades devem pensar nos Projeto Pedagógico de seus cursos, planejando propostas que articulem a relação teoria e prática, contribuindo para a diminuição do distanciamento entre os saberes da universidade e os saberes do cotidiano escolar, assim como entre essas duas instituições (SANTOS, 2004).

As entrevistas mostraram que os professores da Educação Básica disponibilizaram tempo, que, muitas das vezes, era fora da sua carga horária de trabalho, para ao planejamento das aulas, o diálogo e a reflexão. O empenho e a preocupação desses professores vão muito além de orientar e receber estagiários. Essas são posturas de acolhimento, fazendo com que o estagiário se sinta parte integrante da escola. De igual modo, Sarti (2013) pontua que essa é uma relação de acompanhamento formativo,

> cujo foco está no futuro da existência do acompanhado que, neste caso, é o estagiário. Em tal relação, aquele que acompanha (a professora parceira) coloca à disposição do acompanhado, condições necessárias para que ele possa descobrir suas possibilidades, organizando situações propícias para a formação ou aproveitando as situações favoráveis (SARTI, 2013, p. 94).

Por meio dessa relação, os gestores e docentes incentivam uma reflexão sobre o estágio e se sentem formadores de professores. Além disso, a autora pontua que "o acompanhamento se mostra como um duplo processo formativo, posto que ao oferecer as condições para que o acompanhado construa seu caminho, o acompanhante constrói também um caminho para si próprio" (SARTI, 2013, p. 95). Em outras palavras, podemos dizer que a interação com o estagiário permite uma rica troca de experiências, e as ideias do estagiário pode impactar e modificar o trabalho do professor, fazendo-o refletir sobre sua própria docência, assim como o novo papel que ele está exercendo, o de coformador do licenciando.

Neste contexto, Menezes (2012, p. 223) afirma que "a reflexão na e sobre a prática objetiva um processo de conscientização capaz de levar os sujeitos envolvidos não só a reconhecer os problemas e as dificuldades da prática educativa, mas, principalmente, a tomar consciência da sua própria condição docente". Ainda defende a ideia de que deve ser um espaço visando a concepção reflexiva e dialógica entre todos os envolvidos, ou seja, entre o professor formador, o escolar e o que está em formação.

Além disso, o estágio se torna um elo entre as instituições, como corroboram Galindo e Abib (2012 apud ARAÚJO 2014)

> Os professores, ainda que sem uma intervenção explícita externa da instituição formadora, assumem papéis que tem o potencial de contribuir com a formação do estagiário, interferindo nesse processo de formação dentro de seus limites de atuação. A manifestação de combinados internos e a criação de critérios para a recepção de estagiários e sua atuação na sala de aula apontam para a possibilidade de ampliação do trabalho em conjunto das instituições formadoras e a escola básica (GALINDO; ABIB, 2012 apud ARAÚJO, 2014, p. 66)

Diante da análise das entrevistas e dos estudos bibliográficos realizados nesta pesquisa, podemos entender a importância do estágio supervisionado na formação docente e compreender o papel da escola e do professor supervisor como coformadores de professores. Entendemos que o estágio promove tanto a formação inicial como a continuada de professores, seja os da escola, seja os da universidade.

Vale a pena ressalta um outro ponto da entrevista, quando uma das gestoras relatou que algumas vezes os estagiários de sua escola foram identificados por meio de um crachá. Carolina contou como é essa identificação:

> A gente buscou em algumas situações identificar para o professor saber quem é estagiário que está aqui, colocando o curso e o nome. […] acho necessário a gente identificar esse estagiário. Porque pode ser que, em algum

> determinado momento do ano, vários professores estejam com estagiários, então, é muita gente circulando na escola que a gente não conhece. Então, é por isso que a gente tem essa preocupação de buscar identificar (GESTORA CAROLINA).

Essa ideia é interessante e válida, porque, como Carolina exemplifica, às vezes, há muitas pessoas circulando na escola, sem nenhuma identificação, e isso pode prejudicar a concentração, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o funcionamento da secretaria/ portaria e comprometer a segurança de todos. Sabemos que a escola tem muitos processos e pessoas envolvidas, e talvez essa tenha sido a ação que ela encontrou para destacá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira sobre o estágio supervisionado das licenciaturas considera a escola como a "instituição acolhedora", sendo o *lócus* da formação docente e onde a *práxis* acontece. Dessa forma, sabemos que tanto a escola quanto a universidade são formadores. A parceria entre as duas instituições é imprescindível na formação de professores, também fomentada pela Lei de Estágios de 2008.

Desse modo, o presente estudo buscou discutir como ocorre a recepção e o acompanhamento dos estagiários no ambiente escolar. Desse modo, realizamos um estudo que nos permitiu compreender como se desenrolam os estágios nas escolas.

Após a realização das entrevistas percebemos que tanto os sujeitos reconhecem que o estágio é um momento fundamental durante os cursos de formação de professores. É quando o licenciando vive a realidade da escola com um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão. Contudo, nenhum projeto diferenciado que tivesse por finalidade a ampliação da colaboração foi evidenciado.

Vale a pena ressaltar que o estágio também favorece a aprendizagem dos professores da escola, em uma perspectiva de formação continuada, por meio da troca de experiências e das reflexões das próprias práticas educativas.

Nesse contexto, temos uma instituição essencial, e igualmente formadora de professores, que é a escola, local no qual se dá a *práxis* e onde as relações são tecidas. Elas têm a função de proporcionar ao estagiário um ambiente acolhedor, favorecendo suas reflexões e contribuindo para a sua formação inicial, além de promover uma formação continuada de seus professores. Entretanto, sabemos que é um grande desafio fazer com que a

escola e seus professores sejam reconhecidos e se sintam igualmente formadores do licenciando, assim como os professores da universidade.

Esperamos que essa pesquisa contribua para a melhoria da qualidade das licenciaturas da universidade, prevalecendo a relação entre os pares, entre universidade e escola, consolidando o estágio supervisionado como um elemento fundante da formação de professores. Esperamos ainda a valorização da formação inicial e continuada de professores e a construção de um conhecimento de forma coletiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. **Acolhimento no estágio**: entre modelos e possibilidades de formação docente. 2014. 202 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

ARRUDA, T. O. **Estágio curricular supervisionado**: o papel do professor regente da Educação Básica na formação inicial em Educação Física. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530/46**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Legislação Federal de Ensino Superior. Rio de Janeiro, 02 jan. 1946.

BRASIL. **Lei n º 6.494.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, 07 dez. 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.788**. Dispõe sobre o estágio dos estudantes. Brasília, 25 set. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 18 fev. 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 19 fev. 2002b.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 2012. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. E. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, p. 253-267, 2008.

MENEZES, Paulo H. D. Formação Profissional Prática Específica do Professor: reflexões sobre um modelo colaborativo de estágio supervisionado. *In*: CALDERANO, Maria da Assunção. (org.). **Estágio Curricular**: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 209-236.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Porto: Ed. Porto, 2009.

OLIVEIRA, C. C.; BERBEL, N. A. N.; VASCONCELLOS, M. M. M. Formação Continuada do Professor Universitário: Orientação de Estágio com Pesquisa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, p. 57-98, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

ROLDÃO, M. Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, v. 1, n. 15, p. 18-42, jan./ jun. 2007.

RODRIGUES, P. A. M.; LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente. *In*: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. (orgs.). **Trabalho Docente**: formação, práticas e pesquisa. Joinville: Editora Univille, 2010. p. 29-46.

SANTOS, Helena M. dos. **O Estágio Curricular na Formação de Professores**: Diversos Olhares. 2004. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, A. R. dos; FERREIRA, K. F. Relações Intergeracionais e Alternância na Formação Docente: Considerações a partir de uma proposta de Estágio Supervisionado. **Cadernos de educação**, Pelotas, p. 83-99, set./ dez. 2013.

SILVA, K. C. M. O. **Estágio supervisionado na formação inicial de professores**: o dito e o não dito nos PPC de licenciatura em química. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7043. Acesso em 21 mai. 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

REFLEXÕES INERENTES A DOCÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luana Ferreira dos Santos [1]
Cláusio Antônio Ferreira de Melo[2]

RESUMO

O Estágio Supervisionado é indispensável para qualquer graduando, sendo o momento de pôr em prática a teoria aprendida. Nos cursos de formação de professores, o Estágio Supervisionado Curricular (ESC) é uma exigência da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, n° 9394/96. O contato com a escola é a oportunidade que os futuros educadores têm de vivenciar a realidade docente, contribuindo para o avanço da educação, ou ao menos da escola onde está inserido. Esse trabalho tem o intuito de descrever as ações realizadas no período de 26/04/16 a 15/07/16 durante o Estágio de regência em uma escola municipal, localizada em Governador Mangabeira-BA. Foram inseridas aulas práticas com o objetivo de despertar no discente a curiosidade e o aumento da busca pelo conhecimento, possibilitando-os formular suas próprias hipóteses a fim de solucionar determinado problema. Com a utilização desse perfil de aulas foi percebido uma maior interação professor- aluno, na qual os discentes sempre procuravam amenizar suas inquietações referentes ao conteúdo. A realização do estágio proporcionou um entendimento na prática da execução de todas as atividades que devem ser desempenhadas por um professor dentro da sala de aula e fora da mesma. No planejamento das ações a que foram desenvolvidas, foi possível perceber as diferentes formas de abordar um assunto.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Educação, Lúdico, Aprendizagem significatica.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é indispensável para qualquer graduando, sendo o momento de pôr em prática a teoria aprendida (PIMENTA e LIMA, 2005). Nos cursos de formação de professores, o Estágio Supervisionado Curricular (ESC) é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n° 9394/96.

No primeiro contato, o estudante observará toda prática docente e criará o pensamento crítico sob a mesma, ele deve estar atento para tudo que ocorre em sala de

[1] Doutoranda do Curso de Genética e Biologia Molecular da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, luannaoliveirabiologia@gmail.com;
[2] Pós-Doutorando do Curso de Produção Vegetal da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, clausiomelo@gmail.com

aula com o objetivo de preservar em suas futuras aulas os pontos relevantes e melhorar aqueles que em seu ver não foram produtivos, dessa maneira na próxima etapa ele terá maior habilidade em ministrar as aulas para determinada turma, visto que teoricamente serão os mesmos discentes que foram observados. O professor deve-se atentar que apesar de trabalhar com a mesma turma, a cada ano ele deverá realizar um novo planejamento metodológico, visto que mudanças cognitivas podem ocorrer ao longo do tempo e alguns discentes, mesmo que poucos, podem não ter feito parte da referida turma no ano anterior.

O contato com a escola é a oportunidade que os futuros educadores têm de vivenciar a realidade docente, contribuindo para o avanço da educação, ou ao menos da escola onde está inserido. Durante os estágios, o licenciando percebe que a realidade encontrada na sala de aula varia de acordo com a turma e com o nível trabalhado, dessa forma, os conhecimentos obtidos durante as disciplinas pedagógicas são fundamentais, porém as práticas ensinadas, como por exemplo, modelos de atividades, devem ser adaptadas para a turma onde o professor está inserido. Nos cursos de licenciatura o estágio só é disponibilizado nos últimos períodos do curso, visto que o graduando necessita no maior nível de conhecimento em sua área, porém alguns professores de outros componentes curriculares proporcionam aos discentes atividades no âmbito escolar, oportunizando-os a perceber se essa escolha de práticas pedagógicas corresponde ao seu futuro desejo profissional.

Ao decorrer do curso são ofertadas disciplinas pedagógicas que são pré-requisitos para a realização do estágio, as mesmas abordam temas muito relevantes para o convívio em sala de aula, muitos docentes enfatizam a importância de não seguir apenas o modelo tradicionalista, o qual o professor é um transmissor de conteúdos, não oportunizando os alunos pensarem sobre diversos assuntos trabalhados, mas também apropriar-se de outras práticas de recursos didáticos que ocasione a melhoria da construção de conhecimentos, bem como instruir os alunos de forma bem-sucedida levando-os a uma aprendizagem significativa. As atividades investigativas estão sendo muito utilizadas por docentes, tendo o objetivo de incentivar o aluno a criar hipóteses e justificativas para resolver determinado problema.

As aulas práticas estão sendo uma forma de inserir esse perfil de atividade em sala de aula, na qual os alunos realizam um experimento com orientação do professor e tentam explicar os fenômenos ocorridos. Segundo Rodrigues (2006), as atividades

voltadas para as aulas de ciências devem ser planejadas, na qual os alunos entendam que a ciência não é memorização e sim uma forma de nortear a curiosidade. Sendo assim, é de fundamental importância a prática no ensino de ciências não somente pelo fato de motivar a curiosidade, mas também para mudar o cotidiano das aulas teóricas, uma vez que aulas sem instrumentos e recursos didáticos levam aos alunos rotinas que não os motivam a uma aprendizagem significativa e, seguindo o mesmo pensamento, Rosito (2008) ressalta que é de fundamental importância experimentos nas aulas de ciências, uma vez que isso favorece uma maior interação entre o professor e os alunos, bem como oportuniza o professor a usar e até criar estratégias de ensino que podem facilitar a compreensão de diversos processos das ciências.

Práticas no decorrer das aulas despertam nos alunos um maior interesse pelo conteúdo, visto que são relacionadas com o cotidiano e dessa forma eles compreendem a importância de determinado conhecimento, segundo (RONQUI, 2009, p. 6),

> As aulas práticas podem funcionar como um contraponto das aulas teóricas, como um poderoso catalisador no processo de aquisição de novos conhecimentos, pois a vivência de certa experiência facilita a fixação do conteúdo a ela relacionado, descartando-se a ideia de que as atividades experimentais devem servir somente para a ilustração da teoria.

Durante o estágio inicial o estudante deve estar atento para as observações em sala, é necessário que ele já tenha formado seu pensamento crítico sobre a educação, para então encontrar os problemas presentes, como também saber preservar o que seja positivo para a aprendizagem dos alunos. Além da observação é importante à informação, por isso deve-se questionar o professor sobre suas práticas, de maneira que não transpareça qualquer insatisfação, assim como se comunicar com outros professores do campo de estágio, o ideal também é optar pelos mais experientes.

Para muitos graduandos é no estágio que pela primeira vez “comandam” uma sala de aula, construindo sua própria identidade profissional, e é a partir do estágio que o licenciando cria maior responsabilidade em relação ao curso desejado, tendo a oportunidade de ver de perto sua escolha e confirmar o seu desejo (ANDRADE, 2005).

Apesar de serem disponibilizados apenas no final do curso, existem alguns componentes curriculares que proporcionam um primeiro contato com o âmbito escolar através de atividades trabalhadas na educação básica, normalmente os estudantes devem ministrar aulas em turmas do nível fundamental ou médio, sendo uma das exigências

para aprovação em determinado componente (ANDRADE, 2005).

Através dos estágios, os estudantes têm a chance de observar os professores que já atuam na profissão, porém não deve ser repetido o que eles fazem, por mais inovador que seja sua prática, o estudante deve construir seu próprio jeito de trabalhar, tentando fugir do tradicional em que os alunos reproduzem o que o professor faz, é necessário estimular a criatividade e curiosidade dos alunos, para que eles busquem respostas para problemas e assim preparar para as dificuldades que eles encontrarão fora do conforto escolar (PIMENTA; LIMA, 2004).

Para não passar por apertos durante os estágios é necessário que o estagiário esteja familiarizado com diversos conteúdos trabalhados até o momento ou aqueles que ainda não os foram apresentados, pois o estágio é o único componente que transita por todos os outros, muitas vezes não sabendo qual turma estará responsável o estudante deve ter conhecimento sobre todas ou a maioria das áreas do curso (PIMENTA; LIMA, 2004).

É comum encontrar professores “cansados” com sua profissão, insatisfeitos com o cotidiano estressante e cansativo, frustrados com planejamentos não executados ou mesmo por problemas pessoais que são levados para o trabalho, outros motivos que ocasionam essa desmotivação por parte de alguns professores é a desvalorização da classe, esses são os fatores que levam muitos supervisores induzirem os estudantes a desistirem de sua escolha, argumentando o valor do salário, a baixa valorização tanto dos alunos como de toda sociedade, cabe cada um pensar no que realmente deseja, não desanimando apenas por opiniões de segundos, mas sim encarar seus sonhos e suas próprias decisões, tendo a certeza que fará diferente e que sua realidade profissional será prazerosa, mesmo consciente de todas dificuldades que encontrarão no caminho (PIMENTA ; LIMA, 2008).

O estágio supervisionado é indispensável no processo de formação de professores, possibilita uma nova visão de sua futura profissão, uma visão diferente daquela percebida durante sua vida escolar, em que os professores eram considerados chatos, agora é o momento de estar do outro lado, de sentir tudo o que os professores sentiam em cada conversa, em cada piada, essa é uma experiência essencial aos futuros educadores, que devem encarar esse grande desafio que irá se repetir no futuro quando atuar como professor, sendo necessário manter a boa relação com os alunos, muitas vezes adequando seus costumes e linguagens para a melhor compreensão (PIMENTA,

1997).

A prática de qualquer curso dará o aperfeiçoamento da profissão, fazer o que se foi aprendido, executar as ações orientadas pelos professores, inserindo sempre suas ideias e concepções.

A profissão de professor deve ter muita prática, não só nos estágios supervisionados, mas os graduandos devem sempre procurar ocupações que estejam relacionadas em sua área, o mercado dos estágios remunerados está crescendo, e essa é uma grande oportunidade de vivenciar essa experiência nos períodos iniciais do curso.

Assim como muitos licenciandos, os alunos também procuram aprender imitando os professores, reproduzindo suas ações, mas é necessário que eles também tenham seu próprio modo de agir, de executar tarefas, devem ter suas críticas e formas de análises próprias, seguindo orientações dos seus educadores, mas nunca os imitando (ANDRADE, 2005).

A prática caracterizada na imitação de alguns modelos também é conhecida como artesanal, mas popularmente como modelo tradicional, nesse caso quando se refere aos professores, uma prática muito vista em escolas, que na maioria das vezes são públicas, que muitas vezes faltam fiscalizações dos gestores sobre as ações realizadas em sala, esse modelo está relacionado com a falta de estímulo do professor em relação aos alunos sobre criar hipóteses para problemas, no qual os alunos não buscam respostas, elas normalmente sempre estão sendo “dadas” para eles (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Cabe ao professor procurar por métodos inovadores, como as atividades investigativas que atualmente estão sendo consideradas metodologias indispensáveis no ensino, caracterizadas pela presença de situações questionadoras, no qual os discentes possam construir seu próprio conhecimento (CARVALHO et al ,1995).

As práticas realizadas no ensino de ciências ou biologia devem ter o objetivo de motivar a curiosidade, mas também diferenciar as aulas teóricas, mostrando-os o que havia sido ministrado, só que agora exemplificando, buscando sempre recursos que levem a uma aprendizagem significativa, assim como a motivação para as aulas.

Segundo (GAZOLA et al., 2011),

> É responsabilidade do professor perceber a importância do processo de planejamento e elaboração de registros relativos à atividade experimental proposta, e assim buscar a incorporação de tecnologias, estimulando a emissão de hipóteses como atividade central da investigação científica e mostrando a importância da discussão das hipóteses

Sendo assim, o licenciando deve aproveitar a oportunidade dos estágios para criar seu próprio pensamento sobre a educação, como construir sua metodologia e prática a ser realizada futuramente, tendo sempre o objetivo de complementar o processo de ensino e aprendizagem, bem como preencher as lacunas encontradas durante a observação, sempre preservando a realidade escolar que o mesmo será inserido.

METODOLOGIA

O estágio foi realizado em uma escola municipal, localizada no município de Governador Mangabeira- BA.

A escolha dessa escola se deu pelo motivo de já ter estudado na mesma. Durante o ensino fundamental, percebi que sempre houve uma preocupação com os estudantes que ali estavam inseridos, os professores sempre procuravam metodologias que facilitasse o entendimento dos alunos, sem abrir mão do conhecimento científico.

A direção sempre se colocou disponível para qualquer dúvida ou reclamação referente ao trabalho realizado.

Eram propostas atividades que despertavam o interesse e ao mesmo tempo nos preparavam para as dificuldades que poderíamos encontrar no ensino médio ou até mesmo no nível superior. Atividades como redações eram muito concorridas, sendo que seriam premiados aqueles alunos que obtivessem uma melhor nota em seus textos. Sempre fomos estimulados a buscar o conhecimento e, isso me ajudou bastante durante o meu ensino médio e em alguns componentes no ensino superior.

A escola possui uma grande estrutura, possibilitando assim melhores oportunidades aos alunos. Em conversas com alguns professores, pude perceber que o objetivo da escola, além de educar seus estudantes é também preparar para o mundo que os esperam lá fora.

Trata-se de uma instituição bem organizada e disciplinada, na qual os professores sempre devem justificar suas ausências, colocando alguém para ocupar seus lugares enquanto não estiverem presentes. A liberação dos alunos deve ocorrer apenas quando o sinal tocar, indicando que a direção está liberando-os, em poucas vezes ocorreu à liberação um pouco mais cedo, devido a problemas enfrentados pelo colégio.

Na escola também funciona o ensino de jovens e adultos- EJA, essa modalidade de ensino é ofertada no período vespertino, tendo como professores os mesmos da

educação básica.

A escola nos recebeu dando-nos todo o apoio possível e se manteve sempre disponível para qualquer dúvida a esclarecer.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas de regência foram iniciadas no dia 26/04/16. No primeiro momento, a proposta era conhecer a turma e a turma nos conhecer, para os licenciandos que ainda não têm nenhuma experiência em sala de aula, essa é uma etapa importante, pois é nesse primeiro contato que o estagiário deve mostrar para a turma que há confiança em seu trabalho. No primeiro contato com a turma, foi solicitada a formação de um círculo, nessa atividade também houve a participação da professora supervisora, que sempre se manteve disponível em ajudar no que fosse preciso, cada discente teve que falar o nome do colega ao lado e citar uma qualidade e um defeito referente às aulas, a ideia da atividade foi conhecer os alunos e por isso pediu-se que os colegas os apresentem, para que as características mencionadas fossem verídicas. Após a realização das apresentações das características de cada aluno, foi ministrado o conteúdo distribuição eletrônica, revisando alguns conceitos vistos em aulas anteriores com a professora.

Nesse primeiro momento, a turma demonstrou ser tímida, alguns não quiseram participar da atividade, talvez por vergonha em comunicar-se com pessoas (estagiárias) que até então para eles eram desconhecidas, porém a maioria não resistiu e entrou no círculo falando sobre o colega o que lhes foi sugerido. Essa foi uma atividade muito interessante, pois posteriormente vimos que todos eram exatamente como o colega descreveu e percebemos o quanto eles tinham uma interação boa entre eles.

Quando estávamos revisando os conteúdos vistos anteriormente, a aula precisou ser interrompida devido a fotografias que os alunos tiveram que tirar para o álbum de conclusão do Ensino Fundamental, visto que, o estágio foi realizado em turma de 9° ano, por esse motivo não foi ministrada a aula de Distribuição eletrônica.

Ocorreu então na aula seguinte uma abordagem expositiva sobre distribuição eletrônica. Foi discutida a estrutura de um átomo, diferenciando o núcleo da eletrosfera em relação a prótons e elétrons. Foram feitos exemplos de como fazer a distribuição eletrônica, exemplificando também como ocorre à distribuição eletrônica em átomos carregados, que são os cátions e ânions, que estão relacionados com a perda e ganho de

elétrons. Foi necessário frisar um conceito que muitos tinham dúvida, que é o porquê a camada quatro muitas vezes vem antes da três, foi explicado que a distribuição ocorre a partir da ordem de energia e não por ordem de camada. Após a resolução de alguns exemplos, pedimos que dois estudantes resolvessem as demais questões no quadro, chamando atenção dos colegas para a correção se caso estivesse errado. Essa foi uma tarefa um pouco difícil, pois eles não tinham uma clareza de determinados conteúdos que precisavam para entender os outros, passamos algumas aulas discutindo os mesmos assuntos.

Foi observada uma grande dificuldade nos estudantes quando explicamos que a última camada não pode conter mais que oito elétrons, os alunos fizeram uma pequena confusão, por isso pensamos em praticar com eles a resolução de exemplos para que eles conseguissem aprender.

Foram elaborados alguns exemplos sobre o conteúdo ministrado, distribuímos as atividades e pedimos que em duplas respondessem a mesma, durante as aulas sempre tentávamos diversificar as propostas de atividades, sendo realizadas individualmente, em duplas, ou grupos, estivemos sempre disponíveis para qualquer dúvida durante a resolução, ao final foram escolhidas algumas duplas para responder no quadro. Nessa atividade ocorreu uma maior atenção daqueles que apresentaram dificuldades. A priori percebi que houve uma melhor compreensão, então começamos o próximo conteúdo.

Foi feita uma rápida revisão sobre o conteúdo anterior (distribuição eletrônica), sendo que foi necessária a compreensão do mesmo para o entendimento de ligações químicas. Após a revisão, foi ministrada uma aula expositiva sobre ligações covalentes apresentando suas principais características e exemplificando. Pedimos que dois alunos respondessem, com a ajuda dos colegas, alguns exemplos. Depois de ministrado conteúdo, foi discutido agora sobre as ligações iônicas, onde ocorreu o mesmo processo, foram enfatizadas suas principais características e novamente dois alunos tiveram que responder no quadro alguns exemplos. Ao final das respostas, foi perguntado a todos, qual a principal diferença entre a ligação covalente e ligação iônica, cada aluno teve que dar uma opinião. Alguns sentiram dificuldades com o conteúdo, procuramos explicar novamente de uma maneira em que pudéssemos ver a compreensão de todos ou da maioria. Esses dois primeiros conteúdos foram abordados através de aulas expositivas, pois sentimos dificuldades em adaptar para algo inovador, trazendo questões pensantes. Porém obtivemos bons resultados, depois de algumas explicações.

É comum durante as aulas alguns alunos não compreenderem a totalidade de um conteúdo e solicitar que o professor reexplique. Nesse momento, o licenciando deve procurar novos exemplos, para que os alunos que apresentaram dificuldade tenham uma maior clareza, uma sugestão é tentar relacionar com o cotidiano, pois dessa forma eles conseguem visualizar de forma mais compreensível, porém, alguns conteúdos não permitem essa flexibilidade e o professor deve achar outros meios de explicação.

Pensamos em uma proposta de atividade para se começar o conteúdo. Antes de iniciar o conteúdo sobre a reação química, foi pedido que os discentes realizassem o seguinte experimento em casa, durante uma semana: eles tiveram que utilizar um ovo, um recipiente transparente com tampa e ácido acético (vinagre), são materiais de fácil acesso, encontrados em qualquer supermercado. Foram orientados a colocar a solução de ácido acético até metade do recipiente e mergulharem o ovo nessa solução. Foi necessário no mínimo uma semana para a realização da atividade e, o acompanhamento pelo menos duas vezes ao dia. A proposta foi que os discentes observassem o que acorreu com o ovo a cada dia e, tentassem explicar, para isso eles tiveram que ir a busca do conhecimento, utilizando pesquisas para facilitar o entendimento.

A atividade solicitada é um exemplo de como podemos relacionar a teoria a prática de forma inversa, no qual o estudante primeiro deve pensar no fenômeno de acordo com suas observações e conhecimentos prévios e em um segundo momento obter o conhecimento científico e verificar se suas hipóteses correspondem ao processo ocorrido. Atividades como essas se tornam uma oportunidade para que os alunos descubram algo novo, algo que o professor ainda não falou e nem pensou, visto que a partir da observação e pensamento sobre tal acontecimento, os estudantes podem ter várias imaginações e conclusões, podendo constatar algo coerente com o fato que ninguém observou.

Na aula seguinte, eles tiveram que apresentar seus resultados e, como obtiveram determinada resposta, comparando com os trabalhos dos demais colegas, também foi feita a elaboração de um relatório contendo todas as observações feitas por eles. Essa foi uma atividade que despertou bastante interesse nos alunos, percebi através das apresentações que eles se empenharam para a realização da proposta feita. Foi pedido o relatório com o intuito de eles irem se familiarizando com esses tipos de avaliações, algo que não é muito cobrado no ensino fundamental. Após apresentados os resultados obtidos no experimento utilizando o ovo, foi ministrada uma aula expositiva dialogada,

no qual explicamos o ocorrido durante o experimento e os motivos dos fenômenos presentes, dessa maneira os alunos verificaram se suas respostas e conclusões eram coerentes.

Na aula foi discutido como ocorre o processo de reação química e as principais diferenças que existem entre uma reação química e física, exemplificando cada uma. Depois dos alunos já terem visto o que é uma reação química, foi solicitado que os mesmos formassem equipes contendo cinco alunos em cada, foram distribuídos temas no qual as reações químicas estão presentes no cotidiano, cada grupo foi responsabilizado por pesquisar o tema que foi sorteado para cada equipe, trazendo na próxima aula. Com as pesquisas em mãos, pedimos que cada grupo produzisse um resumo contemplando os principais pontos da pesquisa, todos os discentes tiveram que participar dessa atividade. Ao final da produção do texto, ocorreu uma socialização dos conteúdos, onde cada grupo contribuiu para os trabalhos dos demais. Após a socialização das pesquisas, percebi que alguns estudantes demonstram total desconhecimento, todos esses pontos foram analisados, servindo de pontuação para aprovação na unidade.

Ainda utilizando as pesquisas realizadas, foi distribuído para cada grupo papel metro, cola e lápis de cor, eles fizeram um desenho que representou o tema que ficou responsável, ainda no cartaz colaram a pesquisa feita e no final da atividade apresentaram em forma de seminário para os colegas, os quais prestaram muita atenção, pois todos os conteúdos trabalhados em aula foram cobrados em prova.

Para finalizar o conteúdo foi feito um simples experimento, no qual foi utilizado para explicar reação de combustão. Nessa atividade os alunos tiveram que ter muita atenção para identificar os fenômenos ocorridos. Realizamos uma prática utilizando uma vela e dois potes de diferentes tamanhos e transparentes, após a atividade, os alunos responderam em qual dos dois momentos a vela ficou acessa por mais tempo e por que. Depois das discussões, foi ministrada uma aula sobre reação de combustão, na qual foi explicado o que ocorreu com a vela nos dois momentos. Essa também foi uma atividade que ocorreu uma interação em sala, os alunos manifestaram-se dando suas opiniões. Assim, concluímos o conteúdo reações químicas e ministramos o último conteúdo da unidade: funções químicas.

Ao iniciar a aula questionamos os alunos para verificar o que eles entendiam sobre: ácidos, bases, sais e óxidos. À medida que os discentes foram respondendo,

utilizamos o quadro para relacionar as respostas. Foi proposto que todos anotassem em seus cadernos. Levamos para sala materiais que possuem características de ácidos, bases, sais e óxidos, foi pedido que a turma se dividisse em quatro equipes, e cada equipe ficou com um material, tiveram um determinado tempo para descobrir qual grupo correspondem às características existentes no material. Após o tempo determinado, cada equipe teve que explicar para os colegas a resposta que obtiveram. Após a atividade, foi ministrada uma aula expositiva dialogada sobre o referido tema, indicando se os estudantes estavam corretos.

Na aula seguinte, foi realizado um experimento referente ao pH, em grupos eles tiveram que observar a realização do experimento, durante a atividade eles poderiam notar quais substâncias tinham características ácida ou básica, apenas pela mudança de cor. Considerei essa atividade a melhor realizada durante o estágio, pois percebi o quanto os discentes gostaram, comentando até que iriam fazer em casa.

Após o estágio de regência, a vontade de ser uma professora aumentou ainda mais, pois a cada aula ministrada tinha a certeza que escolhi a profissão certa, foi muito prazerosa a sensação de contribuir para a aprendizagem daqueles discentes.

O estágio supervisionado é indispensável para qualquer estudante, ele possibilita o convívio com a futura profissão. Já lecionava em uma escola estadual, isso me fez acreditar que não teria nenhuma dificuldade durante o estágio de regência, pois até o momento do início das aulas acreditava que os alunos tinham perfis iguais e que encontraria algo parecido com o que já trabalhava. Para minha surpresa percebi que cada turma tem sua maneira, suas características, e a cada nova turma, novas surpresas, e que todas essas diferenças devem ser respeitadas. Os alunos demonstraram bastante inquietos, sempre procuravam uma maneira de estar movimentando-se na sala, apesar das inquietações, houve momentos muito produtivos, tentamos levar práticas para sala, pois a depender da maneira que é abordada caracteriza-se por ser uma atividade investigativa, no qual os alunos teriam que observar o experimento ou executá-lo para então procurar explicar os fenômenos ocorridos, isso era uma maneira de motivar a curiosidade deles, aumentar a procura pelo conhecimento e fazer com que eles conseguissem ter sua própria opinião sobre determinados conteúdos, sem se manter presos somente pelos livros didáticos, essa foi uma proposta que eles gostaram muito, a cada prática realizada percebia neles o interesse e a ansiedade em saber o que aconteceria na próxima etapa, esse fato me deixou muito feliz, pois tive a certeza que

estava levando algo novo para aqueles alunos, pelas suas atitudes pareciam que eles não haviam vivenciado atividades experimentais em anos anteriores. Infelizmente, alguns assuntos impossibilitaram a realização de algo novo e optamos por uma aula expositiva, a qual não despertava interesse nos alunos, e foi esse motivo que me levou a chegar a uma conclusão, eles não se motivavam por aulas tradicionais, a qual o professor oferece-lhes questões para responder e não necessita raciocinar muito, são questões de respostas prontas. No primeiro conteúdo procuramos de todas as maneiras proporciona-lhes atividades inovadoras, mas não cabia para o determinado assunto, mas não desanimamos, teríamos outros assuntos pela frente e tínhamos certeza de que oportunidade não iria nos faltar e, não faltou, nos dois últimos conteúdos conseguimos adequar às atividades práticas e questionamentos que eles teriam que refletir e achar uma solução, eles se sentiram muito à vontade em participar e se expressar quando realizamos essas atividades, alguns muito quietos e tímidos excitavam em comunicar-se, sempre foi pedida a colaboração desses estudantes, respeitando sempre seus espaços, afinal não é interessante obrigar os alunos se manifestarem, pois cada um tem um perfil e, isso poderia provocar algum bullying partindo de outros colegas, mesmo não socializando suas opiniões com toda turma, alguns estudantes nos procuravam para aquietar suas dúvidas e contribuir com suas ideias.

Ao final do estágio sentir um alívio de dever cumprido, tenho certeza que fizemos um belo trabalho, tentamos ter uma relação agradável entre professor e aluno, algo que admiro muito, quando o professor se torna também um amigo, não deixando o lado rígido para alguns questões, mas possibilitando uma melhor interação durante as aulas e liberdade para esclarecimento de dúvidas, visto que em alguns casos os alunos optam por guardar suas inquietações devido as atitudes superiores dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estágio proporcionou um entendimento na prática da execução de todas as atividades que devem ser desempenhadas por um professor dentro da sala de aula e fora da mesma. No planejamento das ações a que foram desenvolvidas, foi possível perceber as diferentes formas de abordar um assunto.

No planejamento da aula sobre distribuição eletrônica houve uma dificuldade de planejar uma forma mais lúdica para a abordagem dos assuntos. Alguns alunos

apresentaram algumas dificuldades que fora elucidadas na aplicação de atividades e na resolução de exemplos na sala de aula.

A sequência de aulas sobre tipos de ligações químicas já foi possível à realização de ilustrações no quadro, para melhor explicar para os discentes como ocorrem as distribuições dos elétrons nos tipos de ligações químicas abordadas. Porém ainda houve a dificuldade em levar algo inovador, que eles não tivessem tido contato. No conteúdo sobre reações químicas foi possível uma maior variação na abordagem dos assuntos, propiciando uma maior participação e maior interesse dos alunos. Foi possível abordar as reações químicas recorrentes no nosso cotidiano, e isso despertou a vontade de conhecer dos discentes. A variação nos procedimentos na abordagem do assunto também foi importante para avaliar de diferentes formas no processo de ensino aprendizagem.

A utilização de dois experimentos foi importante no processo de aprendizagem dos alunos. No experimento do ovo submerso em vinagre, os alunos tiveram a oportunidade de manusear e entrar em contato com os objetos de estudo, além disso, foram levados a realizar pesquisas para descobrir os acontecimentos observados. Essa pesquisa estimulou nos discentes a busca pelo próprio conhecimento.

No segundo experimento sobre combustão, o qual foi utilizado à vela e realizado na sala de aula, os alunos também foram incentivados a descobrir por que a duração em que a vela ficava acesa era diferente de acordo com o tamanho do recipiente. A resposta dada em pouco tempo demonstrou os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto em questão. E sobre o último conteúdo abordado, os alunos demonstram um maior interesse, ficaram bem atentos a aula, e apesar de algumas brincadeiras durante o experimento, eles tiveram bastante curiosidade, tentando responder todas as questões referentes ao mesmo, assim também como tendo suas próprias dúvidas.

Dificuldades durante o caminho a seguir percorrido todos terão, assim como essas dificuldades aumentaram após formados e novamente em uma sala de aula, mas nosso desejo em contribuir e até mesmo transformar a educação deste país deve ser maior e, isso nos levará ao sucesso.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. M. de. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente.In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular**: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino**: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CARVALHO, M. M. M. J. **Orientação Profissional em grupo**: Teoria e técnica. Campinas: Editorial Psy, 1995

GAZOLA, R. J. C.; et al. **O Experimento Investigativo E As Representações De Alunos De Ensino Médio Como Recurso Didático Para O Levantamento E Análise De 12 Obstáculos Epistemológicos.** V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL). Londrina: UEL, 2011.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. SãoPaulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e Docência**. Revista Poíesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, M. de L. B. **A prática pedagógica em ciências naturais do Ensino Fundamental e a mobilização de saberes docentes**. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas, 2006,

Teresina. V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006. v. 1.

RONQUI, L. ; SOUZA, M. R. de ; FREITAS, F. J. C. de . **A importância das atividades praticas na área da biologia.** Revista Científica Facimed, v. 1, p. 1-9, 2009.

REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE IMAGENS EM LIVRO DIDÁTICO DE LINGUA INGLESA

Francisco Fabricio Garcia Martins[1]

Jaciara Maria Caetano Neves[2]

RESUMO

As imagens atualmente estão ganhando mais espaço em nossas vidas, seja em situações de trabalho ou em momentos de diversão. Os livros didáticos há tempos utilizam textos imagéticos em seu conteúdo, resultando em um crescimento na forma de atrair a atenção dos alunos. Pensando na maneira como as imagens também são transmissoras de mensagens, os teóricos Kress e van Leeuwen criaram a Gramática do Design Visual (1996), baseados na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), para melhor compreender o modo como as imagens comunicam. Utilizando os conceitos propostos pelos autores, analisamos quatro figuras presentes em diferentes seções da Unidade 1 do livro de inglês para iniciantes "*Touchstone 1 student's book"*(2014). A pesquisa é de caráter qualitativo, visando observar e descrever aspectos reais do fenômeno, trabalhando com motivos, crenças e atitudes, (MINAYO, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Buscamos verificar a maneira que os livros didáticos estão usufruindo dos textos imagéticos que dependendo de como são explorados, podem ajudar no aprendizado de alunos de língua estrangeira. Percebemos que as imagens selecionadas pelo livro em questão não são meramente ilustrativas. Elas trazem uma carga semântica grande e ajudam o leitor a compreender melhor as diversas situações de fala, ampliando mais a sua compreensão em relação à língua inglesa.

Palavras-chaves: Textos imagéticos; Livro didático; Inglês; Língua estrangeira; Gramática do Design Visual.

[1] Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará. Professor da rede Estadual de ensino do Ceará. E-mail: fabricyogarcyafg@hotmail.com

[2] Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Letras Francês pela mesma universidade. E-mail: jaciara.caetano@yahoo.com

INTRODUÇÃO

Atualmente novas formas de comunicação estão aparecendo de maneira grandiosa que acabam por influenciar nosso cotidiano. A principal que vem gerando diversos estudos é a utilização de imagens como ferramenta de transmissão de mensagens. A internet é a principal responsável pela evolução da utilização de imagens em contextos comunicativos, visando priorizar a rapidez na comunicação, muitas pessoas buscam em textos imagéticos a mesma eficiência que pode ocorrer em uma comunicação exclusivamente verbal.

Pesquisadores estão produzindo trabalhos visando investigar os multiletramentos, pois os textos estão cada vez mais sendo construídos por diferentes formatos e com a pluralidade das populações que influenciam nas diversas maneiras em que os textos se apresentam, como defendido por Rojo (2012). Hoje, os textos não são formados apenas pela linguagem verbal, a linguagem imagética está presente tanto quanto a verbal, o que diferencia é a maneira como lidamos com ela, pois a importância é a mesma.

O espaço que as imagens vêm ganhando não é totalmente novo, Kress e van Leeuwen (1996) inspirados pela Gramática Sistêmica - Funcional de Halliday (1994), elaboraram a Gramática do Design Visual para estudar as imagens, como elas se estabelecem, conscientizando sobre a importância de um letramento visual para melhor compreender a mensagem que os textos imagéticos podem transmitir. Os teóricos descrevem três estruturas básicas em que podemos apoiar uma análise das imagens e suas estruturas: a metafunção representacional, interacional e composicional.

Os livros didáticos estão acompanhando a mudança que as imagens estão sofrendo e estão cada vez mais as usufruindo em seu conteúdo, adquirindo uma forte característica de textos multimodais. Tal uso pode tanto ajudar na compreensão como atrair a atenção dos alunos. Essa característica é comumente encontrada em materiais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, onde o aprendiz precisa de meios que possam contribuir com o processo de absorção e compreensão de uma nova língua.

A mudança na maneira como os livros estão explorando as imagens requer uma mudança na forma como os professores estão trabalhando em sala de aula. A Pedagogia dos Multiletramentos criada em 1996 pelo *New London Group*pensou exatamente numa forma de entender e aplicar as mudanças que ocorrem, e é indispensável que os professores estejam atentos às novas metodologias no ensino. Estudar sobre o melhor caminho a seguir com os textos imagéticos é um bom começo para realizar a mudança.

Um letramento visual nesse caso enriquece a experiência do aluno e do professor, pois havendo conhecimento da maneira como os textos imagéticos são construídos e o que podem proporcionar vai além do propósito de atrair o aprendiz para a atividade, envolve compreensão do motivo das imagens estarem presentes e ajudam na absorção do conteúdo.

Quanto melhor for a maneira como o aluno absorve o conteúdo sem passar por situações traumáticas, que podem ocorrer principalmente no contexto ensino de língua estrangeira, mais rápido e prazeroso será o progresso. Os autores de livros didáticos estão atentos ao modo que os aprendizes lidam com o material, sempre buscando algo novo para que sintam que o ensino pode estar conectado com a realidade, e a imagens podem ajudar com que o aluno sinta a modernidade. No entanto, as imagens podem r mais que isso.

Baseado nessas ideias, este artigo procura analisar as imagens no livro "*Touchstone 1 student's book"* (2014) e a forma como as categorizações de Kress e Van Leeuwen estão sendo aplicadas nesse material, levando à uma reflexão da utilização de imagens em materiais de língua estrangeira para aprendizes iniciantes. Usufruímos das metafunções estabelecidas pelos teóricos categorizando as figuras selecionadas e observando se há algum tipo de sinergia entre o texto verbal e visual.

Procuramos sensibilizar professores e alunos para que possam conhecer o modo como as imagens comunicam e interagem com o texto verbal, exercendo o papel de facilitadoras do aprendizado. O presente trabalho procura estimular novos estudos e experiências nesse campo, através da teoria da GDV que explicamos a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao pensarem que as imagens podem ser mais que ilustrações para algum texto escrito, Kress e Van Leeuwen pesquisaram o que as imagens poderiam transmitir. Desse modo, realizaram uma grande pesquisa estudando peças publicitárias e o resultado foi a elaboração de uma gramática dedicada às imagens, que conhecemos por Gramática do Design Visual, e publicada originalmente em 1996, ganhando uma segunda edição em 2006.

Os autores utilizam alguns dos termos da gramática sistêmico - funcional de Halliday como suporte para a análise das imagens. No entanto, propõem outros termos que estejam ligados com a noção das metafunções em análise de imagens. A Gramática do Design Visual tem seu foco no que a comunicação visual pode expressar por meio de cores ou estruturas de composição.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), é possível dividir as funções em representacional, interativa e composicional. A função representacional analisa as imagens como uma representação, levando em conta os vetores, que indicam a ação apresentada na imagem, e a noção de ator e meta, sendo o primeiro de onde parte o vetor e o ultimo para onde o vetor aponta. A ação não transacional acontece quando a imagem apresenta somente o ator, sem mostrar a meta. Esse tipo de situação seria equivalente no verbal a orações com verbos intransitivos. A ação transacional, por sua vez, acontece quando há pelo menos dois participantes na figura: uma representa o ator e outro representa a meta. Por último, a ação bidirecional acontece quando os dois participantes são ao mesmo tempo ator e meta.

A subcategoria reacional envolve a idéia de uma ação e uma reação, representados pelos vetores. Nessa subcategoria temos a transacional (o olhar do participante está voltado para o fenômeno que está sendo apresentado na imagem) e o não transacional (o olhar do participante está voltado para algo fora da imagem, não se sabendo para onde ou quem o participante está olhando).

A metafunção interativa diz respeito à interação entre os participantes em um ato comunicativo. Halliday (2004) afirma que “a oração é simultaneamente organizada como mensagem e como um meio comunicativo, envolvendo o falante (produtor da

mensagem) e o ouvinte. Nessa metafunção se encontra a idéia de demanda e oferta.

Nas imagens em que o participante olha para o leitor, há uma idéia de proximidade, como se o participante falasse diretamente ao leitor, estabelecendo um vínculo direto enquanto que na idéia de oferta o participante se dirige de forma indireta ao leitor, sendo que esse não é o objeto do olhar, ou seja, o participante não olha diretamente para o leitor. O enquadramento e outra subcategoria da metafunção interpessoal. Ela trata da forma como o participante é enquadrado na imagem (imagem mais fechada no rosto do participante ou mais aberta mostrando o participante de corpo inteiro em um cenário). O enquadramento influencia na relação de proximidade estabelecida entre o representante e o leitor: quanto mais de perto for enquadrado o representante, maior é a proximidade estabelecida com o leitor.

A metafunção composicional, como o nome já diz, trata da composição da imagem, dos recursos utilizados para compor e organizar os elementos presentes nela. Um dos aspectos estudados na função composicional é o valor informacional, que trata da idéia da carga de informação que cada elemento tem dentro da imagem de acordo com a sua posição na imagem. O valor informacional se divide em três subcategorias: dado/novo (os elementos à esquerda da imagem são tidos como informação já conhecida do leitor enquanto os do lado direito são tidos como informação nova, que estão sendo introduzidas ao leitor), ideal/real (a idéia de que os elementos que estão na parte superior da imagem são a idealização de uma idéia ou o que se espera de um produto, enquanto os elementos que estão na parte inferior representam a realidade, como o produto realmente é) e centro/margem (a noção de que no centro da imagem está posicionado aquilo que queremos dar maior destaque e que, nas margens estão os elementos periféricos, que complementam a informação contida no centro).

Agora que já passamos um pouco pelas funções, na próxima seção iremos analisar e discutir as atividades do livro à luz das três metafunções da GDV.

METODOLOGIA

Quanto à sua abordagem, a pesquisa é de caráter qualitativo, visando observar e descrever aspectos reais do fenômeno, trabalhando com motivos, crenças e atitudes,

(MINAYO, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Para isso, utilizamos quatro figuras presentes na primeira unidade do livro "*Touchstone 1 student's book"* (MCCARTHY, 2014);voltado para alunos iniciantes na língua inglesa. Esse material é comumente utilizado em escolas de ensino de línguas estrangeiras e em escolas de ensino básico que possuem o idioma inglês como parte da carga horária escolar dos aprendizes matriculados. Esta pesquisa é classificada, segundo sua natureza, como do tipo descritiva-analítica, pois o objetivo é levantar dados, descrever e analisar as imagens apresentadas nas diferentes seções da unidade 1 do livro à luz das metafunções da Gramática do Design Visual- GDV.

O critério para escolha do objeto de estudo é o fato de que a grande maioria dos aprendizes iniciantes de línguas estrangeiras se apoiam em imagens para facilitar o caminho da compreensão, já que inicialmente não possuem muitas referências e conhecimento da língua alvo. Então, os autores de livros didáticos estão investindo na inserção de imagens com esse objetivo, assim como a finalidade de poder atrair o interesse do aluno para o assunto.

Todas as figuras são analisadas sob a luz da GDV, onde buscamos verificar a presença das metafunções que compõem a teoria, observando como essas imagens podem auxiliar na compreensão e produção das atividades propostas. Depois de analisadas, as imagens são descritas da maneira como estão presentes no livro didático e classificadas de acordo com o que Kress e van Leeuwen elaboraram como critério de classificação das metafunções. Por uma questão de direitos autorais, as imagens não podem ser exibidas no presente trabalho. Optamos, assim, pela descrição delas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira análise é a da página de apresentação da unidade 1. Nessa página, os conteúdos que serão estudados são apresentados. A figura número 1 apresenta 3 imagens divididas em 1A , 2A e 3A. A figura 1A mostra dois participantes olhando diretamente para o leitor. Um deles, um homem usando roupa social, tem o braço estendido como se cumprimentasse o leitor e o outro, uma mulher usando roupa casual, olha para o leitor. Essa imagem apresenta um processo narrativo, pois mostra dois participantes olhando para o leitor como se estivessem o cumprimentando e o convidando a estudar Inglês.

Apesar de a figura apresentar mais de um participante, a ação é não transacional, pois a meta não se encontra na imagem, sendo a meta o leitor. É possível perceber isso através dos vetores que saem dos atores (os participantes olhando para o leitor) em direção a meta (o leitor). O vetor fica explícito pelo braço esticado de um dos participantes em direção ao leitor, como se estivesse cumprimentando o observador da imagem.

Na figura 2A, vemos duas mulheres se olhando sentadas em um banco na rua. Uma delas dá um presente à outra. As mulheres estão rindo e a que recebe o presente demonstra surpresa. Essa imagem expressa também um processo narrativo, percebemos uma ação bidirecional, pois as duas participantes são ao mesmo tempo ator e meta já que os olhares estão voltados para elementos presentes na imagem. Assim, podemos dizer também que o olhar das participantes é reacional transacional. Já que nessa imagem os participantes representados estão se olhando, pode-se dizer que o leitor é mero observador, sendo classificada, assim, como uma imagem de oferta.

Na figura 3A, vemos um rapaz olhando, possivelmente para o leitor, dando tchau. O corpo do rapaz sinaliza que ele está saindo do local onde se encontra. Um processo narrativo está sendo expresso. O vetor é representado pelo olhar do participante e pelo braço acenando para alguém fora da imagem, o que se presume ser para o leitor. A ação é não transacional, pois a meta não está na imagem, já que é o leitor.

Considerando a metafunção interpessoal, as figuras 1A e 3A são imagens de demanda, já que os participantes estão olhando diretamente para o leitor, criando um vinculo direto entre eles, como se os participantes quisessem criar algum tipo de relação de afinidade com o leitor. Na figura 2A, temos uma imagem de oferta, pois o leitor é tido como um observador invisível, já que os participantes não estão olhando diretamente para ele.

Em relação ao enquadramento, percebe-se um *close-up* nas figuras 1A e 2A, ou seja, um enquadramento mais fechado, mais focado nos rostos dos participantes, para dar a idéia de intimidade com o leitor. Na figura 3A, o enquadramento é um pouco mais aberto, pois o leitor é tido como um observador e, para tanto, há certo distanciamento entre ele e os participantes.

A respeito da perspectiva, as 3 imagens apresentam o nível do olhar do leitor/obervador, ou seja, os participantes presentes nas imagens estão representados no mesmo nível de hierarquia do leitor/observador. Isso implica dizer que não existe uma relação de maior nível de poder entre os participantes da imagem e o leitor/observador.

Levando em conta o aspecto empatia, as imagens 1A e 3A expressam mais empatia, pois os participantes representados estão olhando diretamente para o leitor/observador, gerando uma identificação, uma relação maior de proximidade com o leitor, diferentemente da imagem 2A, na qual as participantes representadas estão olhando uma para a outra e não para o leitor, fazendo com que haja um distanciamento maior em relação ao leitor. Nas três figuras, a metafunção composicional é apresentada com ênfase na subcategoria centro\margem. As imagens têm um enquadramento mais focado nos participantes, por se tratar de uma unidade temática que apresenta o vocabulário usado para se apresentar a alguém, os participantes se tornam os elementos principais nas imagens. É possível ter uma ideia do cenário em cada imagem, mas ele é secundário e, por isso, ele não aparece em um plano aberto, diferentemente dos personagens, que estão em maior saliência, representados em cores com mais destaque porque são os elementos mais importantes nas imagens.

A figura 2 pertence à seção intitulada "*Conversation*" e, como o nome sugere, tem como função apresentar um diálogo entre indivíduos. Essa é a segunda página da unidade e apresenta duas imagens. Optamos por analisar somente uma das imagens por seção. Assim, escolhemos a imagem do lado direito da página. A imagem apresenta um homem e uma mulher conversando. A mulher está segurando uma xícara e eles estão apertando as mãos. O homem e a mulher estão usando roupas formais, o que indica que estejam no trabalho. O cenário ao fundo mostra uma pia, uma cafeteira e alguns armários, dando indícios de ser uma cozinha/copa de alguma empresa. Abaixo da imagem, a caixa de diálogo apresenta a conversa a seguir, traduzida para esse trabalho: Matt: Olá. Eu sou o Matt Linsk. Emily: Oi, eu sou a Emily Kim. Prazer em conhecê-lo. Matt: Prazer em conhecê-la. Considerando a metafunção representacional, temos um processo narrativo, já que os participantes estão se olhando (bidirecional, pois os atores são também meta) e estão conversando. O enquadramento é um pouco mais aberto, podendo ser percebido o ambiente em que se

passa a situação.

É possível afirmar, baseado no ambiente apresentado na figura, que os participantes estão no trabalho e, assim, a conversa tem um tom mais formal. Em relação ao reacional, temos um processo bidirecional, já que os participantes estão se olhando.

Em relação à metafunção interacional, temos uma oferta, pois os participantes não estão olhando diretamente para o leitor/observador, sendo este último mero observador do que acontece. O enquadramento usado é o plano médio, pois conseguimos ver parte do cenário, não sendo plano aberto por não aparecer o cenário e os personagens por completo e nem sendo plano fechado pelo fato de o cenário aparecer suficientemente para que possa ser identificado. Os participantes da imagem aparecem representados no nível do olhar do leitor/observador fazendo com que não haja um nível de hierarquia diferente entre os PRs (participantes representados) e o leitor. Considerando o grau de empatia, pode-se dizer que há menos empatia, já que os participantes da imagem estão se olhando, não estabelecendo contato direto com o leitor. O grau de empatia seria maior se os participantes da imagem estivessem olhando diretamente para o leitor e seria ainda menor do que o da imagem apresentada se os participantes estivessem de costas para o leitor, o que geraria um maior distanciamento entre os PRs e o leitor/observador.

Sob o ângulo da metafunção composicional, nessa imagem, os participantes se encontram nas extremidades e no meio é possível ver o ambiente em que eles estão. Nesse caso, a subcategoria composicional centro\margem enfatiza o local em que os participantes se encontram para justificar a linguagem e as vestimentas mais formais. Assim, é possível entender que os participantes estão em um ambiente de trabalho e que, nesse caso, o plano de fundo não é desnecessário para uma total compreensão da situação. Além do cenário e das roupas dos personagens, o texto escrito apresentando o diálogo entre os participantes mostra que a situação é formal através de expressões como *"Nice to meet you"* e *"Nice to meet you too"*. Essas expressões são usadas para se apresentar ou conhecer alguém em uma situação mais formal, diferentemente de expressões como *"Nice meeting you"*e *"you too"* que são usadas em contextos menos formais.

A saliência é dada aos participantes da imagem, que são representados em tons mais escuros do que as cores do cenário.

Os armários do cenário são em cor branca e o único elemento de destaque é a cafeteira representada na cor preta em cima do balcão. Esse elemento em destaque na cor preta serve para reforçar a ideia de que se trata de um ambiente formal de trabalho, provavelmente uma copa/cozinha de um escritório ou empresa. Os personagens estão representados nas cores preta e cinza principalmente e a mulher representada segura uma xícara na cor amarela, que também ganha destaque diante das cores dos outros elementos em cena. A xícara serve para enfatizar que, possivelmente, os participantes estejam em horário de intervalo e foram até a copa/cozinha para tomar um café e conversar um pouco.

A figura 3 faz parte da seção intitulada *"Building Vocabulary*", que tem como objetivo introduzir vocabulário ao leitor. Nessa seção, os alunos aprendem sobre nomes, sobrenomes e estado civil (solteiro/ casado) e como essas informações são importantes para saber como se dirigir a alguém. As três imagens mostram os participantes olhando para fora da imagem, diretamente para o leitor. O enquadramento das imagens permite ver somente o rosto dos participantes. Acima de cada imagem, balões de fala aparecem. Nos balões, cada participante se apresenta dizendo: "Oi, meu nome é... Meu sobrenome é...". Analisando pela metafunção representacional, podemos descrever como sendo um processo narrativo com ação não transacional, já que a meta é o leitor e não algum elemento presente nas imagens. Podemos imaginar que os atores das imagens estejam se comunicando com o expectador da imagem.

Observando essa figura à luz da metafunção interativa, classificamos a partir do olhar dos participantes no qual revela imagens de demanda, pois a idéia é que eles estão se apresentando para o leitor, criando uma relação de afinidade e intimidade. O enquadramento mais fechado no rosto remetendo à distância social dos participantes, também reforça essa relação afetiva que se estabelece entre eles e o leitor por ser apresentada em plano fechado, permitindo a sensação de aproximação maior com o observador, ou seja, maior empatia. É importante salientar o aspecto afetivo sempre que o olhar dos participantes está voltado diretamente para o leitor.

Essa é uma estratégia muito utilizada para trazer o leitor para mais perto da situação que está acontecendo e tem o intuito de envolver o leitor, nesse caso, com o aprendizado da língua inglesa. A relação de envolvimento com o leitor é reforçada pelo ângulo frontal da imagem, sugerindo envolvimento entre ator e leitor. Esse tipo de estratégia gera no leitor uma identificação com os participantes das imagens, fazendo com que o aspecto afetivo seja mais forte e influencie no processo de se estudar uma nova língua.

De acordo com a metafunção composicional, as três imagens mostradas na figura 3 possuem saliência em sua composição. Podemos analisar que há destaque para os atores que estão no primeiro plano da imagem e em decorrência disso os elementos que estão em segundo plano estão um pouco desfocados para evidenciar a importância do que está em destaque.

Levando em consideração a forma como as imagens estão posicionadas, podemos perceber que em sua composição existem os atores no centro da imagem e as informações escritas sobre eles que fazem parte da atividade em que a figura está presente estão na margem e dialogam com o conteúdo central da figura.

Na figura 4, os alunos são apresentados a algumas expressões usadas no cotidiano da língua inglesa. Essa seção faz parte da lição D da unidade, voltada para expressões de uso da língua. Duas colunas são apresentadas, separando as expressões mais formais (*more formal*) e as menos formais (*less formal*). A foto da esquerda está ao lado da coluna das expressões mais formais e apresenta duas mulheres em uma situação formal de fala. As personagens estão usando roupas formais e um computador aparece ao fundo, reforçando a ideia de ser o ambiente de trabalho delas. O olhar delas e o aperto de mão, além das roupas e da postura adotada por elas, demonstram que a situação é formal. Na figura do lado direito, os personagens, um homem e uma mulher, parecem estar em um corredor, estão usando roupas bem mais informais e a postura dos dois é bem mais descontraída e relaxada. O homem está encostado na parede e segura um copo de café, enquanto a mulher, encostada na parede da frente, segura pastas, dando indícios de se tratar de uma escola. Os elementos da imagem reforçam a idéia de que as palavras da coluna do lado direito são usadas em situações informais de fala. Assim, as imagens reforçam o aspecto afetivo envolvido nas duas situações de fala.

Na imagem da esquerda, as participantes parecem ter certo distanciamento e não tem intimidade. Na figura da direita, os participantes parecem ter uma relação bem mais próxima e íntima do que na primeira imagem. Na coluna de vocabulário formal, a pergunta que aparece é *"How are you?"* enquanto na coluna de vocabulário informal a pergunta que aparece é *"How are you doing?"*.

Em relação à metafunção representacional, as duas imagens apresentam processo de ação bidirecional por ambos os participantes serem ator e meta ao mesmo tempo, e reacional transacional, por apresentar o olhar dos participantes voltado para elementos da imagem.

Considerando a metafunção interacional, as duas imagens são de oferta, ou seja, se dirigem ao leitor de forma indireta não havendo contato entre atores e expectador. O leitor não é o objeto do olhar dos participantes e, assim, ele se comporta como observador invisível da situação que acontece na imagem. A distância social da imagem com o leitor é impessoal por ser possível ver todo o corpo dos atores em ambas as imagens. Esse tipo de enquadramento denota impessoalidade entre leitor e atores, gerando estranhamento.

A mesma estratégia utilizada na figura 2 é utilizada na figura 4 em relação à metafunção composicional. Os participantes são colocados nas extremidades da imagem para que o ambiente em que eles estão possa ser visto pelo leitor, ambiente esse que se faz necessário para entender o porquê do uso de uma linguagem mais ou menos formal. Na figura da esquerda, os participantes estão diante de uma mesa com um computador, simulando um escritório, um ambiente de trabalho enquanto que na figura da direita os participantes estão no que parece ser um corredor de uma escola, ou seja, um local bem mais informal, fazendo o leitor inferir que eles são colegas de classe e não colegas de trabalho como na figura da esquerda. Assim, baseado no ambiente e nas roupas dos participantes, é possível compreender a diferença das situações apresentada nas duas imagens que são propostas no conteúdo pedagógico que o livro propõe.

Com o intuito de resumir e sistematizar a análise apresentada, o quadro abaixo foi desenvolvido:

Tabela- Análise das imagens por metafunção

Metafunção/ Figura	Metafunção Representacional	Metafunção Interacional	Metafunção Composicional
Figura 1 1 A	Narrativo Ação não transacional	Demanda Plano fechado Ângulo nivel do olhar Mais empatia	Centro/margem Saliência (personagens em cores de destaque em relação ao cenário)
Figura 1 2A	Narrativo Ação bidirecional	Oferta Plano fechado Ângulo nível do olhar Menos empatia	Centro/margem Saliência (personagens em cores de destaque em relação ao cenário)
Figura 1 3A	Narrativo Ação não transacional	Demanda Plano fechado Ângulo nível do olhar Mais empatia	Centro/margem Saliência (personagens em cores de destaque em relação ao cenário)
Figura 2	Narrativo Ação bidirecional	Oferta Plano médio Ângulo nível do olhar Menos empatia	Centro/margem Saliência (personagens em cores de destaque em relação ao cenário)
Figura 3	Narrativo Ação não transacional	Demanda Plano fechado Ângulo nível do olhar Mais empatia	Centro/ margem Saliência(personagens em cores de destaque)

Figura 4	Narrativo Ação bidirecional	Oferta Plano aberto Ângulo nível do olhar Menos empatia	Centro/ margem Saliência (personagens em cores de destaque em relação ao cenário)

Fonte: elaborado pelos autores da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi investigar como as metafunções ideacional, interpessoal e composicional da classificação de Kress e Van Leeuwen são utilizadas nos livros didáticos de ensino de língua inglesa. Percebemos que as imagens selecionadas pelo livro em questão não são meramente ilustrativas. Elas trazem uma carga semântica grande e ajudam o leitor a compreender melhor as diversas situações de fala, ampliando mais a sua compreensão em relação à língua inglesa. Verificamos que o aspecto afetivo tem bastante destaque devido à ideia de o leitor se identificar com os participantes e se sentir convidado a participar mais ativamente desse processo de aprendizagem de Inglês.

Percebemos assim, que os livros didáticos estão buscando usufruir das imagens como meio de atração e identificação por parte dos alunos, e como ferramenta para contribuir com o processo de aprendizagem. As imagens escolhidas comprovam haver aspectos poderosos para os aprendizes de língua inglesa, sobretudo ao se depararem com questões de vocabulário e diálogos entre personagens.

A presente pesquisa acredita ser importante estudar as imagens e seu papel nos livros didáticos, como afirma Royce (2007), existem habilidades necessárias para conseguir interpretar as imagens; e para o professor, é indispensável ter esse conhecimento, pois ele pode guiar os alunos a tentarem observar as imagens mais atentamente, facilitando o objetivo de aprimorar o conhecimento na língua alvo. Como pode ser observado na análise, saber ler o que a imagem deseja transmitir pode ajudar na interpretação do que está escrito, levando a uma maior capacidade de aprendizado.

Esperamos que professores possam começar a buscar mais informações sobre a leitura de imagens para aprimorar as aulas e poderem usufruir das ferramentas que o livro didático proporciona. Acreditamos na importância da realização de outras pesquisas relacionadas com esse assunto que contribuam com o processo de letramento que está bastante presente atualmente.

É de grande importância que pesquisas que possuam esse foco sejam realizadas com mais frequência para que seja mostrada a magnitude que o estudo das imagens proporciona. Quanto mais pesquisas, mais as editoras podem melhorar ainda mais a utilização das imagens em seus conteúdos, além de se atentarem na instrução para como o professor pode trabalhar com as imagens em sala de aula.

Acreditamos que seja fundamental que as imagens façam parte da aprendizagem dos alunos, uma vez que estão cada dia mais presentes não somente nos materiais didáticos, mas no cotidiano. Ao observarem as mensagens que as imagens trazem, os alunos podem progredir, resultando em um aprendizado mais tranquilo e prazeroso.

REFERÊNCIAS

GERHARDT, T; SILVEIRA, D. **Métodos de pesquisa.**Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso deGraduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. ***An introductionto functional grammar.***3rd ed., London, Arnold, 689 p, 2004.

KRESS,G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MCCARTHY, M. MCCARTEN, J. SANDIFORD, H.**Touchstone 1 student's book.**2nd edition Cambridge University Press (CUP), 2014.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies:** Designingsocial futures. *Harvard Educational Review*, **66**(1):60-91,1996.
Disponivel em: http://dx.doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u
Acesso em: 09 de set. 2017.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

REIVENTANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: REALIDADE VIVENCIADA EM CMEIs DO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS-RN

Geralda Maria de Bem [1]

RESUMO

Ao abordarmos questões sobre a infância, devemos refletir que a mesma é compreendida como construção histórica, social e cultural, portanto, apta à mudança. Este texto tem como objetivo refletir a concepção que norteia a prática pedagógica na Educação Infantil em tempos de pandemia, através das atividades mediadas pelas professoras de dois CMEIs, situados na zona urbana do município de Pau dos Ferros-RN. Este estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica dos teóricos que abordam sobre a temática da infância a saber, Ariès (2017), Oliveira (2011), Machado (2005), entre outros. Cada época tem sua maneira de enxergar a criança de acordo com as mudanças ocorridas no seu desenvolvimento no decorrer de sua vida. O texto nos possibilitou compreender a magnitude da prática docente na Educação Infantil, visto que as interações e as brincadeiras são eixos norteadores dessa etapa da educação. Este estudo nos proporcionou, ainda, entender a importância das aulas remotas no período da pandemia, por meio de situações de aprendizagem mediada com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a Educação Infantil, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cuja legislação veio contribuir à uma nova perspectiva na construção de políticas públicas voltadas às especificidades da Educação Infantil, passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), visto que a LDB coloca como direito das crianças estarem incluídas na educação infantil dos 0 aos 5 anos de idade para que possa ser bem atendida em todos os seus aspectos de desenvolvimento: psicológico, afetivo, motor, social e cultural. Assim, a criança se constitui como um sujeito de direitos na sociedade.

Considerando que a concepção de infância é uma construção cultural e que a criança, na condição de sujeito, tem o direito de ser cuidada e educada desde cedo, na Educação Infantil, as crianças estabelecem um vínculo com as pessoas que lhe são mais próximas, bem como com o meio social que lhe circunda. Elas revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, sendo a brincadeira um mecanismo de grande relevância no seu

[1] Professora. Mestra da Rede Municipal de Ensino de Pau dos Ferros – RN. E-mail: geraldabem@hotmail.com.

desenvolvimento, pois também é brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e respeitar a si mesma e ao outro.

Este trabalho tem o intuito refletir sobre a concepção que norteia a prática pedagógica na Educação Infantil em tempos de pandemia. Objetiva-se compreender sua relevância para essa etapa da Educação Básica, através das atividades mediadas pelas professoras de dois CMEIs, situados no município de Pau dos Ferros-RN.

Para tanto, este texto se estrutura em três momentos, a saber: o primeiro aborda sobre um breve histórico da Educação Infantil; o segundo descreve as instituições de ensino; o terceiro versa sobre relato de experiências acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil em tempos de pandemia, e por últimos tecemos as considerações finais.

METODOLOGIA

Este estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica dos teóricos que abordam sobre a temática da infância a saber: Ariès (2017), Oliveira (2011), Machado (2005), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs. Que tem como finalidade as interações e brincadeiras, a qual se refere aos princípios das questões éticas, políticas e estéticas, delineando o currículo direcionado para as experiências e saberes das crianças no que concerne aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação infantil: breve histórico

Ao contextualizar o processo da descoberta sobre à infância, Philippe Ariès (2017) evidencia que a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. O autor realizou sua pesquisa a partir de uma análise iconográfica, a qual identificou a ausência das criança na Idade Média.

Em *História social da criança e da família*, ao tecer considerações acerca da infância, Ariès (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. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Portanto, no decorrer da história, a educação das crianças foram compreendidas como tarefas específicas das famílias, conforme Oliveira (2011) após o desmame, a crianças era considerada como um pequeno adulto, consequentemente ao atravessar o período de dependência relacionadas as necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, ou seja, a criança aprendia paulatinamente o básico para sua integração social. Ainda, conforme Oliveira (2011, p. 59),

> Nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia. O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada.

Dessa forma, uma nova etapa surge sobre a construção da ideia de educação infantil na Europa, para Oliveira (2011), iniciou-se na fase avançada da Idade Moderna, através do crescimento da urbanização e transformação da família patriarcal e nuclear, bem como o advento da Revolução Industrial então em curso que possibilitou acúmulo de capital que se originou da exploração de novos continentes, o processo de expropriação de antigos saberes dos trabalhadores, modificou as condições de exigências educacionais das novas gerações. Além do desenvolvimento científico decorrente da expansão comercial ocorrido naquele período histórico na Europa ocidental deu origem ao pensamento pedagógico para a era moderna.

Nesse sentido de acordo com os apontamentos de Oliveira (2011 p. 62),

> A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelos menos para os que podiam frenquentá-la) um instrumento fundamental.

Diante desse contexto, é preciso lembrar que as diferentes instituições de Educação Infantil Conforme nos mostra Kuhlmann Jr. (2015, p. 70) “ foram criadas na primeira metade do século XI, ou mesmo no final do século XVIII [...] mas as evidências históricas mostram que elas encontraram suas condições de meio favoráveis na segunda metade do século XIX”.

Assim, no início do século XX, como ressalta Oliveira (2011), não só era dominante uma preocupação de nortear uma concepção a respeito da infância, ou seja, um estudo mais

rigoroso, científico e integrado ao exame das condições de vida da criança em uma sociedade concreta, bem como a importância dos valores sociais, políticos e econômico defendidos como metas para educação infantil. Diante desse panorama, foram surgindo novas forma de compreender a infância. Segundo Kuhlmann Jr. (2015, 30),

> É preciso considerar a infância como condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferente lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

E, ainda de acordo com Kuhlmann Jr. (2015), as crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. Tendo em vista que as crianças apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, posto que as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

Nesse sentido a Constituição Federal de 1988 representou uma grande contribuição para o direito da criança. As conquistas alcançadas foram frutos de discussões e participações populares em prol de melhoria na educação de seus filhos. Na Constituição Federal, no artigo 208, o acesso à Educação Infantil é um direito da criança, e cabe ao Estado o dever de manter o atendimento, em creches e pré-escola, às crianças de zero a cinco anos de idade. Definiu políticas públicas para essa faixa etária e, ao lado dessa constituição, foi estabelecida a lei referente aos direitos da criança e do adolescente, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa última reconhece o importante papel desenvolvido nas creches e pré-escolas, no que se refere ao desenvolvimento e educação da criança pequena.

No artigo 29, a lei garante que a Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além de ser complementado com a ação da família e da comunidade. Sobre essa assertiva, conforme nos mostra Rossetti-Ferreira (2007, p. 186), em *Os fazeres na educação infantil*, “a creche não substitui a educação familiar. Ela a complementa. Assim nem tudo pode ficar sob a responsabilidade das instituições de educação infantil. Por isso fica clara a importância de um bom relacionamento entra família e essas instituições”.

A Constituição Federal de 1988, como já mencionado, garante à criança o acesso à Educação Infantil como um direito e define a educação da infância como um direito da criança e uma opção da família. Evidentemente que tal importante conquista ocorreu a partir

de ação política organizativa dos movimentos organizados da sociedade. A Lei 9.394/96 LDBEN estabelece que a Educação Infantil passe a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica.

Essa institucionalização, conforme pontua Machado (2005, p. 9),

> A Educação Infantil, enquanto campo de conhecimento, de atuação profissional e de política educacional pública, vem ganhando contornos mais nítidos e com isso as discussões que emanam de seu interior adquirem maior visibilidade e consistência. Favorecem essa trajetória a crescente compreensão sobre os processos envolvidos no crescimento e no desenvolvimento das crianças desde que nascem, bem como nas formas de apropriação de significados e na consolidação dos direitos a elas consignados pela sociedade brasileira.

Assim, evidenciamos que, as legislações trouxeram grandes contribuições para a educação infantil, no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança. Ainda que, na concepção de educação infantil exposta das DCNEIs, a criança constrói o conhecimento, porque à criança participa, indaga, experiencia o processo no contexto da instituição, mas também fora dela – através das vivencias do seu cotidiano.

Breve histórico das instituições em estudo

Esse estudo foi direcionado para a prática pedagógica na educação infantil, em dois CMEIs[2], os quais estão localizados na zona urbana do município de Pau dos Ferros-RN. Esses CMEIs funcionam com turmas de creche e pré-escola. O CMEI Djalma de Freitas Nobre funciona com três turmas, sendo uma de creche e duas de pré-escolas. O referido CMEI atende crianças de faixas etárias de dois anos e onze meses até cinco anos e onze meses, conforme recomendam a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBEN.

No que diz respeito à equipe docente e de pessoal técnico, o CMEI possui um quadro de profissionais com formação acadêmica compatível com sua área de atuação. Atualmente, conta com 13 funcionários sendo quatro professoras, uma professora rotativa, um gestor, um suporte pedagógico, duas merendeiras, duas auxiliares de serviços gerais e três vigias – todos comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças. O corpo discente é composto, em grande parte, por crianças que moram próximo à instituição, mas há uma outra parte, em número considerável, de crianças advindos de outros bairros.

O CMEI Professora Marta Batalha não possui sede própria, funcionando em uma casa. Ele é composto por três turmas: uma turma de creche e duas turmas de pré-escolas. Em

[2] CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

relação aos funcionários, possui quatro professores, um gestor escolar, um supervisor, uma merendeira, uma auxiliar de merendeira e um auxiliar de serviços gerais.

Os referidos CMEIs buscam, em consonância com a legislação que rege a Educação Infantil, trabalhar as atividades didático pedagógicas enfocando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como os campos de experiências que atualmente norteiam essa etapa do ensino. Assim, todos os profissionais revelam a compreensão acerca da importância do papel da instituição no direcionamento do desenvolvimento inerente à formação da identidade e da autonomia das crianças pequenas.

Nessa perspectiva, a escola garante espaço e tempo destinados à socialização da criança. Esta, por sua vez, é um ser dinâmico e singular que está sempre fazendo descobertas de si mesma, bem como do mundo que a rodeia. Mas, a criança necessita, constantemente, de cuidado e estímulo para que possa se desenvolver integralmente. Nesse processo, não se deve esquecer que o ponto essencial da infância é o brincar, ou seja, é ser criança.

Tecendo as experiências cotidianas sobre a prática docente em tempos de pandemia

Pensar a Educação Infantil implica atribuir atenção especial aos modos como são permeadas as relações das crianças consigo mesmas, com os adultos e com todos que estão em sua volta. Em *Qualidade em Educação Infantil*, segundo Zabalza (2007), a educação infantil é fundamental para todos as crianças, independentemente da sua situação familiar, social e geográfica. Considerando que a Educação Infantil é uma etapa eminentemente educativa, as crianças precisam adentrar nesse universo, pois a convivência com os profissionais, famílias, os espaços, as propostas e práticas ali desenvolvidas contribuem para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Conforme destaca Craidy (2001), a experiência que a criança vive e presencia na escola infantil é muito mais completa e complexa. A criança desenvolve modos de pensar, bem como se torna um ser que sente de uma determinada maneira.

É, pois, na Educação Infantil, que ocorre o início da experiência escolar, em que a criança terá a oportunidade de conviver em grupo social. Essa fase é um período de aprendizagem e de desenvolvimento em que a criança constrói a sua autonomia e a sua identidade. De acordo com a assertiva de Angotti (2006, p. 66), presente em *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?*, "na educação infantil é possível afirmar que os cuidados estão associados a sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança, de

todas as crianças. Um desenvolvimento que não é isolado em si mesmo, mas que se encontra envolvido".

Partindo desse pressuposto, como direcionar atividades remotas para as crianças, visto que as mesmas têm como direito o pleno desenvolvimento integral? Conforme a resolução CNE/CEB nº 5 de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que tem como eixo estruturante do trabalho pedagógico as brincadeiras e interações. Como sabemos, as crianças tinham uma rotina que foi interrompida. Por conta da pandemia, ocorreu o distanciamento físico e isso obrigou um novo modo de vivência da família brasileira, bem como um novo comportamento da escola no que se refere a educação escolar.

Com base no parecer CNE nº 5/2020, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) aderiu trabalhar as aulas de modo remoto em todas as etapas de ensino, incluindo a Educação Infantil. Esta, por sua vez, teve como orientação trabalhar atividades lúdicas – com ênfase em brincadeiras, conversas, jogos e desenhos, entre outras – para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças.

Sobre esta questão, segundo pontua Craidy (2001, p. 105),

> O brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o vêem, auxilia a criação de interesse comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro. Ele tem, em cada momento da vida da criança, uma função, um significado diferente e especial para quem dele participa. Aos poucos, os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações governando a si e ao outro.

É na brincadeira que a criança passa a pensar sobre suas ações: como falar, como se relacionar com os outros, tendo autonomia de escolher seus colegas, pois o brincar é uma das atividades essenciais no desenvolvimento integral das crianças. A mesma expressa-se pelo ato lúdico e é por meio dessa ação que a infância carrega consigo as brincadeiras. Como afirma Craidy (2001), é pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança experimenta a vitória da aquisição de um novo saber fazer, integrando-o a cada novo brincar.

Assim, iniciamos nossas atividades remotas nos CMEIs Djalma de Freitas Nobre e Professora Marta Batalha, no período de isolamento social, no mês de abril de 2020. Para isso, inicialmente, foi realizado uma reunião online com supervisores, gestores da rede municipal, para receberem orientações sobre o ensino remoto nas instituições de ensino. Realizou-se, também, um diálogo online com os pais, para comunicar a mudança no sistema de ensino e criar grupo de comunicação pelo WhatsApp, sendo esta ferramenta o recurso de comunicação

com as famílias. Com isso, os professores puderam dialogar com as famílias para iniciarem as atividades que foram orientadas pela equipe pedagógica.

As atividades são direcionadas pela supervisão escolar através de reunião on-line, realizada, semanalmente, às segundas-feiras, e em dois horários: turno matutino com os professores do CMEI Djalma de Freitas Nobre; e no turno vespertino com os professores do CMEI Professora Marta Batalha.

Vale ressaltar que as reuniões acontecem em dois turnos, pelo fato de que há apenas um único supervisor para atender as duas unidades escolares. No decorrer da nossa reunião, discutimos sobre as temáticas que seriam trabalhadas e o cuidados que devemos ter ao direcionar as atividades para serem realizadas com os familiares. O momento requer muito cuidado para não sobrecarregar as crianças e seus familiares, visto que o acolhimento com as famílias é de grande relevância nesse período do isolamento social.

Após reunião pedagógica, a supervisão escolar direciona a temática a ser abordada para o grupo da escola, para os professores pesquisar e planejar suas propostas enfocando, principalmente, a ludicidade. Em seguida, os professores realizam suas pesquisas: organizam as atividades gravam vídeos, áudios entre outros, e direcionam às famílias, para serem realizadas com as crianças. Essas atividades são encaminhadas três vezes por semana, atendendo as orientações da coordenação pedagógica da SEDUC. Vale salientar que as docentes ficam disponíveis no horário das 7:30h às 11:30h para dialogarem com os pais, acerca do desenvolvimento da criança no contexto familiar.

A supervisão escolar também participa das reuniões com a equipe da coordenação da SEDUC, onde acontecem as orientações direcionadas pelas coordenadoras para serem repassadas nas reuniões semanais dos CMEIs. Essas reuniões ocorrem mensalmente para informar o rendimento das devolutivas das atividades por instituição, isso significa que é preciso ter devolutiva das atividades, visto que essas propostas direcionada pela SEDUC, são unânimes para todos os CMEIs. Por que precisa ter devolutivas das atividades? Por que cobrar das famílias a devolutiva das atividades? Onde está o princípio da autonomia, do respeito aos interesses das crianças, da diversidade, do diálogo, da participação das crianças, famílias e profissionais quando as atividades são padronizadas? Posto que, a Educação Infantil tem como principal objetivo as interações e brincadeiras conforme aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Portanto, sabemos que, de fato, o isolamento social distanciou as crianças da sua vivência escolar. Essa fase da vida da criança é importante para sua aprendizagem mútua,

exige um olhar mais cuidadoso por parte dos educadores ao direcionar as atividades que serão realizadas no contexto familiar.

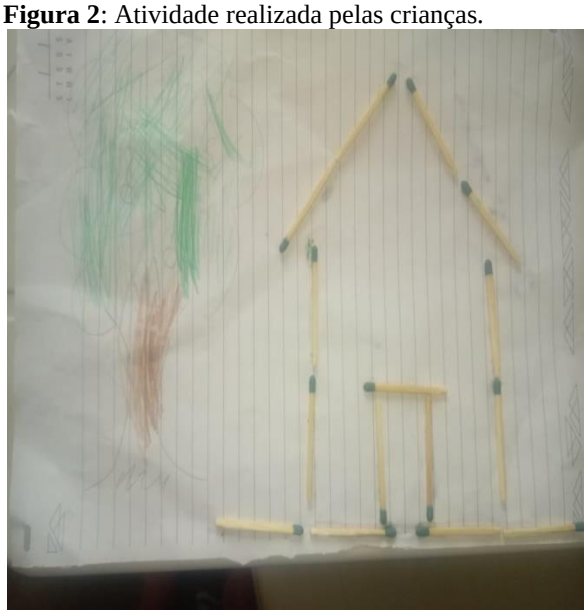
A seguir, apresentaremos um recorte das atividades que são orientadas pelas professoras para serem executadas com as crianças junto com seus familiares.

Figura 1: Atividade realizada pelas crianças.



Fonte: dos autores.

Figura 2: Atividade realizada pelas crianças.



Fonte: dos autores.

Como se pode observar, na Figura 1, a criança está confeccionando uma casinha de material reciclável. A proposta do trabalho foi enviada pela professora, sugerindo atividades voltada à temática moradia. Já a Figura 2 mostra o desenho de uma casinha de palitos de fósforos feito pela criança em seu caderno. A professora encaminhou um vídeo para as

crianças da música “A casa”, do poeta Vinicius de Moraes. Em seguida, pediu para que a criança fizesse a sua releitura da música, através de uma reprodução artística.

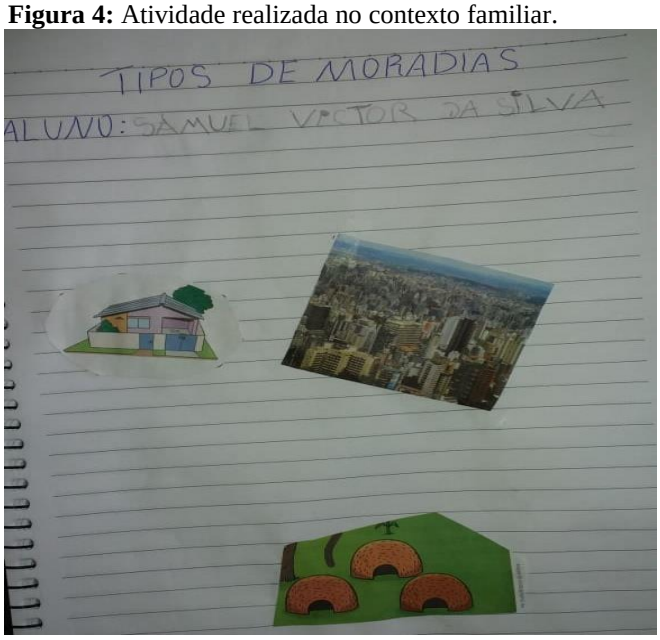
O trabalho final, portanto, foi o de construir uma casinha no caderno com ajuda de um adulto, colando palitos de fósforos ou outro material que tivesse em sua disposição em casa. A docente pediu para que a criança, ao concluir sua atividade de colagem, fizesse a pintura da casa de acordo com a sua criatividade, bem como confeccionar outros tipos de casa usando diferentes materiais, já que na história tiveram casas diferentes. Segundo a professora, essa atividade teve como objetivo trabalhar a coordenação motora, bem como a percepção das crianças. Diante de uma proposta tão relevante para o desenvolvimento da criança. É importante questionar esses objetivos frente a potência da proposta. O que mais envolve essa proposta? Apreciação estética da música? O aumento do repertório musical/cultural das criança? A interpretação da narrativa da música? Criação plástica, exploração de diferentes materiais, relação adulto e criança, etc,..

Figura 3: Atividade realizada no contexto familiar.



Fonte: dos autores.

Figura 4: Atividade realizada no contexto familiar.



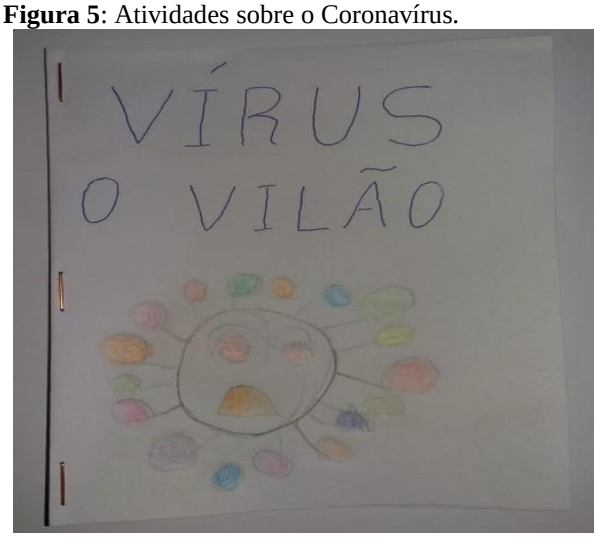
Fonte: dos autores.

A Figura 3 mostra a criança brincando e aprendendo através das formas geométricas, ainda com a temática moradia proposta pela professora. Esta gravou um vídeo com música falando sobre a importância da moradia, envolvendo movimento, criatividade e gestos. Ao direcionar a atividade, a professora apresentou como fazer a casinha: colocou areia em uma caixa e, em seguida, desenhou na areia uma casa e uma planta, mostrou à criança dizendo ser essa sua casa. Por fim, a professora disse aos alunos para fazerem suas atividades de acordo com a sua imaginação. Conforme nos diz Wajskop (2012, p. 108- 109), em *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*, "quanto mais as crianças virem, ouvirem, sentirem e experimentarem, quanto mais aprenderem e assimilarem, quanto mais elementos reais tiverem em sua experiência, tanto mais produtiva e criativa será a atividade de sua imaginação". Mas é importante considerar que a brincadeira só se revela como tal no terreno da liberdade, o que significa admitir que a criança pode não querer fazer uma casa na areia; ou seja, não precisa do tema para que ela explorasse possibilidades de brincar na areia.

A Figura 4 mostra a atividade de recorte e colagem sobre um vídeo com a música da história dos três porquinhos. A referida atividade teve como objetivo trabalhar os tipos de moradia. Em seguida, a criança realizou uma atividade de recorte e colagem, dos diversos tipos de moradia. Após a colagem no caderno, o trabalho foi enviado à professora, no grupo do WhatsApp. Os objetivos e a proposta deveriam ter sido mais autêntico frente às possibilidades dessa proposta às possibilidades que o encontro com a música e a história possibilitam. Por que a música não pode sugerir a experiência com a linguagem da dança? Da

dramatização? Da brincadeira com a história? Por que seu sentido está restrito a um saber determinado num "conteúdo"? Não poderia se ter registros também de outros afetos e possibilidades que a música produzira nas crianças e familiares? É preciso no decorrer desse contexto de aulas remotas em virtude da pandemia, que o professor reflita sobre sua prática para direcionar uma proposta mais aberta e sugestiva a uma diversidade maior de experiências para as crianças. Diante da concepção de Educação Infantil definida nas DCNEIs é preciso levantar esses questionamentos.

Figura 5: Atividades sobre o Coronavírus.



Fonte: dos autores.

Figura 6: Atividades sobre o Coronavírus.



Fonte: dos autores.

As figuras 5 e 6 tratam sobre a temática do Coronavírus, que foi abordada no planejamento escolar, no período da Pandemia. Os professores precisaram buscar conhecimentos através de pesquisas em livros e na internet, lives etc, para que pudessem mediar atividades referente a essa temática para as crianças. O professor enviou um vídeo

sobre a temática abordada e pediu que a criança observasse sobre os cuidados necessários, como por exemplo: lavar as mãos com água e sabão; usar álcool gel; evitar aglomerações, entre outros. Em seguida, direcionou a atividade pedindo para que fosse feito um desenho livre de acordo com a criatividade das crianças. Posteriormente, pediu que a criança, com a ajuda dos pais, confeccionasse um livro ilustrado sobre o tema, como se vê na Figura 5.

Figura 7: Planejamento semanal online nos CMEIS[3].



Fonte: dos autores.

A Figuras 7 representa a reunião semanal, isto é, encontro pedagógico com os docentes, supervisor e gestor do CMEI Professora Marta Batalha. Os encontros ocorrem semanalmente para discutir ações pedagógicas, e orientar às atividades que serão encaminhadas aos familiares das crianças. As professoras relatam, as dificuldades e os desafios frente às tarefas das aulas remotas, ao preparar as atividades, gravar vídeos, entre outros, pois na maioria das vezes a internet não contribui, além da falta de materiais de apoio entre outros aspectos enfrentados no decorrer desse contexto.

É importante que a equipe docente possua um bom diálogo com os pais para estabelecer as orientações de como trabalhar as atividades durante o período que se procede no isolamento social. Como pontua Oliveira (2011, p. 177), “os pais precisam conhecer e

[3] Os autores autorizaram o uso da imagem para publicação.

discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano".

Ademais, é preciso levar em consideração que a criança está em outro contexto que não é o institucional e, por conta disso, faz-se necessário olhar as crianças, os familiares e as escolas com um olhar humanizador. De fato, é uma situação difícil, já que muitos pais conciliam a atenção entre o trabalho e a família, e não possuem a formação docente. Seria o caso de dar mais essa tarefa às famílias? De cobrar pela execução delas? Não devia a instituição se colocar num lugar de parceira, ouvindo, sugerindo possibilidades, mas sem cobrança de retorno? Se o eixo são as interações e a brincadeira, como favorecer esses processos no interior da família, respeitando o espaço e as possibilidades do espaço doméstico? O diálogo com as famílias é de grande relevância, é preciso também que as atividades sejam direcionadas de forma que os pais possam socializarem da melhor forma possível com a criança, respeitando, no entanto, o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um ser social que tem direito de ser cuidada e educada em todos seus aspectos. Por isso, é necessário possibilitar vivências, onde as crianças possam reconhecer a diversidade, convivendo com diferentes grupos culturais, através das interações e contextos diversos. Com isso, elas se apropriam de uma ampla aprendizagem sobre si mesma e em relação ao outro.

O trabalho pedagógico tanto do professor, quanto da equipe pedagógica, deve ser direcionado em conjunto, possibilitando um espaço de interação com todos que fazem parte do contexto escolar. O acolhimento com a família, sobretudo, no momento atual, é de grande importância, pois é preciso ter esse contato a fim de saber como as crianças estão vivenciando essas experiências, visto que, a criança está constantemente se desenvolvendo no meio familiar, através das brincadeiras, do afeto, e do acolhimento pelos adultos. Assim, a brincadeira permite a construção de novas oportunidades de ação e formas diferentes de arranjar os elementos do ambiente.

Este estudo nos demostrou, portanto, a importância das práticas pedagógicas no decorrer da pandemia na Educação Infantil direcionadas pelos docentes dos CMEIs, os quais tem procurado, da melhor forma possível, estabelecer o diálogo com os familiares, e também enviar atividades, através de vídeos, músicas dentre outros, para serem realizadas com as crianças nesse período da pandemia. O objetivo principal é que as atividades possam

contribuir para o desenvolvimento das crianças pequenas, já que o brincar é considerado a atividade essencial do cotidiano da criança. É, por meio da brincadeira que ela, constrói seu modo de ser, estar e agir no mundo. Pois o brincar não se dá naquilo que é direcionado. O brincar é espaço de invenção, liberdade, sem previsão de produto final.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? São Paulo: Alínea, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2017.

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.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Cládis Elise P. da Silva (Orgs). **Educação Infantil:** para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUHLMANN Júnior, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: **uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MACHADO, Maria Lucia de A.(Orgs). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA; Maria Clotilde *et.al* (org.). **Os fazeres na educação infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA CONDUÇÃO DA TEMÁTICA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

Lidiane da Conceição Barboza Bomfim [1]
Géssika Cecília Carvalho da Silva [2]

RESUMO

O presente relato de experiência visa descrever os resultados da aplicação de uma sequência didática sobre a violência contra a mulher na disciplina de Sociologia, em uma turma de doze alunos do quarto ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. A sequência didática aplicada possibilita desenvolver no aluno um novo olhar sobre a temática, na medida em que trabalha o conteúdo através diferentes recursos pedagógicos que priorizam e estimulam sua capacidade reflexiva, de reconhecer e intervir nos problemas sociais a sua volta, levando em consideração suas opiniões, anseios e necessidades, sem dissociá-las do viés profissionalizante inerente aos Institutos Federais. Esse trabalho tem como objetivo aprofundar e fomentar as discussões acerca da violência de gênero entre os alunos do Ensino Médio Integrado, conduzindo-os para uma formação cada vez mais cidadã. Para a sua realização, foi utilizada uma pesquisa anterior que forneceu dados para o desenvolvimento da sequência didática, em seguida, sua aplicação, e por fim, a análise da efetividade desse recurso entre os sujeitos investigados. Utilizou-se o questionário de perguntas mistas como mecanismo para obtenção desses dados. Observou-se que a discussão em torno do tema é relevante para os alunos e que estes têm interesse em aprofundar seu conhecimento na área. Conclui-se que, apesar de a turma ser pequena, os resultados são positivos, pois os alunos conseguiram assimilar o conhecimento de maneira satisfatória, e que os recursos apresentados contribuíram para qualificar o ensino-aprendizagem entre eles.

Palavras-chave: Violência de gênero, Ensino médio integrado, Formação cidadã.

INTRODUÇÃO

A violência de gênero em nossa sociedade é um fenômeno cultural que se mantém presente nas diversas esferas sociais, desde um passado remoto até os dias atuais. Não é incomum observar nos meios de comunicação relatos de violência contra a mulher, principalmente no ambiente doméstico, que demonstram a necessidade de

[1] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Alagoas – ProfEPT/IFAL. E-mail: lidicbb@hotmail.com;
[2] Professora do Instituto Federal de Alagoas – IFAL; Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: gessikacecilia@hotmail.com

atuação de todos os setores da sociedade, no sentido de desmistificar a ideia de superioridade do homem sobre a mulher e, consequentemente, avançar no tocante à diminuição desses casos de violência.

Em virtude da necessidade de atuação social a escola assume uma posição de vanguarda, pois desempenha um importante papel no desenvolvimento das relações sociais. Nesse sentido, buscou-se através do uso da sequência didática, fomentar o debate em torno da temática no intuito de transformar esses alunos em vetores de promoção humana com vistas à desconstrução da cultura de violência contra a mulher que ainda permanece nos dias atuais.

Essa abordagem se desenvolve no âmbito dos Institutos Federais, pois é imperioso ressaltar a questão do Ensino Médio Integrado - EMI e sua relevância nos cursos desenvolvidos pelos IFs, com vistas a uma formação mais global e assentada na omnilateralidade (FRIGOTTO, 2012), e não apenas voltada ao ensino puramente propedêutico ou profissional, defendidas pelo modelo fragmentário de educação imposta pelo modo de produção capitalista (KUENZER, 2009).

Ao contrário, pelo viés da integração, busca-se valorizar o estudo da violência de gênero sem dissociar o conteúdo do contexto profissionalizante nem da educação básica. A ideia é redimensionar a temática de modo a possibilitar a sua adequação aos mais diferentes espaços, passando por todos os níveis e etapas que compõem o EMI.

Isso porque, numa perspectiva de formação integral, não basta que o sujeito tenha uma formação voltada apenas à lógica econômica do capitalismo, onde as estratégias educacionais profissionalizantes são suficientes, uma vez que atende satisfatoriamente aos seus anseios. Muito pelo contrário, numa educação inserida na lógica da formação integral, os sujeitos são levados a obter, simultaneamente, uma formação básica comum associada à profissionalização complementar, sempre fundamentada na "concepção de formação humana integral, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura" (MOURA, 2013, p. 1), como modelo ideal de formação.

Esse conceito de Ensino Médio Integrado nos remete à noção de um ensino mais global e menos centralizado numa só perspectiva, quer seja a educação básica ou profissionalizante. Essa forma de encarar a educação propõe um modelo educacional mais voltado à "formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado." (MOURA, 2013, p. 1) e que propicie uma formação emancipatória.

É necessário, pois, a desmistificação da ideia de dualidade e fragmentação que se instalou no Brasil, em relação ao ensino técnico profissionalizante. Por essa perspectiva de dualidade, haveria uma distinção entre o ensino propedêutico e o trabalho desenvolvido a partir dos cursos profissionalizantes que estão intimamente ligados ao mercado de trabalho, servindo à expansão do capitalismo (MOURA, 2013). Essa dualidade só reforça a ideia de educação associada à mercadoria, reduzindo sua importância na formação humana e contribuindo para o crescimento econômico que serve à lógica do mercado e nada mais.

Desse modo, essa educação fragmentada, imposta pela sociedade de classes e oriunda da força capitalista, segregou o ensino separando aqueles que "nasceram para o trabalho" daqueles que "nasceram para as atividades intelectuais". A partir dessa divisão, muitos indivíduos se viram compelidos a desprezar o estudo das ciências e da cultura para mergulhar num estudo puramente profissionalizante, na medida em que necessitam do trabalho como mero instrumento de sobrevivência.

De modo contrário, a formação dita "integral" apresenta-se como "omnilateral" na medida em que opera em "todos os lados ou dimensões" (FRIGOTTO, 2012, p. 265) do sujeito. Ou seja, essa omnilateralidade da formação é, segundo Frigotto (2012, p. 265), "a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico".

O projeto de ensino médio integrado, portanto, estaria "centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades" (RAMOS, 2007, p. 5) e não apenas no mercado de trabalho como única opção. Pelo contrário, a ideia de integração no ensino médio foca [...] "na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído." (RAMOS, 2007, p. 5).

Por essa concepção de ensino integrado, além da previsão constitucional (artigo 226, § 8º, CRFB/88), encontramos, também, na Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), artigo 8º, inciso V, fundamentos para desenvolver a temática nos institutos federais quando preconiza a realização de um conjunto articulado de ações entre o mundo jurídico e a educação:

Art. 8º (...)

> V - A promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres. (BRASIL, 2006).

Com isso, evidencia-se a importância de se trabalhar a temática na perspectiva da educação, por existir previsão jurídica que possibilita que o assunto não fique cerceado aos órgãos oficiais de defesa e de controle da violência, mas também, porque existe uma necessidade, sobretudo, sob o viés do ensino médio "integrado, da educação unitária, politécnica e omnilateral" (RAMOS, 2007, p. 1), que viabiliza o desenvolvimento das potencialidades humanas, facilita a apreensão e difusão do conhecimento e, por consequência, forma cidadãos mais ativos e participativos no processo de tomada de decisões em âmbito social.

Por essa perspectiva de emancipação humana, pensou-se numa proposta metodológica para a organização e planejamento do ensino da violência de gênero que pudesse acontecer de maneira significativa, levando em consideração o contexto social no qual os alunos estão inseridos, bem como seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Para tal, a sequência didática se mostrou condizente com os objetivos almejados, já que consegue ordenar, estruturar e articular a realização de objetivos educacionais (ZABALA, 1998) como os pretendidos. Ainda para o autor, toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para sua execução (ZABALA, 1998). Nesse sentido, o trabalho do professor é de fundamental importância, visto que é através de suas estratégias de ensino que se possibilita ao aluno a concretização de sua aprendizagem. Para isso, ele deve adotar mecanismos capazes de transmitir o conhecimento e que sejam úteis ao desenvolvimento intelectual e social do sujeito.

No que tange à violência contra a mulher, a sequência didática desenvolvida objetiva trabalhar o tema de maneira mais dinâmica, não se limitando à reprodução de práticas corriqueiras, como aulas expositivas de cunho apenas propedêutico. Pelo contrário, ela visa ensinar o conteúdo a partir de um conjunto de estratégias, atividades e intervenções planejadas pelo professor, no intuito de alcançar o aprendizado e tornar os discentes sujeitos mais comprometidos com a resolução dos problemas sociais a sua volta.

Diante disso, iremos relatar nossa experiência de aplicação de uma sequência didática entre alunos do ensino médio integrado e professores de Sociologia do Ifal, cujo conteúdo explorado foi a violência contra a mulher, observando como ela

colaborou no processo de ensino-aprendizagem e na contribuição que pode ser dada a esses estudantes no sentido de tornar propício uma formação mais humanizada e integral.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da sequência didática foi realizada uma intervenção anterior, através da aplicação de questionários, com alunos e professores de quatro turmas dos cursos de Agroecologia e Agroindústria do Ifal, buscando diagnosticar a percepção desses sujeitos no trato com a questão da violência contra a mulher. O objetivo foi reconhecer as necessidades pedagógicas do grupo, de forma a conduzir a pesquisa para a produção de um material didático que atendesse às especificidades por eles apontadas.

A partir disso, a sequência didática foi estruturada em três aulas que abordam a violência de gênero com métodos e estratégias de ensino diferenciadas, cujo conteúdo varia conforme a classificação proposta por COLL (1986 apud ZABALA, 1998, p. 30) em conceituais, procedimentais e atitudinais.

O primeiro encontro trouxe a apresentação de imagens de mulheres vítimas de violência física, juntamente com a apresentação de uma música, que sugere a existência de relacionamentos abusivos e como eles não são percebidos por essas mulheres. Trata-se, conforme a tipologia apresentada por Antoni Zabala, de uma aula com conteúdo conceitual e procedimental. Conceitual, pois aborda entre os alunos os conceitos de violência e gênero, que são termos abstratos, e que na visão do autor, possibilitam trabalhar a "capacidade de compreensão e interpretação de significados." (ZABALA, 1998, p. 43).

É ainda um conteúdo procedimental, pois a partir da observação das imagens e da música, permite que os alunos façam suas reflexões e sejam capazes de contextualizar criticamente o tema. Para o autor (ZABALA, 1998, p. 43), "um conteúdo procedimental [...] é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo." E o objetivo dessa aula inicial, é despertar nos alunos o interesse em tentar entender a origem dessa violência, bem como fazê-los refletir acerca dessa problemática social que envolve o gênero feminino.

O segundo momento traz a reprodução de um documentário sobre a violência doméstica. Essa etapa também apresenta um conteúdo procedimental e atitudinal,

trazendo como potencialidade a possibilidade de aproximar os jovens a histórias reais de violência praticada contra a mulher, fazendo-os perceber a importância de se debater o tema.

Por fim, o último momento traz a apresentação de um vídeo que retrata, de maneira didática, a estruturação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) por meio da literatura de cordel. Seu conteúdo, na tipologia apresentada por Zabala (1998), se estrutura na perspectiva procedimental (observação/reflexão) e atitudinal (emissão de juízo de valor), permitindo que os alunos tenham contato com a Lei Maria da Penha, aproximando-os da realidade mais jurídica do instituto (as formas de violência, as medidas de proteção, as penas a que o agressor poderá ser submetido, as formas de tratamento destinadas às mulheres vítimas de violência doméstica, etc.) e também possam transmitir o conhecimento exposto de maneira mais fluida.

Após a aplicação da sequência didática, foram utilizados questionários de perguntas mistas no intuito de avaliar como transcorreram as aulas programadas, se foram satisfatórias para os envolvidos, se atenderam às expectativas pretendidas e quais pontos poderiam/deveriam ser melhorados, ampliados ou modificados na visão dos alunos e dos professores participantes, de modo a aprimorá-la.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática foi aplicada nas aulas dos dias 24 e 31 de outubro, e 07 de novembro de 2019. Optou-se por não permanecer na sala de aula no momento do desenvolvimento das atividades, considerando que a presença do pesquisador poderia interferir no funcionamento das atividades. Dessa forma, todas as instruções e materiais foram repassados anteriormente ao professor que iria conduzir as etapas da sequência. Nessa perspectiva, as percepções aqui comentadas se referem não apenas ao relatado na pesquisa avaliativa, mas em conversas informais após a aplicação do questionário de avaliação.

O primeiro momento foi considerado como o mais impactante, pois os alunos já tinham ciência da temática que seria discutida, mas não do formato que se apresentaria. Essa aula contou com a presença de 16 alunos. Inicialmente foram apresentadas as imagens sobre violência física e já foi perceptível o desconforto dos alunos, em que alguns viravam o rosto ou externavam expressões de dor e sofrimento. À medida que as imagens iam sendo apresentadas, os principais conceitos já foram discutidos e os alunos

trouxeram exemplos de situações semelhantes que aconteceram em suas cidades e com pessoas conhecidas. Aqui o professor precisou instigá-los à participação, pois de início ficaram mais calados, talvez exatamente pelo impacto inicial causado pela temática. A discussão da música terminou ficando mais restrita devido ao tempo; apesar disso, não foi menos importante, uma vez que alguns alunos não conheciam a música e outros, até então, não tinham se atentado para o conteúdo da mesma.

O segundo momento teve a participação de 11 alunos. Foi perceptível que a exibição do documentário conseguiu atrair a atenção dos jovens, um fato a ser destacado, pois na atualidade percebe-se a dificuldade de concentração do público mais jovem nas aulas. Após assistirem ao documentário, os próprios alunos iniciaram as considerações, e dessa vez o professor não precisou instigá-los à participação.

Uma aluna ficou emocionada e relatou o que passou na infância, em que presenciava constantemente situações de violência com sua mãe por parte de seu pai, que consistiam em agressões verbais e até físicas, até o momento em que a mãe se separou por não suportar tais situações. Se a primeira aula foi a mais impactante, essa segunda foi considerada a de maior carga emocional. Após o relato da aluna, um aluno também comentou que sua mãe sofria, ainda, agressões verbais por parte de seu pai. Alguns alunos choraram (principalmente meninas) e o término da aula foi de solidariedade e abraços.

A terceira e última aula contou com a presença de 12 alunos. Essa foi considerada a aula de mais leveza pelos alunos, exatamente pelo formato em que a Lei Maria da Penha foi apresentada, através da literatura de cordel. A maior parte deles só conhecia a Lei superficialmente, através de comentários na TV e piadas. Assim, foi ressaltada a importância desse instrumento jurídico e foram mencionados exemplos de casos ocorridos no estado de Alagoas, lembrados por eles, em que ocorreu a aplicação da Lei.

Por fim, no dia 14 de novembro de 2019 (apenas uma semana depois da sequência didática ter sido vivenciada em sala de aula) realizamos a avaliação das atividades desenvolvidas (pesquisa avaliativa), que teve a participação de 13 alunos e o professor.

Essa pesquisa avaliativa contou com 8 (oito) perguntas para o docente e 6 (seis) perguntas para os discentes, sendo respondido por 1 (um) professor e 13 (treze) alunos, que compõem uma turma do quarto do quarto ano do curso de Agroindústria de um campus do Instituto Federal de Alagoas.

Inicialmente, demonstra-se a opinião dos alunos. Foi analisado como eles avaliaram o formato de aulas que foi aplicado a respeito da temática da violência de gênero. Dos 13 (treze) alunos que responderam ao questionário, 11 (onze) deles responderam que foi satisfatório e 2 (dois) insatisfatório.

Ainda nesse primeiro ponto, foi questionado o porquê dessa satisfação (ou não) com o formato disposto. A intenção foi perceber qual ou quais pontos merecem maior atenção, seja no sentido de reforçar a estratégia aplicada, ou de adequá-la às necessidades indicadas pelos discentes.

Para aqueles que apontaram que o formato foi satisfatório, a maioria das justificativas se deu no sentido de que: “as aulas abordaram o conteúdo de maneira clara, através de situações do dia a dia”; “por gerar uma maior conscientização das pessoas”; “por se dar de maneira descontraída”; “pelo uso das tecnologias nas aulas” e “por mostrar a prática e não somente a teoria”.

Nesse caso, observou-se que a dinâmica sugerida nas aulas foi o ponto mais preconizado pelos alunos. Isso se deve ao fato de as aulas apresentarem uma proposta mais interativa e, também, por lhes proporcionar a capacidade de expressar e manifestar o pensamento acerca do tema.

Por outro lado, para aqueles que julgaram a abordagem insatisfatória, a explicação dada foi que: “faltou abordar o assunto de maneira mais ampla” e “que o método aplicado é necessário, mas o tempo de duração deveria ser maior para que se pudesse provocar o debate local e, consequentemente, expandir a abordagem do tema”.

Essa foi justamente a principal limitação identificada após os questionários avaliativos: o tempo dispensado para a abordagem das aulas. Um grande número de alunos sugeriu o aumento do tempo na condução dessas aulas de forma a trabalhá-lo mais detalhadamente e com a profundidade necessária para atingir o objetivo pretendido, que é a absorção e a consequente conscientização dos alunos em torno da problemática social.

Os alunos também foram questionados se consideraram as aulas suficientes para uma mudança de comportamento nos jovens em relação à violência contra a mulher. Obtivemos resposta positiva para 8 (oito) alunos, e 5 (cinco) negativas.

Perguntados sobre o porquê dessa resposta, os alunos que responderam afirmativamente entenderam: que “dá pra sentir na pele o que as mulheres sofrem”; pelo fato de elevar as discussões e levantar o pensamento crítico; por fazê-los refletir sobre seus atos e por “abrir a mente dos jovens”.

Já para aqueles que responderam negativamente, a justificativa foi a de que é preciso uma série de outras ações para a mudança de comportamento, além destas que estão sendo aplicadas. Segundo os respondentes, mais ações que: “enraízem o sentimento de repúdio à violência”; “que a temática não seja trabalhada apenas uma única vez, mas no dia a dia”; “por ser um método passivo de aplicação, logo, não necessariamente, poderia conscientizar alguém” e “por ter abordado o assunto superficialmente”.

Diante das respostas obtidas, apesar da maioria dos alunos entenderem que as aulas são suficientes para uma mudança de comportamento nos jovens, percebeu-se que o trabalho esporádico da temática não se mostra eficaz na pretensão por uma mudança de comportamento em relação à violência contra a mulher como almejamos.

Pelo contrário, entende-se que é necessário um trabalho sistemático de práticas educativas que consiga abordar a temática de maneira contínua e reiterada nas escolas. E isso se deve ao fato de que a violência de gênero é um assunto de grandes contornos sociais, muitas vezes encarado como um problema de saúde pública, e que é por meio da escola e suas práticas de cidadania que caminharemos rumo à promoção da igualdade entre os gêneros.

Nesse sentido, segundo Gomes (1998, p.116, apud SANTOS, 2008, p. 24), “Entre preconceitos e discriminações, cabe à escola pública o importante papel de proporcionar a seus alunos um modelo de tolerância a ser aplicado na sociedade.” A escola, portanto, seja ela pública ou privada, tem a missão de levar a reflexão sobre a questão de gênero, sensibilizando seus partícipes a atuar contra situações de desigualdades e preconceito, e fomentando o respeito à diversidade.

Os alunos foram questionados a respeito da utilização da música nas aulas. A questão buscou compreender se a música foi capaz de contribuir para o aprendizado dos alunos. Do total de alunos respondentes, 11 (onze) deles responderam que sim e 2 (dois) responderam que não, justificando (aqueles que foram positivos) que: “a música serve para o aprendizado e crescimento cultural”; “por abrir a mente para relacionamentos abusivos”; “pelo novo formato de ver os protestos”; “por ter sido assunto na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)”; “pela profundidade emocional que a música traz, que faz refletir sobre o assunto” e “pela dupla mensagem que a música transmite, de amor sufocante e violência como algo normal”.

Para os dois alunos que responderam negativamente, um justificou que “a música apenas ajudou a refletir sobre o que aconteceu” e o outro aluno respondeu que “eu nem prestei atenção”.

Mais uma vez, enfatiza-se a importância da dinamicidade das aulas na construção e transmissão do conhecimento. A música, nesse sentido, é mais uma ferramenta que o professor pode utilizar ao seu favor, na medida em que é capaz de deixar as aulas mais dinâmicas, conseguir conectar o aluno ao conteúdo proposto e estimular outras habilidades sensoriais (AVANÇO; BATISTA, 2017).

Na sequência, buscamos a percepção dos alunos sobre a viabilidade do estudo da lei Maria da Penha, no formato de literatura de cordel. Para 10 (dez) alunos o formato foi satisfatório e para 2 (dois) insatisfatório, e um deles não respondeu ao questionamento.

Para aqueles que responderam de maneira afirmativa, as justificativas foram as seguintes: “por ter sido dinâmico”; “por ter sido bem aplicado”; “por ser interessante”; “por ser uma maneira diferente de tratar e informar sobre o tema”; “por não conhecer a história da lei”, e “por relatar bem a temática”.

Para os dois alunos que mostraram insatisfação com o estudo da lei, um justificou que: “apesar da lei existir, a mulher ainda fica muito vulnerável, que as punições deveriam ser mais severas e que as medidas protetivas deveriam ser melhoradas”; o outro aluno respondeu “não lembro”.

Nesse ponto, apesar de observar o alto índice de satisfação sobre o formato de estudo da Lei, uma resposta pode ser destacada, sobre a falta de conhecimento sobre a história da lei. Certamente, muitos alunos não conhecem ou não tiveram a oportunidade de ter contato com a lei, de estudar a sua origem e os mecanismos de proteção nela contidos, por diversos motivos. Levar aos alunos esse aspecto da temática se mostra, sem dúvidas, uma prática interessante, uma vez que os alunos teriam acesso às medidas jurídicas/penais de combate à violência de maneira mais concreta e com a possibilidade de uma maior apropriação do conteúdo e da ampliação do conhecimento.

Por outro lado, com o exíguo tempo das aulas de Sociologia, o aprofundamento do estudo da lei fica inviabilizado neste momento da pesquisa. Assim, o assunto apenas retratado de maneira mais modesta, como se fez através da literatura de cordel, ao menos conseguiu levar ao conhecimento dos alunos informações sobre a existência de leis e mecanismos jurídicos/penais de combate e prevenção da violência contra a mulher em nosso país.

Em seguida, buscamos compreender a opinião dos alunos sobre o documentário apresentado. Dos treze alunos, três deles não responderam e dez deles responderam que: “foi bom”; “importante para saber como as mulheres vítimas de violência se sentem”; “que são legalmente protegidas”; “que foi forte e que os exemplos de violência são assustadores”; “que foi satisfatório”; “encantador”; “muito pesado”; “muito bom”; “um relato de contribuição do sofrimento das mulheres” e “foi bem abordado”.

Por fim, foi solicitado aos alunos que eles descrevessem o que deveria ser melhorado ou acrescentado nessa sequência de aulas sobre a violência de gênero. Nesse quesito, obteve-se 100% de participação dos alunos. Segundo eles: “poderia ser aumentado o tempo de aulas”; “aplicação de debates”; “utilização de filmes”; “mais debates sobre a legislação”; “trazer agentes públicos para o debate”; “participação de outros profissionais”; “trazer mais relatos de casos de violência”; “continuar com o debate sobre o tema” e “filmes sobre o tema”.

Novamente, destaca-se o fato dos alunos almejarem a ampliação do conteúdo a partir de novas e/ou posteriores atividades que possam dar sequência ao trabalho que foi iniciado. Percebe-se o interesse deles em aprofundar o estudo da temática, bem como a necessidade de atividades mais dinâmicas e recorrentes na sua condução.

Diante de tais necessidades, fica claro que a temática necessita ser trabalhada de maneira mais pontual, e não apenas como apêndice de um tronco maior que inclui outras temáticas, genericamente falando. Isso porque a prática educativa aplicada nas escolas, seja ela de formação básica ou tecnológica, deve alcançar o objetivo de revelar nos professores e alunos um pensamento crítico e uma capacidade reflexiva que busque realçar a “função social do ensino” e que permita “melhorar a prática na sala de aula” (ZABALA, 1998, p. 16).

Para isso, foi pensado a indicação de alguns filmes que abordam a temática de modo a contribuir para o aprofundamento desejado por eles. São eles: Vidas Partidas (Marcos Schechtman, 2016); Feminicídio no Brasil (Catherine Debelak, Letícia Dias e Marina Garcia, 2015); No devagar depressa dos tempos (Eliza Capai, 2014) e O Silêncio das Inocentes (Ique Gazzola, 2010).

Quanto ao docente, também buscamos identificar suas percepções sobre a sequência didática proposta. Assim, perguntado sobre o formato de aulas que foi apresentado, o professor respondeu que foi satisfatório, “pois os recursos sugeridos contribuíram para chamar a atenção e envolver os discentes na discussão”. Porém, fez a

crítica de que “poderia ser visto algum recurso que ajudasse a fazer uma construção mais teórica do tema”.

Em seguida, foi questionado se os alunos tiveram alguma dificuldade em realizar as avaliações propostas. O docente respondeu que sim, “devido às dificuldades de gerenciamento de tempo, pois os alunos estavam envolvidos com a prova do Enem” no momento em que houve a aplicação das aulas.

Buscamos também avaliar a participação dos alunos nessas aulas, na visão do docente. Ele respondeu que foi satisfatório, “pois houve envolvimento e participação suficiente para cumprir os objetivos propostos”, porém, mais uma vez, enfatizou a “ausência de material teórico que poderia trazer uma discussão mais madura para o tema”.

Perguntado se a quantidade de aulas e o tempo disponível na disciplina de Sociologia foram suficientes para a aprendizagem do tema, o professor respondeu que não, pelo fato de que as aulas de Sociologia só têm duração de 50 minutos semanais, o que dificulta a aprendizagem. Afirmou que “seria interessante pensar em estratégias para adaptar essa limitação de tempo”.

Buscou-se, ainda, identificar como o docente avaliou o aprendizado do aluno a partir do estudo da música. Para ele, o resultado foi insatisfatório, pois, “apesar do envolvimento que teve, faltou a articulação com um material de apoio didático, que, às vezes, deixou a discussão na superficialidade”.

Questionado sobre o estudo da lei Maria da Penha no formato que foi aplicado, o docente considerou satisfatório, pois “o cordel é interessante para despertar o interesse, mas pontuou que talvez o contato com a legislação também fosse necessário”.

A respeito do documentário utilizado na aula, o docente considerou satisfatório, pois “conseguiu conciliar depoimentos e a fala de especialistas na temática”.

Por fim, o docente foi questionado sobre o que poderia ser melhorado na sequência didática. Ele respondeu que “poderia ser pensado um material de apoio para evitar a superficialidade da discussão, como textos sobre gênero ou legislação original da Lei Maria da Penha”.

Diante das reflexões feitas pelo docente, visualizaram-se duas questões principais que mereceram atenção. A primeira é a necessidade de um material teórico que sirva de apoio às atividades desenvolvidas. A segunda é a ausência de tempo hábil para conduzir todas as atividades propostas sem prejudicar os outros conteúdos programáticos.

Na tentativa de minimizar esses problemas, foi pensada algumas alternativas que poderão ser utilizadas em outras oportunidades de aplicação dessa sequência didática. A primeira delas é quanto ao fator tempo: sugere-se, independentemente da sequência didática, que a temática seja abordada de maneira transversal nos três anos do ensino médio integrado. No primeiro ano quando se trabalha sobre Socialização e controle social; no segundo ano quando trabalha sobre Cidadania, Direitos Humanos e Movimentos Sociais, e no terceiro ano através do contexto que trata sobre Cultura e Desigualdade Social, conforme consta no Projeto Político Pedagógico dos dois cursos.

Sobre o fator "ausência de material teórico", foi pensada a inclusão na sequência didática, como atividades para casa e em substituição àquelas que foram propostas, a leitura de dois textos bases que tratam sobre a violência contra a mulher. Isso traria uma aproximação ainda maior do assunto com as atividades desenvolvidas em sala.

O primeiro texto estará presente na primeira aula e traz o tema "Violência contra a mulher e desigualdade de gênero na estrutura da sociedade: da superação dos signos pela ótica das relações de poder", das autoras Zanatta e Faria (2018). Na segunda aula, traremos o texto "Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas", das autoras Guimarães e Pedroza (2015).

Os dois textos abordam a violência contra a mulher, sendo que o primeiro traz uma explanação sobre os conceitos de gênero e poder, relacionando-os à questão da desigualdade entre os sexos e a consequente violência praticada contra elas; e o segundo traz definições e conceitos das diversas formas de violência existentes, mostrando, ainda, a análise da LMP como inovação jurídica na superação da banalização dessas condutas violentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por práticas pedagógicas que visam melhorar e ampliar a atuação docente e a capacidade de absorção de conteúdos nos discentes é, sem dúvidas, o caminho para o desenvolvimento de uma educação mais eficiente, diga-se, mais comprometida com a ideia de integração, principalmente quando se trata dos Institutos Federais, onde essa perspectiva é ainda mais evidente.

Desse modo, ao fazer a análise de como vem sendo trabalhada a temática da violência contra a mulher, na perspectiva de alunos e professores, procuramos nos aproximar ainda mais da realidade vivenciada no campus, buscando desconstruir a ideia

imediatista de centralidade dos cursos técnicos voltados simplesmente ao mercado de trabalho, para direcionar os esforços na promoção de uma formação mais humana, com foco no indivíduo, para além do conhecimento propedêutico.

Isso quer dizer que a ideia de integração também deve abarcar o estudo dispensado aos problemas sociais que permeiam a nossa sociedade. A violência de gênero, por sua vez, tornou-se o objeto de estudo deste trabalho na medida em que se revela altamente nociva às relações sociais e, também, por estar previsto como conteúdo programático do quarto ano do ensino médio integrado.

Os dados obtidos nos revelaram uma fragilidade na maneira como o tema vem sendo trabalhado pelos docentes. Seja por uma questão de falta de tempo ou por ser tratado de maneira mais genérica, a pesquisa mostrou a necessidade de o assunto ser trabalhado mais profundamente.

Dessa forma, entendemos que há viabilidade para a sequência didática que foi construída visando atender às necessidades do público-alvo, que são os alunos e professores do Ensino Médio Integrado. Contudo, em que pese essa viabilidade, recomendamos como forma de oportunizar a realização de frequentes debates sobre o tema, e isso inclui a Lei Maria da Penha como parte do conteúdo, que seja pensada a implementação da temática nos três anos do ensino médio integrado.

Isso se justifica porque falar sobre violência de gênero, no momento em que estamos vivendo hoje, requer uma postura mais aguçada e mais proativa de todos os setores da sociedade, seja ele público ou privado, e isso inclui a escola/ Institutos Federais, considerados locais de produção, construção e desenvolvimento do conhecimento científico e social.

Ressaltamos, por fim, que a questão da violência de gênero é um problema coletivo, onde cada um de nós deve trabalhar no sentido de sua superação, a começar pela minimização dos fatores de discriminação e desigualdade entre homens e mulheres em todos os âmbitos sociais. Diante desse cenário, portanto, a escola deve assumir um papel de vanguarda na luta pela ressignificação de papeis e consequentemente, na superação da violência que subjuga milhares de mulheres em todo o país.

REFERÊNCIAS

AVANÇO, Fabiana Renata; BATISTA, Flóida M.R.C. **A música como apoio no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Eletrônica Científica Inovação e

Tecnologia, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. E – 4782. Disponível em: < https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4782>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em: 04 out. 2018.

_____. **Lei N.° 11. 340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 04 out. 2018.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. Trabalho Necessário, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: < http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 26 dez. 2018.

FRIGOTTO. G. **Trabalho como princípio educativo**. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: < www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

GUIMARÃES, Maisa C.; PEDROZA, Regina L. S. **Violência contra a mulher**: Problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 7, n. 2 , p 56-66, maio/ago, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822015000200256&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 mai. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

MOURA, Dante H. **Ensino médio integrado**: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

RAMOS, Marise. **Concepção de ensino médio integrado**. Versão ampliada de exposição no seminário sobre ensino médio (Mossoró, RN), 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SANTOS, Ivone A. dos. **Diversidade na educação**: uma prática a ser construída na Educação Básica. Produção Didático-Pedagógica – Caderno Temático
– apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANATTA, Michelle Â.; FARIA, Josiane P. **Violência contra a mulher e desigualdade de gênero na estrutura da sociedade**: da superação dos signos pela ótica das relações de poder. Revista de Gênero, Sexualidade e Direito. Salvador, v. 4, n. 1, p. 99–114, Jan/Jun. 2018. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/4209>. Acesso em: 05 mai. 2020.

RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS DIANTE DAS INCERTEZAS NA EDUCAÇÃO APÓS PANDEMIA

Luiz Carlos Marinho de Araujo [1]

RESUMO

A educação vive dias de incertezas diante da situação atual em que se encontra o mundo, a realidade do distanciamento social causado pela pandemia do COVID-19 interferiu no ambiente educacional. Dessa forma, se faz necessário refletir o futuro do processo de ensino e aprendizagem e pensar na necessidade de construir ou reconstruir novos saberes do ato de ensinar. Ciente desta realidade, surge o questionamento: De que forma os professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental vislumbram sua prática pedagógica após pandemia do Coronavírus? Objetiva-se com este estudo identificar do professor de Ciências Naturais quais saberes eles acreditam que serão necessários construir ou reconstruir após essa pandemia. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com os professores que atuam no município de Itamari, Bahia e lecionam a disciplina de Ciências Naturais no Ensino Fundamental. Aplicou-se um questionário como instrumento de coleta de dados, usando como ferramenta o aplicativo *WhatsApp*. Os dados coletados foram analisados tendo como referência a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Com o material analisado foi estruturada as sessões e categorias de análise que contribuíram para evidenciar o que pensam os docentes sobre sua atuação em sala de aula após o período de distanciamento social causado pela pandemia do Coronavírus. Os dados foram analisados tendo como base teórica os autores Carvalho (2018), Sasseron e Machado (2017), Libânio (1994), Pimenta (2012) e Freire (1996). Os resultados apontaram os desafios que os professores terão para ressignificar suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Saberes Pedagógicos, Pandemia.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional do século XXI será marcado historicamente pelo forçado distanciamento social causado pela pandemia do novo Coronavírus e que interferiu no andamento do ano letivo de 2020. Este fato histórico evidenciou diversas mazelas que o Sistema Educacional Brasileiro vem perpassando durante toda a sua legalização enquanto educação regulamentada por uma instituição escolar.

[1] Mestre em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Especialista em Psicopedagogia Institucional, Libras, Educação Infantil e Gestão e Supervisão Escolar, Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais – FACE e Geografia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e letras de Candeias - FAC. marinhoaluiz@hotmail.com

A proposta desta pesquisa partiu da problemática de investigar de que forma os professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental vislumbram sua prática pedagógica após a pandemia do Coronavírus?

Esta pesquisa pretende promover nos envolvidos com a educação a reflexão da possível existência de repensar as práticas pedagógicas diante da atual situação que assola a sociedade mundial e que por consequência interveio profundamente no ato de ensinar. Objetiva-se identificar do professor de Ciências Naturais quais saberes eles acreditam que serão necessários construir ou reconstruir após a pandemia.

O estudo aconteceu durante o período de distanciamento social que forçou a interrupção presencial das aulas. Optou-se por realizar uma pesquisa usando como ferramenta o aplicativo *WhatsApp* para manter contato com os envolvidos e para a aplicação do questionário, instrumento selecionado para coleta de dados. A pesquisa se caracteriza como abordagem qualitativa. Usou-se como técnica para analisar os dados a Análise Textual Discursiva (ATD) por meio da estruturação de duas sessões e três categorias que deram suporte para apresentar e discutir as informações coletadas no questionário.

A partir dos dados analisados foi possível identificar dos professores de Ciências Naturais que a educação terá grandes desafios a enfrentar e que possivelmente surgirá a necessidade de replanejar suas estratégias pedagógicas pensadas e definidas para o corrente ano letivo.

O desenho deste estudo ficou organizado pela metodologia da pesquisa, descrevendo os caminhos percorridos para a análise dos dados. Seguindo está estruturada as discussões dos resultados por meio de suas sessões e as categorias, tendo os autores Carvalho (2018), Libânio (1994), Tardif (2018) e Pimenta (1999) como referência para fundamentação

METODOLOGIA

Diante da situação do distanciamento social provocado pela pandemia do Coronavírus, deixando a população em isolamento social, assim como os profissionais da educação, optou-se por realizar esta pesquisa utilizando de ferramentas tecnológicas para a coleta de dados, por meio do aplicativo *whatsApp* como forma de comunicação entre o pesquisador e os participantes do estudo.

A pesquisa foi realizada com os professores que lecionam a disciplina de Ciências Naturais no Ensino Fundamental no município de Itamari, Bahia. São docentes efetivos da rede pública municipal de ensino e trabalham na área urbana. Para identificar os referidos professores foi solicitado por meio de *e-mail* aos gestores das respetivas escolas a relação dos docentes.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois "pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11). Moraes e Galiazzi, ressaltam que esse tipo de pesquisa vem sendo muito utilizada para a análise de texto. "Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise [...]" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11).

Adoudou-se como técnica de análise de dados a Análise Textual Discursiva (ATD), por "ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: [...]" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12). Foi definido o questionário como instrumento para obter as informações de análise. O roteiro do questionário foi estruturado por dez perguntas abertas de forma a facilitar a comunicação e a compreensão dos participantes, já que os mesmos foram enviados via *whatsApp*. Dalberio e Dalberio (2009), embasados pelo estudo de Gil (1995), definem questionário.

> Como uma técnica de investigação composta por um conjunto mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas e tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações e vivencias, dentre outras (DALBERIO; DALBERIO, 2009, p. 219).

Com a relação dos doze professores de Ciências Naturais, disponibilizado pelas instituições, o pesquisador entrou em contado por meio do aplicativo *whatsApp* com os docentes para apresentar a proposta da pesquisa. Apresentada as devidas orientações da pesquisa e esclarecidas as dúvidas dos professores, foi enviado o questionário via aplicativo. Dos doze professores que atuam com a disciplina de Ciências Naturais, todos informaram que iriam participar do estudo e que na data estipulada nas recomendações enviariam o questionário respondido pelo mesmo aplicativo ou pelo e-mail do pesquisador.

No prazo determinado, oito docentes encaminharam suas respectivas respostas, as quais foram digitadas, já que alguns participantes responderam por meio de foto da sua escrita, outras foram apenas organizadas pois os professores enviaram pelo mesmo aplicativo adotado como ferramenta de comunicação ou pelo *e-mail*.

Após as respostas serem transcritas e organizadas no *word*, deu-se início a análise do material seguindo as orientações da ATD, que de acordo com os autores Moraes e Galiazzi (2017) o momento de análise textual discursiva se organiza por quatro focos: "Desmontagem dos textos", "Estabelecimento de relações", Captando o novo emergente" e "um processo auto-organizado" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11/12)

Tendo como referência os focos apresentados acima, iniciou-se a análise dos dados por meio da "desmontagem dos textos" que "implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituídas, enunciados referentes aos fenômenos estudados" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11). No segundo momento foi feito o "estabelecimento de relações", fase caracterizado de "categorização", que "envolve construir relações entre as unidades base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12).

As categorias de análise, definidas como "categorias emergentes", "são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir do "corpus" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 25). As devidas categorias foram delineadas após a realização do foco "estabelecimento de relações", ficando nomeadas de 1ª categoria – Formação inicial, 2ª categoria – Reflexão da prática e a 3ª categoria – Ressignificando as práticas pedagógicas.

As devidas categorias foram distribuídas entre duas sessões. Na primeira sessão debate-se o perfil profissional dos professores e na segunda sessão, apresentado no quadro 01. Discutiu-se o ato de ensinar no retorno às aulas presenciais após pandemia do Coronavírus. Definiu-se a análise dos resultados por categorias e sessões como uma ferramenta para o leitor obter uma visibilidade dos dados coletados e uma maior compreensão da análise.

Quadro 01: Organização das sessões e categorias

Sessão	Categorias	Objetivos	Questões
I Perfil profissional	1ª Formação inicial	Apresentar a formação inicial dos professores e sua área de atuação;	1. Formação/graduação; 2. Ano/série que atua;
II O ato de ensinar	2ª Reflexão da prática	Refletir as práticas pedagógicas diante da situação de saúde pública;	3. Toda essa situação vivenciada nos últimos meses lhe fez refletir sobre sua atuação profissional? De que forma? 4. Você enquanto professor (a) já tem um plano de ação para o retorno as aulas após esse período de isolamento social? 9. Qual sua avaliação sobre o ano letivo de 2020 relacionado ao processo de ensino e aprendizagem? 10. Neste período de distanciamento você realizou alguma atividade remota/digital com seus alunos?
	3ª Ressignificando as práticas pedagógicas	Discutir ações que envolvam a atuação do docente e as necessidades de construir e reconstituir suas práticas pedagógicas;	5. Você acredita que será preciso ressignificar suas práticas pedagógicas após a fase de isolamento? 6. Quais práticas pedagógicas você acredita que serão precisos rever após essa situação? 7. Quais os novos saberes serão precisos para o trabalho com as práticas pedagógicas? 8. O que fazer diante desta situação de distanciamento, se a educação pregava/prega por uma aproximação com os pares, por meio de dinâmicas, atividades e estratégias?

Fonte: Estruturado pelo autor

A fase seguinte, “captando o novo emergente”, é “a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12). O término da análise dos dados aconteceu por meio do quarto foco “um processo auto-organizado”, que os autores sinalizam como o “ciclo de análise, [...]” em que é “compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12).

A efetivação do processo metodológico aqui apresentado, contribuiu para constituir a interpretação dos dados e apresentar as devidas análises das respostas que os professores participantes da pesquisa ofereceram ao responderam o questionário. Assim, será apresentada a compreensão dos docentes acerca da problemática da pesquisa de forma a contribuir com as discussões sobre o tema em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática debatida nesta pesquisa, sublinha a realidade da educação contemporânea, as incertezas que norteiam o sistema educacional e os novos desafios que os educadores terão no retorno às aulas presenciais diante da atual situação de saúde pública. As discussões trazidas por este estudo almejam promover uma compreensão do leitor acerca das necessidades de se repensar a prática pedagógica após o distanciamento social causado pela pandemia do COVID-19.

Esta situação imposta pelo surto do Coronavírus, despertou na comunidade educacional uma nova reflexão do ato de ensinar e desta maneira novos desafios foram impregnados na educação, sem que a mesma tenha conseguido resolver alguns de seus problemas. Problemas esses que ainda continuam sendo encarados pelos envolvidos com o Sistema Educacional como um dos obstáculos de aproximação entre a escola e a vida social dos estudantes.

A maioria das instituições de ensino público ainda não sabem como lidar com os recursos tecnológicos que o mundo globalizado vem proporcionando ao longo da história, muitas escolas estão despreparadas para o manuseio da tecnologia como recurso didático. É possível encontrar diversas pesquisas apontando que a classe docente não consegue incluir ferramentas tecnológicas em suas aulas, o que pode contribuir com o distanciamento entre o ambiente escolar e as realidades sociais que os alunos convivem diariamente.

Desta forma, é colocado para os profissionais ligados a educação a exigência de construir ou reconstruir novos saberes para sua prática em sala de aula, sem ao menos terem superado as dificuldades encontradas de incluir instrumentos tecnológicos como recurso didático. “Desde o advento da Internet aliada as tecnologias de computadores uma oportunidade de repensar escola e currículo estava anunciada” (SILVA, 2020, p. 132).

Os profissionais da educação passaram a repensar as suas propostas pedagógicas e curriculares para lidar com esses desafios impostos que abarcam o processo de ensino e aprendizagem. Os obstáculos estarão presentes em todas áreas da educação, no setor administrativo, no financeiro e no pedagógico que afetará e obrigará o professor a repensar sua forma de ensinar, modificando suas práticas pedagógicas independente de quaisquer componentes curriculares. Desta maneira, o professor de Ciências Naturais também passará a refletir sua prática pedagógica diante desta situação atual.

No levantamento de dados com os gestores escolares, foi identificado o total de doze professores que lecionam a disciplina de Ciências Naturais no Ensino Fundamental no ano letivo de 2020. O questionário foi enviado para onze docentes, porque um professor estava sem aparelho de celular, e pelo motivo de isolamento não foi possível entregar o questionário impresso. Dos onze professores que receberam o questionário, oito se dispuseram a participar da pesquisa, respondendo o questionário, os demais não sinalizaram o motivo da não participação.

Para não expor a identidade dos educadores, optou-se por utilizar nomes fictícios, usando as iniciais de Ciências Naturais (CN) e uma numeração de acordo com a entrega do questionário, CN1, professor que primeiro enviou as respostas, e assim consequentemente os docentes foram identificados.

De forma a contribuir com a melhor compreensão do leitor, este estudo discute os resultados por meio de duas sessões e três categorias. Na primeira sessão, nomeada de Perfil profissional teve como base as duas questões relacionadas a primeira categoria – Formação inicial. A segunda sessão, intitulada de O ato de ensinar, formada pela segunda e terceira categoria, a primeira denominada de Reflexão da prática e a terceira categoria de Ressignificando as práticas pedagógicas.

Sessão I – Perfil profissional
1ª categoria – Formação inicial

Quadro 02: Características profissionais dos docentes

Professores	Série/ano de atuação	Formação acadêmica
CN1	1º ano e 2º ano	Biologia
CN2	6º ano ao 9º ano	Ciências Biológicas
CN3	3º ano	Letras
CN4	1º ano e 2º ano	Pedagogia
CN5	1º ano e 2º ano	Pedagogia
CN6	8º ano ao 9º ano	Ciências Biológicas

CN7	5º ano	Pedagogia
CN8	6º ano e 7º ano	Biologia

Fonte: Organizado pelo autor

No quadro 02, percebe-se as diversas áreas de formação acadêmica dos professores que trabalham com o componente curricular de Ciências Naturais. Evidenciando a existência dos "saberes disciplinares" oriundos das disciplinas oferecidas pelos cursos e dos "saberes curriculares" estruturados pelos programas das instituições que oferecem as licenciaturas (TARDIF, 2018, p.38).

Identifica-se também os diversos "saberes experienciais", adquiridos no decorrer da docência e sua experiência em sala de aula (TARDIF, 2018, p. 38/39) e os "saberes pedagógicos", que devem ser construídos "*a partir das necessidades pedagógicas* postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação (PIMENTA, 1999, p. 25, grifo do autor).

Independente da área da licenciatura, cada curso é estruturado por uma proposta pedagógica que centra seu currículo na formação do "saber" e do "saber fazer" (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 14). Esta realidade ainda é encontrada no modelo de formação inicial, que alguns autores denominam de "esquema 3+1". "Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais" (SAVIANI, 2009, p. 146).

Dentre alguns saberes apresentados e discutidos por vários autores, Tardif (2018) define como o "saber curricular", aquele relacionado "aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidas e selecionadas como modelos da cultura erudita". O "saber curricular" está direcionado as "propostas dos programas escolares (objetivos, conteúdos métodos) que os professores devem aprender a aplicar" (TARDIF, 2018, p. 38).

Imagina-se que ambos os cursos de formação dos professores participantes da pesquisa, tem como base curricular normatização diferente, alguns cursos são estruturados tendo em suas propostas o "saber" e outros no "saber fazer". Este modelo de licenciatura não desqualifica nenhum curso, afinal, espera-se que o profissional docente seja constituído tanto pelo "saber" quanto pelo "saber fazer" para que se torne

um professor que exerça sua função com maestria (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p.16).

Identifica-se em algumas pesquisas que os próprios educadores não reconhecem suas limitações no trabalho em sala de aula com a disciplina de Ciências Naturais, muitos acreditam que o conhecimento dos conteúdos é o bastante para desenvolver seu trabalho em sala de aula, outros afirmam que é necessário ter apenas didática. Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 15) sinalizam que "pode-se chegar assim à conclusão de que nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências".

É perceptível a relevância de que no processo formativo do professor de Ciências Naturais ele seja formado por ambos os saberes. Saberes que Freire (1996) já enfatizava a necessidade dos diversos saberes para o exercício da docência. Pesquisas apontam "para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência" (PIMENTA, 1999, p. 25). Esta discussão fortalece os princípios que o professor de Ciências Naturais deve ser formado tanto pelo "saber", quanto pelo "saber fazer".

O debate que as questões 1 e 2 promovem são reflexões que merecem destaque na formação inicial do docente. Nesta primeira sessão não se pretende classificar a importância do melhor saber para o professor desempenhar seu papel. A primeira questão analisada aponta que o professor de Ciências Naturais do Ensino Fundamental tem em sua formação inicial linhas curriculares diferentes e que podem contribuir com o fazer pedagógico.

Acredita-se que no processo formativo do docente, aqui centrado no professor de Ciências Naturais seja formado por uma base sólida alicerçada pelos vários saberes, e não apenas como um profissional técnico, é preciso superar a visão equivocada de "considerar os professores, como um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros [...]" (TARDIF, 2018, p. 229).

Independente da área de atuação o educador precisa ser constituído enquanto profissional capaz de desenvolver seu trabalho de forma a contribuir com a aprendizagem da criança. Sabe-se que para o professor desenvolver seu trabalho com eficiência ele precisa ser formado pelos conhecimentos específicos da sua área de atuação, saber aplicar esse conhecimento em sala de aula fortalecido pelas experiências adquiridas durante a sua atuação no magistério e que esteja preparado para lidar com as adversidades que a profissão lhes impõe.

No quadro 02, é possível identificar a área de atuação dos professores. Desta maneira, a pesquisa contemplou os docentes que atuam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, esta informação foi possível mediante a aplicação da segunda questão.

Sessão II – O ato de ensinar
2ª categoria – Reflexão da prática

Nesta segunda sessão, discutiremos os dados analisados mediante as questões 3, 4, 9 e 10, que serviram para identificar o que os professores pensam a respeito de sua atuação em sala de aula após a situação de distanciamento social causado pelo surto de Coronavírus.

Na análise das questões foi reconhecido que os professores percebem a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas após a pandemia do COVID-19, eles sinalizaram que as mudanças nas práticas devem acontecer mediante o processo reflexivo que o professor deverá fazer antes do retorno às aulas presenciais, desta forma o docente pode traçar seu plano de ação tendo como base as novas posturas em sala de aula.

Os oito professores sinalizaram na terceira questão que diante desta situação de saúde pública, é extremamente necessário repensar a importância do conhecimento científico para o bem social, e da necessidade de replanejar os conteúdos de forma a privilegiar apenas os conteúdos essenciais. Eles pontuam também de que será preciso um trabalho direcionado para os valores humanos, de forma a promover na turma discussões sobre a necessidade das relações entre os colegas e a aproximação com os familiares, laços que ficaram mais evidentes diante desta situação de isolamento social.

A professora CN6, fortalece esta discussão ao afirmar na terceira questão, que a educação centra seus debates nos conteúdos que devem transmitir, os conhecimentos que o professor deve proporcionar aos alunos, fechados em suas salas de aula, ouvindo as aulas expositivas e explicativas nos livros didático, e que agora será preciso um

> Novo modelo de práticas pedagógicas, a preocupação de capacitar o educando com conteúdo de conhecimentos fundamentais para a sua sobrevivência de forma ampla, para saber conviver em ambientes infectados por vírus e bactérias sem perder o amor e o respeito ao próximo (professora CN6).

A fala de CN6, reforça o debate que sempre estiveram presentes no ambiente educacional, de que a aquisição da aprendizagem se daria pelo acúmulo de informações,

pelas aulas expositivas que os professores usavam para transferir os conhecimentos contidos nos livros didáticos. “Durante muitos anos esses conhecimentos, pensados como produtos finais, foram transmitidos de maneira direta pela exposição do professor” (CARVALHO, 2018, p. 1).

A transmissão de conteúdo perdurou ou ainda perdura nas aulas de Ciências Naturais, aos professores cabiam a tarefa de transmitirem “os conceitos, as leis, as fórmulas. Os alunos replicavam as experiências e decoravam os nomes dos cientistas” (CARVALHO, 2018, p. 1), esta prática era uma das formas de identificar o melhor professor, aquele que cumpria na íntegra os conteúdos curriculares estipulado para cada unidade de ensino.

No ensino atual essa prática deixa de ser considerada como um item determinante para identificar o bom ou o mal professor e muito menos para classificar o nível de aprendizagem do estudante pelo volume de conteúdos estudados, nos dias atuais valoriza-se mais “a qualidade do conhecimento a ser ensinado e não mais a quantidade” (CARVALHO, 2018, p. 1).

Ambos os professores de Ciências Naturais participantes deste estudo sinalizaram que diante desta situação provocada pela pandemia do Coronavírus eles pararam para refletir sobre sua atuação como docente, e que desta forma fizeram uma auto reflexão da necessidade de replanejar suas ações para o retorno às aulas.

Com a análise da quarta questão, foi possível perceber que os participantes continuaram reforçando o que já tinham informado na questão anterior, de que eles precisarão repensar seu planejamento anual para o ano letivo, a professora CN1 diz que após essa situação crítica será preciso “rever conceitos e criar novos planos de ação para nos ajudar e ajudar na prática de ensino e aprendizagem”.

Os professores CN4, CN5 e CN6 confirmaram que já tem um plano de ação elaborado para o retorno às aulas após a pandemia, os docentes CN2 e CN8 ainda não montaram seu plano de ação, e os outros dois CN1 e CN3 não sinalizaram em suas respostas se já tem ou não o plano de ação estruturado, mesmo não tendo sinalizado da elaboração do plano os professores CN1 e CN3 deixaram claro da importância de montar o plano de ação para o retorno às aulas presenciais. A fala dos professores acerca da relevância do planejamento escolar é reforçada por Libâneo (1994) “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNIO, 1994, p. 221).

Os participantes destacaram pontos essências para o planejamento educacional, a ideia de flexibilidade e as adequações em seus planejamentos, ações que não deixam o ato de planejar como algo rígido que o professor deve apenas executar as ações sem ter a oportunidade avaliar o processo. A professora CN4 afirma que "de acordo com o que estamos vivendo nesse período de isolamento, temos que replanejar a nossa prática e nos habilitar com ela". De acordo com o pensamento de Libânio (1994, p. 225) "o plano deve ter *flexibilidade*. No decorrer do ano letivo, o professor está sempre organizando e reorganizando o seu trabalho". Sobre a importância do planejamento escolar o autor ainda continua destacando que é preciso.

> Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimento, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana (LIBÂNIO, 1994, p. 222).

É visível a necessidade de replanejar as ações educacionais durante o ano letivo, e neste período de distanciamento social causado pela pandemia do Coronavírus que assola o processo de ensino e aprendizagem, essa necessidade ficou mais evidente, os profissionais da educação tiveram que repensar seu planejamento para o ano letivo de 2020 de forma que a aprendizagem dos alunos não fosse tão prejudicada.

Diante da situação de suspensão das aulas presenciais provocado pela pandemia, os professores foram enfáticos na questão nove ao afirmarem que o ano letivo de 2020 será prejudicado e a certeza da existência de lacunas na aprendizagem deixada por esse período de suspensão das aulas presenciais. A professora CN2, respondeu a referida questão afirmando que

> Certamente não teremos um ano produtivo como sonhávamos, teremos várias lacunas, mas mesmo sendo um ano atípico, se no mês de agosto for nos dado o sinal verde para retornarmos, sei que juntos somos mais fortes: GOVERNO+PROFESSORES+FAMÍLIA; reordena-se esse calendário para turno integral e tenho convicção que o nosso ano de 2020 não será perdido (professor CN2).

Ambos os educadores se colocaram preocupados com essa situação, alguns acreditam que no retorno às aulas, o ato de ensinar centrará seu processo apenas no ensinar e que a aprendizagem ficará prejudicada. Para a educadora CN5, o trabalho na educação servirá apenas para cumprir as normas legislativa das horas aulas trabalhadas,

mas que o aprendizado não será eficaz. A professora CN1 afirma que no retorno às aulas presenciais será preciso "replanejar para retomada das aulas onde os alunos serão o centro da aprendizagem".

A ideia de colocar o aluno como centro de sua própria aprendizagem não é uma discussão recente que surge apenas com a ausência das aulas presenciais provocada pela pandemia. Diversos autores já discutiam que o ensino precisava se aproximar da vida do estudante para que ele se sentisse parte de todo o processo. O perfil de distanciamento entre aluno e sua aprendizagem é perceptível no ensino tradicional, já que o professor era o centro de todo o processo. "O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. [...]. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores" (MIZUKAMI, 1986, p. 9).

Na abordagem tradicional o professor transmitia as informações e os alunos absorviam para em um determinado momento, estipulado pelo educador, o estudante retornasse para o professor os conhecimentos que eles conseguiram adquirir. A autora Mizukami (1986) ressalta que na abordagem tradicional "o papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração racional dos mesmos" (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Esta aproximação entre o conhecimento científico e o aluno é uma das ferramentas que podem contribuir para que o estudante se envolva com as discussões debatidas em sala de aula. Muitas dessas discussões devem estar relacionada com a vida social do discente de forma a promover a aproximação do estudante dos conhecimentos científicos. Esta aproximação do estudante com os conhecimentos, coloca o aluno como ator principal de sua própria aprendizagem, "é urgente portanto que se possibilite aos alunos atuarem em sala de aula, investigarem situações, debaterem temas controversos em grupo e tornarem-se autores de seus próprios conhecimentos" (SASSERON; MACHADO, 2017, p. 28).

Para alguns pesquisadores, uma das formas de aproximar o aluno dos debates em sala de aula é o trabalho com a criação de situações problemas, "problematizar consiste em abordar questões reconhecidamente conflitantes da vida e do meio do estudante, [...]" (SASSERON; MACHADO, 2017, p. 31). Para conhecer a vida do estudante será preciso realizar um segundo diagnóstico no retorno às aulas, identificando os conhecimentos do estudante e conhecer a vida do aluno fora do ambiente escolar.

A educadora CN7, avaliando o processo de ensino e aprendizagem do corrente ano letivo, destaca que será o momento de reestruturar os conteúdos mais essenciais. “O ensino atual não deveria ter como referência a quantidade de conteúdo, e sim as competências: os conhecimentos, habilidades e atitudes que os estudantes desenvolvem”. Para CN6 ao avaliar o processo de ensino e aprendizagem do atual ano letivo ela sublinha:

> Eu avalio como um ano infectado; o arquivo 2020 chegou com vírus, será necessário formatar e para isso o Ministério da Saúde disse que alguns arquivos serão apagados como por exemplo; os abraços, os beijos, os apertos de mãos, a aproximação física, o rosto descoberto, é sem dúvida um ano dotado de fim e recomeço (professora CN6).

Na décima questão, foi questionado aos professores se eles realizaram alguma atividade remota com seus alunos durante o distanciamento social. No quadro 03 avistamos o quantitativo referente a este questionamento.

Quadro 3: Professores que desenvolvem/desenvolveram atividades remotas

Professores	Sim	Não
CN1		
CN2		
CN3		
CN4		
CN5		
CN6		
CN7		
CN8		

Fonte: Organizado pelo autor

Os professores de Ciências Naturais que participaram desta pesquisa, sinalizaram as dificuldades encontradas para desenvolver algumas atividades remotas com os estudantes, mesmo os educadores CN2, CN3, CN6 e CN8 que apontaram que não desenvolveram atividades digitais com seus alunos, também identificaram que encontraram bastantes obstáculos para a prática desta atividade.

As professoras CN2 e CN6, colocaram que a principal dificuldade encontrada foi a falta de *internet* e da ausência de aparelho de celular que alguns estudantes não tinham, o que acabou interferindo na comunicação entre professor e aluno. CN2 afirma que “um ou outro aluno que não participava do grupo por não possuir aparelho de celular”, CN6 diz que obteve dificuldade por “questões financeiras por parte da maioria dos alunos que nem todos dispõem de *internet* em casa”.

Nesta mesma linha, percebe-se que as professoras CN1, CN4, CN5 e CN7 deixaram de realizar atividades remotas com os seus alunos durante a suspensão das aulas pela falta de *internet* que seus alunos apresentavam. A professora CN1 coloca que a escola qual ela faz parte até pensou em realizar as atividades por meio de aulas on-line, "mais por conta da maioria não ter acesso a *internet*, nem aparelho de computador e celular, não foi possível".

Assim como a professora CN1, as docentes CN4 e CN5 também apontaram que resolveram não enviar atividades para suas turmas "devido a dificuldade de acesso digital que a maioria dos alunos tem para a realização de atividades a distância" (professora CN4). A educadora CN7 reforça a fala das colegas CN1, CN4 e CN5, afirmando que "não fora realizada nenhum tipo de atividade, em parte porque a maioria dos educandos não tem acesso a internet, dificuldades em solucionar questões básicas" (professora CN7).

Na aplicação da questão dez, além de identificar que alguns alunos da rede pública municipal de Itamari não tem acesso a *internet*, não tem um aparelho de celular e não tem um computador em suas casas, evidenciou que a única ferramenta que os professores utilizaram na aplicação das poucas atividades remotas foi a ferramenta do aplicativo *WhatsApp*. Todas as educadoras, CN2, CN3, CN6 e CN8 que sinalizaram a aplicação de alguma atividade digital com os estudantes, deixam claro que usaram o aplicativo *WhatsApp* como recurso para o envio das atividades no período de suspensão das aulas.

CN2 destaca que "como já temos grupos de *WhatsApp*, até para um maior entrosamento e facilidade de comunicação, elaborei algumas atividades com leituras reflexivas e interpretação sobre o tema COVID-19". A professora CN3, exerceu uma função de incentivadora com os demais colegas da escola, ela destaca que "neste período de distanciamento eu preocupada com a regressão na aprendizagem dos educandos tive a iniciativa de estar preparando e enviando atividades de reforço pelo *Whats*, os colegas gostaram da ideia e fizeram a proposta aos pais, aceitaram".

A professora CN6, usou do *WhatsApp* como recurso tecnológico para realizar com seus alunos algumas atividades de experimento, ela destaca que "no início da quarentena eu comecei a enviar alguns experimentos que fosse possível realizar em casa através dos grupos de *WhatsApp*". Já a educadora CN8 aponta que na escola que ela trabalha, além da disciplina de Ciências Naturais, outras disciplinas seguiram esta

mesma prática, ela afirma que foi feito um trabalho "em conjunto com a escola, onde envolveu também outas disciplinas".

Destaca-se a partir da análise da questão dez de que os professores não tem um domínio suficiente com o uso de recurso tecnológicos para suas aulas, ambos evidenciaram que as atividades remotas foram enviadas por uma única ferramenta e sempre usando a mesma metodologia, enviar atividade e os alunos responderam, não existia um diálogo entre professor e aluno, a atividade servia apenas para manter contato com os estudantes e evitar que eles se distanciasse da escola, não da escola física, mas dos debates que a unidade escolar promove.

A discussão sobre o uso ou não das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) como uma prática metodológica no ambiente educacional sempre provocou grandes debates, e no ensino de ciências também não foi algo de fácil aceitação por parte de alguns profissionais. A autora Ward (2010) pontua que "o uso da TIC na ciência nem sempre foi recomendado, e alguns professores expressam a visão de que a TIC atrapalha e impede que as crianças pensem" (WARD, 2010, p. 197), a autora ainda ressalta que "essa é uma visão limitada, mas o computador deve ser usado de um modo que dê suporte à boa prática científica" (WARD, 2010, p. 197).

Não vamos aqui esgotar todas as discussões acerta do uso das tecnologias como prática pedagógica, afinal não é este o objetivo deste estudo. Nesta pesquisa, esse breve debate surgiu pela necessidade provocada pelo isolamento social que o Coronavírus trouxe para o sistema educacional e que acabou evidenciando a grande desigualdade social existente no Brasil. A professora CN1 pontua na questão dez que a situação da

> Pandemia demonstra um lado preocupante, a desigualdade social. Em tempos de pandemia e com as restrições para evitar a proliferação do vírus, a educação também carece de muita atenção para que se consiga vencer o distanciamento físico e criar novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem (professora CN1).

A fala da educadora corrobora com o pensamento de Ward (2010) ao afirmar que "à medida que a tecnologia avançou, ela provocou debates sobre a igualdade de oportunidade e se todos os alunos devem ter os mesmo direitos ou se a demanda pela igualdade de oportunidade diz mais respeito a todos os alunos terem os mesmos resultados" (WARD, 2010, p. 197).

Sessão II – O ato de ensinar
3ª categoria – Ressignificando as práticas pedagógicas

Por fim, esta categoria trata das questões 5, 6, 7 e 8 e apresenta discussões significantes acerca do ato de ensinar após a pandemia do Coronavírus, os professores participantes sinalizaram dá possibilidade de necessidade de repensar suas práticas pedagógicas para o ano letivo de 2020. A professora CN2 destaca que após o período de distanciamento social, "adentraremos em um mundo totalmente diferente e precisamos estar ou tentar estar, e certamente vamos precisar adaptar nosso currículo e assim alcançar nossos objetivos".

Todos os participantes concordam com a questão cinco, afinal, eles deixaram evidente que será preciso refazer seus planos de forma a ressignificar o ato de ensinar, "devemos analisar com carinho as práticas de antes e de agora para que o nosso trabalho tenha um grande significado não só para nós mais também para quem será passado" (professora CN1). A professora CN6, fortalece as ideias de CN1 e CN2, ao afirmar que será "necessário a ressignificação em todos os aspetos, a começar pelo espaço físico da escola".

Nesta mesma linha de investigar dos professores se eles vislumbram a ressignificação da sua prática no retorno às aulas presenciais, eles evidenciaram na questão seis de que algumas de suas práticas devem sofrer alterações relevantes para esta nova forma de ensinar, a educadora CN1 afirma que além da necessidade de replanejar ela destaca que será preciso "reiventar-se como docente, [...] mexer um pouco nas práticas pedagógicas pode ser positivo para o nosso trabalho".

A professora CN2 elenca algumas estratégias metodológicas que ela desenvolve em suas aulas de Ciências Naturais e que será preciso repensar, atividades em grupo, rever o processo avaliativo e debater com os alunos a importância da educação a distância. A docente CN7 também concorda de que será preciso promover uma aproximação entre as suas práticas e o uso da tecnologia, de forma a "adequar a realidade dos alunos" (professora CN8).

Na sétima questão, ambos os professores sinalizaram que toda esta situação vivenciada nos últimos dias, deve promover no educador uma reflexão de suas ações em sala de aula, afinal, emergem a necessidade de construir e reconstruir novos saberes. A educadora CN2 destaca que "precisamos embutir principalmente nas nossas cabeças que vivemos outra realidade de mundo e vamos ter que nos adaptar com as medidas

possíveis". A professora CN8, destaca um ponto de estrema relevância no processo de ensino e aprendizagem, ela afirma que será necessário "buscar novos caminhos que conduza para uma educação mais crítica e reflexiva".

A fala da docente CN8, está alinhada com o pensamento de Freire (1996) ao afirmar que "ensinar exige criticidade e reflexão", o autor sublinha que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 39). Para a professora CN7 "os novos saberes da educação é ensinar ao aluno a pensar eficientemente, a posicionar-se, criticar, arriscar e buscar soluções, usar a criatividade, o raciocínio lógico e a interagir com seu meio social".

Para a docente CN6 os novos saberes deverão estar interligados com a realidade social do estudante de forma a amenizar os prejuízos causados pela pandemia do COVID-19.

> Nossas práticas agora para frente eu creio que deve ser pautada na correção do atraso no aprendizado, levando o aluno a saber criar, produzir, colaborar e resolver. A ênfase deve ser nas habilidades para que ajude eles a pensar por conta própria, temos agora que criar um cenário extremo discernindo a realidade em que vivemos no momento, os projetos agora mais que nunca são necessário para trabalhar questões pandêmicas do mundo, [...] (professora CN6).

Para finalizar a análise do questionário enviado aos professores, discutiremos a questão oito. E desta forma, diagnosticou-se dos profissionais o que eles pensam sobre as novas práticas pedagógicas que devem emergir diante de toda esta situação de saúde pública. A docente CN1, afirma que será uma "situação tão complicada tanto para o professor como para o estudante". A professora CN2, destaca que será preciso reforçar para os alunos a ideia de que o "conhecimento científico não é estático, e que tudo pode mudar a qualquer momento".

Além da preocupação com a parte pedagógica, a professora CN3, afirma que "o professor também precisará de apoio para atuar no contexto do momento", afinal, toda essa mudança de hábito afeta todos os profissionais da educação, os alunos e os familiares, por isso que a professora CN4 sugere que "a coordenação juntamente com os professores busquem uma forma de desenvolver algumas atividades com os pais e com os alunos". E por fim a professora CN8 afirma que esta situação causada pela pandemia e com a necessidade de implementar aulas a distância fortaleceu a importância do professor no processo de apropriação da aprendizagem dos estudantes, "podemos

concluir que nenhuma atividade feita em outras formas irá substituir as nossas aulas presenciais".

Ao final desta análise pode-se identificar nas respostas dos professores que todos eles acreditam que o retorno às aulas após o surto de Coronavírus não será algo fácil de lidar, tanto na parte pedagógica quanto nas relações humanas existentes no ambiente escolar, é preciso acima de tudo que a educação reveja novas formas de ensinar mediante a toda essa situação vivenciada nos últimos meses que interferiu no processo de ensino e aprendizagem do ano letivo de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo emergiram diversas interpretações que a pandemia causou para o sistema educacional, intervenções que precisarão de um longo tempo de adaptação por parte de toda a sociedade que ainda não sabe lidar com esta nova situação e que afetará as relações humanas. Sendo a educação um dos setores profissionais que lida diretamente com as relações entre as pessoas, será um setor que necessitará de estratégias que fortaleça as relações humanas de forma a evitar a proliferação de um maior distanciamento humano.

Os profissionais participantes desta pesquisa contribuíram de forma significativa para a identificação de novas práticas pedagógicas que os professores que lecionam a disciplina de Ciências Naturais precisarão adaptar para desenvolverem suas aulas a partir do retorno às aulas presenciais. Desta forma, foi plausível realizar esta pesquisa porque as discussões irão contribuir para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem diante de tantas adversidades causada pela pandemia do COVID-19.

Com os debates que surgiram da análise do questionário aplicado com os docentes do Ensino Fundamental, foi evidenciado que os professores terão grandes desafios no retorno às aulas presencias, desafios físicos, pedagógicos e principalmente desafios humanos. Afinal, o período de distanciamento social forçado por uma pandemia interfere profundamente nas relações entre os seres humanos, e na educação esta interferência fica mais visível porque o ato de ensinar acontece nas relações.

O exame contribuiu de forma pontual para despertar nos envolvidos com a educação uma interpretação das reais necessidades de se repensar as práticas em sala de aula. Os professores contribuíram para fortalecer as novas discussões que estão

surgindo diante das novas oportunidades de refletir as ações didáticas desenvolvidas nas aulas de Ciências Naturais no Ensino Fundamental.

Acredita-se que no retorno às aulas presenciais o professor precisará replanejar suas atividades para enfrentar as novas demandas que afloram com toda esta situação. O replanejamento dará ao professor a oportunidade de ressignificar suas práticas e rever seu entendimento acerca do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. C. da C.; NIGRO, R. G. **Didática de ciências:** O ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de Ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

CARVALHO, A. M. P. de.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências:** Tendências e inovações. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

DALBERIO, O.; DALBERIO, M. C. B. **Metodologia científica**: Desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNIO, J. C.; **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. Do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí, Unijuí, 2007.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F. **Alfabetização científica na prática:** Inovando a forma de ensinar física. E ed. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, J. M. da. A escola e currículo em tempos de pandemia e distanciamento social. **Revista Mais Educação**. v. 3, n. 3, maio, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2018.

WARD, H.; RODEN, J.; HEWLETT, C.; FOREMAN, J. **Ensino de ciências**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RETORNO ESCOLAR: DIFICULDADES ENFRENTADAS PELAS CRIANÇAS COM INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA[1]

Karina Cristina Rabelo Simões [2]
Silvana Maria Moura da Silva [3]
Maria Piedade Resende da Costa [4]

RESUMO

A hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico ocasionam limitações ao processo de escolarização de crianças com insuficiência renal crônica e podem comprometer o retorno escolar, sobretudo, a continuidade de seus estudos. Buscou-se analisar as principais dificuldades enfrentadas por essas crianças no retorno escolar. Tratou-se de uma pesquisa do tipo quanti-qualitativa, descritiva sob a forma de múltiplos casos. Os participantes foram 10 crianças com insuficiência renal crônica, de ambos os sexos, com faixas etárias entre 8 e 12 anos de idade, inseridas em três grupos contextuais: três crianças hospitalizadas, seis em atendimento ambulatorial hemodialítico e uma que estava submetida aos dois processos hospitalares em duas unidades de atendimento de um hospital público federal em São Luís. Para a coleta de dados foram aplicadas individualmente entrevistas semiestruturadas, utilizando-se recursos lúdicos criados como história interativa, livro autobiográfico e caixa dos desejos. As maiores dificuldades enfrentadas no retorno escolar foram: relembrar os conteúdos escolares (30%), dificuldades sem especificações (20%), desestímulo e perda do vínculo escolar por questões espaço-temporais (10%) e não apresentaram dificuldades (10%). Destaca-se, ainda, que 30% das crianças não retornaram ao espaço escolar, caracterizando a evasão escolar por grandes dificuldades educacionais no dia a dia. Concluiu-se que as maiores dificuldades no retorno escolar foram manifestadas pelas crianças em tratamento ambulatorial hemodialítico por ser um tratamento indeterminado e imprevisível, impondo diversas limitações físicas, psicológicas e ausências do contexto escolar e que comprometeram esse retorno, causando instabilidade e maiores déficits acadêmicos infantis.

Palavras-chave: Insuficiência renal crônica, Infância, Retorno escolar, Dificuldades.

[1] Pesquisa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professora do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação do Estado do Maranhão, karinarabelo.simoes@gmail.com.

[3] Pós-Doutora pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, silvana.moura@ufma.br.

[4] Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, piedade@ufscar.br.

INTRODUÇÃO

A infância em seu contexto histórico-social obteve graus de importância elevados processualmente, tornando-se de grande relevância em seus vários aspectos, principalmente, no meio educacional. Esta característica processual mostra que o olhar voltado à criança ocorreu lentamente até alcançar sua devida importância. Para Rocha (2012, p. 27) apresentam-se infâncias que, ao longo do percurso histórico, "[...] não couberam e, ainda hoje, não cabem, no estatuto e perfil universais da infância, desconsiderando a existência de outras infâncias que não foram atingidas pelas estratégias e instituições civilizatórias e pedagógicas".

Os impactos provenientes da hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico ao processo de escolarização de crianças com IRC podem ser comprometedores ao desenvolvimento infantil. As limitações e submissões ocasionadas pela patologia causam o impedimento ao retorno escolar, consonantes à realidade que cada uma vivencia, bem como dificuldades quando retornam ao espaço escolar, seja por alta médica ou mesmo em intervalos do tratamento ambulatorial. A cronicidade da patologia faz com que a criança dependa do contexto hospitalar por longos períodos de tempo para tratamento da saúde e, assim, as defasagens escolares tendem a se intensificar. (VIEIRA; LIMA, 2002; FROTA *et al*., 2010; PENNAFORT, 2010).

Assim, as crianças sofrem várias privações quando submetidas à hospitalização infantil e/ou atendimentos ambulatoriais como a hemodiálise e, geralmente, vivenciam experiências ameaçadoras e dolorosas, alterando significativamente o desenvolvimento infantil, devido ao distanciamento do convívio familiar, do vínculo com os amigos, das limitações na vida escolar e do ato de brincar (MENÇA; SOUSA, 2013).

Além disso, essas situações provenientes da hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico geram impactos ao processo de escolarização dessas crianças com IRC e podem impedir o retorno escolar pelas exigências que a patologia crônica demanda, típicas de um tratamento de saúde com limitações e submissões a procedimentos médicos, que as conduzem à dependência do espaço hospitalar por longos períodos de tempo, condicionada ao seu estado clínico e, assim, as defasagens escolares tendem a se intensificar (PENNAFORT; QUEIROZ; JORGE, 2012).

Pennafort (2010) afirmou que a IRC se oriunda e se desenvolve após complicações e disfunções renais, seguida da perda lenta, progressiva e irreversível da função renal. A principal definição que a caracteriza é a impossibilidade de cura, exigindo assim

tratamentos, que podem se estender ao longo de toda vida. Esses tratamentos podem ser considerados adequados e necessários, porém nem sempre são suficientes na garantia de bons resultados à saúde (GROSSMAN, 2007; PENNAFORT, 2010).

Para Grossman (2007), a doença crônica pode se manifestar na infância ou em qualquer fase de desenvolvimento, sendo sintomática ou assintomática. Diante destas primeiras conceituações, compreende-se a doença renal crônica como uma patologia bem específica, que impõe limitações na vida do ser humano, sendo aquelas sem cura, porém exigem controle clínico permanente, devido às suas consequentes limitações e/ou incapacitações em graus permanentes, comprometendo assim a rotina de vida de crianças, jovens e adultos (GROSSMAN, 2007).

Como afirmaram Frota *et al*. (2010, p. 528), em relação às implicações da IRC "na realidade infantil, suas repercussões são ainda mais graves, pois requerem atenção diferenciada. A criança passa por alteração relacionada ao crescimento e desenvolvimento". As crianças com IRC, muitas oriundas de interiores da capital ludovicense, conforme seu estágio de insuficiência dos rins dependem da hemodiálise e só se tornarão independentes dela, por intermédio do transplante renal.

> As alterações da saúde da criança, em especial no que se refere às consequências da insuficiência renal crônica, desencadeiam estresse, desorganizam sua vida, atingem a autoimagem, bem como mudam o modo de perceber a vida. As transformações físicas e psicossociais alteram a aquisição do controle progressivo sobre o próprio corpo e redimensionam seu mundo. A criança com IRC percebe-se excluída do contexto das outras, descobre-se comprometida, obrigada a se adaptar às intervenções terapêuticas, o que as impede de desfrutar da liberdade comum à infância. (FROTA *et al*., 2010, p. 527).

A espera por um transplante é muito complexa, pois além de ser muito burocrático na saúde pública, pela grande demanda de pessoas com a mesma patologia e necessidade dos mesmos cuidados deve existir compatibilidade do órgão doador, o que torna mais delicado todo o seu processo. Desta forma, a hemodiálise se torna presente na vida das crianças por meses e até anos, muitas alcançando a fase da adolescência e até a fase adulta. Além disso, o procedimento essencial à vida dessas pessoas pode ocasionar limitações agravantes, como as deficiências adquiridas no decorrer do tratamento, assim como acontecer associada a outras patologias.

Vieira, Dupas e Ferreira (2009) discorreram que as condições exigem da criança com IRC um controle das condições de saúde a longo prazo e que tais condições nem sempre são incapacitantes, mas provocam limitações de suas atividades rotineiras. A durabilidade e risco de complicações dependem de controle e cuidados permanentes para

que se evitem possíveis sequelas. Suscetíveis a estes fatores, as crianças sofrem muitas privações e limitações pelas exigências de seu tratamento. De acordo com os autores:

> O indivíduo afetado por uma doença crônica sofre mudanças no estilo e qualidade de vida, acarretadas pela presença da patologia, da demanda terapêutica, do controle clínico e das hospitalizações recorrentes. As implicações da doença crônica na infância abrangem dificuldades estruturais e instabilidade emocional que atingem toda a família. A criança pode ter seu desenvolvimento físico e emocional afetado e apresenta desajustes psicológicos decorrentes do tratamento. (VIEIRA; DUPAS; FERREIRA, 2009, p. 74).

A sujeição da criança à hospitalização por longos períodos ou constantes deslocamentos da cidade de origem para a capital maranhense, visando ao tratamento ambulatorial de hemodiálise, assim como a necessidade de hospitalizações constantes e reincidentes, além de ocasionarem transtornos psicossociais, impossibilita a sua ida à escola, dificultando seu processo de escolarização. Ressalta-se que os impactos ao processo de escolarização podem ser ocasionados pela distância de casa, da família e do espaço escolar, mostrando a realidade de uma infância diferenciada das demais.

Deslocar-se da cidade de origem para o hospital, compreende uma rotina incomum à criança e à infância. Normalmente, muitas famílias são oriundas de interiores da capital ludovicense e com a impossibilidade de assistência em suas respectivas cidades tendem a se deslocar de três a quatro dias para realizar hemodiálise, havendo necessidade às vezes de mudança da residência do interior para a capital, quando torna-se impossível o auxílio de programas da saúde, que ajudem financeiramente as famílias nesse deslocamento.

Ressalta-se que as residências das crianças com IRC se localizavam em locais geograficamente distantes da capital São Luís, em cidades do interior maranhense. Tal situação, obrigava o deslocamento frequente delas para essa capital, cujas distâncias variavam de 213 km a 2.965 km. Além dessa realidade, algumas crianças oriundas de cidades mais distantes precisaram se mudar para São Luís. Acrescenta-se a ausência de classe hospitalar no local de pesquisa selecionado, fato este que impossibilitou a manutenção do vínculo escolar das crianças com as escolas na tentativa de suprir as necessidades educacionais infantis, minimizar os impactos causados pela hospitalização e/ou pelo atendimento ambulatorial hemodialítico e, sobretudo, possibilitar o retorno escolar delas, após finalização dos tratamentos de saúde a que foram submetidas.

Apesar de todas as limitações é importante destacar que se trata de uma infância não estagnada e que permanece com suas necessidades educacionais e biopsicossociais. Trata-se de pessoas de direito, precisam ser vistas como seres em desenvolvimento e não

somente como pacientes com limitações de seu estado clínico. Dessa forma, Rocha (2012, p. 128) enfatizou que a construção de saberes e desenvolvimento de suas funções psicológicas e cognitivas permanecem e:

> [...] ao enfermar, o paciente pediátrico mantém as funções cognitivas preservadas, o corpo doente não supõe uma totalidade de debilitações, tais funções precisam ser estimuladas e, assim, o papel da educação no hospital toma seus contornos, ao apostar na saúde da história de vida do paciente/aluno, na sua pulsação e na indagação diante da vida e dos integridade e o direito a construção de saberes, mesmo em circunstâncias adversas, e de produzir subjetividades.

A educação em sociedade é considerada como um direito constitucional e é dever do Estado garanti-la (BRASIL, [2016]). Para Rabelo (2014), novos espaços educacionais surgem na dinâmica da sociedade e, dessa maneira, a educação formal enfrenta mudanças que dão visibilidade à educação não escolar. Diante disso, entende-se que a educação deve estar presente em locais com manifestações de necessidades educacionais, ou seja, naqueles que se diferem do espaço escolar, mas que são emergentes na garantia do direito de aprender (SIMÕES, 2016).

Nessa dinâmica que constitui a sociedade, novos atores sociais surgem e merecem um olhar singular, de acordo com suas sutilezas e especificidades manifestadas em consonância com a realidade de cada um. Considerando o contexto histórico social, apesar de sempre existirem em sociedade, foram pouco vistos, escutados e compreendidos de maneira unilateral, reduzidos ao próprio espaço e situações em que estavam inseridos. Tendo em vista esses aspectos, a pesquisa adotou como atores sociais, as crianças com IRC pela permanência delas por longos períodos hospitalizadas e/ou em atendimento ambulatorial hemodialítico e se tornaram sujeitos aos impactos causados à escolarização por esses processos, que podem trazer dificuldades no retorno escolar e contribuir até mesmo para uma evasão escolar precoce.

De acordo com Drago (2011, p. 19) “a escola, para grande parte das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente”. Nesse sentido, a escola enquanto espaço democrático promotor de inclusão e acesso à educação a todos, normalmente é pensada como local exclusivo de conhecimento, delimitando assim grupos sociais impedidos de se integrar a ela por algum motivo, a exemplo, hospitalização e atendimento ambulatorial.

A criança, enquanto paciente no hospital, é acolhida na perspectiva da cura e a atenção está voltada predominantemente ao seu estado clínico. Essa atenção muitas vezes centralizada apenas no cuidar e na doença ocasiona o distanciamento por parte das

crianças de necessidades próprias da infância como o processo de escolarização e o vínculo familiar sofrendo rupturas, tornando-se até permanentes (SIMÕES, 2016).

Os comprometimentos educacionais e sociais se tornaram visíveis, a partir da criação de documentos legais, que asseguram o direito à educação a crianças e adolescentes em processo de hospitalização e/ou atendimentos ambulatoriais múltiplos, a exemplo, a Resolução de nº 41 de 1995, dos Direitos da Criança Hospitalizada que assegurava em seu art 9º "[...] direito de usufruir de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar" (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1995, p. 16.320).

Embora a Resolução de nº 41/95 contemple os direitos da criança hospitalizada, sobretudo, à educação, considerando o contexto histórico-social das legislações em prol desse público, os documentos legais relativos ao atendimento educacional hospitalar eram oriundos da Educação Especial, uma das modalidades de ensino da educação brasileira.

Assim, o § 1º do Art. 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consideram como público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008, 2011). Complementando estas considerações a Resolução nº 4, de 2009, reafirma esse público, assegurando o atendimento educacional especializado complementar e/ou suplementar ao ensino comum, em escolas regulares ou centros de ensino e aplicando diretrizes operacionais ao atendimento educacional especializado-AEE (BRASIL, 2009).

Dessa forma, o direito à educação, garantido por meio do atendimento educacional hospitalar de crianças em situação de agravamento das condições de saúde, como aquelas com IRC, até então, era condicional, pois não estão inclusas no público-alvo da Educação Especial. No entanto, esse direito deve ser integral e oferecido por classes hospitalares, serviço de atendimento especializado, que permita articulação entre hospital e escola origem, no intuito de evitar maiores defasagens e evasão escolares, cenário bastante comum em crianças com IRC hospitalizadas e/ou em atendimentos ambulatoriais hemodialíticos. Porém, analisando a situação legislativa desse público, percebem-se mudanças relevantes e promissoras.

Até o ano de 2017, considerando a legislação brasileira, não existia uma lei específica para abranger o contexto de crianças em situação de agravamento das condições de saúde. No entanto, em 2018, contemplando também aquelas com IRC, foi

aprovada a Lei nº 13.716, definindo o acompanhamento curricular durante o tratamento de saúde como espaço de direito, tornando a inserção dessas crianças integral e não condicional no atendimento educacional hospitalar (BRASIL, 2018). Este documento, também, traz alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que rege a educação brasileira, assegurando no seu Art. 4º:

> [...] o atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar, por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 2018, não paginado).

A partir dessa lei, os atendimentos educacionais sistematizados realizados nas classes hospitalares inseridas nos espaços para tratamento de saúde, em regimes de internação, encontram-se legalmente amparados, com o objetivo de assegurarem o direito à educação, proporcionando a continuidade dos vínculos escolares em articulação com as escolas de origem e possibilitando assegurar o acesso e a permanência ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar, por tempo prolongado nos ambientes escolares, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

No entanto, a infância que acontece no intermédio de um tratamento de saúde e suas peculiaridades, por muitas vezes é desconhecida. Normalmente, entende-se que uma pessoa acometida por uma patologia, especialmente, quando se refere às crianças, apresentam uma representatividade mais frágil, limitando-as pelo estado de saúde e submissões decorrentes da hospitalização e/ou de atendimentos ambulatoriais.

Para Matos e Mugiatti (2011, p. 26) a dependência ao espaço hospitalar se apresenta e institui-se uma "[...] alienante subjacência", que acarreta prejuízos integrais ao desenvolvimento da criança. Sendo assim, discorre-se sobre uma infância limitada, pois não permite o total acesso aos seus direitos, enquanto sujeitos e crianças". Esse olhar precisa ser desmistificando, a partir do entendimento de que essa criança continua em desenvolvimento intelectual, social, físico e psíquico, precisando de estimulação para que estes processos aconteçam de maneira saudável e sem grandes impactos.

Assim, o atendimento educacional hospital se torna imprescindível, a partir do momento que se preza pelo direito à educação durante todo o percurso de um tratamento de saúde para que o retorno escolar possa ser enfrentado sem grandes dificuldades. Como ressaltou Fonseca (2020, p. 5):

> [...] esta modalidade de ensino requer mais divulgação e empenho de todos para que tenha a devida implantação e o adequado

> funcionamento, principalmente por parte da Administração Pública para que se configure como realidade nos documentos legais e na prática escolar cotidiana desse alunado.

Considerando a educação e a saúde como direitos constitucionais e inalienáveis, assegurados pela Constituição Brasileira, percebe-se que a pessoa acometida por uma patologia é inserida em cenário contraditório e vulnerável, por incompatibilidades espaço-temporais, ou seja, a necessidade de estar em dois espaços, hospital e escola. Dessa forma, esses direitos se anulam na medida em que é preciso ausentar-se da escola, na busca pela garantia da saúde (SIMÕES, 2016).

Complementando esse pensamento, Matos e Mugiatti (2011, p. 57) fizeram a análise desse cenário como contraditório, tendo em vista a necessidade de hospitalizações prolongadas ou atendimentos múltiplos da criança em tratamento de saúde, afirmando que "[...] tais direitos essenciais contraditoriamente se encontram na mais plena desproteção, diante do impasse com que se deparam: ou o tratamento, ou a escola, ou então, prejuízo de ambos; ou ainda acomodação ou conformismo".

Tendo em vista o contexto brasileiro, o comprometimento do processo de escolarização de crianças em tratamento de saúde, especialmente, as acometidas por IRC se torna comum, devido à escassez de estratégias para contemplá-las e amenizarem os impactos da hospitalização e/ou atendimentos ambulatoriais hemodialíticos e, consequentemente, as possíveis dificuldades educacionais no retorno escolar (SIMÕES, 2016). A acomodação e o conformismo apontados por Matos e Mugiatti (2011) podem ser considerados como elementos refletores de questões culturais, oriundos de uma visão unilateral em que a doença é interpretada com estranhamento e negativismo. Dessa forma, o olhar centralizado em interpretações como essa debilita e mobiliza a pessoa e sua família, levando-as à dedicação apenas do quadro doentio, deixando à mercê elementos essenciais à vida humana como o direito à educação.

Dessa forma, a pesquisa teve como enfoque o retorno escolar das crianças com IRC, submetidas a hospitalizações e/ou atendimentos ambulatoriais hemodialíticos, cujo objetivo foi analisar as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças com IRC no retorno escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em duas unidades de atendimento de um hospital público federal em São Luís-Maranhão, mediante o Parecer Consubstanciado nº 1.522.437. A

escolha por estas unidades ocorreu por atenderem o público infantil em processo de hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico ocasionados pela IRC.

Definiu-se como método de pesquisa, o estudo de múltiplos casos como aquele que investiga o fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes (YIN, 2015).

Tratou-se de uma pesquisa do tipo quanti-qualitativa, descritiva, sob a forma de múltiplos casos com 10 crianças, inseridas em três grupos contextuais: três crianças hospitalizadas, seis em atendimento ambulatorial hemodialítico e uma submetida aos dois processos hospitalares em duas unidades de atendimento de um hospital público federal em São Luís, sendo 50% meninos e 50% meninas; com faixas etárias variando entre 8 a 12 anos de idade; 90% das crianças adquiriram a IRC e 10% foram acometidas pela enfermidade desde a gestação de sua mãe; 90% eram oriundas de interiores do Maranhão e somente 10% residiam na capital maranhense.

As crianças pesquisadas cursavam da 1ª série/2º ano à 4ª série/5º ano do ensino fundamental, porém com idades cronológicas não compatíveis às etapas de escolarização, indicando possibilidade de atrasos escolares, pois deveriam estar em séries entre 3º ano ao 7º ano do referido ensino, caso houvesse regularidade escolar. Como a maioria das crianças era de interiores da capital ludovicense, 80% não frequentavam a escola e 20% a frequentavam com limitações. As defasagens escolares estavam presentes nas crianças dos três grupos contextuais.

As crianças pesquisadas foram denominadas por letras alfabéticas e codinomes como: **Criança A** (Pequeno Príncipe), **Criança B** (Sorriso), **Criança C** (Esmeralda), **Criança D** (Valente), **Criança E** (Pérola), **Criança F** (Vitório), **Criança G** (Jasmin), **Criança H** (Apolo), **Criança I** (Estrela) e **Criança J** (Luna), resguardando suas identidades em cumprimento à Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Desta forma, adotou-se como técnica de pesquisa para coleta de dados, a entrevista semiestruturada, subdividida em dois blocos de perguntas associadas à problemática da pesquisa, constituídos pelos dados gerais das crianças e a experiência no hospital, tendo em vista que a mesma foi realizada com o uso de recursos lúdicos como: livro didático de história interativa, livro autobiográfico e caixa dos desejos.

O **livro didático de história interativa** compreendeu um recurso utilizado para promover a expressão e comunicação da criança hospitalizada, contemplou uma história próxima das vivências e realidades das crianças com IRC hospitalizadas e/ou atendimento

ambulatorial hemodialítico, com personagens de mesmas faixas etárias, em constantes deslocamentos, limitações e rupturas contextuais, mas com possibilidades de ressignificação. O **livro autobiográfico** elaborado com propostas de desenhos, no qual as crianças tinham a oportunidade de expressar suas principais emoções, significações e ressignificações referentes ao hospital. A **caixa dos desejos** foi utilizada para as crianças escreverem ou desenharem em bilhetes seus principais desejos referentes ao hospital, especialmente, aqueles relacionados às mudanças necessárias para que este se tornasse dos sonhos. Tais bilhetes foram depositados por todas as crianças pesquisadas em uma pequena caixa colorida.

Enfatiza-se que esses três recursos lúdicos foram pensados, construídos pelas pesquisadoras e utilizados para a coleta de dados, a partir de análises em trabalhos anteriores sobre a importância da leitura mediada às crianças hospitalizadas e aperfeiçoada por Cruz (2004, 2008), que visavam à escuta de crianças em pesquisas, através de métodos lúdicos voltados ao público infantil.

As entrevistas começaram com a contação da história interativa, proposta pelas pesquisadoras, denominada **"Os irmãos colecionadores de histórias",** a qual apresentou as vivências de dois irmãos, que necessitavam se deslocar constantemente de uma cidade para outra, devido às mudanças de seus pais em seus respectivos empregos. Esses deslocamentos os obrigavam a estar em vários lugares em pouco espaço de tempo e geravam muitas mudanças às crianças, pois precisavam se afastar da escola, dos amigos, do restante da família e de tudo que realizavam e gostavam na cidade de origem.

Este aspecto foi pensado, objetivando alcançar as vivências das crianças hospitalizadas por IRC, considerando que a maioria, também, deslocava-se de suas cidades de origem ao hospital em de São Luís, algumas necessitando morar na mesma ou, então, submeter-se a uma rotina de constantes idas e vindas para tratamento de saúde.

A partir dessa história interativa foi aplicada a entrevista semiestruturada com cada criança pesquisada. Paralelo às perguntas, as crianças confeccionaram livros autobiográficos, os quais continham desenhos de bonecos com rostinhos crus para que as crianças pudessem expressar seus sentimentos em relação ao hospital, assim como foram solicitados desenhos, que representassem o mesmo, buscando as significações e ressignificações deste às crianças pesquisadas. Tais livros favoreceram o momento das entrevistas, deixando-as mais confortáveis, assim como proporcionaram formas diferenciadas de expressão no decorrer do processo.

Posterior a este procedimento (os desenhos), os livros juntamente com pequenos bilhetes ou desenhos produzidos pelas crianças foram colocados na caixa dos desejos, sendo possível se expressarem. O objetivo dos bilhetes foi de solicitar a elas, que colocassem nessa caixa, os seus maiores desejos referentes às mudanças relativas ao hospital, tendo em vista a grande representatividade deste local na vida das crianças e suas referências. Os bilhetes foram escritos por elas. Caso não soubessem escrever foram ditados pelas crianças e escritos pelas pesquisadoras.

As entrevistas foram gravadas na íntegra, através de dispositivo móvel Samsung® (SM-G530) e, posteriormente, transcritas e analisadas, utilizando-se a análise de conteúdo, estabelecendo categorias no intuito de alcançar os objetivos propostos. Segundo Bardin (1977, p. 38): "[...] a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de apresentar os resultados desta pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças com IRC no retorno escolar, os dados coletados foram agrupados em cinco categorias: relembrar os conteúdos escolares (30%), dificuldades sem especificações (20%), desestímulo e perda do vínculo escolar por questões espaço-temporais (10%) e não apresentaram dificuldades (10%). Destaca-se ainda que 30% das crianças não retornaram ao espaço escolar, mas ressaltaram em suas falas dificuldades educacionais no dia a dia. Essas categorias foram formadas em consonância com o contexto de cada criança participante.

Conforme a análise de dados foi possível perceber que as dificuldades enfrentadas no retorno escolar, ou mesmo a ausência delas, dependem da intensidade dos impactos das hospitalizações e/ou atendimentos ambulatoriais hemodialíticos ao processo de escolarização de cada uma.

Considerando o grupo de crianças entrevistadas, 30% da totalidade (**Crianças A, D, F**) desde que descobriram a insuficiência renal crônica e iniciaram o atendimento ambulatorial hemodialítico, não retornaram mais à escola. No entanto, ainda que não tenham retornado, perceberam as **dificuldades de relembrar os conteúdos escolares** pela ausência da escola em seu dia a dia, como pode ser visto em suas verbalizações:

> Uhum... aí não me acostumei mais. Eu fiquei com muita dificuldade. É porque eu vim pra cá e passou muitos anos... eu passei quatro meses, aí quando fui pra lá não me 'alembrava' mais como era. (**Criança A).**
> Já. Foi. O terceiro. Uhum. Um bocado de coisa... mas ela não passa não a mesma matéria. Quase todo mundo lá na minha escola sabe... a diretora... quase todo mundo. (**Criança D**).
> Senti. Achei. Porque assim é muito difícil eu fazer. (**Criança F**).

A **criança A** em sua fala apontou um fator determinante relacionado a essa dificuldade de retorno escolar. Desde os cinco anos de idade, já passou por várias hospitalizações, que refletiram nas repetências em seu histórico escolar. Assim, destacou o tempo no qual ficou afastada da escola e dos obstáculos enfrentados, referentes à adaptação ao contexto escolar e as consequências dessa ausência com reflexos em sua escolarização, por não recordar os conteúdos anteriormente aprendidos. Impossibilitada de dar continuidade aos seus estudos, suas idas à cidade de origem eram esporádicas pelo seu estado clínico, com imprevisibilidade de previsão de volta, contexto favorável às dificuldades enfrentadas no retorno escolar.

A **criança D**, por exemplo, afastada da escola por 1 ano, enfatizou que mesmo longe da escola por muito tempo, em suas experiências de retorno à cidade de origem no inteiro do Maranhão, as atividades escolares não eram resgatadas em sala de aula, como forma de suprirem os conteúdos escolares perdidos. Isto acontecia pela ausência de ações pedagógicas sistematizadas entre escola e hospital, bem como a formação de professores para que estes pudessem contribuir para as inclusões escolar e social destas crianças.

A **criança F** enfatizou a dificuldade em realizar as atividades da escola, refletindo na ausência de acompanhamento curricular durante sua permanência no hospital, bem como em seu retorno. Caso realizasse no hospital as atividades da sala de aula seria possível suprir os déficits escolares, tendo em vista também que em seu caso, seu problema de saúde implicava em tratamento contínuo. Assim, pode-se perceber que as dificuldades apresentadas não estavam relacionadas especificamente ao contexto escolar, mas também às vivências infantis do cotidiano.

Observou-se que as crianças em períodos mais longos de tratamento de saúde relataram dificuldades de relembrar os conteúdos, manifestadas pela ausência de uma sequência lógica de aprendizado dos mesmos e, consequente, fragmentação destes no retorno escolar, impossibilitando uma aprendizagem efetiva e continuada.

Compactua-se com Vieira e Lima (2002) ao considerarem a escolarização como etapa de desenvolvimento, quando apontaram que as demandas da IRC interferem na frequência às aulas. Ao falarem do retorno escolar da criança, após uma alta hospitalar

ou mesmo no intermédio dos atendimentos ambulatoriais hemodialíticos, destacaram que estas são condições diretamente relacionadas à reintegração no espaço escolar, referindo-se ao processo de readaptação, sendo consonantes às falas das três crianças pesquisadas.

É importante destacar que as dificuldades enfrentadas no retorno escolar são reflexos dos impactos que a hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico causaram nas crianças. Frota *et al*. (2010) foram consonantes a essa afirmação quando discorreram sobre as consequências da IRC como: o desencadeamento de estresse, desorganização na vida, estranhamentos na autoimagem e as mudanças de como percebem a vida. A criança acometida por uma patologia crônica tende a se ver diferente e excluída das demais, por seguir caminhos atípicos da infância, comprometendo assim, também, a sua reintegração ao espaço escolar.

Como destacaram Matos e Mugiatti (2011) a etapa escolar representa o desenvolvimento de potencialidades, personalidade e capacidade de comunicação. A criança perdendo o vínculo com a escola, gera instabilidade no seu processo de aprendizagem e escolarização, refletindo nas eventuais dificuldades no retorno escolar.

A respeito disso Frota *et al*. (2010) enfatizaram que a escola é um espaço de excelência no qual a criança tem a possibilidade de desenvolver habilidades sociais e intelectuais, e que, a IRC por ocasionar limitações à vida infantil, traz atrasos e prejuízos ao aprendizado pela necessidade de se ausentar da escola.

A Resolução de nº 41 de 1995 dos Direitos da Criança Hospitalizada, ao tratar dos direitos da criança em tratamento de saúde, discorre sobre o direito de usufruir do acompanhamento do currículo escolar, durante a permanência hospitalar (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1995). No entanto, como apontado pelas **crianças A, D e F**, a ausência desse acompanhamento gerava as dificuldades no retorno escolar.

Concorda-se com Matos e Mugiatti (2011) quando falaram das defasagens escolares, podendo tais dificuldade serem vistas pelas crianças de diversas formas, conforme a restrição ao processo de escolarização. Algumas apresentam níveis diferenciados de consciência em relação aos prejuízos escolares e outras terem perdido o vínculo, a motivação e precisam se readaptar ao espaço escolar, bem como outras talvez não sintam tanto essa ausência e os consequentes impactos ao processo de escolarização.

Estes aspectos foram bem nítidos nas falas das crianças pesquisadas e variaram de acordo com o contexto de cada uma, bem como a estimulação educacional que recebiam, no hospital e no retorno à escola, que dependeram de como a realidade delas era vista,

como a escola, o hospital e a família anulavam o processo de escolarização ou como algo que podia ter continuidade. Normalmente, prioriza-se a saúde, independente do tempo que possa ser exigido, para posteriormente ocorrer o retorno à escola. Isso influenciará diretamente na inclusão escolar e social dessas crianças.

De acordo com Vieira e Lima (2002) há necessidade do estabelecimento de diálogos entre família/escola/hospital, no intuito de proporcionarem condições para a preservação do processo de escolarização dessas crianças, além de intervenções voltadas para a aceitação e reintegração do aluno, facilitando seu retorno à escola, sem prejuízo nas atividades curriculares, a exemplo, a classe hospitalar.

Frota *et al*. (2010) ao realizarem revisão de literatura a respeito do cuidado à criança com IRC, ressaltaram que a patologia apresenta implicações nos desenvolvimentos físico, mental e emocional, cujos cotidianos são modificados por restrições provocadas pela patologia. Essas restrições influenciam diretamente toda a vida da criança, sobretudo, o processo de escolarização, pois comprometidas fisicamente, mentalmente e emocionalmente, as dificuldades enfrentadas no retorno escolar tendem a ser mais agressivas e a trazerem maiores comprometimento à educação dessas crianças.

Em consonância com Mattos e Mugiatti (2011) como cenário contraditório ocorre o fato da educação ser privada para a busca da garantia da saúde, ainda que os dois sejam direitos constitucionais. Amiúde, trata-se de uma necessidade que deve ser observada de maneira mais próxima no contexto brasileiro, pois os comprometimentos escolares ocorrem em função da escassez de estratégias, que contemplem a amenização dos impactos da hospitalização e/ou atendimentos ambulatoriais, possibilitando conformismos em que a saúde torna-se condicional à garantia de outros direitos, como a educação (PENNAFORT, 2010; MATTOS; MUGIATTI, 2011).

Ressalta-se que três (30%) delas não chegaram a retornar à escola para explanar essa experiência, sendo uma delas hospitalizada (**Criança C**) e as outras duas em atendimento ambulatorial hemodialítico (**Crianças H e I**). É importante enfatizar essas 3 crianças estavam sem o vínculo escolar por longos períodos, variando entre dois meses e quatro anos, todas oriundas de interiores da capital maranhense. Destaca-se a fala da **criança I**, pois apesar de não ter retornado ao espaço escolar, retratou dificuldades educacionais em seu dia a dia, ao relatar sua tentativa de leituras em livros com necessidade de ajuda, pois já havia esquecido de muitas coisas desde que se ausentou da escola. Verificou-se, também, que a família luta para retornar para a cidade de origem e dar continuidade a tudo que deixaram, buscando apoio da prefeitura para esse retorno.

> Eu é... que pena que eu não tenho mais, eu acabei ficando ruim de ler, só umas coisas que eu sei. Por que fico longe né? Da escola... acabo me esquecendo as coisas... aí na hora que eu vou ler os livros, aí sempre tem que ter uma ajuda pra eu ler. Não, nunca recebi alta daqui não. Aí mamãe as vezes pra falar, pra fazer uma hora extra na hemodiálise, mamãe vai sexta e volta segunda, aí a mãe fala pra eles arrumar cadeira, pra fazer hemodiálise, que não pode faltar, aí eu vou pro interior, passo pouco tempo. (**Criança I**).

A partir dessa fala, observa-se a problemática existente, também, pela distância do hospital à escola de origem, assim como a dificuldade dos professores em lidarem com esse acompanhamento posterior ao processo de hospitalização de seus alunos. Percebeu-se que a criança para apresentar defasagens escolares não precisa estar necessariamente hospitalizada. Mattos e Mugiatti (2011) apontaram que os atendimentos ambulatoriais intermitentes, também, ocasionam impactos ao processo de escolarização pelas especificidades da patologia, destacando a evasão escolar, prejuízos e atrasos.

Esses dados se assemelham ao que discorreu Rocha (2012) ao considerar o processo de aprendizagem como construção sobre o que a criança já tem consolidado em suas funções psicológicas e que se articulam com novos conhecimentos, ampliando-se ao longo do desenvolvimento. Percebeu-se que, na maioria das vezes, as crianças em tratamento permanente de saúde, nem sempre possuíam o apoio na escola para a recuperação dos atrasos escolares, refletindo na ausência de estratégias para acolherem efetivamente essas crianças, a exemplo a proposta da classe hospitalar (BRASIL, 2002).

Assim, o contexto se agravou pela necessidade constante de estar no hospital para tratamento de uma patologia crônica e, dessa forma é necessário que se promovam estratégias para o enfrentamento dessas dificuldades e que possam suprir ou amenizar as dificuldades escolares enfrentadas no retorno escolar e no cotidiano.

As **crianças E e G** (20%) relataram **dificuldades sem especificações** enfrentadas no retorno escolar; desestímulo e perda do vínculo escolar por questões espaço-temporais (**Criança J** – 10%) e não apresentou dificuldades (Criança B – 10%).

Como revelou a **criança E** ao falar sobre suas dificuldades *"*Sinto. Dos deveres" e a **criança G** que disse não se lembrar, afirmando: "Já, uma vez. Senti. Não lembro direito". "Já, um monte. Não sei". Essa ausência de detalhes pelas **crianças E e G** em relação às dificuldades no retorno escolar representou a pouca frequência dessas crianças à escola, devido à hemodiálise. Assim, ainda que percebam e sintam as dificuldades, estas podem não ser tão representativas pela raridade de frequência ao espaço escolar (MATOS; MUGIATTI, 2011).

A **criança J** contemplou a categoria desestímulo e perda do vínculo escolar por questões espaço-temporais, retratou em sua fala que já retornou à escola e que sentiu dificuldades em realizar as atividades acadêmicas pela pouca frequência escolar e afirmava: Já, um monte. Às vezes num faço dever não... só vou dois dias pro colégio. Considerando sua realidade, a criança estava em tratamento por 7 anos, ou seja, desde os 3 anos de idade. Oriunda do interior do Maranhão, precisou se deslocar para São Luís, devido ao atendimento ambulatorial hemodialítico realizado 4 vezes na semana. Assim, em sua fala se percebeu maior desestímulo ocasionado pelas limitações ao espaço escolar. A fala da **criança J** condiz com o que Matos e Mugiatti (2011) afirmaram, quando retratam a dependência do espaço hospitalar como uma alienante, refletindo em prejuízos escolares, como discorreu essa criança, ao mencionar que não fazia as tarefas da escola.

A **criança B** disse **não sentir dificuldades**. Porém, apresentou menor período hospitalizadas e, ainda, não havia retornado à escola, sendo que em 2016 foi a sua primeira hospitalização mais longa. Assim, as intensidades dos impactos ao processo de escolarização, bem como as dificuldades enfrentadas no retorno escolar, dependem do contexto da condição clínica de cada criança (GROSSMAN, 2007; PENNAFORT, 2010; SIMÕES, 2016).

Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pelas crianças com IRC no retorno escolar variaram conforme a experiência de cada uma no hospital e o tempo distante da escola. Percebeu-se que as ausências da escola e das classes hospitalares representam grandes atrasos escolares, desestímulos e demais comprometimentos sofridos pelas crianças com IRC hospitalizadas e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e a escolarização são processos essenciais e de direito, na vida do ser humano, especialmente para as crianças em pleno desenvolvimento e recebendo formação para se tornarem cidadãos inseridos na sociedade. As garantias de acesso e de permanência das crianças na escola são previstas e assegurados legalmente para todas, mas para isso precisam estar em consonância com o contexto e realidade de cada uma.

A escola é o espaço para a democratização educacional e acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente. No entanto, considerando que as necessidades educacionais podem ser manifestadas em outros espaços, como no caso das crianças com IRC, hospitalizadas e/ou em atendimento ambulatorial hemodialítico, torna-

se fundamental olhares voltados para as limitações espaço-temporais, que acometem o processo de escolarização delas durante o tratamento de saúde, mas também preparar o retorno escolar pelas dificuldades que enfrentarão ao voltarem para esse local.

As maiores dificuldades enfrentadas no retorno escolar foram: relembrar os conteúdos (30%), dificuldades sem especificações (20%), desestímulo e perda do vínculo escolar por questões espaço-temporais (10%) e não apresentaram dificuldades (10%). Destaca-se ainda que 30% das crianças não retornaram ao espaço escolar, mas apresentaram em suas falas dificuldades educacionais cotidianas.

Tendo em vista as falas infantis, foram detectadas várias dificuldades como: relembrar os conteúdos, desestímulo e perda do vínculo escolar, evasão escolar. Essas dificuldades sendo permanentes e por longos períodos de tempo, especialmente, com as crianças em atendimento ambulatorial hemodialítico, inseridas em um contexto de maior imprevisibilidade, pela dependência de uma patologia crônica, podem ser mais agravantes e comprometedoras à continuidade de seus estudos.

Sendo assim, são necessárias ações pedagógicas coerentes a esse contexto que possam promover o acompanhamento curricular durante o tratamento de saúde para que o retorno escolar possa ser mais saudável e sem grandes dificuldades.

A estimulação educacional favorece o desenvolvimento infantil integralmente e permite o vínculo com a educação, ainda que os contextos possam parecer antagônicos. É importante mostrar à criança em tratamento da IRC as possibilidades de ser criança novamente, fazendo coisas da infância, como brincar, ter amigos, família, ser vista, escutada e, sobretudo, estudar mesmo no hospital. A educação permite englobar tudo isso, pois é ponte de conhecimento, criatividade e ludicidade.

Dessa forma, o acompanhamento curricular pode ser concretizado com a criação de classes hospitalares sistematizadas pedagogicamente nos espaços hospitalares e em articulação com as escolas de origem de cada criança para a continuidde de sua escolarização e, consequente, redução das dificuldades promovidas pelas limitações inerentes às realidades delas.

A pesquisa trouxe dados pertinentes para mover ações em prol desse público, especialmente as crianças maranhenses em tratamento de saúde pela IRC, bem como para a concretização de novos estudos para contemplá-las e tornar essas dificuldades minimizadas.

Ressalta-se a importância da escuta das crianças para qualquer ação pensada para elas, pois dessa maneira será possível traçar caminhos com melhores direcionamentos.

Outros aspectos importantes para serem trabalhados são: sistematização do acompanhamento curricular, estudos voltados para a infância articulada ao espaço hospitalar, formação de professores para a inclusão escolar e social dessas crianças, políticas educacionais para assegurarem o direito à educação e à infância desse público. Concluiu-se que as maiores dificuldades no retorno escolar foram manifestadas pelas crianças em tratamento ambulatorial hemodialítico por ser um tratamento indeterminado e imprevisível, impondo diversas limitações físicas, psicológicas e ausências do contexto escolar e que comprometeram esse retorno, causando instabilidade e maiores déficits acadêmicos infantis.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

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/Constituiçao.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 set. 2018. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: secão 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2002.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 16.319-16.320, 17 out. 1995.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Caxanbu: Anped, 2004.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FONSECA, Eneida Simões. A escolaridade na doença. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-19, 2020.

FROTA, Mirna Albuquerque *et al*. Qualidade de vida da criança com insuficiência renal crônica. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 527-533, 2010.

GROSSMAN, Eloísa. Casos crônicos: quando é preciso aprender a conviver com a doença. *In*: KAPLAN, Sheila. (coord.). **Conversando sobre saúde com adolescentes**. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, 2007. (Ciência Hoje na Escola, 13). p. 68-71.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MENÇA, Viviane Bayer; SOUSA, Sandra Sales Paula Silva. A criança e o processo de hospitalização: os desafios promovidos pela situação da doença. **Psicodom**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2013.

PENNAFORT, Viviane Peixoto dos Santos. **Crianças e adolescentes em tratamento dialítico**: aproximações com o cuidado cultural da enfermagem. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Cuidados Clínicos em Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

PENNAFORT, Viviane Peixoto dos Santos; QUEIROZ, Maria Veraci Oliveira; JORGE, Maria Salete Bessa. Crianças e adolescentes renais crônicos em espaço educativo-terapêutico: subsídios para o cuidado cultural de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.46, n.5, p. 1057-1065, out. 2012.

RABELO, Francy Sousa. **Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo**: análise de uma experiência no espaço hospitalar. 2014.184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis**: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SIMÕES, Karina Cristina Rabelo. **Vozes à infância silenciada**: impactos da hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico ao processo de escolarização de crianças com insuficiência renal crônica. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

VIEIRA, Maria Aparecida; LIMA, Regina Aparecida Garcia de. Crianças e adolescentes com doença crônica: convivendo com mudanças. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 52-60, 2002.

VIEIRA, Sheila de Souza; DUPAS, Giselle; FERREIRA, Noeli Marchioro Liston Andrade. Doença renal crônica: conhecendo a experiência da criança. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 74-83, 2009.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TRABALHANDO AS HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA: UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Lays Brunnyeli Santos de Oliveira[1]

RESUMO

O abandono escolar é um problema importante na comunidade escolar como um todo, devido em grande parte à considerável porcentagem de jovens que não concluem os estudos obrigatórios gerando consequências graves ao longo da vida de um indivíduo, como exemplo, menos oportunidades de trabalho e impactos negativos no bem-estar psicológico individual. O presente estudo teve como objetivo avaliar e planejar uma intervenção psicopedagógica com base nas dificuldades apresentadas no ambiente escolar. No entanto, dificuldades na aprendizagem escolar frequentemente são acompanhadas de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de comportamento. O projeto foi realizado em uma Escola na cidade de João Pessoa. A escola funciona nos três turnos e trabalha com o ensino fundamental I, II e o EJA. A proposta de intervenção visa trabalhar os aspectos que foram relatados pela gestão escolar e confirmados com o trabalho de observação durante o período de vivência na escola. Destarte, serão trabalhadas junto à turma do 1º e 2º ano, as habilidades de comunicação, empatia e civilidade com o intuito de diminuir as queixas da escola e fazer com que a carência em habilidades sociais apresentadas pelos alunos não interfira no processo de aprendizagem. Portanto, foram trabalhados junto as turmas, as habilidades de comunicação, empatia e civilidade visando diminuir as queixas da escola e fazer com que a carência em habilidades sociais apresentadas pelos alunos não interfira no processo de aprendizagem deles, além de trabalhar regras gerais de convivência na sala de aula e na escola.

Palavras-chave: Habilidades sociais, Intervenção, Psicopedagogo.

INTRODUÇÃO

O abandono escolar é um problema importante na comunidade escolar como um todo, devido em grande parte à considerável porcentagem de jovens que não concluem os estudos obrigatórios (MÁRQUEZ-VERA et al. 2013). Além de gerar consequências graves ao longo da vida de um indivíduo, como exemplo, menos oportunidades de trabalho e impactos negativos no bem-estar psicológico individual (BARTON, 2006; O'CONNELL; SHEIKH, 2009). Fatores que podem prever o abandono escolar são numerosos e relacionados a um conjunto de contextos educacionais (KAPLAN; YAHIA, 2017). Na verdade, o fenômeno do abandono escolar é percebido como um processo causado por uma variedade de fatores.

A literatura tem apontado alguns fatores relacionados ao abandono escolar precoce, são eles: (1) fatores relacionados ao aluno, fatores psicológicos, comportamentais e demográficos; (2) fatores familiares, características familiares e outros fatores subjacentes

[1]Mestranda pelo Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, lays_brunnyeli@hotmail.com

(por exemplo, relações sociais ou nível cultural dos pais); (3) tipo de escola, estrutura de recursos, ambiente social e acadêmico, qualidade do corpo docente e ensino; e (4) fatores comunitários, características da vizinhança, oportunidades de emprego. Falta de frequência e motivação dos alunos para ir à escola e dificuldades de aprendizagem (FREEMAN; SIMONSEN, 2015) também foram apontados como preditores do fracasso escolar. Além disso, esses grupos de fatores de abandono estão relacionados e podem se influenciar mutuamente, o que torna ainda mais difícil analisar esse problema em profundidade (ANTELM; GIL; CACHEIRO, 2015).

A relação encontrada entre dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar tem sido alvo de várias explicações. Para a generalidade dos autores, as atribuições escolares condicionam a motivação dos alunos e, logicamente, o seu grau de esforço e de persistência na aprendizagem. Um padrão pouco adaptado, por exemplo, atribuir os resultados escolares negativos a fatores internos e estáveis, ou os resultados positivos a fatores externos e instáveis, leva o aluno a duvidar das próprias capacidades para melhorar o seu rendimento e a considerar os seus esforços inúteis. Como consequência, emergem sentimento de frustração, desmotivação e baixa autoestima (MASCARENHAS; ALMEIDA; BARCA, 2005), podendo os alunos, numa lógica defensiva, escolherem as tarefas menos exigentes e desafiantes (SILVA et al, 2020).

Um aspecto do ambiente escolar considerado relevante para a queda da evasão é a organização escolar. Teóricos da educação argumentaram que a estrutura organizacional das escolas influencia os resultados do abandono escolar por meio de ações, criando um clima educacional que serve para personalizar ou despersonalizar a aprendizagem (COTTON, 2001). Escolas que oferecem uma experiência de aprendizagem personalizada tendem a ter uma estrutura organizacional que pode aumentar a visibilidade do aluno e promover resultados que variam do desempenho mais alto para o mais baixo e mais equitativo (LEE; SMITH, 2001).

Uma escola estruturada é um ambiente educacional ordenado, um ambiente acadêmico definido com metas e uma equipe de ensino que compartilha a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos (AYERS; KLONSKY; LYON, 2000; MCPARTLAND et al, 2002). Aspectos do ambiente de aprendizagem são geralmente mais evidentes nas escolas privadas. As escolas particulares tendem a ter pequenas classes de habilidade mista, garantem um ambiente seguro e ordenado e fornecem um único currículo enriquecido para todos os alunos (ALT; PETER, 2002; COLEMAN; HOFFER, 1987).

No entanto, os elementos do modelo privado também podem ser encontrados em algumas escolas públicas. Práticas de reestruturação recentes têm tentado transformar algumas escolas secundárias públicas e mais impessoais em comunidades de aprendizagem menores, juntamente com as reformas profissionais (por exemplo, planejamento interdisciplinar, ensino em equipe, orientação de alunos), o ambiente escolar reduzido e reestruturado oferece estudos de escolas públicas com ambiente de aprendizagem semelhante aos oferecidos em escolas privadas.

Dificuldades na aprendizagem escolar frequentemente são acompanhadas de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de comportamento, essas associações se verificam, tanto quando se empregam critérios mais restritivos de identificação das dificuldades de aprendizagem (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018), como em abordagens genéricas do insucesso escolar (HINSHAW, 1992). A criança com dificuldade na aprendizagem pode desenvolver sentimentos de baixa autoestima e inferioridade (ERIKSON, 1971). Consideram-se dificuldades de aprendizagem aquelas apresentadas ou só percebidas no momento de ingresso da criança no ensino formal. O conceito é abrangente e inclui problemas decorrentes do sistema educacional, de características próprias do indivíduo e de influências ambientais (PAÍN, 1985).

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo avaliar e planejar uma intervenção psicopedagógica com base nas dificuldades apresentadas no ambiente escolar. Para isso, planejamento inicial foi observar o espaço escolar e sua rotina. Ao contrário, para a observação do espaço escolar a construção de um ponto de partida é a condição de que no ato de observar se constitua também num ato de aprender, desenvolvendo a visão e a escuta, pois assim inicia-se o diagnóstico. Esse é o papel do psicopedagogo nas instituições: olhar em detalhe, numa relação de proximidade, porém não de cumplicidade (CÉSARIS, 2001, p.33). Dessa forma, a observação é um instrumento de coleta de dados e através dela é possível perceber a socialização, dificuldades de aprendizagem e o desempenho dos alunos.

METODOLOGIA

Identificação da instituição

O projeto foi realizado em uma Escola na cidade de João Pessoa. A escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e trabalha com o ensino fundamental e o EJA. A

responsável em acompanhar o projeto foi uma pedagoga especialista em orientação educacional que trabalha na instituição como funcionária efetiva há um ano.

Estrutura física

A estrutura física da escola dispõe de seis salas de aulas, com uma boa ventilação, pois além dos ventiladores possui janelões e uma boa iluminação. As mesas e carteiras são bem antigas e desgastadas. A acústica da sala é muito ruim, pois nas paredes existem aberturas que fazem com que os barulhos externos se misturem ao da sala, muitas vezes impossibilitando os alunos de ouvir o que o professor está falando.

Possui uma secretária informatizada, e trabalham no setor três funcionárias. Duas com nível médio completo e uma com nível superior incompleto cursando serviço social. A sala dos professores é ampla e bem organizada. Possui TV, bebedouro, armário, uma mesa grande com várias cadeiras, banheiro e ventilador. O refeitório é bem organizado e limpo, possui dispensa com uma excelente higienização, e oferece um alimento de boa qualidade aos alunos. A escola tem um cardápio organizado semanalmente, com variedade no lanche da semana.

A escola possui um total de seis banheiros, sendo dois para deficientes e quatro sem adaptação. O banheiro para deficientes do térreo encontra-se fechado. Atualmente é utilizado como depósito de materiais de limpeza. A higiene dos banheiros é boa e foi observado os funcionários lavando todos, exceto o que se encontra fechado. A acessibilidade do prédio é regular, desde a entrada da escola até a escada que dá acesso a sala de aula possui uma rampa, porém todas são no primeiro andar. A instituição dispõe de um elevador, mas está quebrado.

A biblioteca possui um acervo novo e atualizado, podendo os alunos pegar emprestado sempre que necessário. É um ambiente pequeno, e não comporta uma turma grande. Possui lugares para apenas dezoito alunos por vez. Foi informado que na escola possui duas bibliotecárias, mas no período da tarde elas não se encontram na escola. Dessa forma, os alunos sempre utilizam junto com os professores. É um ambiente com ótima iluminação e bem climatizado. O laboratório de informática dispõe de doze computadores e apenas um funciona, impedindo que os alunos tenham aulas de informática. O espaço não é suficiente para uma turma maior, porém é bem iluminado e climatizado.

Em relação à área de lazer, a escola só possui uma quadra de esportes, que é o único lugar que eles usam para brincar. A quadra é grande, tem uma pequena arquibancada, mas

faltam materiais, como bolas, bambolês, trave, rede de vôlei, entre outros que ajudariam na aula de educação física como no intervalo deles.

Comunidade escolar

A escola fica localizada numa região nobre do bairro, mas os alunos que a frequentam são de comunidades carentes do próprio bairro e de bairros vizinhos. Nela trabalham sessenta e seis funcionários, sendo distribuídos da seguinte forma: cinco auxiliares de serviços gerais, seis na cozinha, seis na secretária, uma diretora geral e três adjuntas, 12 professores no turno da manhã, nove no turno da tarde, dez no turno da noite, uma psicóloga, uma assistente social, uma supervisora, dois orientadores educacionais, um na informática, um cuidador, três bibliotecários, dois no Mais Educação e dois na banda marcial. A escola também disponibiliza o espaço a comunidade para realização de aniversários.

No período da manhã estudam 195 alunos, à tarde 118 e a noite 125, totalizando em 438 o número de matrículas. Sobrando 12 vagas no turno da manhã e 30 no turno da tarde, a noite no EJA as matrículas são livres. As salas comportam em média uma quantidade de 30 alunos por série. Na escola também estudam 13 crianças especiais, mas, apenas seis delas possuem laudo médico. Os laudos passados pela supervisora pedagógica foram:

1. CID 10: F79.1; F90.0; Q.02
2. CID 10: F84
3. CID 10: F.80; F.72
4. CID 10: H54.2; H44.2; F98.9
5. CID 10: F.99
6. CID 10: F79; F98.9

Os professores assumem em média uma turma e contam com pouca participação dos pais. A supervisora realiza planejamento e capacitação de pessoal quinzenalmente. Uma das principais queixas da escola em relação à aprendizagem dos alunos é a evasão escolar e a falta de acompanhamento escolar das famílias. A escola também relata o 5º ano como a turma de maior dificuldade na aprendizagem por ser uma turma de repetentes. O maior índice de evasão é no EJA.

- Ciclo 01: 12 matriculados, 10 desistentes, 01 retido e 01 aprovado;

- Ciclo 02: 24 matriculados, 06 desistentes, 01 transferência, 10 retidos e 07 aprovados;
- Ciclo 03: 36 matriculados, 26 desistentes, 04 transferências, 03 retidos e 13 aprovados;
- Ciclo 04: 35 matriculados, 13 desistentes, 03 transferências e 19 aprovados.

O principal motivo desse índice elevado de evasão é devido ao fato deles se matricularem para receber a carteira de estudante e logo após abandonam as aulas. A atitude tomada pela escola foi deixar livre o número de vagas e matrículas.

Recursos tecnológicos/pedagógicos

A escola não possui sala de vídeo, utilizando a sala de informática que contém um data show e um aparelho de DVD. O atendimento aos alunos especiais é feito pela orientadora educacional que também é especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE. Os jogos educativos não estão sendo utilizados pois são do projeto Mais Educação, que está parado. Nas aulas os professores costumam utilizar quando necessário, mapas, ábaco e globo.

Estrutura da Sala

A sala possui boa iluminação e ventilação, as carteiras são bem velhas, o quadro branco possui um tamanho adequado atendendo bem as necessidades da professora e da turma. A acústica é muito ruim, pois os barulhos das salas vizinhas atrapalham bastante. A sala de aula é tradicional, com as carteiras enfileiradas de frente para o quadro.

A turma possui 18 alunos com predominância feminina. Eles são bem participativos durante as aulas, sempre interagindo com a professora. É uma turma que apresenta uma boa assiduidade exceto quatro alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem. São crianças carentes com uma higiene pessoal mediana. Segundo relato da professora, muitos vão sem tomar banho e com o fardamento sujo durante toda a semana. A sala que eles estudam tem um espaço muito pequeno, dificultando a movimentação da professora entre os corredores, sendo solicitado que os alunos se dirijam até ela no birô.

Observação – atuação da instituição

Na escola estão inseridos três projetos:

- *Nenhum a menos: Evasão e repetência na escola Santa Ângela.* Tem como colaboradores a equipe de especialistas, direção e professores.
- *Nossa escola, nossa herança: Valorização do patrimônio escolar.* Tem como colaboradores a equipe de especialistas, direção e professores.
- *Cultura de paz.* Tem como colaboradores a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em parceria com o Ministério Público.

O processo de inclusão é feito pela orientadora educacional, que acompanha a criança e traça estratégias com os professores para adaptação curricular e quando necessário faz o encaminhamento para a Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD). A escola realiza reunião com os pais, porém na última só compareceram trinta e cinco pais. Eles realizam confraternizações para que eles participem mais da vida escolar das crianças, entre elas está o dia da família, festa de São João e a comemoração do fim de ano. Atualmente não oferecem atividades extracurriculares. Foi proposta uma aula de reforço no turno oposto ao das aulas, mas os alunos não compareciam.

Atuação docente

A professora demonstra dominar muito bem o conteúdo passado em aula, buscando sempre ter aulas dinâmicas, mantendo o domínio completo da sala. Ela utiliza de recursos próprios para ajudar, sempre confecciona seu material em casa e o leva para a escola. Ela é bem organizada, tem um caderno em que anota todo seu planejamento, as aulas já ministradas, as atividades passadas e os dias. Antes de iniciar uma nova aula, a professora faz uma revisão rápida dos conteúdos já ministrados. Ademais, oferece ajuda individualizada aos alunos, mas não se sente preparada para ajudar os alunos especiais, alegando não saber o que fazer. A docente se mostra preocupada diante das dificuldades apresentadas pelos alunos por não conseguir ajudá-los como deveria. Sua turma não teve evasão.

Interação professor/aluno

A professora leva em conta a individualidade de seus alunos, não demonstra permissividade, pois chama a atenção dos seus alunos de maneira sutil, estando aberta ao

diálogo. Os alunos conseguem acompanhar o ritmo de trabalho, exceto os alunos que já foram encaminhados pra FUNAD.

A afetividade da professora com os alunos é excelente, usando sua autoridade sempre que necessário não sendo abusiva. Não foi percebida nenhuma prática de bullying entre os alunos. Os conflitos e sala são resolvidos de maneira calma, chamando a atenção dos alunos e explicando que está errado. Em alguns momentos os alunos se respeitam. Os conhecimentos são construídos juntos com a professora e eles possuem um nível alto de participação nas aulas.

Interação aluno/aluno

Não foi observado realização de atividades em grupo, nem o auxílio entre eles. A turma não interage com a criança autista. Não foi observado práticas de *bullying*. A interação entre gêneros é boa, foi observada a amizade entre dois alunos de sexos opostos. O bom andamento da aula acontece quando a professora chama a atenção da turma, mas eles ficam dispersos rápido, voltando às conversas paralelas.

Entrevista com o professor

1. Qual o curso de graduação que concluiu? Há quanto tempo?

R: Pedagogia. Dois anos.

2. Você participa ou já participou de cursos de formação continuada? Quais?

R: Sim. Técnica em psicanálise e pós-graduação em educação especial e inclusiva.

3. Há quanto tempo trabalha com a educação infantil?

R: Doze anos.

4. Por que decidiu ser professor?

R: Por influência da mãe.

5. Há quanto tempo trabalha na escola?

R: Um ano e dez meses.

6. Quais as maiores dificuldades que você encontra na sua prática docente?

R: O desafio de trabalhar com crianças especiais.

7. Quais os pontos positivos e negativos que encontra na sua prática?

R: Positivos: Trabalhar com o lúdico, o bom relacionamento com os alunos e o bom planejamento.

Negativo: O desafio de trabalhar com crianças especiais.

8. Você se considera motivado para dar aula? O que mais contribui/prejudica sua motivação?

R: Às vezes. As políticas públicas e o sistema educacional em si. O que motiva é a esperança que um dia melhore e ter um feedback positivo dos alunos.

9. Que recursos mais utiliza em sua prática pedagógica?

R: O lúdico.

10. Costuma elaborar um planejamento para as aulas?

R: Sim.

11. Há um planejamento em conjunto com outros professores?

R: Tem mas não funciona, não planejam as aulas.

12. Realiza atividades extra sala? Quais? Com que frequência?

R: Sim, utilizam a biblioteca e sala de informática. Poucas vezes.

13. Quais critérios de avaliação utiliza?

R: No início do ano uma avaliação diagnóstica para fazer uma sondagem de como estão chegando os alunos. No decorrer do ano avaliação na caderneta com conceito.

14. Como percebe seus alunos?

R: Estão indo relativamente bem.

15. Identifica algum aluno com dificuldade de aprendizagem? Que motivos indica como principais responsáveis por essa situação?

R: Quatro alunos. Dificuldade no reconhecimento de letras, não escrevem o próprio nome, alguns deles não reconhecem as cores e a falta do acompanhamento familiar.

16. O que pensa que poderia ser feito a fim de amenizar/solucionar os problemas de aprendizagem?

R: Um reforço escolar, mais materiais para os professores e o acompanhamento da família.

17. O que pensa a respeito do processo de inclusão? Se sente preparado?

R: É um desafio em que é necessário o apoio da equipe de especialistas da escola e uma sala de AEE que funcione. Se sente parcialmente preparada.

4. RESULTADOSE DISCUSSÕES

Durante o período de vivência do estágio foi possível observar três turmas da escola, mais especificamente o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. Todas indicadas pela gestão escolar e devidamente autorizada pelas professoras responsáveis da turma. Na sala do 1º ano a

gestão e a professora se queixam de indisciplina, agressividade entre eles, falta de habilidades sociais e não conseguem se adequar ao ritmo de aulas, também foi passado que eles são a pior turma da escola.

Foi observado que os alunos não cumprem regras, são agressivos, agitados e não possuem habilidades sociais. A maioria dos alunos nunca teve contato com a sala de aula, pois são crianças que vieram de creches. E assim é possível perceber os motivos que os levam a ter dificuldade em se adaptar ao novo mundo, gerando uma necessidade de intervenção com a turma, trabalhando com eles as habilidades sociais a fim de melhorar o comportamento, agitação, trabalhando a escuta e a agressividade por que esses fatores estão afetando diretamente no processo de aprendizagem da turma.

No 2º ano as queixas são para apenas quatro alunos, que estão apresentando dificuldade no reconhecimento de letras, não escrevem o próprio nome, alguns deles não reconhecem as cores e a falta do acompanhamento familiar. Nesta turma apenas uma criança possui laudo médico, ele tem diagnóstico de autismo. Em relação ao demais alunos, eles conseguem acompanhar o ritmo da professora, porém ela sente falta da participação da família nesse processo de aprendizagem.

No 3º ano foi possível perceber dificuldades semelhantes à turma do 2º ano. Incluindo a dificuldade em leitura, escrita e aritmética e alguns deles não reconhecem as letras do alfabeto e não sabem escrever o próprio nome. A professora relatou que na sala possuem crianças que estão em um nível bem adiantando, outra parte na média e a maioria se encontram dentro desse quadro de dificuldade de aprendizagem e ela não sabe o que fazer para modificar essa situação.

Considerando a visão da escola quanto a sua função cultural de preparação para a vida e a ocorrência de conflitos entre os alunos no ambiente escolar, foi proposto desenvolver um projeto de ensino já no primeiro ano de escolarização das crianças a fim de desenvolver habilidades e competências sociais e melhorar as relações interpessoais numa perspectiva de promoção da qualidade de vida e prevenção de problemas na infância e adolescência. Seguindo o viés preventivo, as dificuldades interpessoais na infância são mais prováveis de serem superadas se atendidas precocemente, o que reforça o investimento na qualidade dos relacionamentos interpessoais da criança através de estratégias educativas.

Os problemas escolares são frequentemente associados aos problemas de comportamento das crianças e adolescentes. Geralmente acompanhadas de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de comportamento. Assim, as dificuldades de aprendizagem, quando persistentes e associadas a fatores de risco presentes no ambiente

familiar e social mais amplo, podem afetar negativamente o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento em etapas subsequentes.

Diante disso, a proposta de intervenção visa trabalhar os aspectos que foram relatados pela gestão escolar e confirmados com o trabalho de observação durante o período de vivência na escola. Portanto, serão trabalhadas junto à turma do 1º e 2º ano, as habilidades de comunicação, empatia e civilidade com o intuito de diminuir as queixas da escola e fazer com que a carência em habilidades sociais apresentadas pelos alunos não interfira no processo de aprendizagem.

INTERVENÇÃO I - "CONHECENDO AS REGRAS"

No mês de março foi iniciado o processo de intervenção. Ao chegar na sala de aula a professora apresentou a aluna para a turma e a deixou com eles, dando pleno espaço e confiança. A intervenção foi separada em dois momentos: no primeiro momento a pesquisadora se apresentou e explicou para a turma o que estava fazendo ali e por quanto tempo ia permanecer com eles, em seguida foi pedido para que eles se apresentassem, falando seu nome, idade, o bairro que morava, uma brincadeira que gostava e o desenho favorito.

No segundo momento foi apresentada a atividade "Conhecendo as regras". A pesquisadora iniciou perguntando o que são regras e após as respostas ela pediu para que os alunos falassem as regras da sala de aula e da escola. Ao finalizar essa rodada, foi entregue folhas de papel A4 e figuras que representavam as regras que podem e não podem ser feitas na escola e foi pedido que eles separassem e pintassem de verde e vermelho. Por último cada um colou seus desenhos pintados na folha. Para finalizar foi feita uma retrospectiva do que tinha sido conversado, perguntando o que aprendemos e como incentivo levei carimbos para enfeitar a folha de atividades de quem ia terminando.



INTERVENÇÃO II - " CARTAZ DAS REGRAS"

Para o segundo dia de intervenção foi utilizado cartolina verde e vermelha, cola colorida, glitter e figuras com regras. A turma foi separada em duas equipes e foi explicada a proposta para montar um mural para a sala de aula, contendo as regras. As cartolinas verdes foram utilizadas para expor as regras de boa convivência e as cartolinas vermelhas continham as regras proibidas. Os alunos ficaram livres para montar os cartazes e ao final, a equipe iria apresentar as regras para o outro grupo, explicando as regras que eles escolheram. A atividade proposta teve um bom retorno, deixando todos bem empolgados para realizá-la. Por fim, montamos juntos o quadro de sorteio para o ajudante do dia, fazendo com que eles participem da rotina da sala, ajudando a professora.



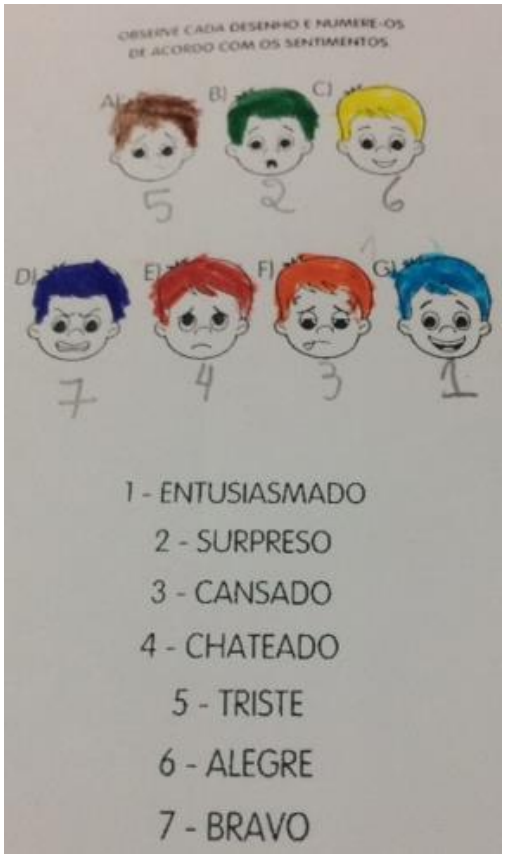
INTERVENÇAO III - "EMPATIA"

Foi utilizado um fantoche e um livro de histórias para trabalhar a empatia. Habilidades sociais empáticas envolvem parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio ao outro. Cada página do livro conta com ilustrações da narrativa, com as quais as crianças poderam se identificar e compreender que maus comportamentos geram consequências negativas. Com o livro e o fantoche, eles interagiram ludicamente com a história, além de desenvolver a imaginação, a criatividade e a oralidade.

INTERVENÇÃO IV - "EMOÇÕES"

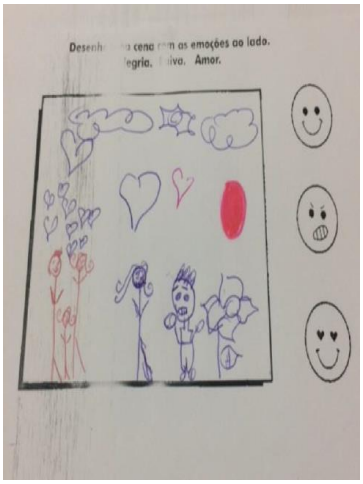
A intervenção teve início com uma breve explicação do que são emoções e qual a sua importâcia. O reconhecimento das emoções nos auxilia a compreendê-las, lidar melhor com

as situações e com aquilo que sentimos, solucionar conflitos com mais facilidade e com menos sofrimento. Quando a criança aprende a nomear e a reconhecer as emoções, sabe identificá-las não somente em si, mas também nos outros. Este é o primeiro passo para desenvolver as habilidades emocionais e a empatia. Após essa conversa, fizemos uma atividade para eles identificarem as emoções que as crianças estavam sentindo.



INTERVENÇÃO V - "TRÊS EMOÇÕES"

Último dia de intervenção com a turma e para finalizar realizamos uma atividade em que eles tinham que reproduzir uma situação quem envolvessem três emoções (alegria, raiva e o amor). E por último, fizemos uma revisão geral de tudo que tinha sido trabalhado.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o que foi coletado junto a gestão da escola, as crianças do 1º ano do ensino fundamental I, chegam à escola sem nenhuma habilidade social, muitas vêm direto de creches e não conseguem se adaptar ao ritmo de sala de aula, e isso vem ocasionando uma preocupação na instituição pois está afetando a aquisição de aprendizagem da turma. Durante o período de vivência na escola foi possível intervir na turma do 2º ano do ensino fundamental, indicada pela gestão escolar no período da observação.

Na turma do 2º ano a gestão escolar e a professora se queixam de indisciplina, agressividade entre eles, falta de habilidades sociais e que não conseguem se adequar ao ritmo de aulas. Também foi passado que eles são a pior turma da escola. Foi observado que os alunos eram indisciplinados, agressivos, agitados e não possuiam habilidades sociais. A maioria dos alunos vieram de creches, dificultando a adaptação da rotina escolar desde o 1^0 ano. Desse modo, foi possível perceber os motivos que os levam a ter dificuldade em se adaptar ao novo mundo, gerando uma necessidade de intervenção com a turma, que fossem trabalhadas as habilidades sociais a fim de melhorar o comportamento, agitação, melhorar a escuta e a agressividade pois, esses fatores estão afetando diretamente no processo de aprendizagem da turma.

Considerando a visão da escola quanto a sua função cultural de preparação para a vida e a ocorrência de conflitos entre os alunos no ambiente escolar, foi proposto desenvolver um projeto de ensino já no primeiro ano de escolarização das crianças a fim de desenvolver habilidades e competências sociais que melhorem as relações interpessoais numa perspectiva de promoção da qualidade de vida e prevenção de problemas na infância e adolescência.

Seguindo o viés preventivo, as dificuldades interpessoais na infância são mais prováveis de serem superadas se atendidas precocemente, o que reforça o investimento na qualidade dos relacionamentos interpessoais da criança através de estratégias educativas. Os problemas escolares são frequentemente associados aos problemas de comportamento das crianças e adolescentes. Geralmente acompanhadas de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de comportamento. Assim, as dificuldades de aprendizagem, quando persistentes e associadas a fatores de risco presentes no ambiente familiar e social mais amplo, podem afetar negativamente o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento em etapas subseqüentes.

Destarte, a proposta de intervenção foi trabalhar os aspectos relatados pela gestão escolar e confirmados com o trabalho de observação durante o período de vivência na escola. Portanto, foram trabalhados junto à turma do 2º ano, as habilidades de comunicação, empatia e civilidade com o intuito de diminuir as queixas da escola e fazer com que a carência em habilidades sociais apresentadas pelos alunos não interfiram mais no processo de aprendizagem deles, além de trabalhar regras gerais de convivência na sala de aula e na escola.

Os resultados foram bastantes satisfatórios e supeparam as expectativas. No nosso último encontro em sala de aula fizemos umas retrospectiva de tudo o que foi trabalhado e eles lembraram de cada atividade, de cada palavra e o mais importante, entenderam o que foi proposto. Ademais, a professora relatou uma melhora da turma em relação ao cumprimento das regras e em reunião pedagógica citou o trabalho que estava sendo feito com a turma e que estava trazendo um retorno positivo para a convivência em sala, melhorando também a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola enfrenta um grande desafio que é lidar com as dificuldades de aprendizagem e ao mesmo tempo traçar uma proposta de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem dos alunos. Por isso, defende-se a importância do Psicopedagogo Institucional, como um profissional qualificado, que se baseia principalmente na observação e análise profunda de uma situação concreta, reconhecendo no aprendiz a sua individualidade, pois a atuação psicopedagógica assume caráter preventivo e corretor.

O psicopedagogo poderá instituir caminhos entre os opostos que liguem o saber e o não saber e estas ações devem acontecer no âmbito do indivíduo, do grupo, da instituição e da

comunidade, visando à aprendizagem. Ademais, o psicopedagogo institucional atua como mediador na solução dos comprometimentos da aprendizagem. Intervindo não apenas na aprendizagem, mas, busca a eficácia em todas as formas de aprender. Por isso, é um profissional das relações multidisciplinares trabalhando em conjunto com outros profissionais, buscando a inserção do aprendente rumo a uma aprendizagem com êxito.

REFERÊNCIAS

ALT, M. N.; PETER, K. **Private schools:** A brief portrait (NCES No. 2002–013). Washington, DC: U.S. Department of Education, 2002.

ANTELM, A. M.; GIL, A. J.; CACHEIRO, M. L. Análisis De Las Causas Del Fracaso Escolar Desde La Perspectiva Del Alumnado Y Su Relación Con El Estilo De Aprendizaje. **Educación Y Educadores**, v. 18, n. 3, pp. 471–489, 2015.

AYERS, W.; KLONSKY, M.; LYON, G. **A simple justice:** The challenge of small schools. New York: Teachers College Press, 2000.

BARTON, P. E. The Dropout Problem: Losing Ground. **Educational Leadership,** v. 63, n. 5, pp. 14–18, 2006.

COLEMAN, J. S.; HOFFER, T. Public and private high schools: The impact of communities. New York: Basic Books, 1987.

COTTON, K. **New small learning communities:** Findings from recent literature. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência social e Habilidade sociais:** manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.

ERIKSON, E.H. **Infância e sociedade**. (Gildásio Amado, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FREEMAN, J.; SIMONSEN, B. Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. **Review of Educational Research**, v. 85, n. 2, pp. 205–248, 2015.

HINSHAW, S.P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. **Psychological Bulletin**, v. 111, p.127-155, 1992.

KAPLAN, A.; YAHIA, Y. High School Students` Academic Casual Attributions in the Cultural-Political Context of the Arab School System in Israel. **Intercultural Education,** v. 28, n. 1, pp. 60–74, 2017.

LEE, V. E.; SMITH, J. B. **Restructuring high schools for equity and excellence:** What works. New York: Teachers College Press, 2001.

MÁRQUEZ-VERA, C.; CANO, A.; ROMERO, C.; VENTURA, S. Predicting Student Failure at School Using Genetic Programming and Different Data Mining Approaches with High Dimensional and Imbalanced Data. **Applied Intelligence,** v. 38, pp. 315–330, 2013.

MASCARENHAS, S., ALMEIDA, L. S. Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, pp. 77-91, 2005.

MCPARTLAND, J. M.; BALFANZ, R.; JORDAN, W. J.; LEGTERS, N. (2002). Promising solutions for the least productive American high schools. In S. Stringfield & D. Land (Eds.), **Educating at-risk students** (pp. 148–170). Chicago: University of Chicago Press, 2002.

O'CONNELL, M.; SHEIKH, H. Non-Cognitive Abilities and Early School Dropout: Longitudinal Evidence from NELS. **Educational Studies**, v. 35, n. 4, pp. 475–479, 2009.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SILVA, P. G. N.; MACHADO, M. O. S.; COUTO, R. N.; OLIVEIRA, L. B. S.; FONSECA, P. N. Motivação para leitura e variáveis sociodemográficas como preditoras da procrastinação acadêmica. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 10, n. 1, pp. 142-163, 2020.

TRAMAS INTERTEXTUAIS: “A VIDA E OS MODOS DE USAR”

Manoela Falcon Gallotti[1]

RESUMO

A leitura pautada na concepção de que toda literatura é “intertextual”, à medida que é refutada a noção de “originalidade” literária, assim como rejeita-se o convencional comparativismo sustentado nas análises das “influências” fundadas numa obra primeira, orienta-nos para a ampliação da noção de que toda obra é difusa em seus múltiplos significados, em seus emaranhados de sentidos. Se todo texto é “redigível”, como nos sugere EAGLETON (2006), ele é formado por uma trama de códigos e fragmentos de códigos com os quais podemos abrir o caminho para outras significações textuais. Nesse sentido, a análise da narrativa fílmica *O homem que copiava* e o diálogo com o romance de Georges Perec (1991), *A vida: modo de usar*, proposta neste artigo, se realizará através da consideração da leitura do filme enquanto um texto formado pelos cruzamentos e intersecções com outros textos, outras linguagens, outras expressões artísticas. Esta relação dialógica entre a narrativa fílmica e literária será evidenciada a partir da interpretação e utilização de conceitos como “intertextualidade”, de Julia Kristeva (1974), “dialogismo”, de Michael Bakhtin (1987), “transtextualidade”, de Gerard Genette (1997) e “jogo”, de Johan Huizinga (2005). A partir da contribuição desses autores para uma outra forma de “ler” o texto literário/cinematográfico, foi possível realizar uma atividade menos repressiva e mais libertária em relação à própria análise das intersecções literárias presentes no filme analisado.

Palavras-chave: Narrativas, Intertextualidade, Linguagens.

INTRODUÇÃO

A leitura pautada na concepção de que toda literatura é “intertextual”, à medida que é refutada a noção de “originalidade” literária, assim como rejeita-se o convencional comparativismo sustentado nas análises das “influências” fundadas numa obra primeira, orienta-nos para a ampliação da noção de que toda obra é difusa em seus múltiplos significados, em seus emaranhados de sentidos. Se todo texto é “redigível”, como nos sugere Eagleton, ele é formado por uma trama de códigos e fragmentos de códigos com os quais podemos abrir o caminho para outras significações textuais. “Não há começos nem fins, não há seqüências que não possam ser invertidas, nenhuma hierarquia de “níveis” de texto para nos dizer o que é mais significativo ou menos significativo” (EAGLETON, 2006, p.207).

[1] Profª Doutora em Literatura e Cultura (UFBA) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe, manoela.gallotti@ifs.edu.br

Nesse sentido, a análise da narrativa fílmica *O homem que copiava* neste subcapítulo, se realizará através da consideração da leitura do filme enquanto um texto formado pelos cruzamentos e intersecções com outros textos, outras linguagens, outras expressões artísticas, além do desenvolvimento da noção de jogo, tão pertinente para a análise do cruzamento do filme com o romance de Georges Perec, *A vida: modo de usar*. Esta relação no diálogo entre a narrativa fílmica e literária será evidenciada a partir da interpretação e utilização de conceitos como "intertextualidade", de Julia Kristeva, "dialogismo", de Michael Bakhtin, "transtextualidade", de Gerard Genette e "jogo", de Johan Huizinga.

A partir da contribuição desses autores para uma outra forma de se "ler" o texto literário/cinematográfico, foi possível realizar uma atividade menos repressiva e mais libertária em relação à própria análise das intersecções literárias presentes no filme analisado. Utilizamos a concepção de dialogismo de Bakhtin a partir da sua identificação dos traços fundamentais da organização do romance em Dostoievski, da polifonia dentro do texto, no qual várias vozes se cruzam e se neutralizam num jogo dialógico.

Considerando também a reflexão de como a polifonia romanesca traduz-se num cruzamento de várias ideologias, mostraremos que as relações entre literatura e cinema podem ocorrer através dos diálogos implícitos, citações, evocações, cruzamentos imprevistos, que, como explícita Maria Esther Maciel (2003, p.107), nunca deixaram de atravessar e dinamizar o espaço dessas relações. A autora afirma que "As relações entre literatura e cinema não se circunscrevem apenas ao trabalho de adaptação fílmica de textos literários ou à incorporação, por parte destes, de elementos e estratégias oriundos do discurso cinematográfico", ainda que essa transposição tenha sido objeto da maioria dos estudos comparados de cinema e literatura, como se só nos limites da adaptação o diálogo entre os dois códigos se justificasse.

Maria Esther Maciel chama a atenção para a presença do diálogo através dos interstícios textuais que habitam as duas narrativas, refutando a idéia de limitação da atividade comparativa ao estudo das fontes e influências entre os textos. A atividade comparativa realizada neste subcapítulo, ao colocar em diálogo a obra literária *A vida, modo de usar*, de George Perec e o filme *O homem que copiava*, do roteirista e diretor Jorge Furtado, compartilha com Maria Esther Maciel (2003) e Osmar Moreira (2002) a noção de que produzir um diálogo entre duas obras é mais que simplesmente comparar, é pôr em relação algo da obra literária com algo da obra cinematográfica para produzir fulgurações, por isso também refutamos a "a idéia de que "comparar" é voltar-se para a "busca de analogias", ou seja, é estabelecer as fontes e determinar as influências", o débito e o crédito, os paralelismos, a semelhança do texto influenciado, como

elementos constitutivos do valor crítico" (MOREIRA, 2002, p. 15).

Seguindo a lógica do dialogismo na qual o"eu é outro, eu se esconde no outro e nos outros", seja na narrativa literária garantida pela leitura da palavra escrita ou pela cinematográfica propagada predominantemente pela imagem, o dialogismo produz formas de narração e de narrativas que ordenam e configuram as identidades das personagens que compõem o filme ou a obra literária.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica realizada para o desenvolvimento da pesquisa buscou o aprofundamento dos diálogos implícitos, das citações, das "transcriações" realizadas a partir da utilização dos textos literários que nunca deixaram de cruzar o espaço das relações entre a literatura e o cinema. O estudo da confluência entre esses dois campos, privilegiado neste trabalho, volta-se para a análise da utilização da montagem guiada pela expressividade, pelo "jogo de detalhes justapostos" que fornecem ao cinema "um laconismo máximo para a representação visual de conceitos abstratos" (EISENSTEIN, 1929, p. 163).

Em *O Homem que Copiava,* os traços poéticos também são mantidos pelo caráter híbrido das linguagens articuladas no decorrer da narrativa fílmica. A hibridização das linguagens oriundas das histórias em quadrinhos, das animações ou dos textos publicitários, assim como a utilização do pastiche e das citações das obras literárias, sugerem uma irônica crítica pós-moderna refletida pelo caráter intertextual apresentado na narrativa fílmica. Essa hibridização aquece a discussão da relação crítica dessas narrativas com o "mundo" do discurso, sem que deixemos de apontar para a condição de produção da obra, assim como para a significação que elas assumem no atual sistema cultural.

O contato dos espectadores com os objetos culturais vindos de diversas localidades globais marca a ruptura sofrida pelo processo de formação identitária do sujeito, que passa a ser constituído de forma fragmentada, coincidindo com o próprio traço estrutural dos processos globalizadores. A presença das citações no filme coloca em movimento a possibilidade da ativação do sentido e da ressignificação do discurso engendrado pela cultura dominante.

Analisaremos também as formas discursivas encontradas no desenvolvimento do diálogo tensivo estabelecido entre o campo literário e cinematográfico, através de algumas cenas do filme *O Homem que Copiava* que, se deslocando dos limites da adaptação literária,

mantém a ligação com a literatura a partir das citações e evocações de outras linguagens artísticas para compor a sua narrativa fílmica. Nesse sentido, a análise se deterá na abordagem das técnicas utilizadas na composição dessas narrativas, nas quais estarão em evidência a discussão do conceito de intertextualidade.

Um outro aspecto abordado neste artigo refere-se ao caráter interdiscursivo possibilitado pela utilização da linguagem verbal e não-verbal, no qual a interpretação do discurso, a inscrição não-verbal, através da projeção da imagem, colaboram para proclamar a atividade interdiscursiva, atentando para as diferenças dessa atividade produzida pela literatura e pelo cinema. A leitura do filme, enquanto um texto formado pelos cruzamentos e intersecções com outros textos, outras linguagens e expressões artísticas, garante o caráter interdiscursivo considerado na "decodificação" da narrativa fílmica e das relações transtextuais sugeridas por Genette, como a hipertextualidade presente no filme através do *hipotexto A vida: modo de usar*, do escritor francês Georges Perec e o *hipertexto* em questão.

A escolha do hipotexto de Perec (1991) foi realizada pela aproximação entre as regras de composição da narrativa literária do romance *A vida: modo de usar* com a narrativa fílmica do diretor Jorge Furtado. Os cruzamentos das histórias dentro do romance, a composição da narrativa associada à configuração dos jogos de armar, articulados quando o escritor ou cineasta constrói a narrativa, garantindo os espaços de rasuras que elas engendram, permitem ao leitor/espectador o preenchimento desses espaços através do reconhecimento de determinados códigos que compõem a lógica da narrativa apresentada no texto final. Este livro é considerado pela crítica como o mais importante das obras do autor, como afirma Ítalo Calvino (1990), *Creio que este livro, publicado em Paris em 1978, quatro anos antes da morte prematura do autor, aos 46 anos seja o último verdadeiro acontecimento na história do romance* (CALVINO,1990, p. 38).

Georges Perec e Ítalo Calvino faziam parte do *OuLipo (OUvroir de LIttérature POtencielle)*, grupo de literatura experimental formado por escritores e matemáticos que, tendo como mestre Raymond Queneau, procuravam estabelecer regras para a efetivação de suas produções literárias.

Os diálogos entre *A vida: modo de usar* e *O Homem que Copiava* realizados aqui, debruçam-se sobre os aspectos estruturais da composição da narrativa, mas não deixam de estabelecer uma certa relação com as semelhanças sócio-culturais descritas pela narrativa literária e fílmica que se encontram marcadas pela própria descrição dos personagens que

têm suas identidades orientadas pela condição de apropriação dos bens materiais simbólicos na sociedade de consumo em que as obras são contextualizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vemos que, de fato, isto não se limita apenas ao diálogo de uma obra de arte que inclui outras obras de arte do mesmo estatuto, o texto literário dialogando com outras obras literárias, o filme com outras películas e etc. Os analistas semióticos que conduzem a noção de intertextualidade para além de concepção filológica de "influência", como Robert Stam (2003), reafirmam a significância do conceito de intertextualidade desenvolvido por Julia Kristeva na década de 60, chamando atenção para o aspecto de que este conceito, além de não estar redutível às discussões sobre fonte e influência:

> (...) a intertextualidade não se limita a um único meio; ela autoriza relações dialógicas com outros meios e artes, tanto populares como eruditos.
>
> A intertextualidade é um conceito teórico valioso, na medida em que relaciona o texto individual particularmente a outros sistemas de representação, e não a um mero e amorfo "contexto". Até mesmo para discutir a relação de uma obra com suas circunstâncias históricas, devemos situar o texto no interior do seu intertexto, para então relacionar tanto o texto como o intertexto a outros sistemas e séries que constituem o seu contexto. (STAM, 2003, p. 227).

Concordando com a noção de intertextualidade retomada por Stam, vemos ainda que a análise comparativa entre o filme *O homem que copiava* e algumas obras literárias com as quais ele mantém um diálogo interdiscursivo, também percebemos o caráter "transtextual" proposto por Gerard Genette (apud. STAM, 2003, p. 231), pois verifica-se que os cinco tipos de relações transtextuais propostas por Genette encontram-se presentes na narrativa fílmica em foco.

Quando a citação do poema Shakespeniano "invade a tela" ou quando ocorre a alusão ao filme "Teixeirinha a 7 provas" (1972, Milton Barragan) acontece o primeiro tipo de relação transtextual colocada por Genette, através das citações, plágios ou alusões a outros textos; o segundo , a "paratextualidade" pode ser percebido nos pôsteres de pré-estréias do filme ou na capa do DVD através da seguinte afirmativa inscrita no cartaz do filme: "A vida é original. O resto é copia". Como afirma Genette, a "paratextualidade" diz respeito à relação no interior da totalidade da obra literária, entre o texto propriamente dito e seu "paratexto", isto é, às

mensagens e comentários acessórios que se põem a cercar o texto (STAM, 2003. p. 232). O paratexto referido coloca em questão a própria noção de cópia e "originalidade" instaurada pela narrativa fílmica analisada, de modo que a vida é o tempo inteiro simulada a partir do olhar do outro.

É preciso considerarmos que, em alguns momentos, os trechos selecionados na narrativa do filme, para exemplificar uma tipologia da transtextualidade, podem também estar inclusos em outra tipologia, não apresentando, portanto, uma delimitação rígida, uma fixidez conceitual que aprisione o fragmento discursivo em apenas um tipo de relação transtextual.

A "metatextualidade", considerada como o terceiro tipo de transtextualidade proposto por Genette, pode ser percebida no filme através de diversas cenas, entre elas, a que André descreve a rotina alienante do cotidiano da mãe em frente a TV, e da própria forma como ela se comporta diante deste aparelho. Aqui, por exemplo, a indicação desse trecho da narrativa pode também ser avaliada como uma alusão a outros filmes, ou a outros programas presentes nas imagens da TV que os personagens assistem.

Na seqüência das tipologias propostas por Genette, a "arquitextualidade", que "tem a ver com o desejo ou relutância de um texto em caracterizar-se direta ou indiretamente em seu título com um poema, ensaio, romance ou filme"(GENETTE apud STAM, 2003, p. 233), é representada na narrativa através do título *O homem que copiava,* que pode ser remetido ao título do romance *O homem que calculava*, de Malba Tahan, em que as narrativas coincidiriam na forma inusitada que os protagonistas encontram para solucionar problemas, sejam eles matemáticos ou do cotidiano de quem está situado à margem da sociedade de consumo.

Por fim, a "hipertextualidade", quinto tipo de transtextualidade de Genette, com a qual trabalharemos mais detidamente na análise do filme *O homem que copiava,* ao considerarmos as relações entre o "hipotexto" *A vida: modo de usar*, de PEREC e o "hipertexto" em questão.

O romance *A vida: modo de usar*, do escritor Georges Perec (1991), é composto por várias histórias que se cruzam no desenvolvimento da narrativa. As histórias contadas no romance, por conta dessa multiplicidade de narrativas, trazem no seu subtítulo o termo *Romances* e acontecem num prédio em que as distribuições de apartamentos por andar são determinadas pela condição social de cada morador. Na última parte do romance (dividido em 6 partes), encontramos uma planta do prédio com as divisões dos apartamentos identificados pelos nomes dos seus moradores.

Como um pequeno exemplo do que acontece nos capítulos desenvolvidos no romance, demonstraremos alguns aspectos encontrados no capitulo XLVI (p. 217), intitulado “Quartos de empregada, 7 - Senhor Jérôme”. Neste capítulo tomamos conhecimento que o Senhor Jérôme, antes de ocupar aquele modesto quarto no sétimo andar, já havia sido morador do apartamento onde mais tarde iria morar Gaspard Winckler.

> O senhor Jérôme não fora sempre aquele velho acabado e amargo em que se transformou nos últimos dez anos de sua vida. Em outubro de 1942, quando veio pela primeira vez morar na rua Simon-Crubellier – não ainda neste quarto de empregada mas no apartamento que Gaspard Winckler iria mais tarde ocupar −, era um jovem professor de história, de grande competência, confiante em si, cheio de entusiasmo e de projetos. (PEREC, 1991, p. 218).

Ainda neste capítulo somos informados de que, após defender a sua tese com grande êxito, Senhor Jérôme foi nomeado adido cultural em Lahone, mudando-se de Paris, e ficando ausente durante uns três anos, período em que uma moradora do prédio ouviu falar em seu nome na época da Frente Popular, assinando vários manifestos ou apelos provenientes do Comitê de Vigilância dos Intelectuais Antifascistas. E algum tempo depois, de volta à mesma rua e ao mesmo prédio, encontra-se em condições precárias, passando a ocupar o quarto no sétimo andar, sem nunca ter comentado com alguém o que lhe acontecera.O próximo capítulo já conta a história de outro morador: Dr. Rinteville.

A narrativa de Perec permite-nos uma observação detalhada do cotidiano e do comportamento. As escadas do prédio indicam os aspectos sociológicos característicos da sociedade burguesa, além de metaforizar no romance o formato piramidal de uma sociedade estruturada em classes.

Não nos interessa aqui fazermos uma análise dos capítulos do livro de Perec, mas de verificarmos como a sua estrutura, a forma de narrar fragmentária e as manipulações dos capítulos em que várias histórias se cruzam, acabam assumindo características específicas dos jogos de armar e, consequentemente, estabelecendo o diálogo com a narrativa fílmica analisada.

O corte entre as narrativas, a estrutura fragmentária do romance promovem uma aproximação da narrativa literária com as técnicas utilizadas pelo cinema. “Como afirma Vinicius Fernando de F. Meira (1999), no romance de Perec, La vie mode d’emploi, são encontradas técnicas como a montagem (própria do cinema) e a colagem (artes plástica)”. O

autor também avalia que Perec, ao usar estruturas matemáticas (entre elas os sistemas combinatórios) vincula a sua escrita à prática da Literatura Potencial Oulipo:

> cadernos de alusões, citações, detalhes, charges precedem a construção do romance e evidenciam um dialogismo subjacente a toda escritura. O texto compreende citações e alusões "parfois légérement modifiées" de Jorge Luis Borges, Ítalo Calvino, Aghata Christie, Gustave Flaubert, James Joyce, Franz Kafka, Malcolm Lowry, Herman Melville, Georges Perec, Marcel Proust, Raymond Queneau, François Rabelais, Stendhal, Laurence Sterne, Jules Verne...todos eles mais ou menos romancistas, combinados em duas das 42 listas de elementos que compõem cada capítulo do livro. (MEIRA, 1999, p. 112).

Na construção de um romance polifônico, em que ouvimos várias vozes sendo projetadas por um narrador onisciente, identificamos o princípio de amostragem da "multiplicidade potencial do narrável" indicado por Calvino (1990) nas *Seis propostas para o próximo milênio*. No capítulo "multiplicidade", Calvino cita *A vida: modo de usar* como um "hiper-romance", por ser um romance muito longo, mas construído com muitas histórias que se cruzam e que fundam um diferencial na história do romance por trazer a novidade do estilo literário.

> O puzzle dá ao romance o tema do enredo e o modelo formal. Outro modelo é o corte de um prédio tipicamente parisiense, onde se desenrola toda ação, um capítulo para cada quarto, cinco andares de apartamentos dos quais se enumeram os móveis e os adornos e são mencionadas as transferências de propriedade e a vida de seus moradores, bem como de seus ascendentes e descendentes. O esquema do edifício apresenta-se como um "biquadrado" de dez quadrados por dez: um tabuleiro de xadrez em que Perec passa de uma casa a outra (ou seja, de quarto em quarto, ou de capítulo em capítulo) utilizando o movimento do cavalo segundo uma certa ordem que lhe permite ocupar sucessivamente todas as casas. (Teremos então cem capítulos? Não, mas noventa e nove, porque esse livro ultrapassa o acabado deixa intencionalmente uma pequena saída para o inacabado). (CALVINO, 1990, p. 135).

A aparência com a estrutura dos jogos de armar é o que mais aproxima as narrativas em questão. O "hipotexto" de Perec está introduzido no "hipertexto" de Jorge Furtado não apenas através da manipulação da imagem da capa do livro, sendo fotocopiada por André em cena que recorda um dia marcante de sua infância, mas na própria elaboração da

narrativa fílmica, que vai sendo estruturada seguindo alguns aspectos da teoria do jogo proposta por Johan Huzinga:

> (...) Procuraremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida.(HUI ZINGA, 2005. p. 7).

Ao aproximar a experiência do jogo às funções culturais exercidas pelo indivíduo numa sociedade, o autor não quer afirmar que primeiro há o jogo e que este se transformará em cultura, mas que há um caráter lúdico em toda atividade cultural. Huizinga exemplifica que as atividades da caça e da própria linguagem exercida pelo homem, desde o início dos tempos, são práticas inteiramente marcadas pelo jogo. A linguagem enquanto instrumento utilizado pelo homem para comunicar, ensinar e comandar:

> (...) lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. (HUIZINGA, 2005, p. 7)

Na narrativa do romance *"O castelo dos destinos cruzados"*, de Ítalo Calvino (1991), poderíamos exprimir um outro exemplo do narrar fragmentário na composição de cada capítulo. A narrativa desenvolve-se à medida que as cartas do baralho de tarô são postas na mesa. A interpretação das cartas indica uma pluralidade de leituras, uma multiplicidade de significados. Para compreender cada carta, faz-se necessário concentrar-se na figura do sujeito que a coloca à mesa, estar atento à realização de seus gestos, pois o deslocamento de seu olhar pode indicar outras leituras, desconstruindo toda a interpretação formulada. A última carta mostrada por um personagem pode incitar a narrativa da história de um outro sujeito. No cruzamento dessas narrativas vemos que as cartas do tarô utilizadas nas histórias narradas anteriormente, muitas vezes repetem-se, como os fragmentos de vidas que passam a ser relatados como se as peças de um quebra-cabeças incompleto precisassem ser unidas, coladas, numa espécie de organização do caos, para logo em seguida desorganizarem-se novamente. Nesse jogo, em que as coisas vão sendo designadas através da linguagem

escrita, sentimos o espírito saltar entre "a matéria e as coisas pensadas" e entre os saltos inúmeras vezes somos surpreendidos pelo caráter fragmentário que nos constitui numa sociedade em que o mundo nos pensa, o objeto nos pensa: "somos apenas fragmentos, mas, ao mesmo tempo, desempenhamos um papel essencial, o de estarmos aí, de nos determos na luz, no pensamento" (BAUDRILLARD, 2003, p. 133).

O interesse nessa forma de "representação" do fragmentário, através da análise dos planos e cortes rápidos presentes na narrativa fílmica analisada, leva-nos a um grande quebra- cabeças de imagens, citações e significados estruturados pela óptica que organiza os jogos de armar conhecidos como puzzle, informam sobre a vida do protagonista, mas que poderia ser pensada como uma possível forma de refletir sobre a própria relação do sujeito contemporâneo na atual sociedade de consumo.

No filme analisado, vemos que as cenas que informam sobre a vida do protagonista são narradas em várias seqüências como espécies de monoblocos expostos anacronicamente, que através da produção de uma multiplicidade de cenas e linguagens são narradas ora através da projeção da linguagem do desenho animado, usado para narrar cenas trágicas ocorridas na infância (na fase escolar), ora da utilização das histórias em quadrinhos para evidenciar os planos, sonhos e desejos para o futuro.

Independente da linguagem utilizada, um outro aspecto que chama a atenção na narrativa é a forma como as disjunções estão sempre dispostas, aguardando para serem montadas pelo espectador atento. Em *O homem que copiava,* uma série de cenas vão representar essa disjunção de forma disfarçada, e, somente na última cena do filme, vamos ser conscientizados, pela personagem Sílvia, de que toda a trama desenvolvida realmente não passava de uma armação: de um jogo no qual a personagem manipulava todas as peças que iriam se encaixar posteriormente. Sílvia agia como o construtor do puzzle, que ao moldar as peças de madeira já sabia em primeira mão aonde elas iriam se encaixar.

No preâmbulo do romance *A vida: modo de usar*, Perec começa por tecer algumas considerações a respeito da arte do puzzle, afirmando que a arte do puzzle começa com os puzzles de madeira cortados à mão, quando a pessoa que os fabrica se propõe apresentar a si mesma todas as questões que o jogador deverá resolver. "Quando, em vez de deixar o acaso enredar as pistas, decide interferir pessoalmente para criar a astúcia, o ardil, a ilusão, de maneira premeditada" (PEREC, 1991, p. 15).

Para o autor, a única coisa que conta nesse jogo é a possibilidade de relacionar uma peça a outras peças. Só quando reunidas, as peças assumirão um caráter legível, adquirirão um sentido. Como nos capítulos narrados em seu romance, que acabam trazendo no subtítulo a expressão “romances”, já que os capítulos organizados e distribuídos de forma completamente aleatória narram histórias de vida que só fazem sentido se correlacionadas às outras, como peças de um quebra-cabeça de madeira.

A vida, modo de usar aparece no filme através da cena em que André copia trechos do romance.

Independente da linguagem utilizada, um outro aspecto que chama a atenção na narrativa é a forma como as disjunções estão sempre dispostas, aguardando para serem montadas pelo espectador atento. Em *O homem que copiava*, uma série de cenas vão representar essa disjunção de forma disfarçada, e, somente na última cena do filme, vamos ser conscientizados, pela personagem Sílvia, de que toda a trama desenvolvida realmente não passava de uma armação: de um jogo no qual a personagem manipulava todas as peças que iriam se encaixar posteriormente. Sílvia agia como o construtor do puzzle, que ao moldar as peças de madeira já sabia em primeira mão aonde elas iriam se encaixar.

No preâmbulo do romance *A vida: modo de usar*, Perec começa por tecer algumas considerações a respeito da arte do puzzle, afirmando que a arte do puzzle começa com os puzzles de madeira cortados à mão, quando a pessoa que os fabrica se propõe apresentar a si mesma todas as questões que o jogador deverá resolver. “Quando, em vez de deixar o acaso enredar as pistas, decide interferir pessoalmente para criar a astúcia, o ardil, a ilusão, de maneira premeditada” (PEREC, 1991, p. 15).

Para o autor, a única coisa que conta nesse jogo é a possibilidade de relacionar uma peça a outras peças. Só quando reunidas, as peças assumirão um caráter legível, adquirirão um sentido. Como nos capítulos narrados em seu romance, que acabam trazendo no subtítulo a expressão “romances”, já que os capítulos organizados e distribuídos de forma completamente aleatória narram histórias de vida que só fazem sentido se correlacionadas às outras, como peças de um quebra-cabeça de madeira.

A vida, modo de usar aparece no filme através da cena em que André copia trechos do romance.



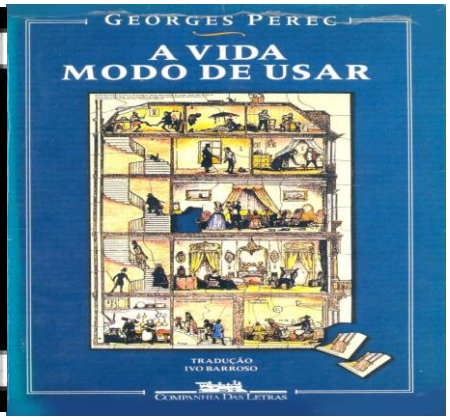


Figura 3: Capa do livro de Georges Perec. Figura 4: O quebra-cabeça da narrativa: A imagem do jogo de armar.

Uma análise da capa do livro de Perec permite-nos verificar que há intenção de antecipar a forma e o enredo do romance através da visualização da figura do prédio entrecortado, deixando à mostra a junção das peças do puzzle, que, unidas, representam o cenário onde acontece a narrativa.

Mas Perec, no preâmbulo do romance, já adverte o leitor para o caráter de falsificação presente na arte do puzzle:

> A arte do puzzle começa com os puzzles de madeira cortados à mão, (...) o espaço organizado, coerente, estruturado, significativo, do quadro será cortado não apenas em elementos inertes, amorfos, pobres de significados e informação, mas também em elementos falsificados, portadores de informações falsas: dois fragmentos de cornijas que se encaixam perfeitamente, embora na verdade pertençam a duas porções bastante distintas do teto; a fivela do cinturão de um uniforme que acaba sendo afinal a braçadeira que envolve a base de um tocheiro; várias peças cortadas de maneira quase idênticas que pertencem, umas, a uma laranja-anã que está colocada sobre a console da lareira e, outras, a seu reflexo um pouco esmaecido num espelho são exemplos clássicos das ciladas que encontram os cultores do gênero. (PEREC. 1991, p. 19)

É a partir dessa estrutura proposta pelos jogos de armar (puzzles), pelo seu caráter falsificador, que podemos perceber tanto no livro como no filme, o caráter de uma narrativa monológica que pode ser desconstruída pela própria perspectiva da disposição das narrativas, aquilo que aparentemente parecia ser produzido por uma única pessoa, na verdade, contava com a multiplicidade de vozes e pensamentos que conduziam às histórias de vidas narradas.

Quando a personagem Sílvia, nas últimas seqüências mostradas do filme, faz a junção das cenas que foram omitidas aos espectadores no decorrer da narrativa, ela mostra como a verdade última de um jogo de quebra-cabeça nunca se constrói num ato solitário.

Sobre essa teoria dos jogos de armar Perec dizia que:

> (...)apesar das aparências não se trata de um jogo solitário todo gesto que faz o armador de puzzles, o construtor já o fez antes dele; toda peça que toma e retoma, examina, acaricia, toda combinação que tenta e volta a tentar, toda hesitação, toda intuição, toda esperança, todo esmorecimento foram decididos, calculados, estudados pelo outro. (PEREC, 1991, p. 15)



Sequência 01: Abrindo o jogo

Cena – Sílvia (voz-off):

Meu nome é Sílvia
Maria. Mas o Maria
eu não uso.

O senhor não me conhece, mas talvez se lembre da minha mãe. O nome dela era Thelma, com “h” mesmo.

Ela morava no edifício Santa Cecília.

Minha mãe me disse uma vez que Sílvia vinha de selva... e que eu era que nem um bicho,

vivia me escondendo.

Eu vivia me escondendo mesmo, até conhecer o André. A primeira vez que eu vi o André...

Ele estava me espiando na janela do quarto dele.

Achei que estivesse me espiando, mas não tinha certeza. Fui até a sala no escuro e vi que ele estava de binóculo, Olhando para o meu quarto.

Voltei para o quarto...

(...)

Passei a almoçar perto do trabalho dele, para ele poder me seguir até o restaurante.

Deu certo.

O senhor pode achar estranho eu estar lhe contando tudo isso. A minha mãe me falava muito do senhor.

(...)

Minha mãe sempre me disse que o senhor era um artista.

Se ela estava certa, acho que o senhor vai entender minha carta



Sequência 02: A junção das peças que faltavam.

E a narrativa fílmica que vinha sendo contada pelo protagonista André, tem seu desfecho completamente preenchido pela narrativa de Sílvia (voz-off), quando ao findar a junção de peças das cenas do filme, ela faz a seguinte observação: “A vida é um quebra-cabeça, quando a gente conta, ela passa a ter mais sentido”.

Esta frase consegue apresentar em tese o que a narrativa fílmica engendra: a síntese que a constrói, a sua forma e o sentido da obra inacabada. Da obra que permite e pede para ser prosseguida, engendrando a condição básica para a realização do diálogo intertextual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma pesquisa interdisciplinar que leve em consideração os fundamentos ideológicos e também estéticos que atravessam o sistema cultural contemporâneo, questionando a estrutura paradoxal da arte na contemporaneidade, levou-nos à escolha do filme comercial *O Homem que Copiava*, do diretor Jorge Furtado. Esta narrativa fílmica, por apresentar uma natureza híbrida, polifônica, descentrada, permitiu-nos a prática da análise produzida pela atividade intertextual presente hoje na maioria das expressões artísticas culturais, sejam elas teatrais, literárias, pictóricas ou cinematográficas. O intertexto, como diz Derrida em *La Dissémination*, é uma espécie de metáfora que

procura descobrir as malhas ou os fios do texto apreendido em seu traçado nos diversos momentos da análise.

Em *O Homem que Copiava* buscamos puxar os fios das citações, evocações, alusões de outros textos que teceram as malhas da narrativa e encenaram o espaço conflituoso da atual construção identitária do sujeito a partir do contato com os objetos culturais artísticos contemporâneos. Neste sentido, o fragmentarismo produzido pelas técnicas de montagem utilizadas na composição da narrativa fílmica confunde-se com o próprio caráter fragmentário do pensar e agir do protagonista.

Os diálogos entre os textos literários e cinematográficos têm sido ampliados constantemente, as pesquisas na área têm recebido um novo fôlego a partir da intervenção dos estudos culturais, o que nem sempre nos facilita a discussão sobre o corpus pesquisado. A crítica cultural pós-moderna , pela sua própria estrutura paradoxal, permite-nos interpretações contraditórias, que em relação às normas artísticas podem, ao mesmo tempo, subverter ou inserir normas predominantes. Para Linda Hutcheon "(...)elas são ao mesmo tempo críticas e cúmplices, estão dentro e fora dos discursos dominantes da sociedade (1991, p. 279).

O objeto escolhido não deixou de apresentar essas características e dificuldades encontradas no desenvolvimento da crítica cultural contemporânea. Aliás, sem elas, e sem as rasuras apresentadas pelo objeto, não teria sido possível puxar-lhes os fios nem tecer estas malhas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1987.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: Lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma introdução.** Tradução Waltensir Dutra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão.** Tradução de Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. UFMG: Faculdade de Letras, 2005

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elementos da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KRISTEVA, J.**Introdução à Semianálise**. São Paulo: Perspectiva,1974

MACIEL, Maria Esther. **A memória das coisas: ensaios de literatura, cinema e artes plásticas.** Rio de janeiro: Lamparina editora, 2004.

MEIRA, Vinicius Fernando de Farias. **La vie mode d' emploi, de Georges Perec: quatro possíveis modos de interrogação**. 1999. Dissertação de Mestrado-USP, São Paulo.

MOREIRA, Osmar. **Folhas Venenosas do discurso.** Salvador: Editora Quarteto, 2002.

PEREC, Georges**. A vida: modo de usar: romances.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução de Fernando Mascarello. São Paulo: Papirus, 2003.

COPIAVA, O Homem que. Direção: Jorge Furtado. Produção: Nora Goulart e Luciana Tomasa. Intérpretes: Lázaro Ramos; Leandra Leal; Pedro Cardoso; Luana Piovani e outros. Roteiro: Jorge Furtado. Música: Léo Henkin. Porto Alegre: Columbia Vídeo, c. 2003. 1 DVD (103 min), Dolby, colorido. Produzido por Columbia DVD Vídeo.

UM BREVE ESTUDO DE REVISÃO DAS PESQUISAS COM EGRESSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO BRASIL[1]

Gerson dos Santos Farias [2]
Patrícia Sandalo Pereira [3]

RESUMO

O cenário da formação de professores está em movimento, perpassando diversas cenas, contextos e realidades. Neste sentido, a formação de professores tem sido influenciada por determinantes históricos, sociais e culturais. Com base nisso, iremos aqui problematizar tais cenários formativos. Dentro dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo realizar um estudo de revisão das pesquisas acadêmicas (teses e dissertações), que tenham como foco a formação de professores, mais especificamente, estudos com egressos dos cursos de licenciatura em Matemática. Para isso, metodologicamente, optamos pelo estudo de revisão, com ênfase no mapeamento. Inicialmente, para a composição do *corpus*, fizemos uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo, como critério de seleção, a seguinte palavra-chave: Egressos Licenciatura em Matemática. Encontramos 88 trabalhos distribuídos nas regiões do Brasil. A partir desses dados, realizamos um filtro quanto aos assuntos mais abordados nas pesquisas acadêmicas, revelando a formação de professores como foco. Como resultados, podemos destacar que a modalidade de mestrado acadêmico tem liderado as pesquisas e o maior aglomerado concentra-se no estado de São Paulo. Quanto ao ano de defesa, podemos ressaltar o significativo aumento de pesquisas com egressos, a partir de 2012.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Matemática, Perfil do Egresso.

INTRODUÇÃO

No atual cenário da Educação Brasileira, a formação de professores tem sido apontada como elemento disparador de discussões acerca da qualidade do ensino no âmbito nacional, federal e municipal. Aqui, portanto, iremos problematizar a formação de professores, com o intuito de construir cenários formativos.

Assim, iniciamos com uma breve discussão sobre os professores em formação, com o propósito de provocar reflexões acerca de sua importância na formação cidadã, ou seja, sua relevância durante o processo de construção social, histórica e cultural.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - Brasil, gersonfarias14@hotmail.com
[3] Doutora em Educação Matemática. Diretora e Docente do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - Brasil, sandalo.patricia13@gmail.com

Partimos do pressuposto que a formação de professores é um espaço em constante movimento, caracterizado por construir, significar e transformar saberes; é um mergulho tocante às relações do homem. De fato, a função docente exerce um papel relevante no desenvolvimento da sociedade e os processos de formação são atravessados por inúmeros aspectos.

Gatti (2020) aponta em "Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação" que, apesar de não ser de hoje o que estamos enfrentando, ainda é difícil oferecer uma formação consistente para os professores. Além disso, falta-lhes recursos suficientes que proporcionem condições de trabalho e remuneração adequadas. Segundo a autora, essas são as marcas persistentes na trajetória dos professores no Brasil, o que sinaliza uma desvalorização da profissão docente e, consequentemente, uma desestabilização da função docente.

Seguindo a trajetória dos professores no Brasil, Charlot (2016) salienta que até a década de 50 do século XX, a escola estava essencialmente preocupada com a alfabetização e a transmissão de conhecimentos. Nesse período, o professor sabe qual é a sua função social e exerce seu trabalho de forma definida e estável. Ainda com base no autor, vale destacar a mudança ocorrida a partir dos anos 60 e 70 do século XX, pois o acesso de alunos de diferentes camadas sociais gera uma tensão social. Parte dessa tensão, para o autor, recai sobre a formação de professores. Com cenários diferentes, mas com cenas similares, podemos constatar que, hoje em dia, "o professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos" (CHARLOT, 2016, p. 47).

Ao nos referirmos ao sucesso e ao fracasso escolar, precisamos levar em consideração as múltiplas faces pelas quais se envolve o processo educativo, em razão das ações do sujeito professor colaborarem com o processo de escolarização, todavia, essas ações não são as únicas. Por esse processo atravessam a família, o Estado, a comunidade escolar, entre outras. Por isso, Garcia (2010) sugere pensar as ações do sujeito professor como uma tarefa complexa, ou seja, apresentando inúmeras variações do ponto de vista das múltiplas interpretações em relação à formação de professores, sendo ela interpretada e compreendida pelos autores como um processo variante e inconcluso.

Ainda sobre influência de Garcia (2010), podemos apontar a escola como sendo o ambiente de atuação do professor, constituído por uma realidade social intrincada e composta por uma multiplicidade de atores sociais de contextos plurais.

O contexto social no qual o professor está inserido é um dos determinantes para a sua formação, pois, no decorrer de sua trajetória, ele sofre inúmeras afetações, muitas vezes de seus professores do passado, ou até mesmo do meio social, proporcionando modelos a serem, ou não, reproduzidos durante a atuação docente. Assim, podemos afirmar que os modelos estabelecidos ao longo da sua trajetória poderão influenciar na construção identitária do professor, podendo reproduzir tais práticas no exercício da profissão docente.

Por esse ângulo, o campo de pesquisa da formação de professores é compreendido por Garcia (1999, p. 26) como:

> [...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências da aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Como o autor destaca, o campo da formação estuda os processos pelos quais os professores em formação ou em exercício são submetidos individual ou coletivamente, uma vez que o processo de construção da identidade docente envolve a formação pessoal e profissional, conforme assinala Nóvoa (1992, p. 25):

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Dessa maneira, a formação do professor deve ser construída ao longo da atividade docente, na qual o professor possua autonomia crítica reflexiva sobre suas ações, requerendo produção de saberes e trocas de experiências, em virtude de estar em um processo formativo contínuo de aprendizagem.

Acerca disso, com enfoque na formação do professor de Matemática, as "pesquisas vêm evidenciando a necessidade de que, em programas de formação, os conteúdos matemáticos sejam visitados e revisitados, mas é necessário pensar sob que olhar isso deveria acontecer" (NACARATO; PAIVA, 2008, p. 14). Neste sentido, diversos cursos de licenciatura em Matemática têm voltado seus olhares para as

especificidades, as quais permeiam o processo formativo dos discentes, com enfoque na articulação entre teoria e prática.

Para contribuir com essa discussão, Gatti e Nunes (2009) revelam que a distribuição dos conteúdos da formação do professor de Matemática, nos cursos de licenciatura, não se dá de maneira semelhante entre os cursos existentes no país, havendo, seus nos currículos, a priorização de algumas áreas em detrimento das outras.

Com base nessas evidências dos cursos de licenciatura em Matemática e no ligeiro aumento do número de pesquisas relacionadas à formação de professores de Matemática, o nosso trabalho tem como objetivo realizar um estudo de revisão das pesquisas acadêmicas, que tenham como foco a formação de professores, mais especificamente, um mapeamento dos estudos com egressos dos cursos de licenciatura.

Contudo, inicialmente, faz-se necessário investigar as orientações formativas dos cursos de licenciatura em Matemática, que se subordinam à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores e às Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Matemática – Licenciatura e Bacharelado.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Formação de Professores para a Educação Básica

Em busca de compreender a formação de professores como elemento chave para uma educação de qualidade, faremos uma breve apresentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; seguidos de um olhar sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores à procura de perceber os princípios da formação inicial e continuada; e, por fim, com o intuito de interpretar as orientações formativas para os cursos de licenciatura em Matemática, analisaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática - Licenciatura e Bacharelado.

As indicações para a qualidade da formação de professores instituídas na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), exigindo das instituições de ensino superior revisão de suas propostas formativas na busca por uma educação de qualidade.

O art. 1º faz destaque à educação como área de abrangência dos 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). Assim, torna-se necessário considerar o contexto no qual a escola e a universidade estão inseridas, bem como as exigências para o mundo do trabalho. A educação como um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Nessa direção, para a garantia de um ensino de qualidade, é fundamental levar em consideração alguns aspectos, dentre eles, a formação do professor. Nesse processo, tanto a formação dos profissionais – de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades – quanto os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terão, como fundamentos, "a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho" e a "associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço" (BRASIL, 1996).

Os dois fundamentos apresentados pela LDB apontam para a necessidade de articulação entre teoria e prática, não devendo ser expressas na atividade docente como pólos separados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: Orientações e práticas formativas

Partindo dessa exigência da necessidade de articulação entre teoria e prática, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgaram as Diretrizes Curriculares Nacionais[4] (DCN) para os cursos de graduação.

Vale ressaltar que as DCN são documentos compostos por orientações e normativas formuladas pelo CNE, que estabelecem resoluções em diversos níveis e modalidades no Brasil.

As DCN para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica definem os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas

[4] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a, 2002b) e 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 (BRASIL, 2015).

políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação (BRASIL, 2015).

Em suma, objetivam orientar as instituições de ensino brasileiras na articulação e organização de suas propostas pedagógicas, ou seja, do Projeto Pedagógico de cada curso, visando à qualidade da educação. Ademais, o fazem quanto ao exercício do ofício da profissão docente norteada pelas dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias (BRASIL, 2015).

Dentro dessa perspectiva, as DCN para a formação de professores compreendem a formação inicial e a formação continuada de maneira diferente, respectivamente, como a preparação inicial e o desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica. Neste sentido, apontamos alguns dos princípios, em especial, o princípio V, que se conecta de maneira direta com este estudo, quando prevê "a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2015, p. 4).

Pensando nisso, o projeto de formação dos cursos de licenciatura deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior (teoria) e o sistema de educação básica (prática). Assim, a instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada deverá contemplar "em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)" (BRASIL, 2015, p. 5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Matemática e o Perfil de Egressos

Ao percorrer o caminho pensado e delineado na LDB e DCN para a formação de professores no tocante à formação de professores em Matemática, observamos que as DCN[5] para cursos de Licenciatura em Matemática estabelecem como perspectivas de aprendizagem para os egressos desse curso as seguintes competências e habilidades:

[5] Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2001).

Figura 1: Perspectivas de aprendizagem para os egressos



Fonte: (BRASIL, 2001, p. 3-4)

O documento também aponta as competências e habilidades próprias do Educador Matemático. Entretanto, as licenciaturas, de modo geral, não só a Licenciatura em Matemática, têm sido alvo de discussões que permeiam os processos formativos no que tange a aspectos com relação às disciplinas específicas e pedagógicas, às metodologias e, principalmente, ao distanciamento entre a teoria e a prática, como sinalizam Gatti e Nunes (2009). Assim, os conceitos matemáticos possuem uma série de especificidades e precisam ser contextualizados e desenvolvidos adequadamente, sendo essa habilidade deve ser favorecida na formação do professor de Matemática, ou seja, na licenciatura.

Desse modo, é preciso pôr em pauta o perfil do egresso do curso de licenciatura, ou seja, o futuro professor de Matemática. Por isso, a necessidade em realizar um estudo de revisão das pesquisas acadêmicas no campo da formação de professores de Matemática, com o intuito de mapear possíveis cenários.

METODOLOGIA

Para a execução do trabalho, realizamos um levantamento da pesquisa acadêmica em Formação de Professores de Matemática, com enfoque nos egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática, optando pelo Estudo de Revisão.

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014), os Estudos de Revisão, como o próprio nome sugere, têm, como finalidade, a realização de revisão da produção científica, permitindo "a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica, indicando tendências, recorrências e lacunas" (p. 167).

Nessa direção, analisamos a produção acadêmica e científica sobre o campo de pesquisa da formação de professores, haja vista que, para nós, pesquisadores, é um desafio tratar desse fenômeno. Dentro dessa perspectiva, as autoras colaboram afirmando que "muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos (VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014, p. 167). Pensando nisso, decidimos por um tipo de Estudo de Revisão - o mapeamento. Assim sendo,

> [...] nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.), e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

Neste sentido, ao propormos um estudo de revisão, embarcamos em um movimento investigativo que envolve as ações de levantamento e mapeamento da produção acadêmica, a fim de tentar conhecer os mais variados cenários de professores de Matemática. Contudo, como já mencionamos anteriormente, os cursos de licenciatura em Matemática passam por uma certa disparidade quanto à distribuição dos conteúdos, como é apontado por Gatti e Nunes (2009), podendo gerar uma confusão no que diz respeito à formação do professor. Apoiados nesse contexto, consideramos necessário mapear as pesquisas acadêmicas acerca da formação do professor de Matemática, tendo como foco os egressos dos cursos de licenciatura em Matemática.

Inicialmente, para a composição do *corpus*, fizemos uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo, como critério de seleção, a seguinte

palavra-chave: *Egressos Licenciatura em Matemática*. Nesse levantamento, encontramos 88 trabalhos, distribuídos em diversas regiões do Brasil.

A seguir, apresentamos o *corpus* de análise, apontando o quantitativo da distribuição de pesquisas por estado, seguida de sua classificação: mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, ano de defesa e, por fim, os assuntos mais abordados nas pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento, trazemos um panorama geral, composto por 88 trabalhos divididos por estados. Podemos observar que o estado de São Paulo concentra a maior quantidade de pesquisas e, por outro lado, a menor quantidade, que equivale a 1 (um), ou seja, uma pesquisa está localizada nos estados de Alagoas, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraíba, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição de trabalhos por estado

ESTADOS	INSTITUIÇÕES	QUANTIDADE	%
Alagoas	UFAL	1	1,14
Amazonas	UFAM (2); UEA (1); IFAM (1)	4	4,55
Ceará	UFC	3	3,41
Espírito Santo	UFES	1	1,14
Goiás	UFG (4); PUCGO (1)	5	5,70
Mato Grosso	UFMT	1	1,14
Mato Grosso do Sul	UFMS	1	1,14
Minas Gerais	UFMG (2); UFTM (2); UFV (3); UFOP (1); UFJM (1)	9	10,26
Pará	UFPA	2	2,28
Paraíba	UFPB	1	1,14
Paraná	UEL (4); UEPG (2); UTFPR (1); UNIOESTE (1)	8	9,12
Pernambuco	UFPE (2); UFRPE (1)	3	3,42
Rio Grande do Norte	UFRN	3	3,42
Rio Grande do Sul	UFRGS (3); UFPEL (3); UFN (3); UFSM (2); UNISINOS (1)	12	13,68
Santa Catarina	UFSC	3	3,42
São Paulo	UNESP (8); PUCSP (7); UFSCAR (7); UMESP (2); UNICAMP (1); UFABC (1); UNINOVE (1)	27	30,78
Sergipe	UFS	4	4,56
	TOTAL	**88**	**100,00**

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos o número de trabalhos por ano de defesa (Tabela 2), observamos que, a partir de 2012, a porcentagem de trabalhos defendidos cresceu significativamente, possivelmente, tal crescimento está associado ao aumento de cursos nos Programas de Pós-Graduação.

Tabela 2: Número de trabalhos por ano de defesa

ANO DE DEFESA	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL (M + D)	%
1982	1	---	1	1,75
2003	2	---	2	3,51
2004	1	---	1	1,75
2005	1	---	1	1,75
2006	1	---	1	1,75
2007	2	1	3	3,41
2008	---	1	1	3,23
2009	2	1	3	3,41
2010	2	2	4	4,55
2011	2	1	3	3,41
2012	5	2	7	7,95
2013	4	---	4	7,02
2014	1	---	1	1,75
2015	6	1	7	7,95
2016	5	8	13	14,77
2017	14	1	15	17,05
2018	3	8	11	12,50
2019	5	3	3	3,41
2020	---	2	2	6,45
TOTAL	**57**	**31**	**88**	**100,00**

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos concluir que essas pesquisas, principalmente a partir do ano de 2012, tiveram um crescimento relevante. No ano de 2017, temos o maior número de dissertações defendidas, totalizando 14. Nos anos de 2016 e 2018, seguem empatados, com o maior números de teses defendidas, totalizando oito em cada ano.

Outro fato que nos chamou a atenção e vale a pena destacar foi a dissertação defendida em 1982, pois, após sua defesa, foi instalada uma zona de silêncio quanto às pesquisas acadêmicas (Teses e Dissertações) que envolviam a palavra-chave: *Egressos Licenciatura em Matemática*.

Tabela 3: Números de trabalhos por modalidade/nível

NÍVEL/MODALIDADE	QUANTIDADE DE TRABALHOS	%
Mestrado acadêmico	56	63,64
Mestrado profissional	1	1,14
Doutorado	31	35,23
TOTAL	**88**	**100,00**

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 3 (três), podemos observar os números de trabalhos por modalidade, sendo que a maior parte das pesquisas refere-se às dissertações de mestrado acadêmico, totalizando 56 trabalhos (63,64 %) e há somente 1 (um) trabalho alocado ao mestrado profissional (1,14 %), já o doutorado conta com 31 trabalhos defendidos (35,23%).

Os focos de análise das pesquisas com egressos de licenciatura em Matemática foram organizados em quatro grupos, de acordo com sua incidência (Tabela 4).

Tabela 4: Números de trabalhos por grupos de assuntos

GRUPOS	ASSUNTOS	QUANTIDADE	TOTAL
Grupo 1	Formação de Professores	19	35
	Formação Inicial	5	
	Professores - Formação	5	
	Formação de Professores de Matemática	3	
	Formação Matemática	2	
	Formação Docente	1	
Grupo 2	Educação Matemática	10	14
	Educação	4	
Grupo 3	Licenciatura	4	12
	Licenciatura em Matemática	6	
	Licenciatura em Educação do Campo	2	
Grupo 4	Matemática	5	8
	Ensino de Matemática	3	

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos observar que as maiores quantidades de focos de pesquisas foram referentes à Formação do Professor, totalizando 35 no grupo 1 (um), distribuídas da seguinte maneira: formação de professores, formação inicial, professores – formação, formação de professores de Matemática, formação matemática e formação docente.

Após a pesquisa por assunto e a constituição dos grupos, optamos por analisar, brevemente, os trabalhos que compõem o assunto “formação de professores de

Matemática", por se tratar do cerne deste trabalho. Assim, nosso *corpus* passou a ser três trabalhos, de acordo com a Tabela 5 (cinco).

Tabela 5: Pesquisas que compõem o *corpus* de análises

Autor	Título	Nível	Instituição	Ano de defesa
SANTOS, Ronan Santana	As influências dos formadores sobre os licenciados em matemática do IME-UFG.	Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra)	Universidade Federal de Goiás	2009
CASTRO, Franciana Carneiro de	O trabalho do professor de matemática: a confluência da experiência profissional com a formação acadêmica.	Tese (Doutorado em Educação)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010
LIMA, Aldinete Silvino de	A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo	Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica).	Universidade Federal de Pernambuco	2018

Fonte: Dados da pesquisa

De posse dos textos completos, nessa fase, ao ler os trabalhos obtidos, procuramos destacar: a) questão de pesquisa; b) procedimentos metodológicos e c) principais resultados, direcionando o olhar para o trato com os egressos do curso de licenciatura em Matemática.

O trabalho de Lima (2018) aborda a Educação do Campo, a formação de professores de Matemática e a Educação Matemática Crítica. Frente a essa junção e tendo em vista as peculiaridades formativas do professor de Matemática para atuar no campo, foi desenvolvida a seguinte questão de pesquisa: "*Como se constitui a relação entre os conteúdos matemáticos e as dimensões política, social e cultural do campesinato na formação de professores de Matemática de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo?"* (LIMA, 2018, p. 38).

Para tanto, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos de três universidades públicas, seguidas de oito entrevistas com professores formadores e observação de aulas. De acordo com as autoras, os resultados indicam que há relação entre os conteúdos matemáticos e as dimensões política, social e cultural. As entrevistas com os professores revelaram que essa relação faz parte da formação de professores de

Matemática e que para, além disso, o diálogo, a investigação e a crítica fazem parte desse movimento (LIMA, 2018).

Já o trabalho de Santos (2009) inicia afirmando que seu tema central é a formação de professores de Matemática, com o intuito de estudar as influências que os formadores exercem sobre os egressos. *Com a seguinte questão de pesquisa: "Como se manifestam as influências dos formadores no discurso dos licenciados em Matemática e na prática profissional destes, segundo a visão de seus alunos?* " (SANTOS, 2009, p. 21).

Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores formadores do curso de licenciatura em Matemática da UFG, cinco egressos do curso e cinco alunos da Educação Básica, sendo um de cada professor. Os dados foram analisados a partir de três categorias: formação acadêmica, formação pedagógica e formação humana. De acordo com os autores, quanto à formação acadêmica, os resultados apontam para um apego dos formadores ao conteúdo matemático no que diz respeito à formação de professores. Essa característica também foi notada na fala dos professores egressos e seus respectivos alunos. Já na formação pedagógica, foram diagnosticados aspectos como metodologias de ensino, gestão de sala de aula e a relação professor-aluno, sendo essas características, de acordo com os autores, do bom professor. Por fim, a formação humana aponta para a relação entre o formador e o licenciado, saberes, histórias e respeito entre professor e aluno (SANTOS, 2009).

Finalmente, o trabalho de Castro (2010) preocupa-se com o cenário da experiência profissional e da formação acadêmica dos licenciados, tendo, como foco, o seguinte problema de pesquisa: *"Como se deu a confluência da experiência profissional com a formação acadêmica, identificando o processo de mobilização e ressignificação do trabalho docente de um grupo de professores que ensinam Matemática? "* (CASTRO, 2010, p.23).

Pensando nisso, foi escolhida a modalidade mista de análise, ou seja, quantitativa e qualitativa, sendo que, na primeira fase, participaram 43 professores-discentes, já na segunda fase, apenas oito desses sujeitos. Como resultado, as autoras apontam para um processo de reflexão, constatando que houve um processo de mobilização e ressignificação do trabalho docente (CASTRO, 2010).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre o estudo de revisão da formação do professor de Matemática, realizada a partir da análise de trabalhos da BDTD, tendo, como critério de seleção, a seguinte palavra-chave: *Egressos Licenciatura em Matemática*. Este estudo evidenciou a distribuição dos trabalhos por estado, ano de defesa e modalidade, além disso, destacou os assuntos mais abordados nas pesquisas acadêmicas.

O mapeamento contou com 88 pesquisas, sendo o maior número de pesquisas relacionadas aos egressos de Licenciaturas em Matemática concentradas no estado de São Paulo, com 27 trabalhos, representando 30,78%.

Quanto ao ano de defesa, podemos ressaltar o aumento significativo a partir de 2012, com relação aos anos anteriores.

A modalidade de mestrado acadêmico tem liderado as pesquisas, totalizando 56 trabalhos, o que representa 63,64 % do total; o mestrado profissional tem somente 1(um) trabalho, corrrespondendo a 1,14 % do total e o doutorado tem 31 trabalhos defendidos, o equivalente a 35,23% do total.

No que se refere às temáticas, foi realizado um filtro por assunto, pelo qual é possível evidenciar grupos, que se relacionam com os seguintes temas: formação de professores, formação de professores de Matemática, formação inicial, licenciatura, Educação, Educação Matemática, Matemática, dentre outros. Porém, o grupo com maior número de pesquisas apontou o foco para a formação de professores. Neste sentido, foi realizado um recorte para olharmos para pesquisas referentes ao professor de Matemática, cerne de nossa pesquisa.

Por meio dessas aproximações, foi possível perceber certa preocupação com os egressos, no que tange a sua formação acadêmica, práticas, saberes, trabalho docente, profissionalização e sua formação quanto à dimensão política, social e cultural. Nessa direção, espera-se, com esse breve estudo de revisão, um (re)olhar para o campo da formação de professores, proporcionando um ambiente favorável para problematizações acerca dos professores egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996.** Brasília. Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 01 de Agosto de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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. Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acessado em 01 de agosto de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União, Brasília*, 9 abr. 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União de 4 de março de 2002a, Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002b, Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Ensino Superior. **Resolução nº 1.302/2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. *Diário Oficial da União*, 2001.

CASTRO, F. C. de. **O trabalho do professor de matemática:** a confluência da experiência profissional com a formação acadêmica. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Cortez Editora, 2016.
GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

GATTI, B. A. *et al*. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Edições Unesco, UNESCO, Brasília, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

LIMA, A. **A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo**. 2018.

215f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação EDUMATEC, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, R. S. **As influências dos formadores sobre os licenciados em matemática do IME-UFG**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

UM OLHAR SOBRE O FAZER DOS PROFESSORES QUE ATUAM COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURAÇÁ-BA

Marcelo Silva de Souza Ribeiro [1]
Gidalva da Silva Santos [2]
Clotildes Silva Fernandes [3]

RESUMO

Este texto apresenta um estudo sobre o trabalho dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Curaçá - Bahia. Teve como objetivo conhecer, no contexto educacional das escolas do município de Curaçá-Bahia, o fazer dos professores no AEE, investigando aspectos referentes à prática pedagógica. Nesse sentido, o estudo se fundamentou nos marcos legais acerca das políticas da educação inclusiva em articulação com referências acerca da formação e prática docente (PIMENTA, 2012). Participaram da pesquisa 14 professores que atua com o AEE e dois profissionais da equipe da Secretaria de Educação. Assim, a investigação foi conduzida com base nos procedimentos metodológicos da pesquisa exploratória, tendo como instrumento um questionário o*n-line,* que foi realizado e disponibilizado pelo *google forms*. Os resultados apontam que os professores que atuam com o AEE buscam desenvolver um trabalho na perspectiva da inclusão, porém ainda enfrentam algumas barreiras dentro das escolas. Constatou-se que se faz importante repensar algumas práticas presentes e planejar propostas futuras para a área da educação inclusiva de Curaçá.

Palavras chave. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Professor.

1 INTRODUÇÃO

A educação tem sido, ao longo dos anos, cenário de relevantes discussões nas diversas áreas, sobretudo em relação ao processo de inclusão com a exigida qualidade. Afinal, não basta só inserir na escola o aluno com suas especificidades. Miranda (2009, p. 210), citado por Ribas (2019, p.149), diz que a construção de uma escola inclusiva não depende só da formação dos professores e mudanças em suas práticas educativas, mas também da eliminação de barreiras

[1] Prof. Da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Dr em Educação. E-mail: Marcelo.ribeiro@univasf.edu.br

[2] Coordenadora do Núcleo de Ações Inclusivas da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá- BA. Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNOPAR) E Libras (UNIVASF). E-mail gideduarda@gmail.com

[3] Professora do Colégio Jorge Amado da Rede Particular de Ensino de Juazeiro BA. Especialista em Serviço social com ênfase em saúde. E-mail fernandesclotildes@gmail.com

O artigo é resultado da pesquisa desenvolvida no projeto de conclusão do Curso de Pedagogia (UNIVASF).

que interferem no atendimento ao aluno. A despeito dos avanços ao acesso à educação com qualidade, é necessário um permanente questionar acerca desse direito, assim como ampliação e investimentos para ampliar o acesso à educação escolar, sobretudo em relação as pessoas com deficiência. A constante vigilância se justifica pelo fato do Brasil ser um país com enormes desigualdades, sobretudo no campo da educação. Ribas (2019, p. 50) fala sobre o que dizem as pesquisas na área de educação inclusiva no Brasil, a partir do banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A autora, constatou que o foco das produções cientificas, estão caracterizados:

> 49% abordam a inclusão de modo geral, com ênfase na Política de Educação Inclusiva e sua implantação em munícipios, estados e regiões do país; 14% abordam especificamente a inclusão de alunos com deficiência nos diferentes segmentos (educação infantil, ensino fundamental, EJA, ensino médio e superior); 12% abordam a inclusão com ênfase nos tipos específicos de deficiência e 25% abordam temas diversos, como formação docente, AEE, tecnologia assistiva.

Ao se reportar para o AEE, que significa Atendimento Educacional Especializado, constata-se que em 1945 foi criado o primeiro Atendimento Educacional especializado- AEE para às pessoas com superdotação, por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi. Para os alunos com deficiência, o AEE iniciou a partir de 1961 fundamentado na Lei nº 4.024/61 que dispõe de sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e passa ser ratificado com a Constituição Federal de 1988 no art. 208 que garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (SEESP/MEC, 2008). Com isso, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008. p. 11) traz que o atendimento educacional especializado "tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas". Afirma ainda que, as atividades desenvolvidas nesse atendimento devem ser diferentes das realizadas na sala de aula comum, com o intuito de complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes. A Resolução nº 04, 2009 que institui as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, no Art. 5º diz que o "AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns".

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo conhecer, no contexto educacional das escolas do município de Curaçá-Bahia, o fazer dos professores no Atendimento Educacional

Especializado (AEE). De modo específico, buscou identificar a formação inicial e continuada, os aspectos referentes às dificuldades em ensinar os alunos que chegam para o AEE, os motivos que levaram a, optar por atuar nas salas de recursos com o AEE e a prática pedagógica. É válido ressaltar que, embora o foco do estudo tenha sido sobre o fazer do professor que atua desde a Educação Infantil até os Anos Finais com o AEE, possibilitou também conhecer a política de inclusão do município a partir da perspectiva da Secretaria de Educação do Município de Curaçá (BA).

Este artigo circunda ideias que tratam da educação especial e inclusiva, implícitas em documentos, leis e alguns autores, que embasam este estudo, no qual discutimos no decorrer do texto. O artigo está dividido em quatro partes. Em uma primeira parte, traremos, brevemente, alguns aspectos do cenário mundial e nacional, em que discutiremos as Políticas de Educação Especial e Inclusiva, principalmente via a Política do Atendimento Educacional Especializado -AEE que, consequentemente, refletirá na prática pedagógica do professor. Ainda nessa seção, trazemos um exemplo de cenário regional, sobre perspectiva desse contexto político. Em seguida, apresentaremos a descrição metodológica do estudo. Em uma terceira parte traremos um breve panorama da Política de Educação Especial e Inclusiva do município de Curaçá Bahia, acompanhada dos resultados e discussão dessa pesquisa. Por fim, nas considerações finais sintetizaremos os relatos dos professores que atuam com o AEE no município de Curaçá.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS – AEE

A princípio é importante lembrar que "a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada, nas políticas e práticas[...] de ordem social" (MEC/SEESP, 2010, p. 10). Desta forma, fica evidente que nem todas as pessoas tinham o mesmo direito ou ainda acesso à escola, como, por exemplo, as pessoas com deficiência. Esse alijamento marcou a vida de muitas pessoas com deficiência.

A despeito desses alijamentos, alguns movimentos mundiais contribuíram para as discussões em prol de uma educação inclusiva, como a Conferência Mundial Educação para Todos, que concretizou-se na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que resultou na Declaração de Salamanca (1994), e a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Podemos citar também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, em que o Brasil é signatário e ratificou em 2008. A partir desses movimentos inicia-se o processo de

rompimento em relação a ideia de que as pessoas com deficiência não tinham o direito de aprender e de estar na escola, ou seja, os paradigmas da exclusão e da segregação passam a ser superados e um outro paradigma começa a surgir, que é o da inclusão.

Com isso, em decorrência desses movimentos e com o aporte da legislação internacional que passa a contribuir com legislação nacional, na qual, em seguida versaremos brevemente, é importante entender que o movimento para uma Educação na Perspectiva Inclusiva não é um ato isolado, e sim uma discussão global justamente porque a questão da educação tem implicações planetárias e envolve todos os seres humanos.

No contexto brasileiro, e ratificado pela Constituição Federal de 1988, no art. 205, a educação será considerada como um direito de todos, entende-se que esse "TODOS", faz referência também aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades. No seu art. 206, inciso I, prever a "igualdade de condições, de acesso, e permanência na escola". Nesse aspecto é importante destacar que o professor é parte fundamental nesse processo, sendo ele o responsável em favorecer e garantir estratégias pedagógicas que venham consolidar o ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Essa mesma Constituição enfatiza, ainda, no art. 208, que é "dever do estado", Inciso III, "oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino". Chama-nos atenção que, desde 1988, já se previa o trabalho com o AEE. Diante disso, faz se importante pensar a qualidade de acesso desses estudantes, sobretudo no que diz respeito as práticas pedagógicas dos profissionais que irão desempenhar esse trabalho. Afinal, a formação docente adequada é uma das garantias para a qualidade da oferta educacional, principalmente para os alunos que requerem serviços especializados.

Sobre a questão da formação continua do docente, Pimenta (2012,) diz que a prática mais frequente tem sido promover cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Porém esses cursos não são eficientes para modificar a prática docente. Para a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no art.2 inciso I, diz que o ensino deve visar a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, citando novamente Pimenta (2012, p. 17), o caminho a seguir é "ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise". Isso significa dizer que o caminho mais adequado seria investir na formação docente em serviço e que levasse em consideração os saberes já elaborados.

Para compreendermos melhor, Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) citado por Franco (2016. p. 7), destacam alguns aspectos que definem as particularidades do professor em sua prática

pedagógica: “sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais”. Contudo, Libâneo (2004, p. 75) adverte que, na prática, “o professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre a sua própria prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho”.

Já para Franco (2016, p. 8) diz que “é possível afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, [...] ao projeto pedagógico da escola, que acredita [...] algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada’’.

Nesse sentido, a educação no Brasil conta com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), que propõe novos olhares para as mudanças significativas e desafiadoras no contexto escolar. Essa política assegura e reafirma a importância da inclusão de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a formação de professores pensando na prática desses, como também de outros profissionais que estão inseridos na educação visando assim, a promoção da inclusão. Ainda nesse sentido, pontua a acessibilidade em todos os aspectos e a articulação intersetorial com o propósito de implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Assim, com a garantia de oferta do AEE, criou-se a Resolução CNE/CEB, Nº 04/2009 que trata das Diretrizes Operacionais do AEE. Em seu Art. 12 diz que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Para endossar essa afirmação as Diretrizes da Educação Inclusiva na Bahia (2017, p.81) diz que essa formação deve oportunizar a construção de conhecimentos voltados às práticas educacionais inclusivas [...] sobre o desenvolvimento psicossocial, linguístico, cultural e cognitivo de seus estudantes. Ainda no art. 2º afirma que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno [...] e desenvolvimento de sua aprendizagem**.** Partindo desse pressuposto, é importante compreender a participação do professor nesse processo como aquele que transforma.

E nessa relação, o atendimento educacional especializado caracteriza-se como a intervenção pedagógica que propicia [...] à aquisição de conhecimentos específicos para que o aluno possa acompanhar o currículo comum da escola regular. (Diretrizes da Educação Inclusiva na Bahia 2017, p.48). Contudo, a prática do professor contribuiu com a ação pedagógica no AEE, sendo permeada por uma intervenção que é definida de acordo com a especificidade de cada estudante, configurando-se em áreas de atendimentos, como as áreas de Comunicação/Códigos, Desenvolvimento Cognitivo, Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica,

Enriquecimento curricular, Corporeidade e Artes. (Diretrizes da Educação Inclusiva na Bahia 2017).

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, vem reforçar, no Art. 28, inciso X, a importância em aderir práticas pedagógicas inclusivas [..] para o AEE, e no inciso XI a disponibilização de profissionais. Isso denota uma preocupação com a prática do professor que irá refletir no ensino e aprendizagem dos estudantes, constituindo em avanços e possibilidades rumo a uma educação inclusiva. Para tanto, precisamos pesquisar formas [...], alicerçada no novo desafio de educar na diferença e assim fincar um dos pilares para a efetivação da inclusão educacional de todos [...] (Diretrizes da Educação Inclusiva da Bahia, 2017, p. 82).

2.1 O Olhar para as Políticas de Inclusão no Cenário Regional

A despeito de toda essa legislação, alguns estados/municípios no Brasil, na prática isso ainda não está realmente assegurado. Há, inclusive, uma variação significativa de realidades na qual aqui registramos um exemplo. Pavesi e Mainardes (2019) fazem uma análise sobre as políticas de educação especial inclusiva do estado de Alagoas com ênfase nas escolas do município de Delmiro Golveia. Assim, os autores iniciam um diálogo na discussão de três contextos: da influência, da produção de texto e o contexto da prática. Nesse sentido, concluíram que "há uma tendência no Estado de Alagoas em reproduzir/recontextualizar as políticas nacionais, resultando em políticas com baixa capacidade de articulação com a realidade, bem como com as necessidades dos sujeitos" (PAVESI; MAINARDES, 2019, p. 7).

Pavesi e Mainardes, (2019), constataram que há um distanciamento do que diz a legislação do Estado com o que se é posto na prática explicitando AEE, afirmando que esse não está sendo garantido para todos. Os mesmos afirmam que o número de alunos informado no censo diz respeito apenas aos que apresentam laudo, não correspondendo, assim, ao número real das escolas. Com isso os referidos autores, mostram que essa situação está em desacordo com a Nota Técnica nº 04/2014, MEC// SECADI / DPEE, que dispõe sobre orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. (PAVESI; MAINARDES, 2019).

Contudo, Pavesi e Mainardes (2019) verificaram que, com base na legislação, a oferta educacional torna-se inadequada. Ao que se refere a formação dos agentes é irregular e do ponto de vista da garantia do acesso aos alunos público alvo da educação especial ao ensino comum e ao AEE, essa, torna-se limitada. Assim, os autores dizem que medidas emergenciais são adotadas conforme apresentação de demandas, configurando que as políticas de Educação

Especial se dão com base no improviso. Disso decorre a necessidade de conhecer melhor essas realidades locais, muitas vezes tão diversas, nos faz refletir no sentido para que políticas possam ser mais efetivas em cada região, uma vez que, são assertivas as especificidades de modo geral.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista o propósito do estudo, que foi conhecer, no contexto educacional, o fazer dos professores que atuam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), inicialmente foi realizado um estudo em documentos e leis internacionais, nacionais e autores que tratam da Educação Especial e Inclusiva no contexto do AEE. Isso possibilitou adquirir conhecimento acerca dessa temática, em que a partir daí definiu-se o referencial teórico como também a estruturação dos questionários. Foi previsto 15 dias para realização desses, ressaltando que em cinco dias todos os participantes deram o retorno.

Assim, prosseguiu-se com a análise e discussão dos resultados. O desenvolvimento da pesquisa no geral se deu num período de 75 dias. Nesse processo tivemos algumas dificuldades, a exemplo, encontrar um estudo que tratasse diretamente sobre a prática pedagógica do professor de AEE. O que encontramos são legislações que asseguram esse atendimento.

O Atendimento Educacional Especializado- AEE se dá em 15 escolas do município de Curaçá-Bahia, onde atuam 18 professores. Desses, participaram da pesquisa 14 professores. Dos participantes da pesquisa 2 tem graduação e 12 são especialistas. Além desses professores, participaram também da pesquisa dois profissionais da equipe da Secretaria de Educação.

Assim, a investigação foi conduzida com base nos procedimentos metodológicos da pesquisa exploratória, que tem como proposta lançar um primeiro olhar sobre o fenômeno e produzir conhecimentos.

Para Gil (p. 41, 2002), a pesquisa exploratória tem como "objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, [...] é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A fim de coletar os dados e assegurar as características da pesquisa exploratória foram aplicados como instrumentos de coleta dois questionários: um questionário que foi construído com base nos objetivos da pesquisa, sendo realizada pelo *o google forms* para os 14 professores que participaram da pesquisa. O outro foi enviado via e-mail e WhatsApp para os dois participantes dos setores de Estatística e Núcleo de Ações Inclusivas-NAI, da Secretaria de Educação. Tal questionário indagou sobre a Política de Inclusão no município de Curaçá. Vale ressaltar que a escolha dos participantes e dos instrumentos que se deram na modalidade *on-*

line, foi devido o momento de pandemia em virtude da COVID-19, em que os países então enfrentando, tornando-se uma situação planetária.

Vale ressaltar a escolha dos participantes e dos instrumentos que se deram na modalidade *on-line* foi devido o momento de pandemia em virtude da COVID-19, em que os países então enfrentando, tornando-se uma situação planetária.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 18 professores do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Curaçá- BA, participaram deste estudo 14 docentes, que responderam ao questionário. Além disso, participaram dois profissionais da secretaria de educação, no qual foi obtido informações sobre a Educação Especial e Inclusiva. Sendo assim organizamos os resultados e discussão conforme objetivos desta pesquisa da seguinte forma: a princípio iremos relatar um pouco sobre as políticas de educação especial e inclusão em Curaçá. Em seguida trazemos a continuidade do estudo que de acordo com os objetivos versou sobre dois aspectos: formação/área de trabalho, e a prática docente: no atendimento educacional especializado, a relação dessa prática com o currículo e avaliação.

É válido ressaltar que, embora o foco do estudo tenha sido sobre o fazer do professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE, possibilitou conhecer a política de inclusão do município a partir da perspectiva da Secretaria de Educação de Curaçá.

4.1 As Políticas de Educação Especial e Inclusiva no município de Curaçá Bahia.

Conforme foi exposto, existe uma legislação que orienta para uma Educação Inclusiva no Brasil, mas ao mesmo tempo as realidades locais se mostram diversas. Nesse contexto, destacamos o Município de Curaçá, que está localizado ao extremo norte da Bahia, a 592 km da capital, situado na região econômica do baixo médio São Francisco. O referido munícipio tem uma área territorial de 6.476 km2, estando dividido em cinco distritos, três povoados e treze agrovilas. Faz divisa com o estado de Pernambuco e limita-se com os municípios baianos de Uauá, Jaguarari, Chorrochó, Abaré e Juazeiro. Iremos nos reportar sobre o cenário educacional desse município, onde estão inseridos estudantes com e sem deficiência dentro das escolas públicas. Ressaltamos que a escolha desse município se deu pelo fato de uma das pesquisadoras, que também é professora, residir e atuar nessa localidade.

A história da Educação Especial no município de Curaçá teve início por intermédio de uma mãe, que almejava inserir seu filho com Síndrome de Down no contexto escolar. Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, pesquisou famílias que tinham filhos com

especificidades semelhantes à do seu filho, conseguindo, então, consideravelmente um quantitativo de alunos que pudesse criar uma sala de aula com alunos com deficiência. (PME, p. 2015). Desta história surgiu, em 30 de março de 1996, a Escola Municipal Caminhos do Aprendiz, localizada na sede do município, com o intuito de atender na época pessoas com deficiência, a princípio foram matriculados 22 alunos, desses, frequentando apenas 11 em uma única turma. No decorrer desses anos vem prestando um trabalho a sociedade, pautado em acolher as diferenças, com isso o número de estudantes aumentou recebendo alunos, com e sem deficiência, trilhando assim, um caminho na perspectiva de uma educação inclusiva. (PME, p. 2015).

Assim, no decorrer dos anos subsequentes, as Políticas de Educação Especial no município passaram a seguir algumas orientações das políticas nacionais na perspectiva da inclusão, já supracitadas aqui nesse texto. A Secretaria Municipal de Educação foi ampliando a oferta da matrícula para todas as escolas que gradativamente iam surgindo alunos com deficiência. (SEDUC 2020).

A partir do ano de 2018, a Secretaria de Educação, por meio do Núcleo de Ações Inclusivas-NAI, dando continuidade a história de Inclusão no município, desencadeou uma política de trabalho, que se ancora nas legislações Internacionais, Nacionais, Estaduais e Municipais que garante e orienta uma educação para todos. Diante disso, ampliou-se o olhar, acolhendo todas as escolas do município, dentro de uma perspectiva da inclusão. Algumas ações de caráter emergencial, contínuo e pontual começaram a dar mais visibilidade, na qual versaremos brevemente sobre. Segundo informações da SEDUC- NAI (2020):

> -A intensificação e ampliação da formação continuada para professores do AEE, coordenadores pedagógicos e auxiliares de ensino que atendem alunos com deficiência ou transtorno,
>
> -Garantia de auxiliar de ensino para alunos com deficiência em todas as escolas que apresentam a necessidade,
>
> - Acessibilidade linguística, conta-se com o apoio de 2 (duas) instrutoras surdas que atuam com crianças surdas. Aqui afirma-se que a secretaria de educação entende que ainda existe uma lacuna nessa área, por falta de profissionais habilitados. Quanto a estrutura das escolas boa parte vem sendo construídas e reformadas dentro dos padrões de acessibilidade arquitetônica de acordo com desenho universal.
>
> -Articulação dos professores de AEE com os professores da sala comum, desenvolvendo um trabalho de parceria.
>
> -Ampliação da Semana de Inclusão que passou a incluir a participação de todas as escolas da rede municipal, estadual, particular e convidados das cidades circunvizinhas.

-Trabalho com o profissional da área de psicologia: Atendimentos psicológicos para alunos, palestras para professores e familiares. Considera – se ainda um trabalho tímido, porém contínuo.

-Parceria intersetorial com as secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social.

É importante ressaltar que o município tem uma grande extensão territorial, e a maioria das escolas estão centradas na zona rural que de certo modo as vezes interfere no processo dessas ações. (SEDUC - NAI 2020)

É visto que o município vem buscando dar continuidade a uma educação dentro de uma perspectiva da Inclusão, mas, compreende-se que ainda tem um longo caminho a percorrer no sentido de implementação de novas políticas em que todos que fazem educação se sintam parte, pois educar na diferença exige, sensibilidade, compromisso, perseverança e conhecimento.

De acordo com o censo escolar de 2019, a Rede Municipal de Ensino atende 269 alunos, com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Sendo esses regularmente matriculados e inseridos nas salas comum. Desses, 167 estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado- AEE, conforme explicito na tabela a seguir.

Quadro 1. Matrículas de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Censo escolar 2019.

Creche	Ed. Infantil	Anos iniciais	Anos finais	EJA	Total	AEE
2	18	149	62	38	269	167

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

Visualiza-se de acordo com o censo, que o maior número de alunos se concentra nos anos iniciais, outro fator importante é que esses alunos aparecem em todas as etapas e modalidades de ensino.

Contudo, o município conta com 15 escolas que oferecem o Atendimento Educacional Especializado. Dessas, 14 foram contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas pela política do governo federal a partir de 2009, a outra escola ainda não foi contemplada, mas, por apresentar a necessidade de oferecer o AEE, iniciou com o trabalho em 2018 com o apoio da Secretaria de Educação. 13 desses Atendimentos estão organizados nas escolas dos anos iniciais e dois nos anos finais, sendo que 10 estão localizadas na zona rural para o atendimento aos alunos do campo, inclusive, das comunidades indígenas e quilombolas e cinco na sede do município.

A tabela 2 a seguir, apresenta o quadro dos 18 professores com suas respectivas formações, que desenvolvem este trabalho dentro das escolas. Desses,16 ingressaram por concurso público para professores dos anos iniciais e finais e duas estão por contrato temporário, sendo renovado a cada ano conforme necessidade, apresentada pelas escolas.

Quadro 2: formação de professores que atuam com o AEE

Professores que possuem especialização em	Psicopedagogia	07
	Educação Especial Inclusiva	03
	Libras	02
	Atendimento Educacional Especializado	01
	Educação Ambiental	01
	Educação do Campo	01
Professores com apenas graduação em	História	02
	Pedagogia	01

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

Portanto, para 72,2% dos professores a especialização tem relação com a área em que atua, já 11,1% não faz relação e 16,6% não possui especialização, somente o título de graduação.

4.2 Formação/área de trabalho.

Nesse tópico do questionário, foram feitas cinco perguntas que estão dentro do contexto da formação e área de trabalho.

1- O que fez os professores optarem por trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado? Algumas opções foram dadas aos participantes, tendo que responder a todas, sendo assim obteve-se as seguintes respostas:

a) Quatorze virgula três por cento (14,3%) responderam que foi por falta de opção;

b) Sessenta e quatro por cento (64%) responderam que foi por se identificarem com a área e 35,7% disseram que em partes;

c) Vinte e oito virgula seis por cento (28,6%) disseram que foi por falta de profissionais na escola/município e 35,7% confirmaram que em partes;

d) Quarenta e dois virgula nove por cento (42,9%) confirmam que foi por ter formação específica na área e 7,1% afirmaram que em partes;

e) Vinte e um virgula quatro por cento (21,4%) afirmam que em partes foi por receber uma gratificação;

2- Para o professor, qual o objetivo do Atendimento Educacional Especializado?

Em respostas a essa pergunta observou-se uma diversidade de entendimentos, que parece permear nas orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução 04/2009.

Um professor respondeu que compreende o AEE tendo como objetivo complementar e suplementar. Seguindo essa linha de entendimento, três professores responderam com o olhar da atribuição do professor que é "Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras [...] considerando suas necessidades especificas". Outros responderam que:

> Tem a visão de que o Atendimento Educacional Especializado, tem como objetivo melhorar as condições de aprendizagens; É um acompanhamento especializado que busca desenvolver as habilidades dos alunos, em parceria com professores e coordenadores com o intuito de criar condições necessárias para aprendizagem desses; O aluno desenvolva as habilidades dentro da função social da escola possa acreditar que é um cidadão com os direitos e deveres; atender crianças especiais e incluir dentro da sociedade escolar; identificar e compreender barreiras que excluam a participação dos alunos; possibilitar um aprendizado igualitário para todos; o objetivo é eliminar as barreiras que obstruam o processo de escolarização dos alunos; assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais , orientando o sistema de ensino a garantir o acesso desses.

Assim, na diversidade das respostas com entendimentos diferentes sobre o real objetivo do AEE, não podemos afirmar que esses profissionais na sua prática de sala de aula não executem o trabalho como de fato prevê a Política de atendimento, é importante dizer que não estivemos *in loco* para constatar como se dá a prática desse professor.

3- Foi perguntado ao professor, qual a carga horaria de trabalho e qual o quantitativo de alunos que eles atendem?

Seis professores responderam que atuam com carga horária de 40h, atendendo entre 14 a 18 alunos. E 8 professores atuam com carga horaria de 20h atendendo entre seis e sete alunos. Ressalta-se, que não foi instigado do professor se esse quantitativo de alunos o atendimento se dá de forma individual ou em grupo conforme necessidades educacionais semelhantes.

Fazendo um elo com as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia (2017, p 89), a qual orienta para o professor de 40h, atender no máximo, 12 estudantes quando se tratar de atendimentos individuais. Vale ressaltar que não faz referência ao professor com carga horária de 20h, mas, traz a seguinte orientação:

> Para que o trabalho do professor, [.....] recomenda-se priorizar uma jornada de trabalho de 40 horas, pois esses atores, atuando em instâncias e cenários diferentes, precisam exercer suas atividades de forma integrada e colaborativa, tendo as mesmas responsabilidades de dar respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes a serem atendidos pela Educação Especial. (Diretrizes da Educação Inclusiva Bahia, p. 84)

Nesse sentido, ao fazer um paralelo com o que diz as Diretrizes da Educação Inclusiva da Bahia (2017) e com as respostas dadas pelos professores, pode-se presumir que esses, estão desenvolvendo um trabalho com os estudantes tanto individual como também em grupo de acordo as com necessidades educacionais semelhantes.

4- Quanto aos tipos de Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento que atende. A tabela 3 mostra esses resultados.

Quadro 3

Deficiência Intelectual	Deficiência Física	Paralisia Cerebral	Deficiência Auditiva	Surdez	Autismo	Sindrome Down
85,7%	50%	64%	14,3%	14,%	57,1%	50%

Aqui observa-se que a maioria dos professores atendem mais de uma deficiência e transtornos. Nos chama atenção para olharmos para a formação desses, já mencionada nesse estudo, sabemos que é praticamente impossível um profissional ter domínio de todas essas deficiências e transtornos, em tempo que são desafiados a buscar conhecimento sobre essas áreas para que assim possam desempenhar o ensino e aprendizagem daqueles que estão inseridos no contexto da escola.

5- Perguntou-se sobre a formação continuada na área em que atua. Nessa questão também puderam optar por mais de uma resposta.

Cem por cento (100%) dos professores dizem que participam das formações na área de educação inclusiva oferecida pela Secretaria de Educação do Município. E 57,1% afirmam que além de participar das formações promovidas pelo município, participam também de formações em outras instituições, com investimento próprio.

4.3 Prática Pedagógica: com o Atendimento Educacional Especializado- AEE

Para este tópico do questionário, perguntou-se quatro questões referente ao desenvolvimento do trabalho com AEE.

1- Quais as dificuldades para realizar a prática pedagógica, de acordo com os alunos atendidos?

Responderam: a dificuldade do contato com o professor da sala regular; a falta de outros profissionais como psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta, entre outros; a falta de material pedagógico e equipamentos; a resistência por parte de algumas pessoas da equipe escolar em promover a inclusão; o não comparecimento dos alunos para o atendimento; por atender um número de alunos com deficiências diferentes, requer mais estudo, pesquisa, elaboração e organização de diversos materiais pedagógicos e de acessibilidade; falta de espaço adequado; falta de apoio dos pais.

Abre-se aqui um parêntese, para alguns pontos que nos chamaram atenção. Ao identificar a formação desses professores boa parte são psicopedagogos, o que se presume que ainda sim, pontuam a necessidade de ter um profissional dessa área para fazer um trabalho específico.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o não apoio para se discutir o processo de inclusão dentro do contexto escolar, o que demonstra o professor de AEE, tendo que trabalhar isoladamente, consequentemente isso irá interferir nos resultados do ensino e aprendizagem dos alunos.

A SEDUC/NAI (2020), afirma que a Secretaria de Educação dispõe do profissional da área de Psicologia, porém, admite que ainda não é o suficiente para atender a demanda das escolas, o que significa dizer que, se faz necessário de um investimento maior para com outros profissionais organizando uma equipe multidisciplinar, para melhor atender e acompanhar os alunos em seu desenvolvimento nos aspectos, físico, cognitivo, emocional, linguístico e social.

2- Perguntou-se, participam dos planejamentos no coletivo da escola? 3-Com qual frequência? 4- Qual é o real objetivo em participar desses planejamentos?

Cem por cento (100%) dos professores afirma que sim. Desses 85,7% responderam que participam semanalmente e 7,1% participam mensalmente. Com relação ao objetivo desses planejamentos, 64,3% dizem realizar estudo com os professores da sala comum, 85,7 % para interagir com o trabalho da escola e 64,3% orientar nas atividades no dia-dia em sala de aula e contribuir com sugestões. Nesse caso visualiza-se pelas respostas que os professores têm propósitos diferentes, para cada planejamento.

4.3.3 Currículo

Para este tópico foi questionado duas perguntas.

1- Considera que o currículo da sua escola está pautado na Perspectiva de uma Educação inclusiva?

Cinquenta e sete vírgula um por cento (57,1%) disseram que sim. Justificaram dizendo: dentro do currículo é feito ajustes na perspectiva da inclusão, pois a escola como um todo, tem o compromisso pela educação de qualidade para todos. 35,7% responderam que em partes e justificaram relatando:

> É um currículo defasado, mas já estamos na fase de reescrita; os alunos não são incluídos em todas as atividades a exemplo da educação física; a escola já vem trabalhando numa perspectiva inclusiva, embora necessite de mais projetos envolvendo a família entre outros; o currículo ainda é voltado para a maioria dos estudantes sem deficiência, os alunos com necessidades especiais ainda não são devidamente reconhecidos, mas, estamos no caminho para que isso aconteça.

Para Melo (p. 1, 2019) afirma que:

> A perspectiva inclusiva defende o direito de todos os estudantes, com e sem deficiência, acessarem um mesmo currículo. Isso indica que a escola precisa de um currículo flexível, coeso na sua base, coerente com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais levando em consideração os diferentes modos de aprender presentes em sala de aula.

2- Perguntou-se. As práticas pedagógicas no AEE e sala comum, condizem com a proposta do currículo?

Cinquenta e um vírgula um por cento (51,1%) responderam que sim, justificando que as ações desenvolvidas pela escola seguem a proposta do currículo escolar. Nesse espaço existe uma relação entre professor da sala comum e o professor de AEE, essa interação busca validar o que propõe o currículo, de modo que discutem, avaliam e fazem as adaptações necessárias para cada aluno.

Quarenta e dois vírgula nove por cento (42,9%) relataram que essas práticas condizem, em partes com o currículo. Dizem que parte dos professores da sala comum, não tiveram na sua formação orientações para trabalhar com as especificidades de cada aluno e isso implica na prática desse currículo. Outro fator dito é que nem sempre é possível criar uma sintonia entre a sala regular e o AEE, afirmando não saber nesse caso se estão trabalhando de acordo com o currículo da escola. Afirmam ainda que nem tudo que está proposto no currículo a escola consegue colocar em prática.

4.3.3.3 Avaliação

Nesse tópico optamos por interrogar também duas questões.

1- Como acompanha o desenvolvimento do aluno no Atendimento Educacional Especializado? (Aspectos, cognitivo, afetivo, emocional, social e linguístico). Observa-se pelo resultado que os participantes optaram por mais de uma resposta.

Disseram que o acompanhamento se dá por meio de diagnóstico inicial e análises durante o ano, como a observação, registros, diálogo com o professor da sala regular, visita aos pais de alunos e relatórios semestrais.

2- Como contribui com o professor da sala comum a respeito de avaliar esse aluno? Nessa questão foram dadas mais de uma opção aos participantes.

Setenta e oito vírgula seis por cento (78,6%) relatam que é através de relatório com o desenvolvimento do aluno, 71,4% com orientações no planejamento coletivo e 50% com o Conselho de Classe.

Para o MEC/SEESP (2010, p.23) no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo [...] o uso da língua de sinais [...] ou tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto considera-se que o município de Curaçá- BA, vem buscando trilhar dentro de suas possibilidades, um trabalho dentro de uma perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido identificou-se a partir dos relatos dos professores e dados coletados na secretaria de educação, que as escolas estão sendo instigadas a abrir-se cada vez mais para discutir no seu espaço a temática da inclusão. Considera-se, assim, importante que essas discussões sejam potencializadas, pois um dado significativo a se olhar, são os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que aparecem em todas as etapas e modalidades de ensino, conforme mostrado nos dados do censo escolar de 2019 do município.

O estudo identificou um movimento em que o município vem avançando: a ampliação da Semana de Inclusão para todas as escolas da rede municipal, estadual, privada e convidados das cidades circunvizinhas; a inserção de coordenadores pedagógicos nas formações continuada dos professores do AEE, a ampliação da oferta de profissionais de apoio como auxiliares de ensino nas escolas para os alunos com deficiência, transtornos e instrutores de Libras; o planejamento coletivo com estudos e orientações realizado pelos professores de AEE com o professor da sala regular tendo o apoio dos coordenadores pedagógicos em boa parte das escolas; e a articulação com os setores educação, saúde, desenvolvimento social, possibilitando a realização de exames e atendimentos especializados;

Outras impressões concluídas nesse trabalho, refere-se ao quantitativo de professores para o atendimento educacional especializado e suas respectivas cargas horárias, no qual julga-se que o trabalho esteja dentro de um possível padrão quando esse for bem planejado e articulado para o atendimento individual e coletivo. Destaca-se aqui também um fator importante que é a garantia do AEE nas comunidades do campo, indígena e quilombolas.

Foi constatado que não são todos os professores que possuem a formação especifica para atuarem com o AEE, nesse sentido é importante que o município possa pensar em investir em cursos de especialização na área de educação inclusiva, dando condições a esses profissionais e possibilitando outros que se identificam a se aperfeiçoarem também.

Com relação aos tipos de deficiência e transtornos no município, pôde identificar-se que estão inseridos nas escolas mais de uma deficiência e mais de um transtorno, tendo em destaque a deficiência intelectual com um número bem acrescido, o que faz se importante pensar em formação continuada com um estudo mais aprofundado nessa área que venha contribuir com esses professores que tem esses alunos em suas salas de aula.

Além dos pontos já sinalizados aqui, essa pesquisa mostrou que por mais que o município já venha se debruçando para avançar em uma política de educação inclusiva, presume-se que ainda não está sendo suficiente ao identificar-se que: por parte de algumas escolas ainda existe a barreira da comunicação; a infrequência dos alunos no AEE; ausência de alguns materiais pedagógicos e equipamentos para as salas de recursos; professores ao afirmarem que o currículo deve ser revisto, tanto na parte escrita como a prática.

Portanto vale ressaltar que embora muitos direitos já assegurados e com avanços na educação para os alunos com e sem deficiência, compreende-se que ainda não é o suficiente para assegurar uma educação de qualidade para todos, uma vez que considera-se que a verdadeira inclusão só vai se concretizar quando todos se sentirem parte do processo.

E nesse contexto da diversidade, pesquisar sobre o fazer do professor do Atendimento Educacional Especializado em Curaçá- BA, tornou-se importante, por permitir, conhecer a realidade atual, em tempo que se faz necessário o município repensar algumas práticas presentes e planejar propostas futuras na área da educação inclusiva para o município de Curaçá- BA. Assim, afirmamos que aqui não se fecha esses estudos, o caminho continuará aberto para novas discussões.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: 07/05/2020.

BRASIL, **Lei Federal nº 13.146, de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em;< www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.> Acesso em: 30/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 08/05/2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.> Acesso em: 08/05/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:<portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. >Ace

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Disponível em:< portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.> Acesso em: 29/04/2020.

BRASIL. Secretaria do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação)**. Salvador, 2017.disponivel em: <escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educcacao-inclusiva-na-bahia.> Acesso em: 09/05/2020

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Nº 682/2015, em 23 de junho de 2015** - Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do Município de Curaçá, Estado da Bahia, e dá outras providências.

BRASIL. **Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Ações Inclusivas**. 2020. Curaçá Bahia.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira. Estud. pedagog. (on-line),** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. Editora Atlas, São Paulo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Práctica. Editora Alternativa. 5ª edição, 2004.

MELO, Maria Ivone. **Parecer acerca da Educação Especial/Educação Inclusiva nos Referenciais Curriculares** da Ade - Chapada e Regiões**.** Seabra Bahia**,** 2019.

PAVEZI Marilza, MAINARDES Jefferson. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. **Revista brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.25, n.4, p.747-764, Out.- Dez., 2019.

PIMENTA Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 edição. São Paulo, editora Cortez, 2012.

RIBAS. Geovania Fagundes. **A Política de Educação Inclusiva no Município de Itapetinga**: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola**.** Dissertação de Mestrado. Vitória da Conquista – BA, 2019.

UMA ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLANTADAS NO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS 1930-1937

Jhonathan Martins da Costa [1]

RESUMO

Este trabalho é fruto qualificado da disciplina, Educação Brasileira, ministrada pela professora Dra. Elizabeth Miranda no curso de mestrado acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Acre - UFAC. O artigo busca fazer um diálogo do objeto de estudo da dissertação de mestrado do autor com alguns autores trabalhados na disciplina supracitada, pois tratará da educação no Brasil durante a primeira passagem do governo de Getúlio Vargas, que vai de 1930 até o golpe de 1937. A intenção é justamente realizar um enfoque nas políticas educacionais que Vargas estabeleceu durante seu governo nesse período, por meio de algumas articulações e criações, para isso contemplaremos a articulação dele com Francisco Campos, ministro de seu governo que assim como ele buscava fazer do Brasil um estado nacional, forte e centralizado. Aliançaram-se com a igreja católica que voltou a ter influência na educação brasileira inclusive com a implantação do ensino religioso nas escolas deste país. Promulgaram uma reformulação do ensino secundário na qual definia cada vez mais o ensino dualista, altamente exercido neste governo. Criaram a Universidade Brasileira contemplando uma reivindicação antiga da elite deste país. Portanto, este trabalho apresenta justamente o despertar deste período tão significativo no campo educacional e ao mesmo tempo tão delicado ao trabalhar aspectos políticos e históricos ao mesmo tempo.

Palavras-chave: História da Educação, Políticas Públicas de Educação, Ensino Secundário, Universidade Brasileira.

INTRODUÇÃO

Durante o decorrer do ano de 2015 diante do grande desafio que se desenhava a frente de um recém graduado em licenciatura na área de história, venho a oportunidade de participação no processo seletivo para o programa de pós-graduação stricto sensu em educação, da Universidade Federal do Acre - UFAC.

O mestrado em educação oportunizou que cada vez mais disciplinas vinculadas a temática história da educação fossem um canal de forte atração a este discente, certamente

[1] Professro de Carreira do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. SEME/RB. Mestre pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Acre - UFAC, jhonacreano@yahoo.com.br

influenciadas pela formação de origem do mestrando, desde as disciplinas de história da educação mais regionais como história da educação na Amazônia, como geral, assim, leia-se Educação brasileira, que acabou por resultar na construção deste artigo cientifico.

De tal modo, esta escrita viabilizou um novo olhar para a década de 30 no Brasil mais centradamente para os anos de 1930 a 1937 aproximando-se do recorte temporal que estava sendo realizado para a construção da dissertação que trabalharia a história da educação no território federal do Acre, portanto, de grande valia apresentasse esta disciplina, bem como a obrigatoriedade da entrega deste artigo cientifico como atividade avaliativa de encerramento da disciplina.

Objetivasse justamente realizar um enfoque das políticas educacionais que Vargas estabeleceu durante seu governo nesse período, por meio de algumas articulações e criações, para isso contemplaremos a articulação dele com Francisco Campos, ministro de seu governo que assim como ele buscava fazer do Brasil um estado nacional, forte e centralizado. Promulgaram uma reformulação do ensino secundário na qual definia cada vez mais o ensino dualista, altamente exercido neste governo. Chegando a criar a Universidade Brasileira contemplando uma reivindicação antiga da elite deste país.

Ocorre que o ano de 1930 é bastante representativo para a história da nação brasileira, afinal estávamos diante de um novo marco no processo político, social e econômico deste país. Acreditava-se que sairia de cena a política dos coronéis também conhecido popularmente como república velha, pois, a nova conjuntura política com a chegada de Getúlio Vargas ao palácio representava a esperança de mudança para muitos brasileiros, porém o que se viu com o passar dos anos principalmente no período que ficou conhecido como estado novo foi o autoritarismo de um governo.

Na estruturação oligárquica brasileira no qual o agronegócio ditava os rumos do Brasil, fica notório que não havia um anseio do estado no campo educacional que beneficiasse de fato a população, mas com a revolução de 1930, o processo de industrialização nacional bem como as novas disputas ideológicas fizeram com que se transformasse o cenário, as reformas no campo educacional foram inevitáveis, dentre elas foram estabelecidos: a frequência obrigatória, dois ciclos educacionais que habilitariam a posterior entrada no último ciclo “superior”, bem como um currículo seriado para estes ciclos e a criação do cargo de inspetor de ensino. “A nova situação implantada na década

de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio estado". (PALMA FILHO, 2005, p.04)

A educação até 1930 era rotulada como um problema nacional que precisava ser vencido pela nação, com esse discurso Vargas justificava uma intervenção cada vez mais forte e maior da união no sistema educativo. Portanto com a implantação do estado novo o sistema educacional foi centralizado no mais alto grau, esse controle severo do governo neutralizou muitos avanços organizacionais desde a década de 20. Decidiu-se que a união cuidaria do ensino secundário e superior do país.

A revolução de 1930 é acompanhada por um desejo pessoal de Vargas, elevar o Brasil a uma essência de estado forte, nacional, intervencionista, centralizador e altamente capitalista. Para isso concentrou a administração pública e o controle das políticas nas mãos do governo federal. Como exemplo, podemos citar o próprio discurso de posse de Vargas no governo provisório em 1930 que anunciava "a criação de um ministério de instrução e saúde pública" (VARGAS, 1938, p.72).

Vale ressaltar que até o presente ano de posse não tínhamos no Brasil uma política nacional de educação, que servisse de parâmetro para os demais estados, todavia o modelo que existia era do sistema educacional do Distrito Federal, considerado como modelo, mas não obrigatório para os demais estados federados.

O sistema nacional de educação no Brasil se constituiu de fato a partir da revolução de 1930 e esse processo vai desde a criação do Ministério da Educação e Saúde até o surgimento de sujeitos políticos militantes desta área, como por exemplo, os escolanovistas.

O sistema público de ensino passou a ser defendido como implantação fundamental para que o novo cidadão brasileiro venha a receber uma formação a fim de construir uma nacionalidade brasileira forte, para isso o governo precisava combater dois males, as endemias e o analfabetismo, este último visto como ignorância do povo e barreira para a implantação de um Brasil moderno.

Neste artigo busco trabalhar justamente as políticas públicas adotadas pelo governo de Getúlio Vargas, que buscava tirar o Brasil do "atraso educacional" afinal atrelado aos altos números de analfabetismo estaria o "atraso econômico" do país, assim, demostro como se deu a aliança do governo com os renovadores e a Igreja Católica que

se mostrou fundamental para a governança de Vargas nesse período, a reformulação do ensino secundário e a criação da Universidade Brasileira.

METODOLOGIA

Neste estudo foi adotada a abordagem qualitativa e fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental. Tudo o que tem sido debatido até aqui foi graças a aplicação de pesquisa metodológica qualitativa, visando atender o objeto desejado, proveniente da investigação sobre as políticas, orientações e documentos referentes ao objeto. A presente investigação qualitativa tem os fundamentos e procedimentos metodológicos apoiados na pesquisa.

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

De maneira que apelamos a alguns especialistas que debatem a análise das políticas educacionais no ensino no período do governo de Getúlio Vargas, sendo o senhor Francisco Campos o responsável por efetivar o “novo” ensino brasileiro. Temos como referencial Barros (1960), Horta (1964), Libânia (1999), Veiga (2011), Moraes (1992), Souza (2008), Palma Filho (2005), que auxiliaram na concepção e analise da avaliação das políticas públicas educacionais, implantadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas essas incongruências que a década de 30 provocou, não só no Brasil, mas em todo o mundo, fez com que houvesse divisões em todas as esferas e na educacional não foi diferente, pois, de um lado estavam comunistas, liberais e socialistas defensores daquilo que se chamou de escola nova, se opondo a esta tendência estavam os conservadores e católicos que até almejavam uma renovação educacional, desde que mantivesse no conservadorismo e não diminuísse a influência que a mesma exercia.

Com o Governo de Getúlio Vargas iniciado em 1930 essas características de políticas centralizadoras passam a se tornar cada vez mais forte até o ano de 1937 quando de fato aplica o golpe, período histórico conhecido como estado novo.

> "O desenvolvimento do sistema escolar passou desde então a ser orientado nos moldes ideológicos do Estado Nacional, com suas caricatas tendências centralizadoras: uma escola rígida, com rígidos programas calcados em padrões federais, a ser concretizados, sem nenhuma flexibilidade adaptativa, em todas as regiões do país. " (BARROS; CARVALHO, 1960 p.204)

A questão é que no governo Vargas com a implantação do projeto de nacionalização o país viverá acontecimentos nunca antes visto, Getúlio Vargas institui no dia 14 de Novembro de 1930 o Ministério da Educação e Saúde pública, para a pasta nomeou o então jurista Francisco Campos, que seria o responsável por realizar diversas instruções durante o governo Vargas o ministro dava clara demonstração de como seria o governo dele, afinal: "As reformas de Francisco Campos, em que pese o pluralismo do discurso, foram centralizadoras e coercitivas, perfeitamente de acordo com as ideias de seu autor e do governo que representava" (MORAES, 1992, p.294).

As reformas educacionais, bem como a criação do plano nacional de educação, tinham o intuito de alcançar o Brasil de norte a sul, de leste a oeste, nos diversos níveis, adaptando o sistema a nova realidade. Francisco Campos como ministro se impôs por meio de vários decretos com o objetivo de implantar um sistema educacional eficiente de acordo com seu entendimento, toda essa movimentação na educação brasileira ficou conhecida como as Reformas de Francisco Campos, sendo elas:

> "1. Decreto N 19.850, 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; 2. Decreto N 19.851, da mesma data, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; 3. Decreto N19.852, também da mesma data, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4. Decreto N19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; 5. Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país; 6. Decreto N 20.158, 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; 7. Decreto N 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário" (MORAES, 1992, p.296)

Pela forma como o ministro Francisco Campo atuava mostrava ficava explícito suas intenções diante da manipulação de um sistema educacional e do ambiente escolar, pois da escola buscava a construção oficial para a formação do novo cidadão brasileiro,

bem como da manutenção e expansão dos direitos elitistas. Para isso fortaleceria as teorias políticas de Vargas na expansão das intervenções do estado, assim fez com que a promoção, o controle e a responsabilidade pela educação fossem direcionados a União. Afinal alimentava a teoria de "[...] um estado forte e intervencionista na economia, na política e na educação, que finalmente conduziria o País a modernização institucional" (MORAES, 1992, p.296)

O que se percebe durante a gestão de Campos é que, mesmo após a normatização de vários decretos, não tínhamos na pasta governamental uma constituição educacional definida que apresentasse a ideologia desta área trabalhada, com tudo o que ainda se entendia era que as decisões e ações da forma como eram realizadas, denotavam o quanto antidemocrático seria essa gestão no tocante a participação política na tomada das decisões.

É nessa falta de entendimento e participação sem os resultados esperados pelos intelectuais brasileiros que, após realizarem a IV Conferência Nacional de Educação que tinha como objetivo a formulação do campo pedagógico na educação, os profissionais do ensino se reúnem e lançam o Manifesto dos Pioneiros em 1932, motivado pela falta de resultados positivos na conferência. Tal Manifesto não pode ser visto como uma simples análise do contexto educacional, mas como um documento efetivamente contributivo para a melhoria do quadro educacional da nação brasileira.

> O Manifesto pode ser visto como lugar de memória da educação republicana na medida em que opera a legitimação do grupo que o assinou e promove, em nível do discurso, a validação do projeto educacional que defende, apresentando-o como o mais adequado para a reconstrução do país segundo o ideal republicano. (LIBÂNIA, 2002, p. 03)

O Manifesto dos pioneiros buscava uma renovação da sociedade brasileira, a fim de modernizar a mesma, para isso acreditava-se que a mentalidade do povo deveria mudar, sendo que apenas uma renovação educacional poderia promovê-la, sobre a constituição de uma educação pública e sobre o poder de um estado laico e racional. Os pioneiros vislumbravam a ciência como meio para o progresso, assim a aplicação dessa ciência racional na educação, promoveria vários resultados positivos para a república democrática que era sonhada.

No período em que Vargas governou a nação brasileira as alianças políticas construídas foram fundamentais para a boa governabilidade no país, um bom exemplo na área da educação foi a aliança construída com a igreja católica, grupo que indicou Francisco Campo para o Ministério da Educação e Saúde Pública, como recompensa tiveram o ensino religioso ministrado nas escolas do país.

Um dos marcos do governo de Getúlio Vargas no campo educacional é justamente a aliança intermediada por Campos com a igreja católica. Afinal não haveria melhor articulador no campo da moral do que os próprios católicos, portanto, o apoio era fundamental para a reconstrução nacional que o governo pretendia realizar. Em 1936, Campos realizou um discurso que denota bem essa ideia:

> [...] instrumento de cooptação da igreja católica que deveria oferecer ao novo regime substancia e conteúdo moral e mecanismo de formação moral da juventude, disciplinadora e adaptadora aos valores que defendia. Mas, sobretudo, preciosa aliada para a mobilização política tanto contra o liberalismo como contra o comunismo. (MORAES, 1992, p.308)

O catolicismo iniciou o século XX em decadência, a partir de 1920 é que dará início uma disputa no Brasil para voltar a alcançar o patamar de influência que tinha na vida dos brasileiros conservadores e vislumbrou no ensino a oportunidade de ampliar seu poder na área cultural e política desta sociedade. Assim, a igreja católica logo buscou apoio, sendo que:

> O centro Dom Vital congregou a intelectualidade católica, tendo como meta prioritária o combate às bases agnósticas e laicistas do regime republicano, investindo, paralelamente na divulgação da doutrina cristã pela sociedade e suas instituições. (LIBÂNIA, 1999, p.40).

Diante de uma crise moral que o Brasil estava vivendo o alto clero, portanto, os importantes religiosos da igreja católica, acreditavam ter condições de recristianizar o povo trazendo, assim a harmonia do país de volta, numa tentativa de reunificação de domínio corporativo entre estado e igreja.

Na Passagem dos anos de 1920 para 1930 é notório o aumento significativo de alunos matriculados no ensino primário, com a perspectiva de continuar aumentando esse número, logo a igreja buscou lutar por uma maior participação no campo educacional a

fim de se promover por meio deste espaço, para isso propôs fazer com que a introdução da disciplina de ensino religioso substituísse a educação moral.

Diante destes acontecimentos, Campos promulgou de forma não obrigatória o ensino religioso, todavia suas regras acabavam deslocando a maioria dos alunos brasileiros para o ensino que tendia a ser mais católico do que religioso no geral, assinala (HORTA, 2012, P.88):

> [...] um decreto introduzindo o ensino religioso nos estabelecimentos de ensino primário, secundário e normal de todo o país. Só haveria dispensa da frequência ás aulas de religião para aqueles alunos cujos pais requeressem, no momento da matricula. A elaboração dos programas de ensino religioso e a escolha dos manuais seriam de responsabilidade das autoridades religiosas. A elas caberiam também designar os professores e vigia-los, no que se referisse a doutrina e à moral. Para que o ensino religioso fosse ministrado em um estabelecimento oficial, era necessário que pelo menos 20 alunos se dispusessem á recebe-lo. Essa exigência tornava muito difícil o ensino de um credo diferente do credo católico, dado o predomínio dos católicos na população do país. Assim, na prática, ensino religioso equivalia o ensino da religião católica.

Após a promulgação do decreto em 1931 que garantia o ensino religioso "católico" nas escolas públicas, fica evidente que o ministro Francisco Campos permitia uma aproximação cada vez maior do governo provisório com a igreja. Sendo que esta última vai reagir fortemente contrária a qualquer linha de modernização, sendo enfática nas críticas aos escolanovistas, principalmente as propostas e ideias lançadas no Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Importante salientar que este grupo, chegaram inclusive a publicar severas críticas pública em um periódico nacional, no qual faziam menção de forma enfática ao manifesto dos pioneiros alegando que o mesmo era:

> Anticristão por negar a supremacia da finalidade espiritual; antinacional, pois desprezava a tradição religiosa do povo brasileiro; antiliberal porque baseado no que o autor chamou de absolutismo pedagógico do estado e na negação da liberdade de ensino. Acrescentava ainda que o manifesto era anti-humano, pois desconhecia a natureza superior do homem, subordinando-o a uma finalidade apenas material e biológica. Por fim, o manifesto era sim, anticatólico, pois pretendia impedir a igreja de exercer qualquer intervenção pública na educação dos crentes. (LIBÂNIA, 1999, p.42)

Colocar a educação moral de um país sobre a responsabilidade de uma educação religiosa, passando aos católicos a função de formação moral dos cidadãos brasileiros,

fazia com que Campos atendessem as reivindicações católicas bem como estabelecendo a personificação da autoridade e disciplina perante o povo.

Para o Governo era fundamental propagar as doutrinas católicas, principalmente aquelas que se tratavam de hierarquia e autoridade, pois: “Para Campos, a doutrina católica não era apenas uma doutrina religiosa, mas uma doutrina de estado” (HORTA, 2012, p.90). Portanto, buscou fazer do ensino religioso, um objeto de instrumentalização para formação da juventude e uma arma contra o liberalismo.

Assim: “Dessa forma, a educação moral e cívica não aparecerá como disciplina no currículo do ensino secundário estabelecido pela reforma de Francisco Campos”. (HORTA, 2012, p.124). Todavia compreendesse que não é propriamente pelo caráter pedagógico a não inclusão, mas, sobretudo se refere a uma questão política. Confiará a igreja a responsabilidade por ministrar a moral como disciplina, porém a instrução cívica é retirada como disciplina por não contemplar os planos autoritários do governo Vargas, principalmente por que até 1930 esta disciplina trabalhava diretamente os deveres e direitos civis do cidadão brasileiro.

Assim, as alianças continuavam entre o Estado, a burguesia industrial e agrária, onde cada uma delas irá interferir na organização educacional, opondo-se à disciplina cívica e a favor da disciplina de moral que contribuirá com a pacificação dos conflitos sociais.

Todavia, na Assembleia Nacional Constituinte vigente no ano de 1934 foi incluída: “[...] um dispositivo determinando que o ensino cívico, a educação física, e o trabalho manual fossem considerados matérias obrigatórias em todas as escolas primárias, secundárias, profissionais e normais do país”. (HORTA, 2012, p.127). Porém “[...] não tendo encontrado defensores, a educação moral e cívica não aparecerá na versão definitiva da constituição, promulgada a 16 de julho de 1934”. (HORTA, 2012, p.128)

Todavia o governo de Vargas não sobreviveria apenas da aliança com os católicos, outro grupo bastante influente e antagônico aos ideais católicos era formado pelos renovadores, grupo detentor de grande prestígio da sociedade brasileira, porém, eram a favor de uma educação gratuita e laica, opondo-se à educação moral religiosa proposta pelos católicos, todavia a Campos não restava outra solução a não ser agradar os dois grupos costurando alianças com ambos em prol do projeto Vargas.

No que tange aos ensinamentos religiosos, morais e cívicos Campos procurou articular da melhor forma, pois aos católicos foi dada a competência da ministração do ensino religioso, já a moral e cívica eram repletas de alguns receios, afinal a moral também poderia ficar a rigor da igreja católica, agora a disciplina cívica não lhe contentava muito pelo fato de que até o início do governo Vargas, tal disciplina orientava o cidadão tanto na esfera civil como política, e como o plano era justamente mudar a estrutura política do país não seria bom entrar nestes detalhes com o povo.

Dentre os resultados positivos da participação ativa da igreja na educação esta a expansão do ensino humanista no ensino secundário, em prol da formação técnica e humanista. Percebendo que ao se tratar de ensino secundário narramos uma modalidade de ensino que preparava exclusivamente a elite para o ensino superior enquanto as camadas populares caberiam apenas o ensino primário e no máximo um profissional.

A reforma do ensino secundário na gestão de Campos ocorreu impulsionada pela elite brasileira, dando caráter excludente e seletivo a esta modalidade. Dentre os pontos positivos pode-se destacar nessa relação: a frequência que se tornou obrigatória, currículo seriado, submeteu às escolas privadas a inspeção federal e equiparou todas as escolas oficias e particulares ao modelo do Colégio Pedro II, enfim podemos dizer que de fato até garantiu organicidade a modalidade de ensino, que ficou divido em duas partes, sendo; "o ginasial, de cinco anos de duração, e o complementar, de dois anos, com caráter de especialização – subdividido em pré-médico, pré-jurídico e pré-politécnico – ao qual cabia a preparação ás escolas superiores". (MORAES, 1992, p.300)

A reforma tentava assim o resgate educativo e ao mesmo tempo prepará-la para as novas demandas que o mundo estava impondo, para que de fato se efetivasse vedaram também a autonomia do ensino secundário. Diminuíram a influência familiar e deram ênfase as técnicas e as práticas no campo educacional.

Nas reformas realizadas no ensino secundário e superior o novo ministro já demostrava uma prévia para a nação de como a educação seria pautada a partir de então, elencando suas novas finalidades expostas a seguir:

> "[...] a finalidade do ensino secundário é, de fato, mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação,

> de juízo, de critério, essências a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas relações adequadas (CAMPOS, 1931)" (PALMA FILHO, 2005, P03).

Toda essa reformulação do ensino secundário no Brasil ocorreu por meio do decreto N.19.851, publicado em 1931, que vinha a dispor sobre: o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

Importante destacar que este decreto estabelecia o ensino supracitado da seguinte forma, primeiramente cinco anos e no segundo momento mais dois anos, tendo este último caráter complementar, sendo uma especialização para o sujeito. Todavia este segmento de ensino ainda esta revertido de um currículo a serviço da elite e a favor da preparação para o ensino superior.

No tocante as reformas do ensino secundário sua natureza meramente transitiva para o ensino superior continua ainda muito forte, detentora de um grupo de alunado seleto "elitista" configura a escola não apenas como formativa mais acima de tudo expandia-se para uma escola cada vez mais preparatória, de forma mais teórica e especifica se buscava um caráter patriótico e humanista por meio de uma formação cultural sólida para os jovens dessa nação.

Continuou nesse período estruturado em dois níveis, todavia o último e complementar que dava mais artifícios para a preparação do vestibular agora eram divididas em dois campos e não mais três como antes, portanto, dentre os ramos as serem escolhido para o estudo optava-se por clássico ou cientifico.

Campos na verdade pretendia oficializar a educação dualista, "Ou seja, a reforma de Francisco Campos acabou por estabelecer na prática seu antigo projeto de educação diferenciada, uma "educação para pensar" e outra "para produzir". (MORAES, 1992, p.303). Não diferentemente na gestão posterior do Ministro Capanema, que vislumbrou no ensino profissional um caminho para a educação dualista presente no governo Vargas.

> "Este aspecto da legislação educacional dos "tempos de Capanema" é, alias, altamente discriminatório em relação as camadas populares e consagrava o já conhecido "dualismo" do sistema educacional brasileiro, muito bem caracterizado por Anísio Teixeira na feliz expressão "de um lado a escola para os nossos filhos, de outro, a escola para os filhos dos outros". (PALMA FILHO, 2005, p.13)

Outro marco na gestão de Campos foi a criação da Universidade Brasileira, que possuía em si, mas um caráter de ação política do que de pesquisa cientifica. Doravante o governo precisava estabelecer um espaço de ensino superior que pudesse atender a classe privilegiada deste país, cuidando diretamente da produção, manutenção e formação das elites. As classes menos favorecidas do estado eram atendidas por meio da oferta do ensino primário, modalidade esta que garantiria o mínimo necessário para a formação de um trabalhador com disciplina e compreensível com sua "casta" social. Portanto:

> "Nesta perspectiva, Francisco Campos (1940ª, p.60) definiu a universidade não apenas como uma "unidade didática", mas como uma unidade social ativa e militante (...) que não exaure sua atividade no círculo de seus interesses próprios e imediatos, senão que, como unidade viva, tende a ampliar no meio social (...) o seu círculo de ressonância e autorizada função educativa". (MORAES, 1992, p.298)

Com relação à constituição de organismos representativos Campos sempre foi a favor desde que respeitassem algumas regras, os professores do ensino superior tinham todo o direito de se organizarem em torno de uma Sociedade de Professores Universitários, porém a presidência desta sociedade deveria ser do reitor da universidade. Os alunos também poderiam se organizar por meio de Diretórios Estudantis, todavia estava estes subordinados a aprovação do conselho técnico administrativo da instituição para poderem ter validadas suas ações.

Portanto, se percebe com nitidez como foi a gestão de Campos como Ministro da educação e saúde pública, por meio dessas ações pensadas por ele, argumentava que nesse momento inicial de construção de um sistema nacional de educação forte, a autonomia integral poderia ocasionar alguns danos difíceis de ser sanado, o que atrapalharia os planos do governo na época.

Em meio ao governo de Getúlio Vargas é promulgada uma nova constituição, no dia 16 de Julho de 1934, atendendo várias alas e reivindicações das lideranças brasileiras

da época, no campo da educação adotou muito daquilo que foi apresentado em 1932 no Manifesto dos Pioneiros, dentre elas: a União ficar responsável pela elaboração de diretrizes e bases educacionais, bem como fixar um plano nacional de educação que deverá ser organizado pelo recém-criado Conselho Nacional de Educação, coloca a educação de forma universal afirmando ser ela um direito de todos, oficializa os estabelecimentos de ensino, garantia de um ensino primário gratuito, dentre outros.

A constituição de 1934 é clara ao estabelecer que a competência referente ao campo educacional fosse responsabilidade assegurada tanto da família como do estado fazendo divisão na função educativa, isso fez diminuir a reponsabilidade do estado com a educação pública gratuita.

Todavia em 10 de novembro de 1937 o Brasil sofreu um golpe de estado, no qual Vargas com o apoio incondicional dos militares implantaram um sistema que na prática se configurou como ditatorial. Sobre a retórica do perigo comunista mandou fechar o congresso nacional, dita as normas para o país por meio de decretos-leis e coloca sobre a responsabilidade de Francisco Campos a elaboração da nova constituição de 1937.

Podemos perceber que aquele cidadão responsável por assumir a pasta na época do recém-criado Ministério da educação e saúde pública a expõe em uma redação constitucional desvalorizada diante do campo da educação, inclusive sendo omisso na escrita no que se refere a necessidade da criação do plano nacional de educação. “Aquilo que na constituição de 1934 era um dever do estado passa, na constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva”. (PALMA FILHO, 2005, p.11)

A educação sempre se mostrou como um campo de disputas, em todos os seus aspectos, no que se refere a questão legislativa do sistema educacional a constituição e reformulação das diretrizes e bases não poderia se dar de forma diferente, a carta de 10 de novembro de 1937 demostrava que este período estava marcado de forma centralizadora, herdeira da letra e espirito da legislação do regime imposto, sendo que:

> Este aspecto da legislação educacional dos “tempos de Capanema” é, alias, altamente discriminatório em relação as camadas populares e consagrava o já conhecido “dualismo” do sistema educacional brasileiro, muito bem caracterizado por Anísio Teixeira na feliz expressão “de um lado a escola para os nossos filhos, de outro, a escola para os filhos dos outros. (PALMA FILHO, 2005, p.13)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou mostrar a trajetória desde o ano de 1930 com a entrada de Getúlio Vargas na presidência da república até o início do golpe dado por ele em 1937 o começo do estado provisório significava a personificação do novo na política brasileira, pois as oligarquias já não teriam o poder total e exclusivo que exerceram nos anos anteriores. Ao iniciar seu governo, Vargas deixava bem claro que para o Brasil crescer e se modernizar seria necessário construir uma nação forte, centralizada e altamente nacional. Para isso, logo começou a atuar em prol do Brasil, na área da educação empossou Francisco Campos que detinha muitas características semelhantes da ideologia de Vargas, neste artigo demostro como se deu a aliança do governo com os renovadores e a Igreja Católica que se mostrou fundamental para a governança de Vargas nesse período, a reformulação do ensino secundário e a criação da Universidade Brasileira. Espero por meio deste trabalho oferecer ferramentas possíveis para um futuro alongamento dos estudos referentes ao campo educacional neste período.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. S. M. **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

Brasil. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 set. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

LIBÂNIA, N. X. **O Brasil como laboratório –** educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. EDUSF, 1999.

LIBÂNIA, N. X. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

L. M, VEIGA, C. V. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 225-251.

MORAES, M. C. M. **Educação e Política nos Anos 30**: a Presença de Francisco Campos. Revista Brasileira Est. Pedag, Brasília, V.73, 1992.

PALMA FILHO, J. C. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960:** A era Vargas. São Paulo: PROGRAD/UNESP, Santa Clara Editora, 2005.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VARGAS, G. D. **O pensamento político de Getúlio Vargas.** Rio Grande do Sul: ALRS – Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 1938.

USO DE TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM DE MÁQUINA PARA ANÁLISE DOS FATORES DE SUCESSO DE CURSOS DO ENSINO SUPERIOR NO ENADE

Leandro Guarino de Vasconcelos [1]
Mayara Moura Bento de Castro [2]

RESUMO

No Brasil, a avaliação do desempenho dos alunos de cursos de Ensino Superior é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Além das perguntas do exame, os egressos respondem a um questionário sobre o curso e sobre um perfil socioeconômico. O resultado do exame é usado para atribuir a cada curso o chamado Conceito Enade, que é utilizado pelas instituições como forma de atrair candidatos ao vestibular. Neste contexto, a pergunta desta pesquisa foi: o que leva um curso a ter sucesso no Enade? Para isso, foi criado um banco de dados com microdados abertos do Enade de 2018 fornecidos pelo INEP e foram utilizadas análises estatísticas e técnicas de aprendizagem de máquina para encontrar a resposta. Os resultados mostram que as características que influenciam o resultado de um curso no Enade são: a quantidade de alunos participantes do Enade, a média de idade dos alunos, a quantidade de alunos com renda de até 1,5 salários mínimos e de 1,5 a 3 salários mínimos, a quantidade de alunos que escolheu a instituição pelo preço e a quantidade de alunos que escolheu a instituição pela proximidade, pois estes foram os únicos fatores em comum considerados pelos algoritmos ao gerarem suas árvores de decisão.

Palavras-chave: Aprendizagem de máquina, Mineração de dados, Enade.

INTRODUÇÃO

A No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é responsável por aplicar exames de avaliação para estudantes de ensino médio e superior. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é o exame responsável por avaliar a qualidade de ensino das instituições de educação superior brasileiras. A partir dos dados obtidos nesse exame, é possível observar e acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes e da instituição de ensino superior, a fim de

[1] Professor Doutor na Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá - FATEC, le.guarino@gmail.com;
[2] Graduando do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá – FATEC, mayara.castro01@fatec.sp.gov.br.

obter os parâmetros necessários para tomadas de decisões de professores, entidades e autoridades educacionais.

O Enade é um exame obrigatório que é aplicado periodicamente, em ciclos de três anos, aos alunos de todos os cursos de graduação. Além dos testes de conhecimento, os alunos devem responder a um questionário sobre perfil socioeconômico e outro sobre a percepção do aluno sobre o teste.

Atualmente, o exame é composto de 180 questões, distribuídas em quatro provas objetivas: Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação); Matemática e suas Tecnologias (Matemática). Além disso, os alunos devem escrever uma redação.

Os resultados obtidos no exame são divulgados na forma de relatórios de Curso, de IES e Síntese de Área, com estatísticas geradas a partir dos dados. Esses dados informam o desempenho dos estudantes, as suas percepções sobre a prova e as estatísticas das questões da prova e os resultados da Análise do Questionário do Estudante.

O Inep realiza análises que geralmente se resumem a estatísticas descritivas dos dados e que visam resumir as informações obtidas. Análises que propõem extrair informações mais profundas a partir de um grande volume de dados não são divulgadas pelo Inep. Portanto, com o objetivo de obter informações relevantes sobre o que leva os cursos de ensino superior ao sucesso no Enade, esta pesquisa utilizou-se de técnicas de aprendizagem de máquina para detectar padrões entre as características dessas instituições e de seus respectivos cursos, utilizando os dados abertos disponibilizados pelo Inep e pelo MEC.

1.1 Inteligência Artificial

Inteligência Artificial é o ramo da Ciência da Computação que busca desenvolver sistemas de computadores inteligentes que simulem e que exibam características da inteligência natural do homem. São exemplos dessas características: raciocínio lógico, aprendizagem, resolução de problemas e compreensão da linguagem. De acordo com Santos (2005), um processo de aprendizagem inclui novas formas de conhecimento: o desenvolvimento motor e a habilidade cognitiva, a organização do

novo conhecimento e descobertas de novos fatores e teorias através da observação e experimentação.

1.2 Aprendizagem de Máquina

Aprendizagem de Máquina (AM) ou Aprendizagem Computacional é uma sub-área da Inteligência Artificial que estuda métodos computacionais para adquirir novos conhecimentos e novas habilidades. Existem vários métodos de aprendizagem de máquina, como por exemplo, a aprendizagem por hábito, por instrução, por dedução, por analogia e por indução.

As técnicas de AM podem ser divididas em duas classes em geral: aprendizagem supervisionada e aprendizagem não supervisionada. A aprendizagem supervisionada consiste no algoritmo de aprendizagem (indutor) receber um conjunto de exemplos, e cada exemplo ser formado por um conjunto de atributos de entrada e atributos de saída, ou seja, o indutor recebe um conjunto de exemplo para treinamento para os quais os rótulos da classe já são conhecidos. Já na aprendizagem não supervisionada, o indutor recebe um conjunto de exemplos formados por conjuntos de atributos de entrada somente, ou seja, o indutor analisa os exemplos fornecidos para tentar agrupá-los de alguma maneira. Essas técnicas são utilizadas para buscar e detectar padrões em uma grande quantidade de dados que auxiliem no entendimento dos mesmos.

1.3 Aprendizagem de Máquina aplicada à educação

Existem na literatura alguns artigos referentes à aprendizagem de máquina aplicada na área de educação. Amorim (2008) aplicou técnicas de AM para fazer uma previsão de evasão acadêmica, concentrando-se na modelagem dos principais aspectos que podem levar um aluno a trancar ou abandonar seu curso. Nesse artigo, foram implementadas três fases principais para a criação de um sistema de previsão, sendo elas: seleção de atributos, levantamento dos dados e escolha dos classificadores, testando a acurácia dos mesmos e, por último, mostrou as estatísticas referentes à evasão de cada curso.

Brito et al. (2014) propuseram a utilização de técnicas de Mineração de Dados para tentar correlacionar as notas de ingresso dos alunos no curso superior aos seus respectivos desempenhos no primeiro período do curso de Ciência da Computação da UFPB e, dessa forma, obter informações para a realização de ações contra a evasão acadêmica.

A fim de analisar a infraestrutura das escolas, os perfis dos estudantes e os perfis das instituições de ensino superior do estado de Pernambuco, Carvalho et al. (2017) aplicaram algoritmos de aprendizagem de máquina para o processo de mineração de dados abertos do Inep referentes aos Censos da Educação Básica e Superior.

Moriconi et al. (2014) buscaram identificar fatores associados ao desempenho de novos engenheiros no Enade. Para isso, fez uso dos dados do Enade 2011 e de modelagens hierárquico-lineares. O artigo apresenta resultados que reforçam a percepção geral de que cursos de instituições públicas se destacam na formação de engenheiros, além de que os alunos que cursaram o ensino superior na idade correta, que fizeram ensino médio em escolas públicas e alunos do sexo masculino e que se declararam brancos, obtiveram o melhor desempenho na prova.

Ferreira (2015) teve como objetivo identificar as variáveis significativas na explicação do resultado do Enade. Para tal, selecionou uma amostra de 77% do total dos alunos de Ciências Contábeis que realizaram a prova em 2012. Por meio do uso de estatística descritiva, encontrou que as variáveis significativas foram: gênero, estado civil, etnia, renda, bolsa de estudo, forma de ingresso, escolaridade da mãe, escola ensino médio (pública ou privada), tipo de ensino médio (tradicional ou profissionalizante), quantidade de livros, horas estudadas, participação iniciação científica, participação monitoria, participação atividades de extensão, categoria administrativa da IES, região, número de concluintes participantes do Enade, nota de ingressantes (Enem), percentual de mestres, percentual de infraestrutura, percentual organização didático-pedagógica.

O trabalho de Silva et al. (2015) estudaram os fatores que impactam o desempenho dos estudantes de Administração na nota do Enade. Por meio de análise fatorial e regressão múltipla, encontraram pouca explicação para o desempenho dos alunos nas provas, e identificaram que os resultados encontrados estão direcionados para a maturidade do aluno e suas bases educacionais.

Cretton & Gomes (2016) tiveram como objetivo extrair conhecimento do curso de medicina através da análise dos dados de 2013 do Enade. Utilizaram o método KDD (Knowledge Discovery in Databases), técnicas de mineração de dados juntamente com o *software Weka*, e então observaram a influência da categoria e dos tipos das IES no resultado do exame.

Crepalde et al. (2016) analisaram a relação das desigualdades educacionais com o desempenho dos alunos no Enade 2014, através de modelos lineares e modelos

hierárquicos. Encontraram que o efeito das escolas sobre o desempenho dos alunos supera as diferenças de desempenho por sexo, raça e renda familiar, além do comportamento distintivo em cada curso quando se levam em conta as desigualdades.

O objetivo no trabalho de Rocha et al. (2018) foi verificar a associação entre o desempenho dos estudantes de Nutrição no Enade e fatores socioeconômicos, trajetória acadêmica e perfil da instituição. Realizaram análise descritiva, regressão linear simples e múltipla, e encontraram que a categoria administrativa da IES foi o principal fator associado ao desempenho no Enade.

METODOLOGIA

A metodologia A metodologia desta pesquisa consiste na pesquisa bibliográfica referentes aos conceitos utilizados na pesquisa, e em uma pesquisa quantitativa a partir dos dados públicos disponibilizados pelo Inep e pelo MEC.

Para alcançar o objetivo, foi utilizado o processo KDD (Knowledge Discovery in Databases), que consiste em uma sequência de etapas que devem ser executadas sequencialmente. Essas etapas são: seleção dos dados, pré-processamento e limpeza, transformação dos dados, mineração dos dados, interpretação e avaliação, conforme ilustra a Figura 1.

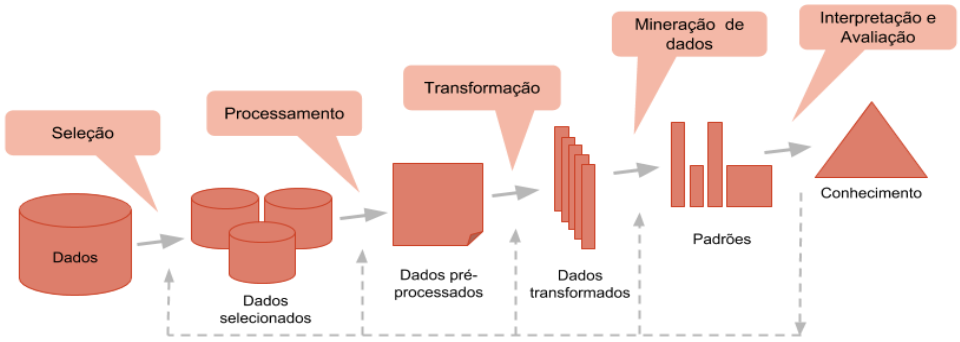


Figura 1: Processo KDD.

1.1 Primeira etapa: Criação do Banco de Dados

O primeiro passo foi acessar o site do Inep, onde são disponibilizados os dados do Censo da Educação Superior, como informações sobre as IES, os cursos oferecidos, locais, alunos e os dados das provas do Enade realizadas nos anos anteriores. Neste trabalho, foram utilizados os dados do Enade do ano de 2018, que avaliou cursos de 27

áreas, dentre elas 4 áreas de cursos oferecidos pela FATEC Guaratinguetá: Tecnologia em Gestão Empresarial, Tecnologia em Gestão Comercial, Tecnologia em Gestão Financeira e Tecnologia em Logística.

Os microdados do Enade 2018 estão publicados em arquivos no formato CSV (*Comma Separated Values*, em inglês). Para facilitar a manipulação desses dados, foi criado um banco de dados utilizando o Sistema Gerenciador de Banco de Dados MySQL com as mesmas tabelas existentes nos arquivos CSV. Para inserir os dados dos arquivos CSV no banco de dados criado, foi escrito um script em JavaScript para cada arquivo. O script é executado utilizando o ambiente de execução Node.js e conecta-se ao banco de dados MySQL para inserir os dados dos arquivos CSV.

O desafio nessa etapa foi ler arquivos com centenas de milhares de linhas e inseri-las no banco de dados no menor tempo possível. Para alcançar um bom resultado, foram estudados recursos de leitura assíncrona de arquivos.

Com os dados já inseridos no banco de dados, foi necessário converter os tipos de colunas cujo conteúdo é numérico, pois os dados foram inseridos no formato texto. Após a conversão, o próximo passo foi verificar dados que podiam ser ignorados devido a valores inexistentes ou irrelevantes. Portanto, os campos que apresentavam valor "NA" foram substituídos por valor NULL.

Finalizando essa etapa, foram criados índices nas tabelas do banco de dados, que permitem acelerar a execução de consultas em tabelas com grande conjunto de dados. Isso foi necessário pois a tabela de alunos, por exemplo, possui mais de 12 milhões de linhas (registros).

1.2 Segunda etapa: Consultas no Banco de Dados

Para dar início ao processo de descoberta de conhecimento em bases de dados, foi necessário pensar quais seriam os atributos das tabelas que permitiriam encontrar boas relações entre os dados, e que poderiam retornar resultados que contribuíssem para detectar padrões e comportamentos.

Essa etapa é importante que se possa explorar os dados e conhecê-los, pois esse conhecimento permitirá interpretar os padrões que serão detectados ao final do processo de mineração de dados.

Em seguida, para colocar em prática as ideias do passo anterior, foram criados comandos para realizar as seguintes consultas:

- Contar a quantidade de alunos participantes do Enade 2018 e a quantidade de participantes com resultados válidos;
- Calcular a média da Nota Geral para cada curso de cada IES, para os participantes presentes e com resultados válidos;
- Calcular a média nacional da Nota Geral para cada curso, para os participantes presentes e com resultados válidos;
- Calcular a quantidade de alunos, a média da Nota Geral e média da Nota de Conhecimentos Específicos para os cursos de Processos Gerenciai;
- Calcular a quantidade de alunos que fizeram o Enade, a quantidade de alunos que obtiveram resultados abaixo da média geral e a quantidade de alunos que obtiveram resultados acima da média geral dos cursos da área de Processos Gerenciais;
- Calcular a média geral dos alunos para cada curso da IES, a média da Nota Geral dos alunos para cada curso da IES, média da Nota de Conhecimento Específico dos alunos para cada curso da IES – área de Processos Gerenciais;
- Calcular a quantidade de IES que obteve resultados acima da média geral nacional e a quantidade de IES que obteve resultados abaixo da média geral nacional.

2.3 Terceira etapa: Criação da tabela para mineração dos dados

A tabela de dados do Enade do ano de 2018 não possui uma coluna com os valores do Conceito Enade para cada curso, oferecendo somente colunas para as notas que compõem o resultado final da prova de cada aluno. Dessa forma, foi necessário conhecer o método utilizado pelo Inep para o cálculo do Conceito Enade, que varia de 1 a 5, e aplicá-lo utilizando a linguagem SQL, guardando os resultados em uma coluna da tabela Cursos, no banco de dados. Os cálculos realizados pelo Inep estão disponíveis em uma nota técnica publicada pelo Instituto[3]. Para facilitar a aplicação dos cálculos, foi criada uma coluna "co_grupo" na tabela Cursos, que foi preenchido com os valores da coluna "co_grupo" da tabela com os dados do Enade de 2018, para identificar a categoria de curso a que o grupo pertence. Também foram criados os campos para o afastamento padronizado, notas padronizadas e máximos e mínimos do afastamento padronizado – que foram preenchidos com os resultados dos cálculos indicados pelo

3 http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2017/Nota_Tecnica_CGCQES_n12_2017_Calculo_da_nota_final_do_Enade.pdf

Inep. Por fim, com os campos que contêm os valores necessários para o cálculo final da nota já gerados, o campo “conceito enade 2018” foi criado para armazenar o conceito Enade de cada curso. É importante destacar que o conceito Enade de um curso é relativo às notas de Formação Geral e Conhecimentos Específicos dos outros cursos da mesma área, gerando uma nota padronizada com valores de 1 a 5.

Continuando com o pré-processamento para explorar os dados dos cursos de todo o país, foi criada uma tabela com os atributos considerados mais relevantes para se obter uma correlação com o desempenho no conceito Enade e para a posterior mineração desses dados.

A penúltima etapa do pré-processamento foi remover os valores fora dos limites de controle. Portanto, para cada atributo numérico, os valores superiores à somatória da média e do desvio-padrão foram preenchidos como nulos, para não influenciarem na análise dos dados, pois são valores conhecidos como *outliers*.

Para finalizar o pré-processamento, foi incluído nessa tabela o campo “sucesso_enade”, que possui um valor binário: Sucesso e fracasso. Os cursos que obtiveram conceito Enade >= 3 foram considerados como sucesso, do contrário, foram considerados como fracasso.

2.4 Quarta etapa: Aplicação das técnicas de Aprendizagem de Máquina

Na etapa anterior, foi criada a tabela que foi usada posteriormente para a mineração de dados, que contém os atributos considerados relevantes para a obtenção de sucesso ou fracasso no Enade. Nesta última etapa, o objetivo foi usar algoritmos de Aprendizagem de Máquina (AM) para gerar modelos de predição e classificação para os dados do Enade e, assim, prever se determinado curso obter as regras que levam um curso ao sucesso ou fracasso na prova.

A tabela preenchida anteriormente foi importada em formato CSV no *software* Weka (*Waikato Environment for Knowledge Analysis*), versão 3.8.4. O processo de mineração de dados desse software consiste na aplicação de algoritmos de AM para a regressão, classificação, agrupamento ou seleção de atributos dos dados, dentre outros (RUIZ et al., 2018).

O método de AM escolhido foi o método supervisionado chamado árvore de decisão. No campo da ciência da computação, árvores são estruturas de dados formadas por um conjunto de elementos que armazenam informações chamadas nós (MEDIUM, 2017). Os nós representam regiões onde são realizados testes lógicos para a separação

dos dados - o primeiro nó é chamado de nó raiz e é o nó principal da árvore de decisão (SATO et al., 2013).

Para mineração dos dados, foram executados todos os algoritmos disponíveis no *software* Weka referentes ao método de árvore de decisão, pois o objetivo era encontrar qual algoritmo aprende melhor os padrões de acordo com os dados pré-processados.

Na aprendizagem supervisionada, os dados são fornecidos com os valores de entrada e saída para que o algoritmo gere um classificador, ou seja, um classificador é treinado para aprender padrões sobre os dados de entrada. Dessa forma, 66% dos dados da tabela para mineração foram usados para o treinamento dos algoritmos, enquanto os 34% restantes foram usados para validar o modelo de treinamento gerado pelo algoritmo.

Para comparação dos resultados, foram considerados os seguintes indicadores:

- Porcentagem de instâncias classificadas corretamente;
- Quantidade de instâncias classificadas como “Sucesso”;
- Quantidade de instâncias classificadas como “Fracasso”.

Após comparar esses indicadores, os algoritmos que tiveram melhor desempenho foram o *Random Forest*, LMT (*Logistic Model Tree*) e o REPTree.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos A partir dos resultados das consultas realizadas no banco de dados, foram criadas planilhas no software Excel da Microsoft, e assim foi possível realizar uma análise mais minuciosa desses resultados, referentes ao Enade 2018.

Na Figura 1, é possível notar que o número total de cursos que ficaram acima da média nacional foi de 1988 cursos, e o número total de cursos que obtiveram resultados abaixo da média nacional foi de 4825 cursos, ou seja, mais de 70% dos cursos do Brasil têm nota inferior à média nacional do respectivo curso.

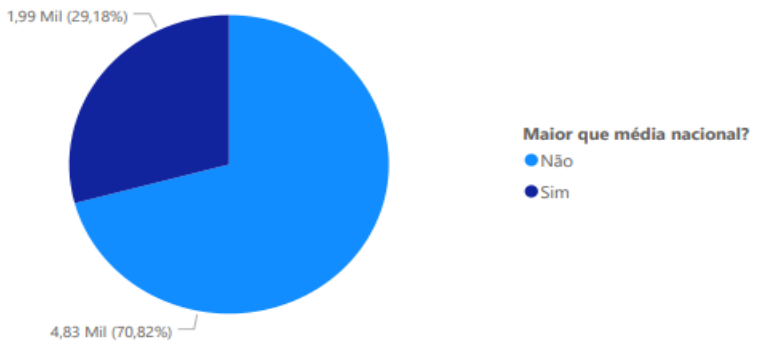


Figura 2: Gráfico da porcentagem de cursos com média acima e abaixo da média nacional dos cursos avaliados no Enade 2018.

A Figura 2 mostra a média geral nacional de cada curso. Observa-se que a maior média nacional é do curso de Administração, enquanto a menor média nacional é do curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda.

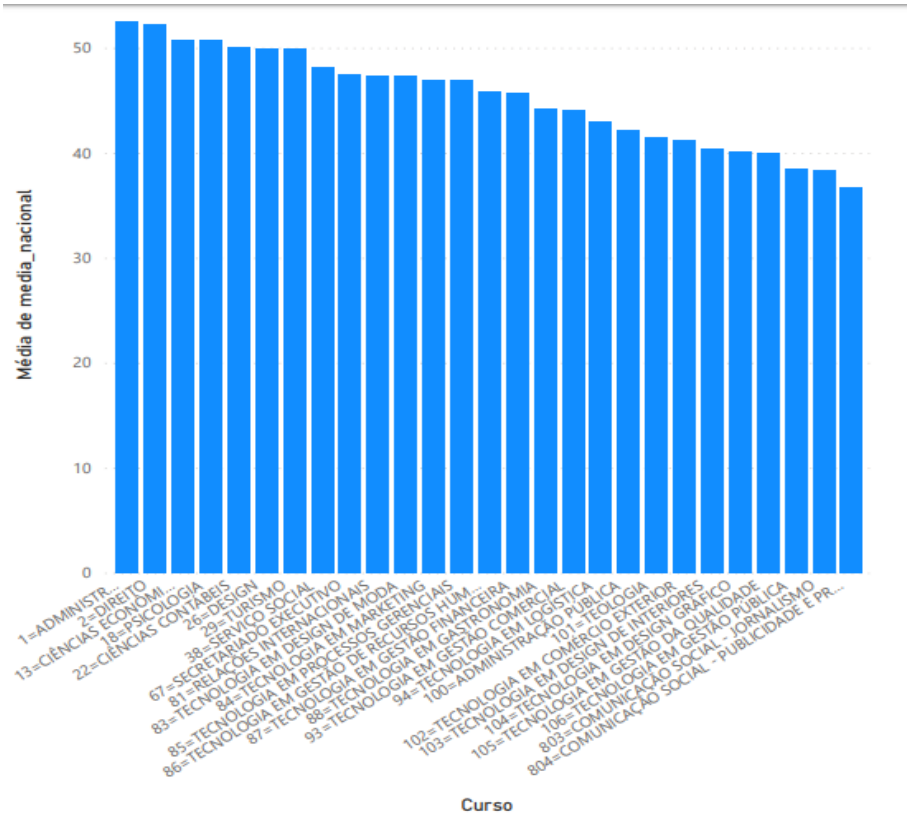


Figura 3: média nacional de cada curso avaliado no Enade 2018.

3.1 Aplicação das técnicas de aprendizagem de máquina

Para a análise de todos os cursos de ensino superior das IES brasileiras participantes do Enade 2018, a partir da tabela criada com os atributos mais relevantes dos cursos, foi utilizado o método supervisionado de aprendizagem de máquina, mais especificamente a técnica de classificação.

Como os algoritmos dessa técnica se baseiam na correlação entre os atributos dos dados de entrada, foi realizado um estudo prévio da correlação entre os atributos de entrada e a nota do curso no Enade 2018. A nota utilizada foi a nota antes da normalização aplicada para gerar o conceito do curso no Enade (de 1 a 5).

Para a análise de correlação, foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson entre cada atributo numérico e a nota do curso no Enade 2018. A Tabela 5 apresenta os 10 atributos com maior coeficiente de correlação.

Tabela 1 - Atributos selecionados pelos algoritmos para definição dos padrões

Variável	**Correlação**
Quantidade de alunos com mãe com ensino superior	0,3821993592
Quantidade de alunos com pai com ensino superior	0,3663149244
Quantidade de alunos cuja renda familiar está entre 10 e 30 salários mínimos	0,2917025882
Quantidade de alunos com alguém da família com ensino superior	0,2645412438
Quantidade de alunos sem renda sustentados por programa governamental ou pela família	0,2337834106
Quantidade de alunos que escolheram a IES por proximidade	-0,2318337873
Despesa com docente por aluno	0,2233921497
Quantidade de alunos cuja renda familiar está entre 5 e 10 salários mínimos	0,2195358166
Quantidade de alunos cuja renda familiar é de 1,5 a 3 salários mínimos	-0,2156553242
Média de idade dos alunos	-0,2074250009

Observa-se na Tabela 1 que os atributos que possuem maior correlação com a nota do Enade são atributos relacionados à estrutura familiar e à renda. No entanto, observa-se que a correlação entre os atributos individuais e a nota do curso no Enade 2018 é fraca (menor que 0,5), ou seja, não é possível afirmar que há uma correlação entre um atributo e a nota do curso. Isso mostra a complexidade do problema investigado nesta pesquisa. Como os dados são aleatórios em relação à nota do curso no Enade 2018, faz-se necessária a exploração das técnicas de aprendizagem de máquina para construir um modelo de classificação a partir dos dados observados.

Para isso, com o auxílio do software *Weka*, foi possível selecionar os algoritmos de AM para realizar a mineração dos dados dos cursos de todo o país. Os algoritmos selecionados foram:

- *Random Forest*: *random* significa aleatório, e denota o comportamento do algoritmo ao selecionar subconjuntos de *features* e montar mini árvores de decisão. *Forest* significa floresta, já que são geradas várias árvores de decisão.
- LMT: combina regressão logística e aprendizagem de árvore de decisão. De acordo com Ruiz et al. (2018), a característica marcante da árvore de decisão gerada pelo algoritmo LMT é a sua estrutura com funções de regressão logística nas folhas, e em seus nós terminais, ao invés de classes únicas, possui vetores de variáveis (xi) e de coeficientes (βj) de todas as classes. Através desses valores, é possível calcular a função LMT.
- REPTree: constrói árvores de decisão para classificação ou regressão com base no ganho de informação/variância e poda esta árvore usando uma poda guiada por erro (WITTEN et al., 2011).

4.1.1 Random Forest

O algoritmo *Random Forest* classificou 83.741% das instâncias corretamente. Na Figura 3, observa-se a matriz de confusão gerada pelo algoritmo. Pode-se observar que o número de instâncias classificadas corretamente foi consideravelmente maior para o caso “a” (= sucesso). Isso significa que esse algoritmo aprendeu bem o padrão de “sucesso”, mas classificou corretamente apenas 36 instâncias quanto ao “fracasso”.

```
=== Confusion Matrix ===

   a    b   <-- classified as
2292   15 |    a = SUCESSO
 437   36 |    b = FRACASSO
```

Figura 4: Matriz de Confusão referente ao algoritmo Random Forest

4.1.2 LMT

O algoritmo LMT classificou 83.2014% de instâncias corretamente, sendo essa uma porcentagem um pouco maior que a do algoritmo *Random Forest*. A maior diferença entre os dois algoritmos está em suas matrizes de confusão. Como é possível ver na Figura 4, a matriz de confusão gerada pelo LMT obteve mais acertos para o caso "b" (= fracasso) quando comparado com o algoritmo *Random Forest*, porém, obteve um resultado um pouco pior para o caso "a" (= sucesso).

```
=== Confusion Matrix ===

   a    b   <-- classified as
2263   44 |    a = SUCESSO
 423   50 |    b = FRACASSO
```

Figura 5: Matriz de Confusão referente ao algoritmo LMT.

A árvore de decisão gerada pelo LMT indica os atributos considerados mais determinantes pelo algoritmo, e são eles: a média de idade dos alunos participantes do Enade 2018 e a renda dos alunos participantes. Essa árvore pode ser vista na Figura 5.

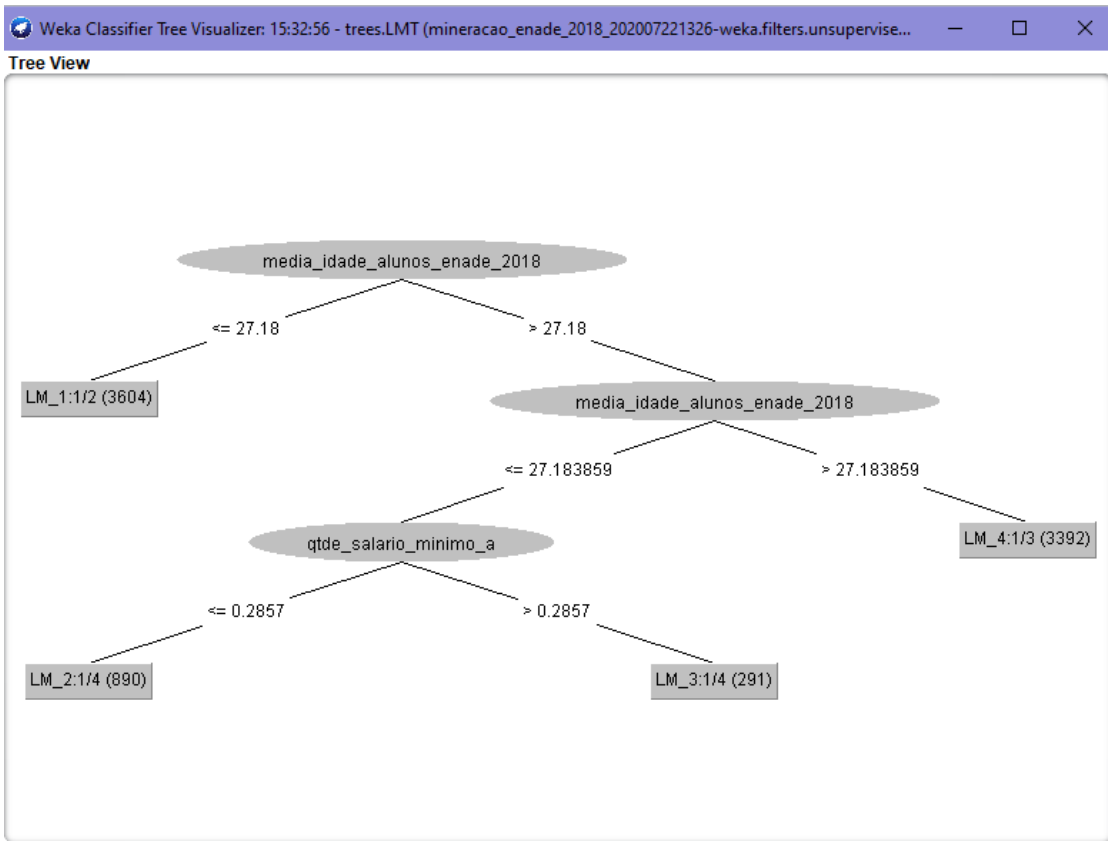


Figura 6 - Árvore de decisão gerada pelo algoritmo LMT.

4.1.3 REPTree

O algoritmo REPTree conseguiu classificar corretamente 81.3309% das instâncias. Foi o algoritmo que atingiu a menor porcentagem de acertos dentre os três algoritmos testados neste trabalho. Na sua matriz de confusão, percebe-se que aconteceu algo semelhante ao resultado do algoritmo LMT. O número de acertos para o caso "fracasso" foi igual, e melhor que o resultado obtido pelo algoritmo *Random Forest*, porém, para o caso "sucesso", o algoritmo obteve o pior desempenho entre os três.

```
=== Confusion Matrix ===

    a    b   <-- classified as
 2211   96 |    a = SUCESSO
  423   50 |    b = FRACASSO
```

Figura 7 - Matriz de confusão referente ao algoritmo REPTree.

4.1.4 Atributos Relevantes

Devido à complexidade das árvores geradas pelos algoritmos *Random Forest* e REPTree, não é possível apresentar uma figura que mostre a árvore completa. Portanto, para visualizar quais atributos de entrada foram selecionados por esses algoritmos para determinar o sucesso ou o fracasso no Enade 2018, a Tabela 2 mostra quais foram os atributos que cada algoritmo levou em conta para realizar a classificação de um curso como sucesso ou fracasso. O atributo que apareceu em algum momento nas árvores de decisão geradas pelos algoritmos aparece marcado com um "X".

Tabela 2 - Atributos selecionados pelos algoritmos para definição dos padrões

Atributo	***Random Forest***	**LMT**	**REPTree**
Categoria administrativa	X		X
Organização acadêmica	X		X
Modalidade de ensino	X		X
Demanda de ingresso total	X		X
Receita própria da IES por aluno	X		X
Despesa da IES com investimento por aluno	X		X
Despesa com docente por aluno	X		X
Quantidade de alunos participantes Enade 2018	X	X	X
Média de idade dos alunos	X	X	X
Média do tempo até entre Ensino Médio e Início da graduação	X		X
Quantidade de alunos com pais com ensino superior	X		

Quantidade de alunos com mães com ensino superior	X		X
Quantidade de alunos com renda até 1,5 salários mínimos	X	X	X
Quantidade de alunos com renda de 1,5 até 3 salários mínimos	X	X	X
Quantidade de alunos com renda de 3 até 4,5 salários mínimos	X		X
Quantidade de alunos com renda de 4,5 até 6 salários mínimos	X		X
Quantidade de alunos com renda de 6 até 10 salários mínimos	X		
Quantidade de alunos com renda de 10 até 30 salários mínimos	X		X
Quantidade de alunos com renda acima de 30 salários mínimos	X		
Quantidade de alunos sem renda	X		X
Quantidade de alunos que sustentam a família	X		X
Quantidade de alunos que leram livro além da bibliografia do curso	X		X
Quantidade de alunos com alguém da família com ensino superior	X		X
Quantidade de alunos com dedicação parcial ao curso	X		X

Quantidade de alunos que apenas assistiram a aulas	X		X
Quantidade de alunos com dedicação total ao curso	X		
Quantidade de alunos que escolheram IES pela gratuidade	X		
Quantidade de alunos que escolheram IES pelo preço	X	X	X
Quantidade de alunos que escolheram IES pela proximidade	X	X	X

O *Random Forest* foi o único algoritmo a considerar todos os atributos como relevantes. Como seu algoritmo gera mais de uma árvore de decisão, e neste trabalho ele foi configurado no Weka para gerar 50 árvores, as possibilidades encontradas por ele foram maiores que a dos outros dois algoritmos. O algoritmo LMT considerou apenas seis atributos como relevantes para suas predições, sendo que, em sua árvore de decisão mostrada na Figura 5, ele considerou apenas a média de idade e a quantidade de alunos com renda de até 1,5 salários mínimos como sendo as únicas relevantes. O algoritmo REPTree levou em conta a maioria dos atributos, deixando apenas cinco deles fora de sua árvore de decisão. Portanto, pode-se concluir que as regressões logísticas realizadas pelo algoritmo LMT se mostram bastante eficientes para a predição desde tipo de problema, já que com um número de atributos consideravelmente menor o algoritmo mostrou uma eficiência muito próxima ao *Random Forest*, que fez uso de todos os atributos para gerar suas árvores de decisão e atingiu a maior porcentagem de instâncias classificadas corretamente dentre os três.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial deste trabalho foi determinar características dos cursos e das IES brasileiras que pudessem ser relevantes e determinísticas para o sucesso ou

fracasso de seus cursos no Enade. Após todo o tratamento dos dados abertos disponibilizados pelo Inep sobre as instituições, alunos, cursos, locais de ofertas e do Enade 2018, foi possível encontrar algumas estatísticas dos cursos oferecidos pelas IES, e concluir que mais da metade dos cursos avaliados em 2018 possuem notas abaixo da média nacional.

Para tentar encontrar os motivos que levam a tal estatística, foram executados algoritmos de aprendizagem de máquina supervisionados no *software* Weka, com os atributos selecionados que pareciam ser relevantes para um determinado curso obter sucesso ou fracasso na prova. Com esses atributos, os algoritmos puderam aprender a classificar os cursos como sucesso ou fracasso, com aproximadamente 83% de acurácia, e gerar as árvores de decisão que mostram os atributos considerados como relevantes para as classificações. Essas árvores de decisão podem ser utilizadas para classificar outros cursos em próximas edições do Enade, a fim de descobrir se um curso terá sucesso ou fracasso na prova.

Por meio da análise de correlação linear, foi possível observar que os atributos mais relacionados à nota do Enade 2018 referem-se à estrutura e à renda familiar. No entanto, não há uma correlação entre um atributo individualmente, tendo em vista que os coeficientes de correlação são menores que 0,5.

Essa aleatoriedade dos dados levou os algoritmos *Random Forest* e REPTree a consideraram todos ou quase todos os atributos de entrada na criação das árvores de decisão. Já o algoritmo LMT mostrou que, com apenas alguns dos atributos selecionados, é possível uma obter uma classificação muito semelhante à classificação dos outros algoritmos.

A partir dessas análises, conclui-se que a quantidade de alunos participantes do Enade 2018, a média de idade, a quantidade de alunos com renda de até 1,5 salários mínimos e de 1,5 a 3 salários mínimos, a quantidade de alunos que escolheu IES pelo preço e a quantidade de alunos que escolheu a IES pela proximidade, foram os únicos a serem considerados pelos três algoritmos, portanto são bastante relevantes para a correlação com o sucesso ou fracasso dos cursos superiores avaliados pelo Enade em 2018. Analisando esses atributos em comparação com os coeficientes de correlação linear, conclui-se que a média de idade dos alunos do curso, a quantidade de alunos com baixa renda e a quantidade de alunos cuja escolha da IES foi por proximidade ou por preço possuem correlação negativa com a nota na prova do Enade, enquanto a

quantidade de alunos participantes na prova apresentou coeficiente igual a 0,00765, que representa uma correlação nula com a nota da prova.

REFERÊNCIAS

AMORIM, J. V. Maurício. Técnicas de Aprendizagem de Máquina Aplicada na Previsão de Evasão Acadêmica. 2008.

BRITO, Daniel Miranda et al. Predição de desempenho de alunos do primeiro período baseado nas notas de ingresso utilizando métodos de aprendizagem de máquina. 2014.

CAMPOS, Raphael. Árvores de Decisão. Medium, 28 de nov. de 2017. Disponível em <https://medium.com/machine-learning-beyond-deep-learning/%C3%A1rvores-de-decis%C3%A3o-3f52f6420b69>

CARVALHO, Jonathan H. A. et al. Descoberta de conhecimento com Aprendizado de Máquina Supervisionado em Dados Aberto dos Censos da Educação Básica e Superior. 2017.

CREPALDE et al. Desempenho universitário no Brasil: estudo sobre desigualdade educacional com dados do Enade 2014. Revista Brasileira de Sociologia | Vol. 04, No. 07 | Jan. Jun, 2016.

CRETTON & GOMES. Aplicação de técnicas de mineração de dados na base de dados do ENADE com enfoque nos cursos de Medicina. Acta Biomedica Brasiliensia / Volume 7/ no 1/ Julho de 2016.

FERREIRA et al. Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis. 2015.

MORICONI et al. Fatores associados ao desempenho dos concluintes de engenharia no ENADE 2011. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 248-278, jan./abr. 2014.

ROCHA et al. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.99 no.251 Brasília Jan./Apr. 2018.

RUIZ, P. R. S. Classificação da cobertura do solo urbano usando árvores de decisão a partir de cenas WorldView-2 e WorldView-3 para diferentes níveis de legenda. 2017. 203.p. IBI: <8JMKD3MGP3W34P/3NJ9GU8>. (sid.inpe.br/mtc-m21b/2017/03.23.16.13-TDI). Dissertação (Mestrado em Sensoriamento Remoto) - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), São José dos Campos, 2017. Disponível em: <http://urlib.net/rep/8JMKD3MGP3W34P/3NJ9GU8>.

SANTOS, Cícero Nogueira dos. Aprendizagem de máquina na identificação de sintagmas nominais: o caso do português brasileiro. Rio de Janeiro, 2005.

SATO, L. Y.; SHIMABUKURO, Y. E.; KUPLICH, T. M.; GOMES, V. C. F. Análise comparativa de algoritmos de árvore de decisão do sistema WEKA para classificação do uso e cobertura da terra. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 16. (SBSR), 2013, Foz do Iguaçu. Anais... São José dos Campos: INPE, 2013. p. 2353-2360. DVD, Internet. ISBN 978-85-17-00066-9 (Internet), 978-85-17-00065-2 (DVD). IBI: <3ERPFQRTRW34M/3E7GFLK>. Disponível em: <http://urlib.net/rep/3ERPFQRTRW34M/3E7GFLK>.

SILVA et al. Fatores determinantes para o desempenho dos alunos de administração no ENADE. XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. 2015.

WITTEN et al. Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques, Morgan Kaufmann, Burlington, MA, 2011, 3 ed.

UTILIZAÇÃO DA PINTURA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

José Lucas dos Santos Oliveira [1]
Cynthia Arielly Alves de Sousa [2]
Thayná Kelly Formiga de Medeiros [3]

RESUMO

O ensino de matemática nas escolas é um desafio constante, tendo em vista que a falta de interesse dos alunos pela disciplina aumenta progressivamente, necessitando de metodologias alternativas, como por exemplo, o lúdico, para modificar esse cenário e despertar nos alunos o desejo de aprender matemática. Esse trabalho teve por objetivo utilizar a pintura de figuras folclóricas como instrumento de ensino de matemática com alunos do ensino fundamental de uma escola pública em Patos, Paraíba. A metodologia consistiu em pinturas de personagens do Folclore brasileiro em telas de papel paraná. Em seguida, houve a resolução de cálculos matemáticos envolvendo as quatro operações básicas da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) por parte dos alunos, e os acertos eram escritos no corpo dos personagens, para posterior exibição em um evento cultural realizado na escola. Foi observado envolvimento e participação efetiva dos alunos durante o desenvolvimento da atividade lúdica, assim como significativa aprendizagem do conteúdo matemático trabalhado, contribuindo para a aprendizagem dos alunos por meio de um método dinâmico de ensino. A atividade lúdica como a pintura tem a capacidade de promover a interação dos alunos, estimular a criatividade e o interesse por disciplinas pouco valorizadas pelos alunos, como a matemática, se reportando como uma forma de atribuir significado do conteúdo e da disciplina na realidade do aluno.

Palavras-chave: Aprendizagem, Escola, Lúdico.

INTRODUÇÃO

A educação pode ser entendida como o processo de formação que proporciona a aquisição de conhecimento dentro da sociedade (BIZELLI, 2015), contudo, a educação possui inúmeras limitações na coletividade (GOLDEMBERG, 1993) que se estendem historicamente até os dias atuais.

Nessa ótica, considerando o contexto educacional da atualidade, o ensino torna-se desafiador para os profissionais da educação, especialmente nas escolas, em virtude

[1] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lucasoliveira.ufcg@gmail.com;
[2] Mestra em Horticultura Tropical pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, cynthiaarielly@gmail.com;
[3] Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, thaynak98@gmail.com;

das dificuldades estruturais, investimento e problemas sociais encontrados. Esses problemas são ainda maiores quando se considera o ensino da matemática no ensino fundamental ou no ensino médio.

As dificuldades de ensinar matemática são inúmeras, especialmente quando se considera alunos que já possuem o conhecimento formado e que integram algumas modalidades de ensino específicas, como por exemplo, da Educação de Jovens e Adultos (COSTA; CORDEIRO; BENTES, 2020).

Sartori e Duarte (2017) ressaltam que para o ensino da matemática, os profissionais da educação precisam se inserir e compreender o cenário de transformações sociais que acontecem na contemporaneidade, considerando que as respectivas mudanças impactam em toda a sociedade e consequentemente no contexto escolar.

No ensino de matemática, embora a disciplina seja essencial para a compreensão de processos que ocorrem diariamente e para atividades desenvolvidas no cotidiano, é comum que exista resistência por parte dos alunos para a necessidade de sua aprendizagem, tendo em vista que esse ensino geralmente é visto de forma descontextualizada e sem significados para os alunos (LIMA; LIMA; SILVA, 2016).

A matemática é uma disciplina ampla que por meio da interdisciplinaridade pode se envolver com outras áreas do conhecimento, como questões relacionadas ao meio ambiente (MILANO; OGLIARI; FOFONKA, 2019). A interdisciplinaridade pode contribuir também para despertar o interesse dos alunos e para destacar a importância da disciplina de matemática em todos os contextos possíveis na sociedade.

Nessa perspectiva, o professor desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno, especialmente pelos métodos de ensino que utiliza para atingir esse objetivo, não devendo fazer a utilização exclusiva de métodos tradicionais, mas sim diversificar as metodologias de ensino em busca de despertar no aluno interesse pela disciplina (LIMA; LIMA; SILVA, 2016).

Milano, Ogliari e Fofonka (2019) ressaltam a necessidade de superar a ideia de que a matemática é uma disciplina que não possui importância nas atividades diárias e que é regida por memorização, para isso, é necessário que os métodos tradicionais de ensino venham a ser repensados, uma vez que é notório que as metodologias tradicionais não atendem as necessidades atuais de ensino.

As atividades lúdicas são uma alternativa eficiente para o ensino nas escolas, por

se apresentar de forma interessante para os alunos e contribuírem para aumentar a motivação pela aprendizagem. Além disso, o lúdico pode ser utilizado como uma possibilidade de superar todas as dificuldades e resistências que estão presentes na vida dos alunos em relação a disciplina de matemática e, como exemplo dessas atividades mais práticas e interativas, pode-se citar os jogos e brincadeiras (PEREIRA, 2020).

O lúdico é uma atividade que está intrínseca a vida das crianças, pois engloba brincadeiras, jogos e atividades recreativas com finalidade de aprendizagem e que tem elevado potencial de ressignificação, por contribuir para a atribuição de sentido nas brincadeiras (COSTA et al., 2016).

As práticas de pintura são um exemplo de atividade lúdica que podem ser utilizadas no ensino de diversas disciplinas, como uma forma de atribuir significados ao conteúdo e para diversificar a forma de ensino, tornando a aprendizagem atrativa e estimulando a criatividade e interação dos alunos, especialmente quando se associa o desenvolvimento da atividade a eventos culturais ocorridos durante o ano letivo escolar, como por exemplo, a realização do Folclore.

Esse trabalho teve por objetivo utilizar a pintura de figuras folclóricas como instrumento de ensino de matemática com alunos do ensino fundamental de uma escola pública em Patos, Paraíba.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido no decorrer das aulas da disciplina de matemática, ministradas durante a vigência de um projeto educacional em uma escola pública municipal na cidade de Patos, Paraíba.

O município de Patos está localizado no semiárido nordestino, dentro do Bioma Caatinga. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui população estimada em 107.605 habitantes e área de 473.056 km^2 (IBGE, 2019).

A metodologia utilizada para o respectivo trabalho consiste em uma pesquisa descritiva, ou seja, com a observação, registro e análises dos fatos, e quanto a abordagem, se caracteriza como pesquisa qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Participaram da atividade lúdica oito alunos que pertenciam ao ensino fundamental do turno manhã, especificamente do 4° e 6° ano. Os critérios de seleção

para a participação da atividade foram alunos que apresentavam dificuldades no entendimento e na resolução de cálculos básicos de matemática e que cursavam o ensino fundamental.

Inicialmente os alunos foram instruídos da importância da aula lúdica para reforçar a compreensão de operações de matemática e posteriormente a aula lúdica com a pintura foi desenvolvida.

Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizadas tintas de diversas cores, pincéis, papel paraná e lápis de contorno (Figura 1). Os materiais foram adquiridos com rendimentos provenientes do projeto e com as contribuições voluntárias dos professores que contribuíram com o desenvolvimento da aula.

Primeiramente foram desenhados os personagens Saci e Iara nas telas de papel paraná, que são característicos do Folclore brasileiro. Em seguida, após os desenhos, os personagens foram pintados pelos alunos. O desenho dos personagens foi realizado com auxílio de uma professora de pintura integrante do projeto na escola.

A utilização das figuras e personagens do Folclore brasileiro para o desenvolvimento da atividade se justificou pela proximidade com a data de comemoração do Folclore, em 22 de agosto, e pela importância de envolver todas as disciplinas na comemoração da respectiva data no evento cultural da escola.



Figura 1. Materiais (tintas e pincéis) utilizados para a confecção das telas com os personagens do Folclore em uma escola pública municipal em Patos, Paraíba.

O conteúdo escolhido para associar a pintura ao ensino da disciplina foi as quatro operações básicas da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão). Tal conteúdo foi escolhido com o objetivo de reforçar o entendimento dos alunos quanto a resolução da tabuada das operações citadas, tendo em vista que se identificou, durante o decorrer das aulas, uma vulnerabilidade no entendimento dessas operações básicas por parte de alguns alunos. Foi observado também que as dificuldades de calcular as operações, influenciava, consequentemente, na aprendizagem de conteúdos mais complexos da disciplina referentes a série escolar que cursavam.

Posteriormente, após a realização da atividade com a pintura, os alunos foram agrupados e foi perguntado por meio de chamadas orais sobre a tabuada das quatro operações com o auxílio de uma professora pedagoga participante da atividade e da professora de pintura. As perguntam foram realizadas de forma aleatória aos participantes, em seguida, para cada acerto, a resposta correta com o respectivo cálculo era escrito no corpo do personagem pelos próprios alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprendizagem de Matemática e o Lúdico como Estratégia Didática

Os professores que compõe a educação brasileira possuem poucas oportunidades de vivenciar uma formação continuada e também enfrentam diversas limitações ao exercer a profissão, como por exemplo, a ausência de recursos didáticos disponíveis nas escolas (COSTA; SOUSA; CORDEIRO, 2020).

Dessa forma, é importante que o professor possa estar preparado para conhecer as características dos alunos que determinam o seu aprendizado em sala de aula, considerando as variações de percepção, de contexto social e de conhecimento que influenciam na aprendizagem na escola (SANTANA; PONTE; SERRAZINA, 2020).

A relação entre educador e educando é primordial no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que o diálogo exercido no contexto escolar torna-se a base para o estabelecimento dessa relação harmoniosa dentro da escola e fora dela (COSTA, SOUSA, CORDEIRO, 2020).

Santana; Ponte e Serrazina (2020) destacam que a formação didática do professor possibilita que ele adeque a sua metodologia de ensino a necessidade dos alunos desde o planejamento das aulas até o processo avaliativo e, dessa forma, consiga

alcançar uma aprendizagem efetiva. A didática do professor influencia diretamente no interesse dos alunos pela disciplina.

No tocante ao ensino da matemática, é comum que exista cenários de desmotivação dos alunos, isso ocorre devido ao processo de ensino estar frequentemente voltado especificamente para a memorização e mecanização na resolução de cálculos (MANOSALVA, 2017), consistindo no método de ensino tradicional.

O ensino tradicional consolidado no processo educativo contribui para que a aprendizagem se torne, com o passar do tempo, cansativa, monótona e pouco produtiva, necessitando de novas metodologias didáticas que despertem o interesse dos alunos, como por exemplo, as atividades lúdicas (NASCIMENTO et al., 2020).

O lúdico consiste em brincadeiras, jogos e/ou atividades recreativas com finalidades educativas que podem auxiliar na socialização do indivíduo e no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo (SANCHES et al., 2018), consistindo em uma metodologia mais dinâmica em contrapartida ao ensino tradicional (NASCIMENTO et al., 2020).

A brincadeira é também uma forma de interação da criança com o ambiente, pois por meio dela é possível apropriar valores que estão sendo trabalhados no contexto na qual está inserida (NASCIMENTO; COUTINHO, 2020), podendo ser utilizada no processo educativo como metodologia de ensino.

Pereira (2020) destaca que no ensino de matemática a inserção de jogos pode diversificar as experiências vivenciadas pelos alunos, proporcionando o contato com o ensino mais prático e menos tradicional. Consequentemente, a motivação dos alunos pela disciplina será maior, pelo estímulo de habilidades motoras e pela atribuição de significado ao que se aprende sobre a matemática.

A aprendizagem da matemática por meio de atividades que estimulam habilidades motoras resultam em ganhos motivacionais por parte dos alunos, elevando o interesse dos estudantes pela disciplina e pela resolução de atividades matemáticas, além de favorecer o aumento da socialização e aprendizagem do grupo por meio do estímulo corporal e do lúdico (MANOSALVA, 2017).

As estratégias didáticas utilizadas para facilitar a compreensão da matemática pelos alunos é importante, especialmente na situação atual de desestímulo dos alunos frente a disciplina, o que tem contribuído para a redução do interesse e de rendimento na

aprendizagem.

Costa; Sousa e Cordeiro (2020) complementam a necessidade de relacionar os conteúdos matemáticos com a realidade dos alunos, para que atuem na sociedade na resolução de problemas, assim como, no desenvolvimento de habilidades que possam contribuir positivamente enquanto cidadão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No desenvolvimento da atividade, os alunos se mostraram empenhados em participar de todas as etapas, desde a organização do material, a preparação para o desenho e para a pintura, estimulando a curiosidade dos alunos sobre como seria o desenvolvimento da aula e de como seria promovida a relação com a matemática.

Os alunos foram divididos em grupos como forma estratégica de organização, para possibilitar que todos tivessem a mesma oportunidade de participar da aula lúdica. Em seguida, o desenho foi realizado com auxílio da professora de pintura e a atividade foi iniciada (Figura 2 e 3).



Figura 2: Pintura da tela do personagem Saci pelos alunos participantes da atividade lúdica em uma escola pública municipal em Patos, Paraíba.



Figura 3: Pintura da tela do personagem Iara pelos alunos participantes da atividade lúdica em uma escola pública municipal em Patos, Paraíba.

Foi observado que houve socialização, estabelecimento e fortalecimento de vínculos de amizade entre os alunos, mesmo para aqueles que eram provenientes de série escolar diferente, demonstrando a importância da atividade como forma de dinamizar o ensino de matemática e de propiciar novas experiências para esses alunos.

O ensino de matemática é complexo, especialmente quando se trata do ensino fundamental, por apresentar grande percentual de desinteresse por parte dos alunos, necessitando que o professor venha diversificar o método de ensino por meio de atividades bem planejadas (OLIVEIRA, 2020).

Santos; Santos e Lima (2020, p. 80) afirmam que “o professor deve se dispor a ouvir e notar as manifestações apresentadas pelos seus alunos, cabe a ele desenvolver estruturas que estimule e impulsione o seu potencial para se desenvolver, criando sempre estratégias cabíveis”.

A utilização da pintura é uma das formas de despertar o interesse dos alunos pela disciplina de matemática, e pode ser inserida nas aulas com planejamento adequado. Pesquisas publicadas na literatura como a de Figueirêdo e Santiago (2019) concluem que a inserção de oficinas lúdico-pedagógicas no ensino da matemática promove a

interação entre professores e alunos, além de proporcionar a aprendizagem e a construção do conhecimento de forma dinâmica.

As atividades lúdicas propiciam o desenvolvimento da criança na escola, além da inclusão cultural e estímulo a aprendizagem e a interação. Considerando todos esses benefícios, sempre que possível a ludicidade deve ser inserida nas atividades de ensino visando alcançar todos esses objetivos (COSTA et al., 2016).

A pintura final realizada pelos alunos apresentou resultados satisfatórios, com qualidade exemplar pelo desenho e pela criatividade expressada na tela (Figura 4), além disso, os alunos foram participativos na resolução dos problemas matemáticos e, a cada acerto do grupo, eram colocados as operações com a resposta no corpo dos personagens como forma de reconhecimento pelo trabalho e para destacar que haviam sido desenvolvidos com finalidade para propiciar uma associação entre a pintura e o ensino de matemática (Figura 5).

Após o término da pintura dos personagens Saci e Iara, os alunos demonstraram estar extremamente motivados com o resultado do trabalho desenvolvido em grupo, expressando interesse em participar de outras atividades com a mesma metodologia, devido a possibilidade de aprender de forma alternativa, fora da sala de aula e de vivenciar novas experiências no ambiente escolar.



Figura 4: Telas dos personagens Saci e Iara produzidas por alunos de uma escola pública municipal em Patos, Paraíba após o desenvolvimento da atividade lúdica envolvendo o ensino de matemática.



Figura 5: Destaque para as operações básicas de matemática com a respectiva resposta realizados por alunos de uma escola pública municipal em Patos, Paraíba após o desenvolvimento da atividade lúdica envolvendo o ensino da matemática.

Embora as operações matemáticas tenham se apresentado de forma aparentemente simples, para os alunos participantes da atividade foi uma grande oportunidade de fortalecer, aprender e superar dificuldades que haviam se perpetuado nos anos letivos escolares na história de cada aluno, que acabaram por passar despercebido diante da complexidade que envolve o sistema de ensino público brasileiro.

De acordo com Costa; Sousa e Cordeiro (2020) sobre a aprendizagem de matemática afirmam que:

> Na sociedade moderna, devido estamos em constante atividades que envolvem essas operações Matemática como calcular, contar, equacionar, parecem ser algo comum e que não necessita de conhecimentos aprofundados para tais ações. Entretanto, essa é uma concepção equivocada se desenvolveu por não entendermos o que significa educação e como diferenciar os espaços em que sua manifestação ocorre (COSTA; SOUSA; CORDEIRO, 2020, p. 577).

Nesse contexto, Rodrigues e Sales (2020) ressaltam a importância de que o ensino de matemática possa estar acessível para todos, independentemente de condições socioeconômicas, cor, idade e necessidades educacionais especiais, é necessário que ele contemple a todos.

Por meio das atividades lúdicas ocorre o processo de aprendizagem de forma descontraída, isso acontece devido a ideia da metodologia remeter a brincadeira mas com finalidade final de alcançar a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo que está sendo inserido na atividade (SILVA et al., 2019).

Outras atividades lúdicas destacadas na literatura que apresentam efeitos positivos na aprendizagem dos alunos é a utilização de jogos didáticos que estimulam o raciocínio lógico dos alunos, além de apresentar benefícios que auxiliam no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e estimular a criatividade (SANTOS; SANTOS; LIMA, 2020).

Ao final das atividades, as telas produzidas foram expostas no evento sobre o Folclore desenvolvido na escola, expondo para toda a comunidade escolar o trabalho em grupo desenvolvido pelos alunos (Figura 6 e 7).

Nesse contexto, é possível observar que com atitudes simples pode-se despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem de matemática e, mesmo que a inserção da disciplina ocorra de forma sútil, no universo atual de não aceitação da matemática pelos alunos no cotidiano escolar, qualquer atividade que desperte esse interesse deve ser valorizada. As demais telas que aparecem nas imagens, incluindo outros personagens do

Folclore, foram desenvolvidas também pela professora de pintura da escola integrante do projeto.



Figura 6. Exposição de telas dos personagens produzidas por alunos de uma escola pública municipal em Patos, Paraíba com destaque para a Iara, após o desenvolvimento da atividade lúdica envolvendo o ensino de matemática.



Figura 7. Exposição de telas dos personagens produzidas por alunos de uma escola pública municipal em Patos, Paraíba com destaque para o Saci, após o desenvolvimento da atividade lúdica envolvendo o ensino de matemática.

Para Pereira et al. (2018) o ensino carece de novas abordagens para estimular o aluno a pensar e a ser curioso frente a questões que aparecerem em seu cotidiano e que possivelmente possam ensinar-lhe algo.

O ensino de matemática de forma lúdica no cotidiano dos alunos deve ser desenvolvido de forma natural e bem planejada, de maneira que todos possam participar e tenham uma boa aprendizagem do conteúdo (SANTOS; SOUZA, 2016).

O lúdico como método de ensino-aprendizagem possibilita o melhor rendimento escolar, pois torna as aulas e a escola ambientes mais atrativos, motivando o aluno e gerando um maior desempenho da criança, dessa forma, torna a aprendizagem mais prazerosa e divertida (SOBRINHA; SANTOS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da pintura no ensino da matemática motivou os alunos a participarem das aulas e no melhor entendimento da tabuada, envolvendo todas as quatro operações. Os alunos que participaram da atividade reduziram algumas dificuldades em relação a resolução das quatro operações básicas de matemática. A pintura proporcionou descontração, socialização e aprendizagem durante as aulas, envolvendo os personagens do Folclore em associação a conteúdos matemáticos.

A inserção de atividades lúdicas e dinâmicas no ensino das disciplinas, especialmente no ensino de matemática, pode motivar os alunos a uma melhor interação em sala de aula, despertar o interesse pelos conteúdos e pela disciplina, assim como contribuir para a aprendizagem dos alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a professora de pintura Ana Lúcia Gouveia, e a pedagoga Ana Paula Fernandes Araújo, pela importante contribuição no desenvolvimento desse trabalho, no qual, sem o respectivo auxílio prestado, e experiência dessas excelentes professoras em sala de aula, o trabalho não poderia ter sido desenvolvido.

REFERÊNCIAS

BIZELLI, J. L. **Educação para a cidadania**. In: DAVID, C. M.; SILVA, H. M. G. S.; RIBEIRO, R.; LEMES, S. S. (Orgs.). Desafios contemporâneos da educação. 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

COSTA, C. S.; CORDEIRO, G. R.; BENTES, L. C. F. Matemática do mundo da vida: abordagem metodológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. **Ensino em Revista**, v. 27, n. 2, p. 482-499, 2020.

COSTA, J. M.; HOMRICH, G. M. S.; PEREIRA, R. T.; SILVA, A. N. O ensino por meio do lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental: um relato de experiência com jogo matemático. **Revista Produção Acadêmica**, v. 2, n. 2, p. 174-183, 2016.

COSTA, R. P.; SOUSA, C.; CORDEIRO, L. Z. O ensino de Matemática na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental. **Ensino em Revista,** v. 27, n. 2, p. 572-594, 2020.

FIGUEIRÊDO, M. F. C.; SANTIAGO, Z. M. A. Matemática lúdica com pessoas idosas: Estimulando a memória, compartilhando aprendizagens. **Revista Veras,** v. 9, n. 2, p. 134-153, 2019.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. (2019). Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/patos/panorama>. Acesso em: 14 de Abr. de 2020.

LIMA, A. A.; LIMA, R. R. C.; SILVA, R. C. Importância do trabalho diferenciado dentro da disciplina de matemática no ensino fundamental. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 1, Edição Especial, 564-572, 2016.

MANOSALVA, Y. R. El cuerpo y la lúdica: herramientas promisorias para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. **Sophia-Educación**, v. 13, n. 2, p. 46-52, 2017.

MILANO, T. B.; OGLIARI, L. N.; FOFONKA, L. Matemática e Educação Ambiental: a estatística como ferramenta para conscientização sobre o desperdício de água. **Educação Ambiental em Ação**, n. 67, 2019.

NASCIMENTO, C. A.; SANTOS, F. G. F.; FREIRE, R. O.; SOUSA, P. G. T.; SILVA, D. S. Jogo lúdico como ferramenta pedagógica na aprendizagem de conceitos químicos. **Conexões Ciência e Tecnologia**, v. 14, n. 2, p. 14-20, 2020.

NASCIMENTO, K. A. L. S.; COUTINHO, D. J. G. O lúdico e o desenvolvimento afetivo e socioemocional. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 860-871, 2020.

OLIVEIRA, J. C. O lúdico como metodologia no ensino da matemática: uma proposta de ensino. **Revista Científica Educandi & Civitas,** v. 3, n. 1, p. 1-11, 2020.

PEREIRA, C.; PEREIRA, A. A. S.; SALES, A. M.; ARAÚJO, L. C. O ensino aprendizagem da matemática através do lúdico. **Revista Científica FAGOC-Multidisciplinar**, v. 3, n. 2, p. 42-48, 2018.

PEREIRA, E. S. Jogo e Cultura Indígenas no Ensino de Matemática: Uma Abordagem Etnomatemática no Contexto de Sala de Aula em Saúde/BA. **Revista Muldisciplinar de Psicologia,** v. 14, n. 49, p. 671-680, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2° Edição, Novo Hamburgo: Freevale, 2013, 227p.

RODRIGUES, J. M.; SALES, E. R. Os desafios no ensino de matemática para uma aluna com deficiência visual em uma escola inclusiva. **Revista da Rede Amazônica de**

Educação em Ciências e Matemática, v. 8, n. 1, p. 139-151, 2020.

SANCHES, B. S.; SILVA, S. M. B.; COELHO, I. S.; NATÁRIO, E. G.; GOING, L. C. A presença do lúdico nas séries finais do ensino fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º anos. **Unisanta Humanitas**, v. 7, n. 1, p. 25- 43, 2018.

SANTANA, E.; PONTE, J. P.; SERRAZINA, M. L. Conhecimento Didático do Professor de Matemática à Luz de um Processo Formativo. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 34, n. 66, p. 89-109, 2020.

SANTOS, C.; SANTOS, D. P.; LIMA, M. A. A importância da atividade lúdica na Educação Matemática. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 14, p. 79-87, 2020.

SANTOS, E.; SOUZA, A. M. R. O lúdico na matemática: Aproximação da teoria com a prática. **Revista Saberes**, v. 2, n. 4, p. 22-40, 2016.

SARTORI, A. S. T.; DUARTE, C. G. O Sujeito Lúdico Produzido pela/na Educação Matemática: Interlocuções com o neoliberalismo. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 31, n. 57, p. 53-69, 2017.

SILVA, L. S. O.; LAGE, M. R.; GONÇALVES, S. A. C.; PEREIRA, A. A. S.; ARAUJO, L. C.; MARIA, G. C.; SALES, A. Estudo de frações nos anos finais do ensino fundamental I: a utilização de jogos lúdicos no ensino-aprendizagem de frações. **Revista Científica Fagoc Muldisciplinar**, v. 9, p. 73-81, 2019.

SOBRINHA, T. B.; SANTOS, J. O. O lúdico na aprendizagem: Promovendo a educação matemática. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 6, n. 1, p. 50-57, 2016.